



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer

Literary Education in Early Childhood Education

Xavier Mínguez-López¹ 

Resumen

La educación literaria es un concepto desarrollado en las últimas décadas que trata de renovar la enseñanza de la literatura con un enfoque más centrado en el lector y en su relación con los textos que con la memorización de obras o autores. La etapa de educación infantil (0-6 años), al ser considerada teóricamente ágrafa, puede parecer que no atañe a la educación literaria. En este artículo tratamos de argumentar, por un lado, las razones de peso para que se implemente en las aulas. Por otro lado, aportamos un enfoque holístico de los principales pilares de esta educación literaria en esa fase. El uso de la literatura infantil como material prioritario, la animación lectora para la creación del hábito lector y el uso de las bibliotecas para nutrir tanto este hábito lector como la competencia literaria del alumnado, consideramos, son las líneas de actuación que permiten una educación literaria exitosa en esta etapa. Se aborda este tema desde una metodología cualitativa de análisis de la bibliografía sobre el tema y uniendo las diferentes investigaciones sobre los diferentes campos en una única propuesta. Así, encontramos como resultado de esta reflexión que el desarrollo armónico de la educación literaria en infantil, en la que se alterna la lectura en voz alta, la narración de cuentos y poesías tradicionales y no, la exploración de álbumes, el uso de la biblioteca de aula y las visitas a las bibliotecas municipales y, cómo no, una constante presentación de la lectura como una opción de ocio, sin duda, creará lectores competentes y ciudadanos críticos.

Palabras clave: educación literaria, educación infantil, hábito lector, bibliotecas escolares, animación lectora.

Abstract

Literary Education is a concept developed during the last decades trying to renovate literature teaching with an approach more focused on the reader and its relation with text than with memorization of works and authors. Early Childhood Education (0-6 years old) as it is a theoretically illiterate period can suggest that it is not related to literary education. In this article, I try to argue, on the one hand, the important reasons I consider vital to implement in the Early Childhood classrooms. On the other hand, I provide a holistic approach to the main foundation that holds Literary Education in Early Childhood Education. I consider using children's literature as an imperative material, reading promotion to create reading habits, and using libraries to foster both the reading habit and the literary competence of students, as the main action lines allowing a successful Literary Education in this period. This topic is approached through a qualitative methodology, involving an extensive analysis of the relevant literature in order to consolidate diverse research findings from various fields into a unified proposal.

As a result of our analysis, it becomes evident that the harmonious progression of literary education during early childhood can be attained through the integration of several key components. These include a structured regimen of alternating reading aloud with storytelling and poetry recitation, encompassing both traditional and non-traditional forms. Additionally, the incorporation of picturebooks, utilization of classroom and municipal libraries, and fostering a continuous exposure to reading as a leisure pursuit all contribute significantly to this educational endeavor.

Keywords: literary education, early childhood, education, reading habit, school libraries, reading promotion.

¹ Doctor, profesor de la Facultat de Magisteri, Universitat de València, Eri-Lectura. Correo electrónico: xavier.minguez@uv.es

Cómo citar: Mínguez-López, X. (2023). La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 185-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.20508>

Artículo recibido: 20 de febrero de 2023; aprobado: 10 de agosto de 2023

Introducción

La educación infantil, etapa que abarca de los 0 a los 6 años, es sin duda la más importante en la educación de una persona. Así lo reconocen diferentes investigaciones y así lo avala la [Unesco \(s. f.\)](#), que incluso recomienda invertir en estas edades antes que en ciclos superiores ([Marope y Kaga, 2015](#)), ya que el impulso de la formación en un momento en el que se dan los aprendizajes más importantes de la vida (caminar, hablar, relacionarse, etc.) permite un mejor desarrollo tanto intelectual, como cognitivo y motriz.

En esta etapa y en la gran mayoría de los currículos mundiales, la alfabetización no es un objetivo a conseguir ([Villalón, 2014](#)). Se considera, con buen criterio, que el alumnado encontrará numerosas dificultades de carácter cognitivo para adquirir el código escrito. Dificultades que, si existe una buena preparación en el nivel anterior, paliarán de manera notable en la Educación Primaria, es decir, a partir de los 6 años.

A pesar de esta circunstancia, aún hay quien piensa que la literatura en educación infantil es poco más que un instrumento para trabajar aprendizajes diversos, especialmente lo que se ha venido a denominar el *trabajo de valores*. Sin duda, la literatura es un instrumento privilegiado para tratar los valores, de la misma manera que lo es para tratar las emociones y muchos otros aspectos. Sin embargo, lo que proponemos aquí es hablar de la educación literaria del alumnado antes de su introducción plena en el código escrito, ya que consideramos que tiene entidad e importancia suficientes como para que ocupe un espacio relevante en el tiempo escolar, ya sea en las escuelas infantiles (jardines de infancia) o en los centros escolares.

A pesar de la unanimidad de los estudios que apoyan la pertinencia de la educación literaria en educación infantil, existe poca bibliografía en este sentido. Se hallan algunos artículos que analizan los materiales usados en esta etapa ([Larragueta, 2020](#); [Van der Linden, 2016](#);

[Zarapaín y González, 2010](#), y muchos más), las actitudes del profesorado acerca de la literatura ([Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020](#)), o su contribución al desarrollo del lenguaje ([Umek et al., 2003](#)); pero existe poca documentación sobre la educación literaria en esta etapa ([Correro y Real, 2017](#); [Duran y Ros, 1995](#)).

Metodología

En este artículo, pues, se busca exponer las características de la educación literaria en la educación infantil y proponer tres pilares que guíen el trabajo de aula: el uso de la literatura infantil y juvenil (LIJ), la animación lectora y las bibliotecas.

Para ello, se analizó la bibliografía existente sobre la educación literaria en la educación infantil y la correspondiente a los tres pilares que ya se nombraron. A través de una metodología analítica, se intenta dar una respuesta coherente y unificada a la necesidad de tratar la educación literaria en la educación infantil. Así, pues, este artículo constituye tanto un análisis como una reflexión que se plasma en propuesta de actuación en las aulas.

