

Paula Rivera Jurado

paula.rivera@uca.es

<http://orcid.org/0000-0002-4191-1367>

Universidad de Cádiz

Ana Bericua Gordillo

anabericua@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0063-5516>

Universidad de Cádiz

Susana Sánchez Rodríguez

susana.sanchez@uca.es

<http://orcid.org/0000-0003-3907-3795>

Universidad de Cádiz

CÓMO SELECCIONAR OBRAS PARA PRIMEROS LECTORES (0-3) DESDE LA VISIÓN DE MAESTRAS MEDIADORAS

HOW TO SELECT BOOKS FOR EARLY READERS (0-3 YEARS) FROM TEACHERS' PERSPECTIVES¹

(Recibido: 1 junio 2023 / Received: 1st June 2023)

(Aceptado: 27 septiembre 2023 / Accepted: 27th September 2023)

DOI: 10.35869/ailij.v0i21.4675

Resumen

Este trabajo explora y describe criterios de selección de obras para una educación literaria en el ciclo 0-3 de Educación Infantil. Se han analizado los testimonios de cuatro maestras que cuentan con más de 10 años de experiencia en escuelas infantiles (0-3) para quienes es central la labor de mediación en la educación literaria de las primeras edades. Los datos han sido recogidos mediante entrevistas semiestructuradas y analizados con el software *QDAMiner*. El análisis se orientó al significado dando lugar a siete subcategorías en torno a cómo seleccionar obras para una educación literaria temprana. Los resultados indican que los criterios de selección de las maestras ponen de relieve las propiedades físicas y visuales del libro infantil, las cualidades del texto, los temas e intereses del niño, la experiencia docente y la práctica en el aula. Estos datos pueden ayudar a sistematizar criterios de selección útil para mediadores y también a fortalecer la formación inicial del profesorado de Educación Infantil desde el conocimiento que docentes con experiencia atesoran sobre el libro para estas edades.

Palabras clave: Literatura infantil; Primeros lectores; Educación infantil 0-3.

Abstract

This work explores and describes criteria for selecting books for a literary education in Early Childhood education (0-3 cycle). Statements of four female teachers who have been working for more than 10 years in Early Childhood schools (0-3) have been analysed. In their view, mediation in early literary education is central. Data have been collected through semi-structured interviews and analyzed with the *QDAMiner* software. Analysis was oriented towards meaning, thus seven subcategories on how to select works for early literary education have arisen. Results indicate that teachers' selection criteria highlight the physical and visual properties of children's books, the qualities of the text, children's topics and interests, teaching experience, and classroom practice. These findings can help to arrange useful selection criteria for mediators, and also to strength Early Childhood Education teachers' training accounting experienced teachers' knowledge on books for these ages.

Keywords: Children's books; Emergent readers; Early childhood education.

¹ Este trabajo deriva del Proyecto de I+D+I EDUCALIT (PID2019 105913RB-I00/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

1. Introducción

Crear vínculos entre libros y bebés no ha de confundirse con proponer una forma de aprendizaje precoz de la lectura o contribuir a éxitos académicos posteriores. Lejos de ello, los libros deberían estar presentes en la vida cotidiana de todos los niños (Fons, 2010), sin ninguna restricción y sin buscar ningún beneficio inmediato (Bonnafé, 2008; Prats, 2016; Reyes, 2015).

En los primeros años de vida se forma la base de la educación literaria de las personas y, con este fin, la oferta actual de literatura para las edades de 0 a 3 se ha desarrollado y diversificado extraordinariamente en las últimas décadas. El mercado editorial está ocupándose de esta franja de curiosos lectores con títulos muy interesantes (Garralón, 2005). Sin embargo, desde la perspectiva de la escuela, es en la acción del docente donde se juega la partida del acceso a ese potente instrumento de comprensión de la realidad (Colomer & Durán, 2008) que es la literatura.

En lo que respecta a la literatura para los más pequeños es preciso tener en cuenta algunas particularidades. Goldin señaló ya en 2001 que la palabra *infancia* tiene su origen etimológico en la incapacidad de hablar. El peso de esta idea de infancia como aquellos que no hablan -o quizá, como señala Goldin, a quienes no se escucha- puede y debe cambiar hacia el reconocimiento del derecho de la infancia a comunicarse a través de las distintas vías que la sociedad contempla para ello, dándole condiciones para hacerlo. Así, insiste Goldin (2001):

La evolución de la literatura para niños ha pasado de ser una literatura infantil, es decir, una literatura para ser escuchada y acatada (no para hacer hablar), a una literatura para niños que busca o propicia de diversas formas el diálogo, la participación activa de los niños en el mundo. (2001, p. 5)

En la actualidad, apenas se duda de la existencia y también la necesidad de una literatura expresamente dirigida a la infancia (Cerillo & Sánchez, 2006). En concreto, la autonomía de la literatura infantil para las primeras edades obedece a contemplar las características propias del momento evolutivo por el que atraviesa el receptor; así como otros rasgos asociados a la lectura recreativa y por placer que bien pueden compartirse con la literatura en general pero que, a medida que el lector crece, son prácticas de lectura que van escolarizándose y conllevan el riesgo de limitar, en un nuevo sentido, la experiencia literaria propuesta a los alumnos (Colomer, 1991).

