

# Formación de los futuros maestros de educación infantil en poesía y su didáctica. El caso de dos universidades españolas

**Ana Martín-Macho Harrison**  | Universidad de Castilla-La Mancha (España)

*ana.martinmacho@uclm.es*

**María del Rosario Neira-Piñeiro**  | Universidad de Oviedo (España)

*neiramaria@uniovi.es*

*Dada la importancia del género lírico en la educación literaria y la necesidad de una buena formación en poesía infantil y su didáctica para los futuros docentes, se pretende conocer la formación en didáctica de la poesía de los graduados en Maestro de Educación Infantil en dos universidades españolas. Así, se aplicó un cuestionario cualitativo a una muestra de 83 estudiantes de 4º curso de las universidades de Oviedo y Castilla-La Mancha, con preguntas relativas a los conocimientos adquiridos sobre la poesía, y a su autopercepción sobre su formación en este ámbito. Aunque son conscientes del atractivo de la poesía para los niños y poseen ciertos conocimientos y habilidades relativos a la educación poética en el aula de infantil, se declaran inseguros en la selección de textos líricos, consideran insuficiente su conocimiento de la poesía infantil y la mayoría posee una autopercepción negativa sobre su formación en didáctica de la poesía. Ante los resultados obtenidos, se apuntan algunas propuestas de mejora para que la formación permita a los docentes de educación infantil llevar la poesía al aula de manera efectiva.*

**Palabras clave:** *didáctica, poesía, grado en maestro de educación infantil, formación de profesorado.*

## Future preschool education teachers' training in poetry and its didactics. The case of two Spanish universities

*Given the importance of poetry in literary education and the need for future teachers to receive quality training in children's poetry and its didactics, the aim of the present study is to find out the training in poetry didactics with which graduates in Preschool Education leave two Spanish universities. A qualitative questionnaire was distributed to a sample of 83 final-year students at the universities of Oviedo and Castilla-La Mancha. It contained questions regarding the knowledge they had gained about poetry, as well as their self-perception of their training in this field. They are aware of the appeal of poetry for children and they own certain knowledge and abilities regarding poetic education in the preschool classroom. Nevertheless, they declare themselves insecure when it comes to selecting poetic texts, they consider their knowledge of children's poetry to be insufficient, and most of them have a negative self-perception of their training in poetry didactics. In the light of the results obtained, some proposals are made to improve teacher training so as to guarantee that preschool teachers can effectively bring poetry into their classrooms.*

**Keywords:** *didactics, poetry, degree in preschool education, teacher training.*

Recibido: 05/02/2020 | Aceptado: 02/12/2020

MARTÍN-MACHO, A. y NEIRA-PIÑEIRO, M.R. (2020). Future preschool education teachers' training in poetry and its didactics. The case of two Spanish universities. *Lenguaje y textos*, 52, 85-99. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14441>

## 1. Introducción

En los últimos años, diversas investigaciones han identificado importantes carencias en la formación literaria y hábitos lectores de los futuros maestros (Aguilar-Ródenas, 2020), como un reducido bagaje lector (Duszynski, 2006; Colomer y Munita, 2013; Granada y Puig, 2015; Munita, 2014; Sanjuán-Álvarez, 2013), una autopercepción negativa de su preparación en este ámbito (Palomares-Marín, 2015), la tendencia a la instrumentación de la LIJ (Díaz-Armas, 2008; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Fuster y Molina, 2016; Silva-Díaz, 2000a,b; Tabernero, 2013; Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018), la falta de herramientas y conocimientos para analizar y valorar críticamente las obras literarias (Colomer y Munita, 2013; Díaz-Armas, 2008; Silva-Díaz, 2000a; Neira-Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020), así como un bajo hábito lector y un escaso interés hacia la lectura (Applegate, Applegate, Mercantini, McGeehan, Cobb, DeBoy, Modla, y Lewinski, 2014; Granada, 2014; Munita, 2014; Sanjuán-Álvarez, 2013). También desde la perspectiva del profesorado universitario se aprecian importantes carencias en el alumnado de los grados de maestro, como el escaso conocimiento de la LIJ -especialmente de los clásicos-, baja sensibilidad artística que incide en su capacidad de selección de textos, insuficiente competencia literaria y comunicativa, etc. (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020).