Acerca de la educación literaria

El término *educación literaria*, en España, se empezó a desarrollar en la década de 1990 a la vista de un cierto agotamiento de lo que había venido siendo la didáctica de la literatura asociada a la enseñanza de la literatura. En este fragmento, muy citado, [Mendoza \(2001\)](#) apuntaba una reflexión difícil de refutar:

La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se “enseña”, se “aprende” o se “estudia”. Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su aprendizaje/conocimiento [...]. Conviene substituir la idea de “enseñar

literatura” por [...] “enseñar a apreciar la literatura” [...] Se trata de *aprender a leer literariamente*. (pp. 48-49)

Así pues, las investigaciones en didáctica de la literatura se dirigían hacia un modelo didáctico que trataba de evitar las frecuentes enumeraciones de obras y autores (de los cuales en muchos casos no se leía ni un solo fragmento) y su posterior memorización (Cassany *et al.*, 1994). También, la literatura se concebía como un corpus de obras canónicas que se debía conocer y que dejaba de lado aquello que despectivamente se consideraban obras y géneros menores (Cassany *et al.*, 1994); entre ellos, la literatura infantil y juvenil (LIJ), obras populares, textos de géneros como la novela negra o fantástica, etc.

La educación literaria asume la literatura como un todo, sin parcelaciones ni ránkines, como una constelación, en palabras de Jover *et al.* (2009), en la que todas las obras, canónicas o no, se relacionan consciente o inconscientemente en la mente de la persona lectora. El objetivo principal es el desarrollo de la competencia literaria, un término complejo (al que volveremos más adelante) que apunta en todo caso a una competencia y no a la adquisición de contenidos, un aprendizaje continuo más que una acumulación de saberes.

Para Bordons (2004), la educación literaria es, sobre todo, un desplazamiento hacia el eje del lector. Esta autora, además, propone un trabajo con la literatura a partir de los tres ejes que nombra: por un lado, el del lector, que supone una valoración de la LIJ, puesto que la teoría de la recepción habla de la construcción del propio intertexto desde los saberes (textuales, literarios y extraliterarios) (Mínguez-López, 2016), sin perder de vista la lectura y consulta de textos sólidos que permitan construir una competencia literaria plena y madura (Mínguez-López, 2011).

También valoriza el eje del autor al dar importancia a las coordenadas cronológicas que permitan la visión del fenómeno literario como una sucesión dialéctica y una simultaneidad rica de la

expresión literaria de los pueblos. Aquí se añadiría el papel de la contextualización, necesaria sobre todo en obras históricas de las cuales el alumnado en proceso de formación desconoce. En este caso, dar apuntes históricos o biográficos, que ayuden a situar la obra en un tiempo y un pensar determinados, puede facilitar la lectura de textos muy ligados a su época.

Por último, se encuentra el eje de la obra, es decir, el análisis que focalice en la propia obra gracias a los instrumentos de estudio formal. También se matizaría aquí el papel de estos instrumentos que, en ocasiones, han sido más valorados (y examinados) que los mismos textos.

Se expone, pues, un método ecléctico en el que se combinan clásicos y LIJ, análisis formal y lectura atenta (*close reading*), atención preferente a las necesidades y capacidades del alumnado junto con la oferta de textos cada vez más complejos, etc. En este punto, vale la pena reflexionar sobre la definición de LIJ que propone Mínguez-López (2012), para quien la LIJ debe tener en cuenta su calidad de literatura, su contribución al desarrollo de la competencia literaria (CL) y la adecuación al lector al que se dirige. Por ello, aquí se asume que debe ser la literatura por excelencia de la etapa de la educación obligatoria, sin dejar de lado lecturas canónicas que cumplen también un papel importante. Pero si la literatura canónica ofrece la panorámica histórica, los referentes universales, la complejidad de temas y lenguajes, la LIJ permite la experimentación de la lectura literaria con textos que, si bien tienen en cuenta el triángulo (los tres ejes enunciados) que ya se mencionó (literatura, lector modelo y desarrollo de la CL), se encuentran más cercanos tanto a los intereses del alumnado como a su capacidad de comprensión.

El desarrollo de la competencia literaria

El otro concepto imprescindible para poder referirse a la educación literaria es el de *competencia literaria* (CL). No resulta fácil definir una competencia y, por su complejidad, esta no lo es menos, ya que entran

en juego una gran diversidad de elementos que, además, no forman un corpus cerrado sino constantemente abierto y en evolución. El mismo término de literatura ha cambiado en numerosas ocasiones su percepción y uso por parte de la crítica.

Si bien el concepto parte de la idea de competencia lingüística, de Chomsky (1966), y comunicativa, de Dell Hymes (1992), estos autores no nombraban la CL. Sería Culler (2019) quien emplearía por primera vez el término, aunque con una connotación diferente más ligada a la idea de Chomsky de encontrar una *gramática* de la literatura a la manera de la *gramática universal* del autor norteamericano. Los primeros en ver su aplicación educativa fueron Bierwisch (1970, pp. 98-99), quien afirmaba que era “the human ability to produce poetic structures and understand their effect [la habilidad humana para producir estructuras poéticas y entender sus efectos]”, y Van Dijk (1972) que hablaba de una habilidad o capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios.

Desde el punto de vista de esta reflexión, es Coenen (1992, citado en Witte *et al.*, 2006, p. 5) quien mejor delimita el concepto:

A reader who is literary competent is able to communicate with and about literature. The content of this communication may be varied, but at least shows that the reader is able to construct coherence. This might regard coherence within a text to enhance comprehension and interpretation, describing similarity and variation between texts, relating text and world, relating personal judgement about the literary work to that of other readers. The literary competent reader's attitude to literature is defined by a certain willingness to invest in reading and a certain open mind regarding to deviant perspectives and frames of reference. [Un lector literariamente competente es capaz de comunicar con y sobre literatura. El contenido de esta comunicación puede ser variada, pero por lo menos muestra que el lector es capaz de construir coherencia. Esto podría referirse a la coherencia dentro de un texto para mejorar la comprensión y la

interpretación, describiendo similitudes y variaciones entre textos, relacionando el texto y el mundo, relacionando el juicio personal sobre la obra literaria con el de otros lectores. La actitud del lector literario competente hacia la literatura se define por una cierta voluntad de invertir en la lectura y por una cierta apertura de mente respecto a perspectivas y marcos de referencia desviados]