En el ciclo 0-3, momento en que el niño es leído por otros (Reyes, 2015), la forma en la que se elige qué leer va a venir determinada, frecuentemente, por el propio libro y la actuación del docente al leer; según el tipo, se puede realizar la lectura de un modo u otro, pero siempre pensando en el público al que va dirigida y, sobre todo, anteponiéndose el mediador a lo que pueda ocurrir durante y cómo mantener viva la situación de lectura compartida. En este sentido, se aconseja que la persona que les lee esté sentada, siempre en el suelo, a su altura, enseñando el libro, mostrando las imágenes e, incluso, acercándoles la obra pues es esencial que los bebés puedan tocar y acariciar los libros (IFLA, 2007). Igualmente, con el material adicional del que se disponga en orden de aparición, delante de ellos y bocabajo, o bien escondido. La comunicación entre adulto, libro y niño es imprescindible para la lectura en general y, en particular, para la lectura propia de las primeras edades (Corchete-Sánchez, 2019).

Argüelles (2014, p. 11) afirma que los libros para primeros lectores son libros para jugar porque son libros para imaginar: «sí la lectura, para un niño, no se vincula con la fantasía y el juego, es difícil convencerle de que es algo bueno». ¿Por qué engancha *El pollo Pepe* a sus lectores? Porque conecta con el momento evolutivo del primer año de los más pequeños y pequeñas, con la exploración sensorial corporal y las necesidades básicas, especialmente la alimentación (Comes & Vouillamoz, 2022) y provoca la identificación del niño al leer (Sanjuán, 2016).

Vincular el libro con los intereses de los niños y que despierte su placer por ser leído (y jugado) da forma a los conocimientos del mediador para saber seleccionar un cierto canon de lecturas literarias que pueden ser iniciáticas en la formación literaria del niño (Cerrillo et al., 2002). En paralelo, los estudios sobre los criterios para seleccionar un corpus de literatura infantil y juvenil en medio de la gran producción de libros que se edita para niños y jóvenes (Lluch; 2010; Kümmerling-Meibauer & Müller, 2016) son abundantes y esclarecedores. Para Núñez (2003):

Hace falta un corpus alternativo de lecturas formado por obras de la literatura infantil y juvenil, por literatura popular, y también por aquellas obras del canon que estén al alcance del alumnado. Estaríamos ante un canon formativo, elaborado bajo el criterio de la operatividad y la funcionalidad didácticas, y encaminado al desarrollo de la competencia lectora y literaria. (p. 672)

Las escuelas 0-3 precisan, igualmente, de ese canon formativo específico a la recepción y mediación en el primer ciclo (Sánchez Rodríguez & Rivera Jurado, en prensa). Mucho antes de integrar las relaciones entre letras y sonidos, los niños y niñas ya leen:

Leen el texto escrito que se les regala mediante la lectura en voz alta, leen gestos, imágenes, sonidos y onomatopeyas; también son capaces de imaginar objetos y personajes, historias, o de experimentar las emociones asociadas al contenido de ese libro. Estas primeras prácticas de lectura son fundamentales para despertar su interés hacia los libros, alimentar su experiencia y rodear de arte, de literatura, sus primeros pasos en la vida. (Carretero, 2020, párrafo 1)

La atención a estas primeras experiencias de lectura ha sido mayor en situaciones de educación no formal, como bibliotecas o grupos de familias (Calvo et al., 2009; Corchete-Sánchez, 2000; 2014; Roig, 2012) si bien en el marco de la escuela infantil (Otero Mayer et al., 2021) son algo más escasas (Fàbregas et al., 2006). Los espacios de educación no formal son agentes también relevantes y pueden orientar sobre la tipología de obras adecuadas para estas edades (Carretero, 2020). Aun así, consideramos que la escuela ha de apostar por el acceso a la cultura letrada desde el primer ciclo (Gil, 2019) y, por ello, ofrecer un marco literario de calidad en estas edades.

En 2008, la Red de selección de libros Infantiles y Juveniles publicó con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez una selección de las mejores y más atractivas obras de toda la producción editorial desde octubre de 2006 a octubre de 2007, que llevó por nombre *Libros Escogidos de Literatura Infantil y Juvenil* (3-15 años) (Barrena, 2008). Se presenta como un repertorio dirigido a docentes, bibliotecarios, libreros, familias e instituciones diversas para ayudarles en la tarea de formar lectores literarios. Si bien el esfuerzo es ensalzable y aquellos títulos dirigidos a tres años pueden ser interesantes por lo fronterizo con el primer ciclo, se echa en falta una mirada hacia la recepción en los primeros años que demandan, igualmente, contar con una selección propia.