Respecto a la poesía, varios trabajos sugieren un insuficiente conocimiento de la poesía infantil (Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, 2008; Munita, 2018), y una escasa presencia de este género literario en las prácticas lectoras adultas y en el recuerdo de la propia trayectoria lectora en la infancia (Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin,

2008; Duszynski, 2006). También se aprecia una falta de herramientas para llevar a cabo una lectura e interpretación personal del texto poético (Morón, 2016), una auto-percepción negativa de su formación en didáctica de la poesía, e inseguridad a la hora de llevar la poesía al aula (Dahlbäck, Lyngfelt y Bengtsdotter Katz, 2018). A ello se une cierto rechazo a la poesía, ligado a la dificultad percibida en la lectura de poemas, a las experiencias negativas en el acercamiento a la poesía en su formación pre-universitaria (Timothy y Obiekezi, 2019), y a la asunción de creencias negativas, como la supuesta inaccesibilidad y carácter elitista del género, entre otros aspectos (Hughes y Dymoke, 2011).

Estos datos resultan preocupantes si tenemos en cuenta la importancia de la poesía desde primeras edades. Los especialistas en literatura infantil y educación literaria señalan la importancia de acercar a los más pequeños a las formas poéticas de la lengua literaria (Cerrillo, 2015; Colomer y Duran, 2007; Ceballos, 2015), algo que también contempla el Currículo de Educación Infantil, mediante la escucha, recitado y disfrute de textos poéticos (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre). Sin embargo, los textos narrativos predominan en el aula de educación infantil (E.I.), donde los textos poéticos ocupan un lugar secundario (Pentimonti, Zucker y Justice, 2011), algo que podría deberse a una insuficiente preparación en los futuros maestros.

Indudablemente, la formación poética de los futuros docentes y su actitud hacia este género literario, así como sus trayectorias lectoras personales, influyen en su futura práctica profesional, pues su propio interés y disfrute es clave para poder transmitirlo (Sigvardsson, 2019; Timothy y Obiekezie,

2019). Resulta por ello esencial profundizar en la investigación sobre las creencias, conocimientos, actitudes y experiencias en torno al género lírico en los futuros docentes, con el objetivo último de capacitarlos para llevarlo a las aulas de manera efectiva.

## 2. Objetivo

El objetivo principal de este trabajo es determinar la formación en didáctica de la poesía que poseen los estudiantes de 4º curso del Grado en Maestro de Educación Infantil de dos universidades españolas, así como su percepción sobre la formación recibida y sus demandas formativas.

## 3. Metodología

### 3.1. Muestra

La muestra se compone de 83 estudiantes de 4º curso del Grado en Maestro de Educación Infantil de dos universidades españolas: Oviedo (55,4%) y Castilla-La Mancha (44,6%). Todos eran de nacionalidad española, salvo una estudiante china que cursaba el grado en España.

### 3.2. Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, se adoptó una metodología cualitativa, tomando como referente otros trabajos sobre la formación literaria de los futuros docentes. En este caso, se optó por utilizar un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, para recoger información sobre diferentes dimensiones que atañen a la formación del docente como mediador en el acercamiento a la poesía. Tras no identificar ningún modelo adaptado al objetivo de esta investigación en la revisión bibliográfica, se elaboró un instrumento *ad hoc*. Posteriormente, se trasladó a un soporte

electrónico, empleando la herramienta gratuita de formularios de Google.