De esta manera, los autores holandeses desarrollaron diversos estudios en torno a la competencia literaria que parecerían un modelo a seguir. Para ello, “estos autores utilizan ítems como la capacidad lectora, los criterios de selección de libros, la capacidad crítica, el tipo de libros que escogen, su interés por libros fuera de su mundo experiencial, etc.” (Mínguez-López, 2015). Sin embargo, Mendoza se esfuerza por describir en detalle esta competencia y la liga al concepto de *intertexto lector*:

un componente de la competencia literaria y, desde el espacio que ocupa en ella, regula las actividades de identificación, de asociación y de conexión en el proceso de recepción; se ocupa de activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante estímulos textuales. (Mendoza, 2001, p. 97)

Mendoza enumera una serie de características de la CL que Mínguez-López (2015), y Mínguez-López y Alfonso-Benlliure (2019) engloban en tres bloques. Por una parte, un bloque de contenidos en los que se encontrarían los conceptos literarios necesarios para hacer una lectura comprensiva de los textos literarios; es decir, los géneros, de las convenciones literarias, pero también de los paratextos, el léxico, etc. Por otra parte, un bloque de procedimientos o destrezas entre los cuales predomina la capacidad de interpretación, aunque también incluiría el uso del intertexto, la metacognición del proceso lector o las estrategias de lectura. Por último, Mínguez-López añade un componente actitudinal (o emocional), presente en casi todas las obras que hablan de la lectura

literaria (Pennac, 1994 o Petit, 2008, por ejemplo). Si el verbo leer no admite el imperativo, como dice Pennac, la actitud hacia la literatura se nos presenta como una necesidad imprescindible para su goce, pero también para su comprensión plena.

Así pues, Mínguez-López (2015) expone estos tres bloques en la figura 1, que resume los componentes de la CL.

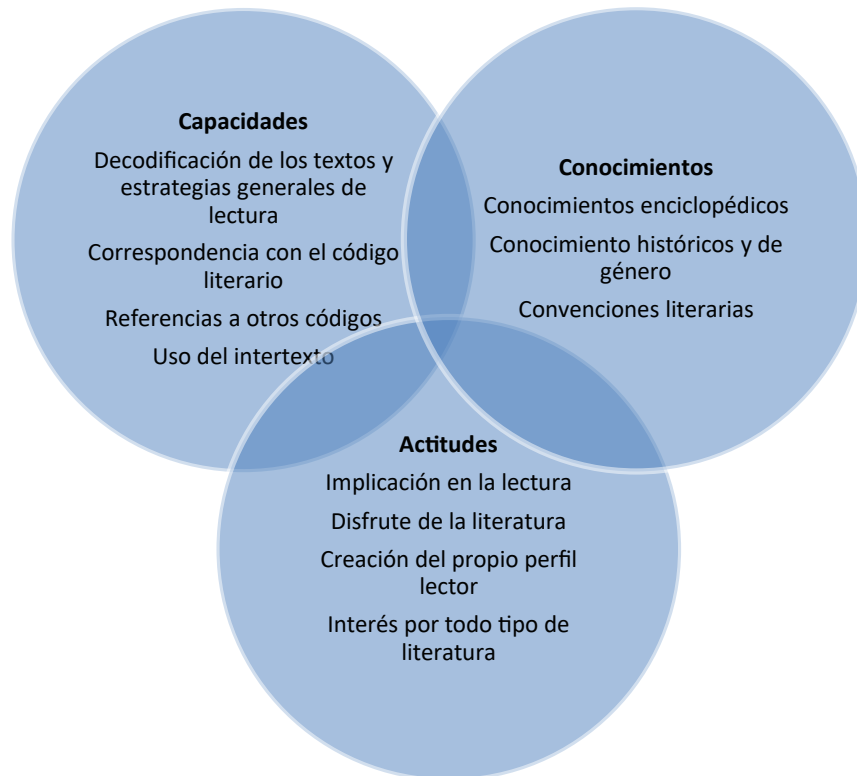
El concepto, sin embargo, dista mucho de estar delimitado con claridad, aunque la definición de Rienda (2014) recoge los aspectos fundamentales de la CL, ya que integra la actitud (involucración del receptor), la idea de evolución (perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria) y los tres ejes

de la literatura que debe contemplar (ontológico, social-axiológico y académico):

entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista). (p. 773)

Figura 1.

Los componentes de la competencia literaria



Nota: tomado de Mínguez-López (2015).

La propuesta en esta reflexión, pues, busca el desarrollo de la CL desde una edad temprana.

La educación literaria en educación infantil

No es casual que un gran número de países, entre los que se incluyen España, Gran Bretaña o Perú, nombren el papel de los textos literarios entre las diferentes formas de expresión que pueden manejar los niños y niñas en sus primeros años de vida. Desde el punto de vista de esta propuesta, la educación literaria está muy ligada al desarrollo del lenguaje y las capacidades comunicativas. No en vano, existen estudios que indican que cumple un papel importante en la empatía (Djikic *et al.*, 2013), la creatividad (Alfonso-Benlliure y Mínguez-López, 2022) o el rendimiento escolar (Lesnick *et al.*, 2010). Sin embargo, como ya se mencionaba, escasean los trabajos que planteen su implementación en educación infantil. Si esta etapa es la puerta de entrada al mundo escrito, no incluir la educación literaria sería privar al alumnado de uno de los elementos más importantes de ese mundo escrito.

Así pues, la educación literaria en educación infantil debe tener como objetivo principal el desarrollo de la CL del alumnado. En este caso, se habla de algunas habilidades muy básicas: desde pasar páginas sin romper las hojas, hasta descifrar portadas pasando por la interpretación crítica de los textos. Las y los docentes debemos ser conscientes de que los niños y niñas están expuestos al hecho literario desde prácticamente su nacimiento, como se expone más adelante.

En los currículos de educación infantil, la literatura se contempla como un tipo de expresión al mismo nivel que los lenguajes artísticos o lógico-matemáticos. Es decir, de alguna manera, la literatura es otra forma de *nombra*r el mundo y el alumnado de esta etapa no debe ser privado de ella.