No obstante, pese a ser un ámbito más despoblado en estudios científicos en proporción con otras etapas educativas, asoman los trabajos de Kümmerling-Meibauer (2011) por su aproximación a la definición de «baby books»: «this label applies to a whole range of both fictional and nonfictional works, including early-concept books, picture dictionaries, movable books, pop-up books, toy books, song books, coloring books and books to read aloud» (p. 3).

Refuerzan también este ámbito, estudios como los de Correro y Real (2019) y Ramoneda (2019) con la intención de ofrecer y consolidar una tipología de libros precisa para la educación literaria en 0-6. En esta clasificación los libros se agrupan en: libros de imágenes (con palabras o sin palabras), libros interactivos o *pop-ups*, libros informativos, álbumes y cómics. La formación de lectores literarios en el ámbito 0-3 es un terrero que se está explorando con menor profusión pero que cuenta con trabajos que, al compás de los anteriores, ya se consideran de referencia en esta línea como (Bonnafé; 2008; Correro Et Real, 2019; Durán, 2002; Sanjuán, 2016) y contribuyen a asentar las bases para la configuración epistemológica de este segmento de lectores.

Por ello, para actualizar este ámbito, este estudio se propone explorar y describir aquellos criterios de selección que docentes del primer ciclo de Educación Infantil toman en consideración dada su trayectoria en esta etapa y el valor que le conceden a la educación literaria.

2. Diseño de la investigación

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en torno a la educación literaria en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En la fase inicial de dicha investigación se realizó una entrevista semiestructurada a profesorado de dichos niveles educativos cuyo diseño (Núñez Et Santamarina, 2020) incluyó distintas dimensiones temáticas en torno a la educación literaria, como la experiencia personal y profesional, aspectos conceptuales, concreción de la educación literaria en la actividad de centro y de aula, corpus de lecturas y valores asociados al desarrollo de la competencia literaria.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es explorar y describir criterios de selección de obras para una educación literaria en 0-3, tomando como referencia las declaraciones de maestras en ejercicio en la etapa.

Muestra

De las 21 entrevistas que se realizaron a profesorado de Educación Infantil, se han tomado en consideración para este estudio aquellas que se mantuvieron con maestras que ejercen en el ciclo 0-3. Se trata de 4 informantes que cuentan con más de una década de experiencia en dicho ciclo y en cuyo pensamiento la literatura infantil y la educación literaria cobran una importancia fundamental. Todas ellas superan, en cuanto a formación, el mínimo establecido para ejercer en el ciclo, pues las informantes 1, 2 y 4 son diplomadas en Magisterio y licenciadas en Psicopedagogía, mientras que la informante 3 es graduada en Magisterio con un Máster en Educación.

Metodología

Las cuatro entrevistas fueron transcritas y analizadas con la ayuda del programa de análisis cualitativo de datos *QDA Miner*. El análisis se orientó al significado, pues se buscó evidenciar qué cuestiones emergían como aspectos relevantes en el pensamiento de estas informantes en cuanto a la educación literaria temprana. Una vez organizados estos aspectos como categorías, se realizó un análisis de cada uno de ellos siguiendo el planteamiento de la teoría fundamentada (Glaser Et Strauss, 1967). En este trabajo nos centraremos en los resultados que fue posible obtener en torno a la categoría *criterios de selección del corpus de obras para el primer ciclo de EI*.

El análisis de las entrevistas ha permitido identificar aquellos criterios que las informantes toman en consideración para seleccionar obras que compartir con su alumnado. Estos criterios son cercanos a los encontrados en otras investigaciones sobre orientaciones literarias para 0-3 a las que hemos podido acceder pues, si bien no hay demasiado volumen de producción en esta línea, trabajos como los que proponen Alonso et al. (2010) o Ramoneda (2019) que reivindican una nueva mirada a la literatura en el primer ciclo de Educación Infantil, son cercanos a nuestros resultados.

Se han analizado las respuestas obtenidas en torno a la categoría *Criterios de selección del corpus de obras para el primer ciclo de EI* de manera que han surgido siete subcategorías que indican aquellos criterios que las docentes valoran a la hora de seleccionar obras:

1. Las propiedades físicas del libro infantil.
2. Las propiedades visuales del libro infantil.
3. Las propiedades textuales.
4. Temas e intereses del niño.
5. La experiencia docente.
6. La práctica en aula.
7. Otros criterios.

3. Discusión de resultados

A continuación, se expone cada una de las subcategorías y se ilustra con testimonios de las informantes, codificados con la abreviatura INF (informante) y el número asociado a cada una de ellas.