El cuestionario se pilotó en septiembre de 2018 con un grupo de 33 estudiantes en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Seguidamente, se revisó la redacción de algunos ítems, para garantizar su correcta comprensión y para obtener mayor precisión en las respuestas. Tanto en la fase de pilotaje como en la aplicación definitiva, el cuestionario se compartió en el campus virtual, para facilitar el acceso de los participantes.

El cuestionario definitivo se distribuyó en línea al finalizar la docencia del primer cuatrimestre del último curso del grado, cuando a los participantes les quedaban solo el último Practicum y el Trabajo Fin de Grado para finalizar sus estudios. Se seleccionó este momento para recoger lo mejor posible las experiencias y conocimientos adquiridos mediante su contacto con la poesía, tanto en las asignaturas teóricas como durante las prácticas en centros escolares.

Una vez obtenidos los resultados, y dado el carácter cualitativo del estudio, se realizó un análisis de contenido, categorizando las respuestas obtenidas en cada ítem, para llevar a cabo el posterior análisis de los resultados.

### 3.3. Instrumento

El cuestionario completo contaba con 37 preguntas, tanto abiertas como cerradas, sobre (i) perfil y trayectoria como lectores de poesía, (ii) creencias y conocimientos sobre poesía y (iii) contacto con el género lírico durante el grado. El presente trabajo se centra en las partes (ii) y (iii).

Para determinar la preparación del alumnado en poesía y su didáctica se consideró conveniente recabar información sobre los conocimientos teórico-prácticos adquiridos, la percepción de los propios estudiantes sobre su formación y el contacto que habían tenido con la poesía en las asignaturas de la titulación y en las prácticas. Así, se diseñaron 10 preguntas abiertas que abordaban las siguientes cuestiones:

- Conocimiento de autores y obras de poesía infantil
- Conocimientos prácticos sobre didáctica de la poesía en el aula de infantil
- Percepción sobre la formación recibida en el grado
- Contacto con la poesía en las prácticas
- Demandas formativas

#### 4. Resultados

Se obtuvieron 136 respuestas a la pregunta "Nombra 1-3 autores de poesía infantil" (Figura 1).

En casi la mitad de los casos, citan a Gloria Fuertes (49,3%). Otros autores que conocen son Carmen Gil (10,3%), Raúl Vacas (8,09%), Mar Benegas (3,68%), Antonio Gómez Yebra o María Elena Walsh (1,47% cada uno). A menudo mencionan autores que probablemente estudiaron en Bachillerato: Lorca (5,88%) o Lope de Vega (2,21%). Encontramos, en cambio, muy pocos poetas infantiles actuales.

Destaca que cerca de un 11% de los participantes no es capaz de nombrar ningún autor de poesía infantil. La mayoría (46,99%) nombra solo un autor, mientras que un 20,48% nombra dos y menos del 22% menciona tres.

Por otra parte, al pedirles que indiquen entre 1 y 3 obras de poesía infantil (Figura 2), las más citadas son de los autores mencionados en la pregunta anterior.

Algunos citan poesía no infantil como "La Canción del Pirata" (Espronceda) o el soneto "A un hombre de gran nariz"