Así pues, es fundamental comprender el papel no solo propedéutico sino también de disfrute y aprendizaje que supone la lectura literaria. Además, no se puede entender una competencia

literaria sin un hábito lector, por cuanto esta faceta de la lectura deberá tener un papel fundamental. En infantil se cuenta con diversos instrumentos que ayudarán a las y los docentes a desarrollar la CL y a fomentar el hábito lector. Desde este trabajo, el principal instrumento es la literatura infantil y juvenil (LIJ), en cuanto es literatura que está adaptada al alumnado en la forma y en el fondo, y que contribuye al desarrollo de la CL (Cantero y Mendoza, 2003; Mínguez-López 2012). Otro instrumento fundamental es la animación lectora, que podemos utilizar con doble finalidad: nutrir de lecturas y de experiencias lectoras al alumnado, y fomentar el hábito lector (Fluixà, 1995). Finalmente, están las bibliotecas, tanto la de aula, como la de centro y la del barrio o municipio, que contribuyen en gran medida al hábito lector y a la educación literaria.

A continuación, se desarrollan estos tres aspectos.

La LIJ en educación infantil

Siguiendo a Mendoza (1999), Chambers (2010), Mínguez-López (2012, 2015), y otros, consideramos la LIJ como la literatura propia de la infancia. Esto no significa que el alumnado, ya sea de infantil o de otras etapas educativas, no pueda tener contacto con literatura canónica, especialmente aquella que, por sus características formales, puede estar al alcance de la comprensión o del disfrute de este alumnado. Un fragmento de un poema de Lorca, Benedetti o Rubén Darío¹ puede resultar un texto interesante para memorizar, recitar o interpretar en el aula; sin embargo, en el caso de educación infantil, está fuera de toda duda que la utilización de la LIJ se hace imprescindible.

Es necesario que el alumnado tenga contacto con el mayor tipo de textos, para lo cual es interesante trabajar los diferentes géneros literarios. En realidad, no es nada extraño al mundo infantil, ya que como diversos autores afirman

¹ En este sentido, resulta fundamental el concepto de *álbum lírico* acuñado por Neira Piñeiro (2012) y las adaptaciones de poemas canónicos.

(Duran y Ros, 1995; Correro y Real, 2017), desde prácticamente su nacimiento, niños y niñas se encuentran en contacto con formas de literatura tradicionales que les introducen en el uso del lenguaje con finalidad artística. Los juegos de falda, las retahílas, las canciones, etc., son una forma de literatura con los que, además de establecer un vínculo afectivo con los adultos, se crean también algunas imágenes importantes para la educación literaria: el uso lúdico del lenguaje, el ritmo y la rima, las estructuras básicas de la narración, etc. Al cantar, por ejemplo, “Cinco lobitos” además de otros aprendizajes como la motricidad fina, se le está mostrando al bebé un uso diferente de la lengua, la cual crea un mundo en que una loba tiene a sus hijos tras una escoba, es decir, un animal salvaje esconde a sus cachorros tras un artilugio humano. Este absurdo creará una imagen que producirá un claro extrañamiento, una de las características principales de la literatura, según Miall (2006), y adelantará las relaciones absurdas entre conceptos que tanto disfruta la infancia.

Así, pues, trabajar diferentes tipos de género, a pesar de las difusas barreras entre unos y otros, ofrece una variedad de textos diversos atendiendo solo a sus características formales más obvias. Además de los tres géneros canónicos, es importante introducir otros tipos de libros que abarquen formatos y temáticas de gran utilidad en el aula. Los libros de conocimientos y no ficción, por ejemplo, son un material de gran ayuda para el acceso a la información (Sampérez et al., 2020). También el cómic puede ser un soporte atractivo para el alumnado que le introduzca en otro uso de la lectura contribuyendo, como indica Rovira-Collado (2017) a su educación literaria. Incluso la animación, en opinión de Mínguez-López (2015) contribuye a la educación literaria añadiendo, además, el aspecto multimedial que tanto influye en nuestra sociedad actual.

Sin embargo, entre los géneros no canónicos que más importancia tienen en esta etapa, se encuentra, sin duda, el álbum ilustrado (Larragueta, 2020). Como indican Zarapaín y González (2010),

a pesar de la evolución del mundo editorial, la inmensa mayoría de los álbumes tienen como destinatario el mundo infantil. Además, se inscriben en la definición de LIJ que apunta Mínguez-López (2012, 2015). El álbum es más bien un formato que un género, por lo que se puede encontrar una gran diversidad de textos, desde los narrativos (Zarapaín y González, 2010), a los poéticos (Senís y Soria, 2019), entre los cuales destaca el álbum lírico (Neira Piñeiro, 2012, 2016), los álbumes sin palabras (Martínez Carratalá y Rovira Collado, 2022; Van der Linden, 2016; Serafini, 2014), los libros *pop-up* (Ramos y Ramos, 2014), etc. En el álbum debemos destacar la estrecha relación entre texto e ilustración, la cual no se limita a *complementar* el texto, sino que ambos construyen un solo mensaje semiótico que se lee bien simultáneamente, bien a modo de mosaico como indican Zarapaín y González (2010). En todo caso, ilustración y texto forman un todo en el que aspectos como la disposición de las ilustraciones respecto al texto, el color, la composición, la relación entre ambos, etc., suponen un tipo de lectura particular que debe trabajarse de diversas maneras: solo texto, solo imagen, relación imagen/texto, cambio de textos, cambio de imágenes, etc.

El narrativo, por otra parte, es indudablemente el género por excelencia en las aulas. En educación infantil toma especial importancia la narración oral y, dentro de esta, la de cuentos tradicionales. Cristina Bacchilega (2013) menciona la *fairy-tale web* para referirse al inmenso legado de nuestros antepasados que traspasaron fronteras y mutaron en innumerables formas, aunque con idénticas bases como muestra Propp (1998) y con otra característica también omnipresente: la censura (Lluch, 2007; Zipes, 2013). La literatura de tradición oral, al pasar al texto escrito, sufrió una selección que, de alguna manera, impuso una serie de cuentos altamente estandarizados y dejó de lado los cuentos escatológicos, subversivos y, en general, aquellos que cuestionaban el *statu quo*. Por eso, vale la pena recuperar algunos de esos textos e incorporarlos al aula, aunque, en algunos casos, pueda

parecer poco apropiado². No lo fueron durante siglos y, siguiendo a [Bettelheim \(1977\)](#), proporcionan una guía durante la infancia para entender mejor el mundo y enfrentarse a los problemas.