Uno de los criterios que con mayor frecuencia las entrevistadas han señalado a la hora de seleccionar coincide en apuntar a las propiedades físicas del libro infantil; por ejemplo, se destacan aspectos como los troquelados [«libros relacionados con animales, troquelados, libros de emoción...» INF_4] o las texturas [«que al final acaben ellos mismos cogiéndolo y mirándolo y pasando las páginas porque, como ya sabemos, ¡exacto, en primer ciclo!, pues todo es muy sensorial, ¿no? Cómo huele un cuento, cómo es la suavidad que tienen las hojas, que deben ir trabajando las texturas a través de los sentidos...» INF_1].

También llamados *shape-books*, los troquelados son libros cuyas páginas han sido cortadas en su contorno con cierta forma o que incluyen recortes u orificios dentro de sus páginas, a través de los cuales se puede ver parte de la imagen de la página de detrás (Serrano, 2018). La técnica del troquelado, según Mociño-González (2020):

Representa el principio material de gran parte de los libros móviles, dado que es la base de los pop-ups, de las figuras móviles, de los teatrillos, de las ventanas, solapas... que en ocasiones puede ser un elemento subsidiario, integrado en la estructura del libro, y en otras afectar a su morfología, manipulación e interpretación objetual, transformando el libro en un objeto para el juego. (p. 26)

Por sus características físicas, por tanto, los libros troquelados pueden ser catalogados como libros recreativos para los primeros lectores pues este trabajo de ingeniería de papel (Banco del libro, 2001) hace que el lector disfrute al manipular sus páginas. De este modo, comprobamos que se genera un punto de encuentro entre la teoría en torno al libro como objeto y su proyección en el desarrollo de una primera educación literaria y la narrativa docente que da forma viva al discurso académico. Así, la siguiente tabla intenta recoger una posible forma de estructurar de manera sencilla los libros según el material principal del cual están hechos, el modelo al que pertenecen según las características que lo definen y, por último, el formato o tamaño, tomando como referencia sus medidas.

Material	Modelo	Formato
Hoja	Agujeros para intervenir	Grande
Tela	Acordeón	Mediano
Plástico	Solapas	Pequeño
Cartoné	Cascada	De viaje
Sombras (troquelados)	Pop up	
Luminiscentes	Texturas	
	Olores	
	Álbum ilustrado	
	Con marioneta	
	Kamishibai	

Tabla 1

Clasificación de libros para 0-3 según material, modelo y formato. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las texturas, trabajos como el de Durán (2015) señalan que la edición infantil es sorprendentemente monótona en lo referente a las texturas (a pesar de que el descubrimiento táctil de las superficies sea tan trabajado en pedagogías como Montessori o Decroly) y solo se explora con algo más de profusión en las imágenes del libro para niños específicamente dirigidos a los más pequeños con combinaciones hechas de diferentes tipos de papel o tela. Así, se perfila como una cualidad propia del libro infantil para 0-3 «la presencia de texturas que lleven a los pequeños lectores a tocar, chupar, abrazar el libro, pero también a empezar a comportarse convencionalmente con el objeto cultural llamado libro» (Carrasco, 2018, p. 30). En definitiva, a leer con los cinco sentidos (Sánchez-Corchete, 2019). Estas acciones forman parte de la recepción propia y particular del 0-3: «car lire pour les tout-petits, c'est entendre une voix, une histoire, toucher, explorer les livres voire les mettre à la bouche, les dévorer littéralement, c'est aussi voir des images et faire des liens entre le livre et l'adulte» (Najdowski, 2011, p. 7). Así, morder es empezar a estimar al libro y, por tanto, una forma de lectura (Beveridge, 2017).

Un segundo criterio que ha sobresalido con fuerza en el discurso de las entrevistadas hace referencia a 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], haciendo hincapié en lo bello de las ilustraciones: «que sea llamativo y motivador; es decir, que al final también las ilustraciones evoquen esos sentimientos, sean bellas, sean arte» [INF_4], desde la consideración del libro infantil en su dimensión afectiva, como se declara en el testimonio anterior.

Obiols (2004, p. 35) atribuye cinco funciones a la ilustración: «mostrar lo que no expresan las palabras; redundar en el contenido del texto; decorar y embellecer el texto o la edición; captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea y enriquecer al lector». Por su parte, García Padrino (2004, p. 19) incluye, además, otro rasgo esencial: «la función de servir de mediador privilegiado entre el creador literario y su receptor natural». Que la ilustración conmueva al lector, como se señala en el testimonio anterior, da concreción a la vía de la empatía afectiva como uno de los cauces comunicativos de la recepción infantil de la ilustración, según Durán (2015):

Naturalmente, cualquier imagen dentro de un libro puede informar o sensibilizar, despertar una relación afectiva o transgresora, indicar o experimentar, pero es el desarrollo continuado de una de estas aptitudes el que otorga a la comunicación que establece la obra la cualidad de relato narrativo, propia de aquello que hemos precisado que entendíamos por trabajo de ilustración. (p. 251)

Evocar, conmover, enriquecer al lector como mediadora, la imagen es ahora también instrumento para adquirir la competencia artística del niño (García Surrallés, 2018, p.90): «mirando una ilustración como se mira un cuadro, se aumenta su formación en este aspecto. Artística, pues, podemos llamar a esta moderna y nueva función del lenguaje icónico, que se manifiesta de modo especial en el álbum».