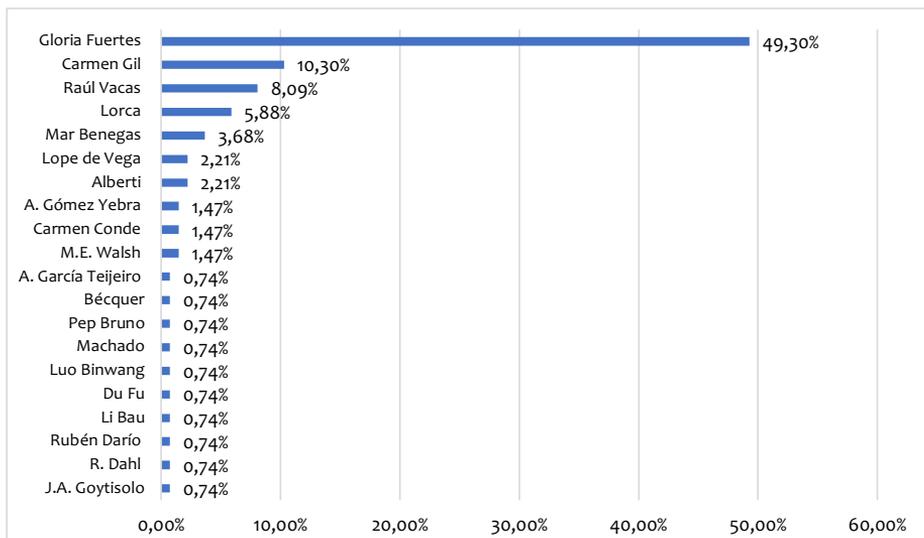


Figura 1. Conocimiento de autores de poesía infantil. Elaboración propia.

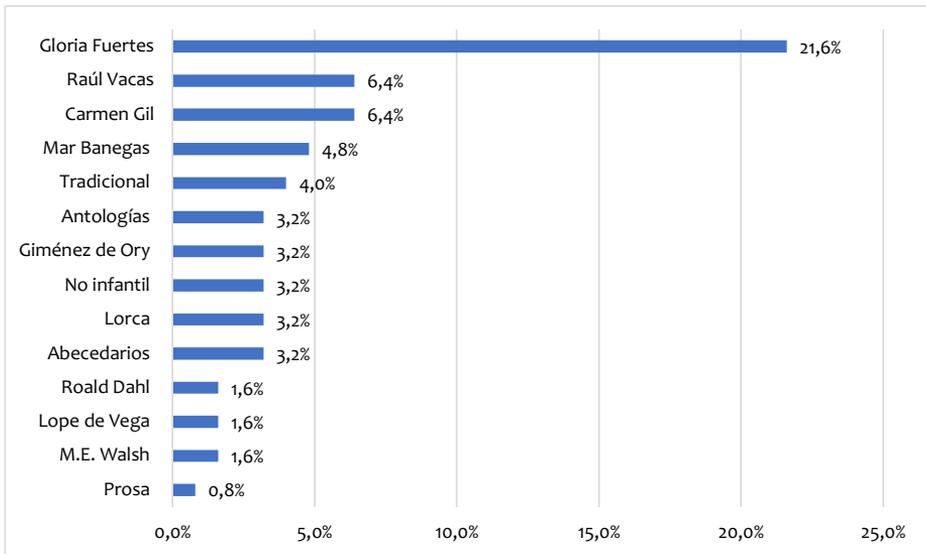


Figura 2. Conocimiento de obras de poesía infantil. Elaboración propia.

(Quevedo). Asimismo, mencionan algún álbum narrativo en prosa. La poesía tradicional, tan recomendable para E.I., apenas aparece. Además, en porcentajes muy bajos citan “otros” textos variados, de poetas canónicos de la literatura hispánica, como Rubén Darío (“Margarita, está linda la mar”), Alberti (“El mar la mar” y “Nana de la Tortuga”, de Marinero en tierra), Machado (“La plaza tiene una torre”), Goytisolo (“El lobito bueno”), etc. También mencionan textos de autores actuales, como un poema de Antonia Ródenas, un álbum de Aurelio González Ovies y libros de la colección “De la cuna a la luna” de la editorial Kalandraka.

Por otra parte, destaca el elevado porcentaje (30,12%) de participantes que no son capaces de citar ningún título, mientras que cuando se les pedían autores, era inferior a un 11%.

La formación pedagógica en relación con la poesía se refleja en dos aspectos: sus conocimientos sobre la forma de llevarla al

aula (Figura 3) y sus criterios para elegir textos poéticos (Figura 4).