Sin embargo, los cuentos tradicionales no dejan de ser producto de una época que desapareció hace, por lo menos, un par de siglos, por lo que su actualización resulta imprescindible. No nos referimos a la edulcoración o a la visión *buenista* de la censura, sino a la visión crítica que debe acompañar su lectura. El sexismo, el clasismo, la alabanza de la belleza física y la estigmatización de la fealdad, el moralismo y la religiosidad gratuita son algunos de los problemas que se enfrentan al leer cuentos tradicionales, ya que respondían a la ideología de clase social que los popularizó por escrito, la clase alta ([Zipes, 1988](#)). Por esta razón, es necesario un trabajo posterior a la lectura o la narración de estos cuentos que relativice estas cuestiones. Las propuestas de [Rodari \(1999\)](#) y cualquier dinámica que cambie el punto de vista (una protagonista princesa, un lobo bueno, etc.) ayudan a cuestionar estos y otros problemas de la literatura de tradición oral sin necesidad de acudir a otro tipo de moralismo.

Los cuentos tradicionales son necesarios en la educación literaria de la infancia, porque son la base de mucha de la LIJ que se produce para esta etapa. Sin conocer *Caperucita Roja* no se puede entender *¡Te pillé, Caperucita!* ([Cano, 1995](#)) o *Caperucita Roja: (tal como se lo contaron a Jorge)* ([Pescetti y O’Kif, 1998](#)). Pero existe también un gran número de textos narrativos que tienen cabida en el aula de infantil. Desafortunadamente, como indicaba [Sánchez Corral \(1991\)](#), el discurso de la LIJ es persistentemente moral en parte por la condición impuesta por el lector modelo y la idea de aetonormatividad o “o normatividad adulta impuesta en los textos” ([Véliz, 2022](#)), término acuñado por [Nikolajeva \(2010\)](#). Resulta fundamental diferenciar entre los libros adecuados para la educación literaria y para el desarrollo de la

competencia literaria, y aquellos libros que pueden resultar útiles para explicar, desarrollar o comentar conceptos, ideas o actitudes, pero que, literariamente, no aportan nada al desarrollo de niños y niñas. Por esta razón, los y las docentes de infantil tienen un papel muy importante en la selección de materiales de aula y ser plenamente conscientes del uso de cada tipo de libros en cada momento. Es extraordinariamente difícil escribir buena literatura cuando el propósito es, en realidad, transmitir una enseñanza a los niños y niñas. Esta literatura instrumentalizada, en palabras de [Cervera \(1991\)](#), puede llevar al paroxismo de querer un libro para cada problema.

Aquí se defiende, pues, el uso de diferentes géneros en el aula, de diferentes textos, de diferentes perspectivas... cuanto mayor sea la exposición a esta variedad, más posibilidades habrá de captar la atención del alumnado y de construir un intertexto lector completo; y por tanto, una lectura competente desde el punto de vista literario.

La animación lectora

La animación lectora es (o debería ser) un componente básico en la vida de los centros escolares. No se trata de *espectacularizar* la lectura, sino de buscar dinámicas que faciliten el acercamiento del alumnado a la lectura de una manera “creativa, lúdica y placentera” ([Domech et al., 1994, p. 20](#)). Esto no significa que el estudiantado no deba enfrentarse a textos poco *placenteros* como parte de su desarrollo personal como ciudadanos, sino que la lectura, en cuanto hábito, debe relacionarse con el tiempo de ocio de las personas y, en ese tiempo de ocio, lo que desea cualquier persona es, precisamente, disfrutar de actividades placenteras. En [Mínguez-López \(2012\)](#) se hace referencia al difícil equilibrio entre la educación literaria y el hábito lector, pero en educación infantil no es necesaria tal distinción, ya que ambas se hallan imbricadas y resulta difícil diferenciarlas.

Así pues, se habla de la animación lectora como la creación de un hábito lector, de la concepción

² Sobre la adecuación y conveniencia de usar textos desafiantes, recomendamos consultar [Evans \(2015\)](#) o [García González \(2021\)](#)

de la lectura como una forma enriquecedora de ocupar nuestro tiempo de ocio, de perder el miedo al libro. Como dicen [Domech et al. \(1994\)](#), “hay que tener claro que el aprendizaje de la lectura se considera una competencia técnica, mientras que el hábito lector constituye un comportamiento, y en este caso, el placer se entrelaza con el entorno y las necesidades internas” (p. 20).

No se obvia que este concepto se ha llegado a banalizar en exceso y no es difícil encontrar *animaciones lectoras* que tienen más de animación sociocultural que de promoción de la lectura. Sin embargo, el hecho de que se haya malinterpretado el objetivo fundamental de la animación lectora no les resta valor a las actuaciones que se programan en este sentido. La concreción en los planes de fomento de la lectura en España (obligatorios en varias comunidades), por ejemplo, da cuenta de la importancia de afrontar la lectura con un enfoque lúdico que evite mostrar la lectura como algo solo para *intelectuales* o para gente aburrida. Y aquí entraría un elemento fundamental para que la animación tenga éxito: la programación.

Toda animación a la lectura, si realmente quiere crear futuros lectores, debe contener una planificación a medio plazo que contemple no solo el placer y la diversión de las y los destinatarios, sino también sus actitudes previas hacia el hecho literario, hacia la lectura, hacia la propia animación. Debe partir de unos objetivos precisos en los que predomine sobre todo el de crear un hábito lector. Como la palabra indica, un hábito conlleva una rutina y la rutina no se crea con acciones puntuales.

En este sentido, la figura del mediador o del docente y su implicación, resulta fundamental. Como afirman [McKool y Gespass \(2009\)](#), “teachers who are readers themselves are more likely to engage in instructional practices that model their own passions for reading [el profesorado que es lector tiene más probabilidades de participar en prácticas de enseñanza que modelen sus propias pasiones por la lectura]” (p. 273).