Es un hecho, por tanto, que las ilustraciones recogen, en gran parte, todo lo que el texto hace evidente, pero cuando la imagen no se acompaña de la palabra, es la mente del niño la que trabaja para imaginar cómo avanzaría la historia y desarrollar el pensamiento creativo. En este sentido, la investigación en neurociencia (Hutton et al., 2021) muestra que leer libros con ilustraciones a los bebés en el contexto familiar aumenta la calidad del desarrollo de su cerebro, y se ha comprobado que la actividad neuronal es mayor cuando los libros elegidos cuentan con ilustraciones.

En tercer lugar, hemos recogido testimonios en torno a la relevancia de las propiedades del texto. Las maestras coinciden en apuntar a que el libro infantil posea rimas y repeticiones, brevedad y calidad. En relación con la primera de las cualidades, se destacan testimonios como: «que lo puedas cantar, que tenga repeticiones» [INF_1] // «si puedo cantarlo, puedo contarlos, puedo repetirlo, puedo inventarme una rima» [INF_1]. En cuanto a la extensión del texto, se indica: «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]. Por último, «el criterio es básicamente la calidad» [INF_4]. Según el concepto de primeros lectores que proponen Cañamares y Cerrillo (2005), desde el nacimiento hasta los dos años las estructuras literarias han de dotarse de expresión muy sencilla, siendo muy importante la unión de expresión verbal y gestual y cobrando mucho valor las aliteraciones, repeticiones, rimas y onomatopeyas. El trabajo de análisis que hacen Senís & Soria (2019) de los títulos de la colección *De la cuna a la luna* de Antonio Rubio & Óscar Villán pone de relieve las cualidades del texto poético destinado a primeros lectores y, de manera coincidente, se subraya en las propiedades antes referidas:

El texto que compone cada uno de estos pequeños volúmenes es breve y reiterativo, y se va relacionando de forma logográfica y paralela con las ilustraciones, que representan el contenido de los versos de manera progresiva. Los elementos que aparecen mencionados en el texto tienen su réplica en las ilustraciones a lo largo de las secuencias, y es precisamente este desarrollo paralelo de ambos códigos lo que facilita la interpretación, repetición y recepción del texto por parte de un lector que aún no entiende las palabras escritas, pero sí puede ir reconociendo las imágenes y relacionándolas con las palabras en su forma oral. (p. 157)

En cuarto lugar, a la hora de seleccionar obras atendiendo a los intereses del niño o la niña, las entrevistadas aluden a la temática que bien interese al aula: «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], o al momento de algún pequeño en particular: «si veo que en la clase hay muchos embarazos de las mamás, pues trabajo algún cuento donde se trate ese tema» [INF_2]. Así, se nombran como temáticas recurrentes obras que aborden temas propios del momento evolutivo por el que atraviesan, tales como el miedo, la comida, el sueño, la adaptación, los conflictos o el control de esfínteres. De igual modo, se señalan otros temas como pueden ser animales (mosquitos, gatos), profesiones, objetos (mascarillas) y personajes (ogros). Sanjuán (2016, p. 41) apunta a un aspecto clave a la hora de considerar los intereses del niño: aquellos temas que abordamos con las lecturas infantiles no tienen que ser *para niños* en un sentido restrictivo: son cuestiones que interesan al ser

humano, a la comunidad que «recibe y preserva las enseñanzas duramente adquiridas». Si queremos que niños y niñas accedan al conocimiento del mundo, la mejor forma es acompañarlos en la lectura, abierta a abordar todos aquellos temas que forman parte del mundo real o imaginado. Por tanto, cuando las maestras aluden a los intereses infantiles, indican en realidad la necesidad de conectar con la infancia, no de restringir el abanico de temas posibles. Una mirada que considera a niños y niñas aprendices competentes, capaces de construir sentido sobre las cosas (SEP, 2017). Como indica Calvo (2010) en torno a las lecturas vinculares, esto es, aquellas que normalizan hábitos y rutinas infantiles, «se pueden ofrecer buenas y excelentes lecturas de literatura infantil para las primeras edades. Es solo una cuestión de respeto hacia la infancia» (p. 120).