Al preguntarles qué harían con la poesía en el aula, más del 20% de las respuestas se centran en su lectura. Un 16% otorgan importancia a la animación lectora, el fomento de la lectura de poesía y su transmisión de forma atractiva. Un 14% apuntan a la instrumentalización de los textos poéticos para enseñar: aquí encontramos respuestas vagas como “trabajarla” o “hacer actividades relacionadas con ella”, y otras algo más específicas orientadas a usarla para aclarar conceptos o aprender contenidos, desarrollar el lenguaje, etc. Además, otorgan cierta relevancia a la combinación del poema con el lenguaje corporal (dramatizar, escenificar, bailar, interpretar). Aparecen también respuestas que vinculan la poesía con la música o el juego (6,5% en cada caso). Con incidencias inferiores al 4%, mencionan la comprensión y la reflexión sobre los poemas, la creación literaria, la

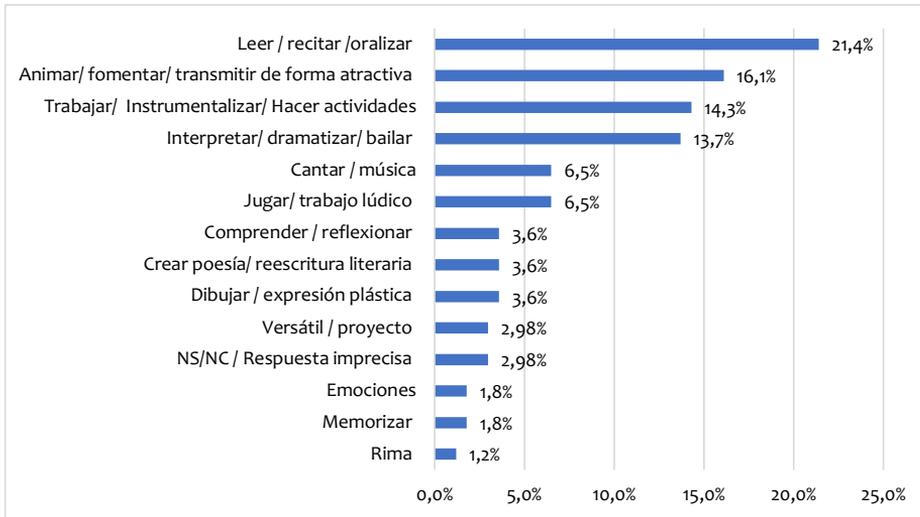


Figura 3. Ideas para llevar la poesía al aula de E.I. Elaboración propia.

expresión plástica partiendo de la lectura, la memorización de poemas y señalan la versatilidad de este género para realizar actividades o proyectos.

Al pedirles nombrar entre 3 y 5 aspectos importantes a la hora de seleccionar

textos poéticos, sus respuestas indican que priorizarían:

- El tema o contenido, que emplean como sinónimos, incidiendo en que sea de interés para el niño.