[Munita \(2016\)](#) apunta que es necesario fortalecer no solo los hábitos lectores de los y las docentes, sino también el propio sistema en el que trabajan, ya que “the social, institutional, instructional and physical settings in which teachers work have a major impact on their cognitions and practices [los entornos sociales, institucionales, educativos y físicos en los que trabajan los docentes tienen un impacto importante en sus cogniciones y prácticas]” ([Borg, 2009, p. 275](#)). Para ello acuña el término *ecosistema mediador* en el sentido de que “para comprender cualquiera de sus partes se precisa una comprensión global del conjunto (o ecosistema) que conforman” (p. 94). Obviamente, no podemos *culpabilizar* al sistema por no poner en marcha actividades de promoción lectora, pero sí que resulta evidente que es imprescindible una actuación conjunta de las comunidades escolares y también de las instituciones de las que dependen.

Volviendo a la educación infantil, los objetivos de la animación lectora no cambian, aunque el público a quien se dirige no sepa aún leer en el sentido estricto del término. El objetivo sigue siendo acercar el alumnado a la lectura de una forma creativa, lúdica y placentera, igual a como se haría con cualquier otro público. Esta idea se entrecruza con la educación literaria de manera a veces engañosa. Si la animación lectora trata de acercar los libros como oferta de ocio, la educación literaria trata de ofrecer los rudimentos para que este contacto sea fructífero y nutra la competencia literaria de manera que, paulatinamente, el educando sea capaz de acceder a lecturas más complejas y pueda relacionarlas con otras previas y posteriores. Es cierto que una buena animación lectora cumple también esta función, lo que puede provocar una cierta confusión.

En la animación lectora se potencia la parte lúdica, y se focaliza en el tiempo de ocio de niños y niñas, mientras en la educación literaria se potencian los conceptos, procedimientos y actitudes que conducirán a estos niños y niñas a una competencia literaria adecuada; no tanto conceptos

provenientes de los estudios literarios sino más bien dentro de “el eje formativo entorno a la actividad del lector y los procesos de la recepción” (Mendoza, 2010, p. 58). Pero una conlleva la otra, ya que en educación infantil más que en ninguna otra etapa, el componente lúdico es fundamental, también para la educación literaria.

En todo caso, es perentorio implementar los llamados planes de fomento de la lectura como instrumento fundamental para la animación lectora. Estos planes, obligatorios en algunos países como España o Perú, son una subprogramación en la programación general en los que se busca generar dinámicas de promoción de la lectura teniendo en cuenta tanto el alumnado, como el profesorado, las familias, las bibliotecas y el centro escolar en su totalidad (Pascual Díez, 2012; Lluch, 2012). Establecer unos objetivos, y actividades que los vehiculen, es uno de los pilares de la educación, y la promoción lectora no es una excepción. En todo caso, hay que enfatizar aquí que los planes de fomento lector deben ser creados desde y para los centros, siempre teniendo en cuenta el contexto para no caer en el problema que apunta Álvarez (2019): “Los planes lectores han sido impuestos desde un modelo eurocéntrico y dentro de una lógica política que no permite al docente la reflexión y análisis sobre la lectura” (p. 76).

No se cuenta aún con investigaciones sólidas sobre el impacto de la animación a la lectura, y se entiende que se corre el riesgo de caer en la banalización que se mencionaba anteriormente. Sin embargo, es cierto, y de alguna manera tautológico, que trabajar para crear un hábito lector dará siempre mejores frutos que no hacerlo.

Las bibliotecas escolares

Una de nuestras mejores aliadas en la educación literaria del alumnado de cualquier ciclo es la biblioteca (genéricamente), ya que, por un lado, están las bibliotecas escolares, y por otro las públicas. Ambas son fundamentales para incentivar y complementar la lectura en las aulas. La concepción

de las bibliotecas ha cambiado sustancialmente durante las últimas décadas y del estereotipo del refugio para lectores solitarios se ha pasado a una institución dinámica que ejerce una labor fundamental en las comunidades. Rosa Piquín (2021) agrupa sus funciones en cuatro: apoyo al desarrollo del currículo (la concepción más tradicional ligada al refuerzo educativo); construcción de la ciudadanía crítica (relacionado con la alfabetización digital e informativa); universalización de la educación de calidad y el éxito educativo (las bibliotecas al servicio del alumnado con riesgo de exclusión); y servicio de la extensión cultural (actividades culturales que surgen de las bibliotecas).

De este modo, las bibliotecas pueden convertirse en el centro neurálgico de los centros escolares y promover una dinamización cultural que no solo atañe a la lectura, sino que se extienda a otros ámbitos como el visual, el digital, etc. Piquín (2022) y otros autores (Durbán Roca, 2010; Camacho, 2005; Miret et al., 2021; Olveira Romero, 2022) también aluden a las enormes posibilidades de las bibliotecas en los centros escolares. Desde que toda la escuela o instituto se convierta en biblioteca, repartiendo estratégicamente los fondos y recursos, hasta que constituya el eje vertebrador de los procesos de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva multidimensional.

En el aula de infantil se debe distinguir entre dos espacios que pueden ser compartidos: la biblioteca de aula y el rincón de lectura. Que sean un solo ámbito o dos dependerá de diversos factores. El primero es el espacio disponible en el aula. Otros factores tendrán que ver con los usos que se den a cada uno de ellos. La biblioteca ideal debería contar con estanterías accesibles para niños y niñas, fondos actualizados y en buen estado, material diverso más allá de los libros (álbumes en su mayoría): folletos, revistas, cómics, etc. (Corredera Díaz y Urbano Domínguez, 2012). En caso de disponer de él, también puede ser un lugar donde situar el ordenador con *software* variado de carácter educativo, pero también informativo (Correro y Real, 2017). Las portadas de determinados libros,

por ejemplo, los relacionados con los contenidos que se están tratando en clase deberían ser visibles y cambiarse periódicamente. Y, sin duda, *todos* los materiales deberían estar a disposición del alumnado al cual se le debería enseñar a manipularlos. Tener un libro caro y precioso en una estantería fuera del alcance del alumnado es, básicamente, un despropósito. Más que ocultarlo, es fundamental enseñar a leerlo sin provocar daños.

El rincón de lectura es el lugar en el que el alumnado puede leer tranquilamente (Sánchez Mayoral, 2009; Tomàs Guardiola, 2010). Para ello es importante situarlo en el lugar menos ruidoso del aula, con luz natural y cojines o colchonetas cómodas para que el momento de la lectura sea lo más agradable posible.