De igual modo, en quinto lugar, hemos detectado que se recurre a la experiencia docente propia y de otros compañeros para motivar la selección de obras que se realiza: «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] // «muchas veces cuando yo estoy en duda, si adquirir un cuento, veo si hay alguna maestra o maestro que ha compartido cómo lo cuenta, y veo que ese cuento puede tener más potencial del que yo le veía antes» [INF_4]. En los últimos tiempos, se ha revisado con bastante acierto las complejas relaciones entre quién se es como profesor y quién se es como lector (Munita, 2017, p. 2022) y sus implicaciones didácticas; en esta línea, a tenor de los testimonios encontrados, parece interesante profundizar en la faceta del mediador que también se contagia de las experiencias lectoras entre iguales, pues según se subraya de algunas experiencias de intercambio y de socialización de lecturas entre pares (Munita, 2019), es notable el enriquecimiento de la lectura personal que se da en los maestros, así como la construcción de un renovado entusiasmo e interés de estos hacia los textos y la mejora de su autoimagen en tanto agente que selecciona y recomienda libros a sus alumnos.

En sexto lugar, otro gran número de testimonios manifiesta que es la práctica de aula el criterio que lleva a la selección: «que pueda dinamizarse; que permita realizar actividades posteriores» [INF_2]. Asimismo, se escogen obras tomando en consideración qué quieren hacer las maestras en el aula, de forma paralela a despertar placer lector: vocalizar, discriminar texturas, provocar la curiosidad sobre las características del sistema de escritura -seguimiento con el dedo, exploración de letras y sonidos-, experimentación de olores, colores, identificación de números... De igual modo, el aula actúa como marco de referencia a la hora de elegir la forma de leer: con luz negra, retroproyector, cantado, cuento motor, cuentacuentos con atrezo, etc. Es a través de la práctica de aula donde puede el docente «captar la experiencia de audiencias que no pueden ser entrevistadas» (Tresserras, 2017, p. 159), como son los niños y niñas de 0-3, por medio de instalaciones artísticas y otras creaciones (Gómez-Pintado et al., 2002) que, a su modo de recepción, puedan integrar al lector de 0-3 como un lector pleno. Se trata de acompañar a niños y niñas en su itinerario de formación como lectores literarios ofreciendo el tiempo, los espacios y las interacciones necesarias (Correro & Real, 2019).

En último lugar, y en menor medida, se han encontrado otros criterios que no suelen ser decisivos en la selección, como el precio: «luego siempre es cuando vas a la tienda, no sé... encuentras en cabecera los 4 cuentos mismos de siempre, pero... ¡sí, rebuscar! Yo, por ejemplo, tengo cuentos que me han costado 3€ en el súper. No son novedades literarias, pero funcionan porque también muchas veces encuentro la manera de contar» [INF_1]; el sello editorial: «es verdad que hay editoriales que siempre al final acaban triunfando entre nosotras (...) hay escritos en Kalandraka que están muy cercanos a los niños pero, en verdad, no me guío, me da igual, la verdad» [INF_4]; o la autoría: «tengo autores tanto nacionales como internacionales, que me gustan algunos títulos, pero otros no. Con lo cual no soy fiel a un solo autor» [INF_2]. Esta menor atención a autores o editoriales también se halla en otras investigaciones (Yükselen, 2016), que coinciden con nuestros resultados en la mayor

relevancia de los anteriores criterios que hemos ido mencionando, en particular, las propiedades físicas del libro.

En resumen, este trabajo muestra cuáles son los criterios de selección de libros para leer con niños y niñas escolarizados en el ciclo 0-3 y orientan la tarea del mediador a la hora de escoger obras de calidad. Proponer criterios de selección ofrece pistas al mediador en el marco de la amplísima producción editorial y fortalece el valor de la actuación docente, esto es, cómo comparte con niños y niñas la lectura de esos libros seleccionados y de qué forma da lugar a sus primeras experiencias como lectores literarios. En palabras de Sanjuán (2016, p.19), «somos el primer libro del bebé y ellos apasionados lectores».

4. Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo se orientan hacia la especificidad de la mediación y la recepción literarias en el primer ciclo.

En relación con la mediación, los hallazgos de los testimonios nos ofrecen directrices concretas de cómo seleccionar que pueden contribuir a la formación inicial del profesorado de Educación Infantil como demandan Neira y Martín-Macho (2020), así como de los mediadores en ejercicio; en concreto, del ciclo 0-3. Según investigaciones recientes, los docentes 0-3 en activo manifiestan tener que recurrir al autodidactismo para su formación literaria (Sánchez Rodríguez & Rivera Jurado, en prensa) y, estudiantes del grado de maestro en Educación Infantil muestran dificultad para saber seleccionar literatura infantil y compartirla en el aula (Trigo et al., 2020).