No todos los centros cuentan con los recursos necesarios para tener estas bibliotecas ideales. Pero también es cierto que tener en mente cuál debe ser la biblioteca *ideal* acerca mucho más a su construcción. El ingenio de los y las docentes ha permitido crear bibliotecas en los pasillos y descansillos de los centros, bibliotecas verticales (que no ocupan prácticamente espacio), e incluso bibliotecas aéreas en las que los libros cuelgan de un cordel que atraviesa el aula. Los fondos se consiguen a través de donaciones de familias, de bibliotecas, de fundaciones, etc. También existe la posibilidad de llevar a cabo bibliotecas de aula en las que cada alumno y alumna incorpora un libro a la biblioteca; así ya se puede contar con un pequeño fondo. Ninguna de estas iniciativas suplirá la construcción de una biblioteca con los recursos necesarios, pero al menos paliará la ausencia de lecturas en el aula.

Por último, se dedica un breve espacio a las bibliotecas municipales o de barrio, ya que son un recurso importante tanto para la animación lectora como para la educación literaria. Estas bibliotecas, que también han evolucionado considerablemente desde su antigua consideración de *almacenes* de libros a dinamizadores culturales, ofrecen diversas opciones para los centros escolares (Merlo, 2006). Es importante hacer visitas periódicas con el

alumnado para que conozcan su funcionamiento, obtener el carné de lectores y, por supuesto, participar de las actividades que, tanto de manera autónoma como con la colaboración de los centros se realicen en ellas. La colaboración biblioteca/escuela resulta enriquecedora para ambas partes, en especial si las primeras cuentan con secciones infantiles y un calendario de actividades dirigidos a escolares. Completando este triángulo de centro escolar y biblioteca con la participación de las familias, se logrará un avance considerable en la creación del hábito lector.

Conclusiones

Se ha revisado la importancia de la educación literaria en educación infantil, no tan solo con fines preparatorios, sino también desde el punto de vista de la formación de niños y niñas, y del disfrute de la literatura desde una concepción amplia del hecho literario. Es decir, no solo queremos enfatizar los beneficios incontestables de una formación literaria en la etapa de infantil (desarrollo del lenguaje, empatía, creatividad, etc.), sino también su importancia dentro de la formación de un alumnado que pueda contemplar la literatura como una opción prioritaria para su tiempo de ocio. Este aspecto, en una sociedad cada vez más tecnológica, nos parece de gran relevancia.

La educación literaria, pues, tiene como principal objetivo desarrollar la competencia literaria, es decir, la capacidad de comprender y producir textos literarios y de realizar lecturas cada vez más complejas y análisis más críticos. Para ello se cuenta con diversos instrumentos, entre los cuales se han resaltado tres³: la literatura infantil, la animación lectora y las bibliotecas. La primera, por ser la literatura expresamente dirigida a este sector de la población, y que ya es literatura, al margen del adjetivo que le añadimos para aclarar de qué tipo de literatura se aborda en este trabajo. Sin duda, tendrá que ser de calidad para que la competencia literaria

³ Por razones de espacio, no desarrollamos el papel de las familias en todo este proceso, aunque nos parece fundamental.

se desarrolle y no se estanque en textos vacíos, instrumentalizados y que, a menudo, acaban por producir desinterés en el alumnado.

La animación lectora se concibe aquí como una programación consciente del profesorado y de otras instituciones implicadas en el fomento de la lectura. No tanto (ni solo) para el desarrollo de la lectura sino más bien del hábito lector. Pequeñas actuaciones periódicas muestran que la relación con el libro y la lectura resulta placentera y se contempla entre el alumnado como una opción válida en su tiempo de ocio, no solamente en el tiempo escolar.

Por último, las bibliotecas son el tercer pilar en el que se sustenta educación literaria. Ellas y el personal que trabaja allí permiten acceder a mayores fondos, pero también, crear un entorno en el que la lectura en general y el libro en particular sean los protagonistas. Un entorno amable y receptivo en el que cualquier persona puede encontrar el libro que le convertirá en lector o lectora.

Cada uno de estos elementos, utilizado equilibradamente y, se podría afirmar, “con cariño” (dada la importancia de las emociones en la lectura), aporta visiones complementarias del libro, pero también del hecho literario. Si hay una etapa en la que el aprendizaje debe ser significativo es la que aquí se explicita, de manera que la visión lúdica, la participación activa y el componente emocional son, en este caso, prácticamente innegociables.

Reconocimientos

El presente artículo no fue derivado de un proyecto de investigación ni tampoco fue financiado por una institución.

Referencias

- Alfonso-Benlliure, V. y Mínguez López, X. (2022). Literary competence and creativity in secondary students. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 155-170.
- Álvarez, L. G. (2019). La formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). *Revista Educación las Américas*, 9, 68-80.
- Bacchilega, C. (2013). *Fairy tales transformed? Twenty-first-century adaptations and the politics of wonder*. Wayne State UP.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bierwisch, M. (1970). Poetik und linguistik. En D. Freeman (ed.), *Mathematik und dichtung*. Nymphenburger Verlags handlung.
- Bordons, G. (2004). La formació lingüística d'adults, avui. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (34), 8-16.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163-171). Cambridge University Press.
- Camacho Espinosa, J. A. (2005). La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental. *Revista de Educación*, (núm. extra 1), 303-324.
- Cano, C. (1995) *¡Te pillé, Caperucita!* Bruño.
- Cantero, F. J. y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza y E. Briz (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 33-78). Prentice Hall.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cervera Borrás, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Ediciones-Mensajero.
- Chambers, A. (2010). Finding the form: Toward a poetics of youth literature. *The Lion and the Unicorn*, 34(3), 267-283.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the theory of generative grammar*. Mouton.
- Corredera Díaz, E. y Urbano Domínguez, M. (2012). Construyendo una biblioteca de aula. *Clave XXI: Reflexiones y Experiencias en Educación*, (7), 1-10.
- Correro, C. y Real, N. (2017) *La literatura a l'educació infantil*. Rosa Sensat.