De esta forma, los criterios de selección que se han constatado para la práctica literaria en 0-3 son esclarecedores. El libro para primeros lectores ha de distinguirse por sus propiedades físicas, visuales, textuales, por aquellos temas que interesen al niño, por gozar de éxito en la trayectoria del docente que lo ha compartido y, por último, por sus posibilidades de dinamizarlo en el aula. Estos rasgos perfilan las bases de una mediación literaria temprana atenta al cuidado en la selección y reivindican la literatura que se destina a las primeras edades. Sobre ello, como han apuntado Correro & Real (2019), es inadecuado recurrir siempre al término *cuento* para referirse a cualquier obra de literatura infantil. En realidad, en las escuelas que entienden su papel como espacios para la educación literaria se seleccionan aquellas obras que facilitan la conexión afectiva y estética entre quienes reciben una lectura que no pueden aún alcanzar autónomamente y quien ofrece esa lectura, y que no se restringen únicamente al cuento, sino que incluyen otros géneros y subgéneros: "El cuento es, específicamente, una narración breve (ilustrada o no) en la que se relata una historia, y este término no debe confundirse con *libro* o *texto*, que son mucho más amplios y que pueden englobarlo todo sin incurrir en el error. (p. 45)".

En relación con la recepción literaria en el ciclo 0-3, los testimonios dibujan un primer lector con unas características propias: capacitado para disfrutar del texto literario y para reconocer la belleza de la ilustración infantil, abierto a la calidad de la lectura que el mediador le ofrezca sin estar restringido a los temas de interés que se suelen indicar para la primera infancia: niños protagonistas, la hora de ir a la cama, animales, la familia, los colores, el colegio, el humor, la ropa, la comida, los juguetes, las onomatopeyas, los imaginarios (Clemente & Ramírez, 2008). Los primeros lectores no son receptores pasivos, sino un lector interpretativo, sensible, crítico y creador (Calvo, 2010; Reyes, 2005) en crecimiento.

Por último, por todo lo dicho, este trabajo pretende situar en el tablero de la didáctica de la lengua y la literatura el ciclo 0-3 y fortalecer la formación inicial del profesorado de Educación Infantil de las facultades de educación desde el conocimiento de cómo maestras implicadas en la mediación para la educación literaria seleccionan obras para cantar, recitar, leer y disfrutar con el alumnado de

entre 0 y 3 años. Los criterios indicados, además, y el acento en la forma en que se comparte con el alumnado, sugiere como prospectiva de este trabajo explorar selecciones de obras que cumplan los requisitos dados y ofrezcan itinerarios posibles para la formación de mediadores, si bien la atención a los criterios y las opciones de mediación siempre dejarán abiertas posibilidades de incorporación de nuevas obras a la selección. Además, la identificación de criterios de selección para el trabajo con un lector 0-3 dignificado podría también contribuir a generar continuidades entre las demandas de los mediadores y la oferta editorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M., Fernández, A. & Álvarez, C. et al. (2010). *Compartiendo lecturas. Orientaciones y guía de lecturas para niños y niñas de 0-3 años*. Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés.
- Argüelles, J. D. (2014). Lectura, lectores y textos. Por qué y para qué promovemos la lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 8-16.
- Banco del Libro. (2001). *Muchos libros para niños*. Banco del Libro.
- Barrena, P. (coord.) (2008). *Libros Escogidos de Literatura Infantil y Juvenil (3-15 años)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Beveridge, L. (2017). Chewing on baby books as a form of infant literacy. En P. Nodelman, N. Hamer & M. Reimer (eds.), *More Words about Pictures: Current Research on Picture books and Visual/Verbal Texts for Young People* (pp. 18-29). Routledge.
- Bonafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano.
- Calvo, N. (2010). Lecturas Vinculares: un análisis de los libros sobre hábitos dirigidos a la infancia en edad temprana. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2(2), 106-122.
- Calvo, N., Gorchs, G., Martí, Y. & Ribas, A. (2009). El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 168, 34-39.
- Cañamares, C. & Cerrillo, P. (2005). El concepto de «Primeros Lectores». En P. Cerrillo & S. Yubero (coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 65-72). CEPLI, UCLM.
- Carrasco, A. (2018). Primera infancia y literacidad. Leer con los bebés es indispensable y es posible. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1 (3), 24-34.
- Carretero, I. (2020). *Animar a leer a los más pequeños. CIVICANLIB. El blog de la Biblioteca CIVICAN*. <http://civicanlib.blogspot.com/2020/05/animar-leer-los-mas-pequenos.html>
- Cerrillo, P. & Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos*, 2, 7-21.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clemente, M. & Ramírez, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. & Durán, T. (2008). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Bigas & M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 213-249). Síntesis.
- Comes, D. & Vouillamoz, N. (2022). Pepe, un pollito amigo en el aula 0-3. *Aula de infantil*, 115, 44-44.
- Corchete-Sánchez, T. (2000). Ronda de libros: una propuesta para acercar los libros a los bebés. *Educación y biblioteca*, 112, 19-22.
- Corchete-Sánchez, T. (2014). La familia, un aliado indispensable para fomentar la lectura desde los espacios profesionales. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 123-132.