- Culler, J. (2019). Literary competence. En D. Freeman (ed.), *Essays in modern stylistics*. Routledge.
- Djikić, M., Oatley, K. y Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Domech, C., Nieves Martín, R. y María Cruz Delgado A. (1994). *Animación a la lectura: ¿cuántos cuentos cuentas tú?* Popular.
- Duran, T. y Ros, R. (1995). *Primeres literatures. Llegir abans de llegir*. Pirene.
- Durbán Roca, G. (2010). *La biblioteca escolar, avui: Un recurs estratègic per al centre*. Graó.
- Evans, J. (ed.). (2015). *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Fluixà, J. A. (1995). *Jocs i estratègies d'animació a la lectura. Materials didàctics per a l'ensenyament en Valencià*. Generalitat Valenciana.
- García-González, M. (2021). *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Metales Pesados.
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. En M. Pütz, *Thirty years of linguistic evolution* (pp. 31-57). John Benjamins.
- Jover, G., Bengoechea, Á., Bernárdez, A., García, M., Linares, R., Rueda, F., ..., Vázquez, M. M. (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.
- Larragueta, M. (2020). *Al libro-álbum contemporáneo español: procesos de canonicidad, mediadores adultos y lectores infantiles*. Universidad Camilo José Cela.
- Lesnick, J., Goerge, R., Smithgall, C. y Gwynne, J. (2010). *Reading on grade level in third grade: How is it related to high school performance and college enrollment?* Chapin Hall at the University of Chicago.
- Lluch, G. (2007). *Invencción de una tradición literaria: de la narrativa oral a la literatura para niños* (Vol. 16). Universidad de Castilla La Mancha.
- Lluch, G. (2012). *La lectura al Centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles, documents al Pla de Lectura de Centre*. Bromera.
- Marope, P. T. M. y Kaga, Y. (2015). *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education*. Unesco.
- Martínez Carratalá, F. A. y Rovira Collado, J. (2022). Álbumes sin palabras y creatividad: propuesta didáctica para los grados de educación infantil y Primaria. *Journal of Literary Education*, (6), 28-49.
- McKool, S. S. y Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. 10.1080/19388070802443700.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Universidad de Castilla la Mancha.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Vol. 3). Universidad de Castilla La Mancha.
- Mendoza, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (41).
- Merlo Vega, J. A. (2006). La biblioteca pública como promotora de la lectura: planes de lectura y experiencias de fomento lector en España. En *Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas de Chile*. Santiago, Chile. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical & theoretical studies*. Peter Lang.
- Mínguez-López, X. (2011). Entre la educación literaria y el fomento del hábito lector en Secundaria y Bachillerato. *Educación y Biblioteca*, 23(183), 38-43.
- Mínguez-López, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *ALLIJ: Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (10), 87-105.
- Mínguez-López, X. (2015). El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (2), 155-172.
- Mínguez-López, X. (2016). El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 33-46.

- Mínguez-López, X. y Alfonso-Benlliure, V. (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BCL). *Investigaciones sobre Lectura*, (12).
- Miret, I., Baró, M., Dussel, I. y Mañà, T. (2021). Huellas de un viaje: trayectorias y futuros de las bibliotecas escolares de Galicia. *Librería Institucional* <https://libreria.xunta.gal/es/huellas-de-un-viaje-trayectorias-y-futuros-de-las-bibliotecas-escolares-en-galicia>.
- 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. 10.18239/ocnos_2016.15.2.1140.
- Neira Piñeiro, M. D. R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, (35), 131-138.
- Neira Piñeiro, M. D. R. (2016). Poesía e imágenes para la educación literaria: la construcción del significado poético en el álbum ilustrado lírico. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 741-750). Universidad de Alicante; Servicio de Publicaciones.
- Neira Piñeiro, M. D. R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250.
- Nikolajeva, M. (2009). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Routledge.
- Olveira Romero, F. (2022). Proxectos documentais integrados e tarefas integradas. *Eduga: Revista Galega do Ensino*. <http://www.edu.xunta.gal/eduga/2335/biblioteca-escolar/biblioteca-escolar-vertebrando-aprendizaxes>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (s. f.). *What you need to know about early childhood care and education*. <https://www.unesco.org/en/education/early-childhood/need-know>
- Pascual Díez, J. (2012). Plan Lector de Centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (60), 13-22.
- Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Grupo Editorial Norma.
- Pescetti, L. M. y O'Kif, A. (1998). *Caperucita Roja: (tal como se lo contaron a Jorge)*. Alfaguara.
- Petit, M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Belín.
- Piquin, R. (marzo de 2021). Bibliotecas Escolares, sustento de ciudadanía. *La Cultural*. <https://www.culturalgijonesa.org/bibliotecas-escolares-sustento-de-ciudadania/>.
- Piquin, R. (noviembre de 2022). Transformando los centros educativos con bibliotecas escolares útiles. *El Diario de la Educación*. <https://ir.uv.es/P55IHXv>.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. (Vol. 31). Ediciones Akal.
- Ramos, R. L. y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros *pop-up* para la infancia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (12), 7-24.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 23. <https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11756>.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía*. Ediciones Colihue SRL.
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: las propuestas de Unicómic. *Umbral. Literatura para Infancia, Adolescencia y Juventud*, 3(12), 3-19.
- Sampérez, S., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (124), 73-90.
- Sánchez Corral, L. (1991). (Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce*, (14-15), 525-560.
- Sánchez Mayoral, M. (2009). La biblioteca en el aula de educación infantil: La magia de los libros. *Revista Digital de Innovación y Recursos Educativos*, (16), 1-10.
- Senís, J. y Soria, P. (2019). Poesía infantil para prelectores y primeros lectores: una definición del género

- en el ámbito español. *AILIJ: Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (17), 151-168.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24-26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>.
- Tomás Guardiola, D. (2010): La biblioteca en el aula de infantil. *Revista Digital Eduinnova*, (25), 37-42. <https://links.uv.es/21v10xA>.
- Umek, L. M., Fekonja, U., Kranjc, S. y Musek, P. L. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 125-135.
- Van der Linden, S. (2016). Les albums 'sans'. En C. Boulaire (dir.), *Le livre pour enfants: Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel* (pp. 189-197). Presses universitaires de Rennes.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. Mouton.
- Véliz, S. (2022). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 199-223.
- Villalón, M. (2014). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.
- Witte, T., Janssen, T. y Rijlaarsdam, G. (2006). *Literary competence and the literature curriculum*. Sin publicar.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Zipes, J. (1988). The changing function of the fairy tale. *The Lion and the Unicorn*, 12(2), 7-31.
- Zipes, J. (2013). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. Routledge.