- Corchete-Sánchez, T. (2019). En compañía y con los cinco sentidos. Así leen los bebés. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 40, 4-8.
- Correro, C. & Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa infantil. En C. Correro y N. Real (coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 43-66). Octaedro.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 239-253.
- Durán, T. (2015). Álbumes y otras lecturas: análisis de los libros infantiles. Octaedro.
- Fàbregas, M., Martí, 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. (2010). Leer y escribir. 10 ideas para los primeros pasos. En Ministerio de Educación, *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital* (pp. 9-16). https://leer.es/recursos_leer/leer-y-escribir-10-ideas-clave-para-los-primeros-pasos-montserrat-fons-2/.
- García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- García Surrallés, C. (2018). La ilustración en el binomio texto-imagen. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 16, 77-94. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i16.1341>
- 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. Correro y N. Real (coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 31-42). Octaedro.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22(4), 1-15.
- Gómez-Pintado A., Martínez-Abajo J. & López-Vélez A. L. (2022). Análisis de la instalación Escenografía de juego para crecer con la cultura, dirigida al primer ciclo de 0-3 años de Educación Infantil. Una propuesta de viaje a través del juego y el arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(4), 1579-1601. <https://doi.org/10.5209/aris.80542>
- Hutton, J., Dewitt, T., Hoffman, L., Horowitz-Kraus, T. & Klass, P. (2021). Development of an eco-biodevelopmental model of emergent literacy before kindergarten: a review. *JAMA Pediatrics*. 175(7), 730-741. 10.1001/jamapediatrics.2020.6709
- IFLA Libraries for Children and Young Adults Section (2007). *Recommandations concernant les services offerts en bibliothèque aux bébés et enfants en bas âge*. (Traducción del francés por Viviane Ezratty y Soizik Jouin). International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). <https://repository.ifla.org/handle/123456789/570>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2011). Emergent literacy and children's literature. En B. Kummerling-Meibauer (Ed.), *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3* (pp. 1-16). John Benjamins Publishing Company.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Müller, A. (Eds.) (2016). *Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature*. Routledge.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Fundalectura Colombia.
- Mociño-González, I. (2020). Lecturas de un artefacto: el teatro de papel de Rébecca Dautremer. *FronteiraZ. Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados Em Literatura E Crítica Literária*, 24, 24-39. <https://doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p24-39>
- Munita, F. (2017). El sujeto lector didáctico: «lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

- Munita, F. (2018). «Para mí todos eran cuentos»: Incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- Munita, F. (2019). «Volver a la lectura», o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>.
- Munita, F. (2022). *Yo, mediador*. Octaedro.
- Najdovski, C. (2011). Avant-propos. En S. Raynaud y O. Baudelot (Dir.), *On ne lit pas tout seul! Lectures et petite enfance* (pp. 7-8). Érès.
- Neira Piñeiro, M. R. & Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Núñez, P. (2003). Educación literaria, competencia lectora y canon formativo: problemas y retos de la enseñanza escolar de la literatura. En A. Cano Vela y C. Pérez Valverde (coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 665-676). Universidad de Castilla La-Mancha.
- Núñez, P. & 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-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez & A.H. Martín-Padilla (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 228-239). Octaedro.
- Obiols, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la Literatura Infantil*. Laertes.
- Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. & Expósito-Casas, E. (2021). 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
- Prats Ripoll, M. (2016). Los primeros pasos de la educación literaria. En M. Fons & J. Palou (coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil* (pp. 53-64). Síntesis.
- Ramonedá, A. (2019). Los libros: una selección. En C. Corroero & N. Real (coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 67-98). Octaedro.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. CERLALC.
- Roig, M. (2012). Nascuts per llegir (Nacidos para leer). Proyecto de promoción de la lectura para la primera infancia. *Aula de infantil*, 67, 13-16.
- Sánchez Rodríguez, S. & Rivera Jurado, P. (en prensa). Concepciones y prácticas docentes para una educación literaria en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3). *Revista Complutense de Educación*.
- Sanjuán, B. (2016). Érase una voz. El primer libro del bebé. Pantalia.
- Senís, J. & Soria Doñate, P. (2019). Poesía infantil para pre-lectores y primeros lectores: una definición del género en el ámbito español. *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 17, 151-168.
- SEP-Secretaría de educación pública (2017). *Educación Inicial: un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. SEP.
- Serrano Sánchez, M. (2018). ¡Pop up! La arquitectura del libro móvil ilustrado infantil. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). [<http://hdl.handle.net/10481/49073>].
- Tresserras, A. (2017). Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil (Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco). [<https://addi.ehu.es/handle/10810/22845>].

- Trigo-Ibáñez, E., Rivera-Jurado, P. & Sánchez-Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>
- 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: I. C. S., A.B.G., T. N. C. y P. M. R.