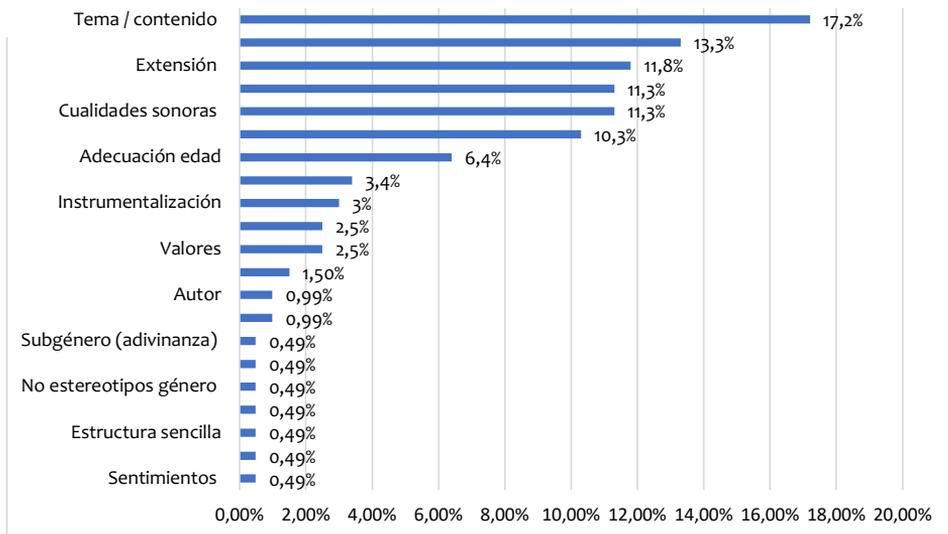


Figura 4. Criterios de selección de poesía infantil. Elaboración propia.

- El lenguaje verbal, precisando en ocasiones que buscarían un lenguaje sencillo o vocabulario nuevo.
- La extensión (poemas cortos).
- El carácter atractivo o divertido de los textos.
- Las cualidades sonoras (ritmo, rima, musicalidad).
- La comprensión.

La calidad literaria solo aparece en un 3,4% de las respuestas, y la repetición, rasgo muy recomendable para infantil (Cerrillo y Yubero, 2003), en un porcentaje aún más bajo (1,5%).

Respecto a la presencia de la poesía en el grado (Figura 5), más del 60% declara que solo se abordó en una asignatura obligatoria de literatura y su didáctica: en Oviedo, es una anal de 3º curso, denominada “Didáctica de la Literatura Infantil”, mientras que en Castilla-La Mancha es una cuatrimestral de 4º curso denominada “Literatura Infantil y Animación a la Lectura”, ambas de 6 ECTS.

Un porcentaje más reducido declara que la poesía ha estado presente en dos o más asignaturas, en su mayoría optativas relacionadas con la enseñanza de la

literatura, aunque, en menor medida, se hace referencia a su presencia en una obligatoria de Didáctica de la Lengua. Por otra parte, el 27,7% añade en su respuesta una referencia a la poca presencia de la poesía en la titulación, pese a haberse abordado en alguna asignatura.

Además, el alumnado indicó los aprendizajes realizados en las asignaturas donde se abordó expresamente la poesía (Figura 6).

Destaca en primer lugar la toma de conciencia sobre su importancia y valor, seguida de la formación para llevarla al aula y saber qué actividades realizar en torno a este género literario. En porcentajes reducidos, se señalan otros aprendizajes, relativos al conocimiento de recursos para la educación poética (libros, poemas), la selección de textos adecuados, la promoción lectora a través de la poesía, la adquisición de conocimientos de tipo literario-filológico, el cambio en las creencias y actitudes hacia la poesía y la capacidad de transmitirla de forma atractiva. Pese a todo, un porcentaje elevado considera insuficiente la formación recibida en didáctica de la poesía.

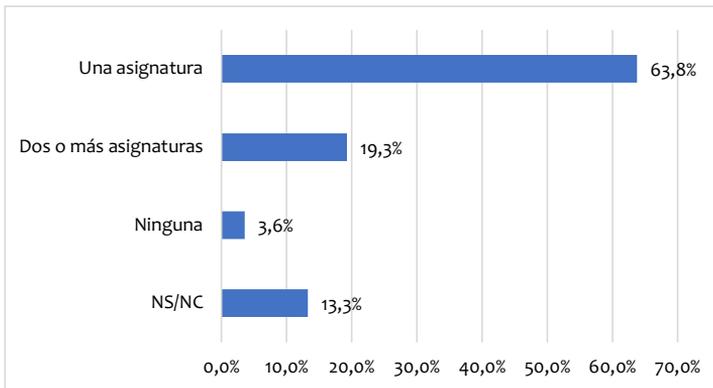


Figura 5. Presencia de la poesía en el Grado. Elaboración propia.

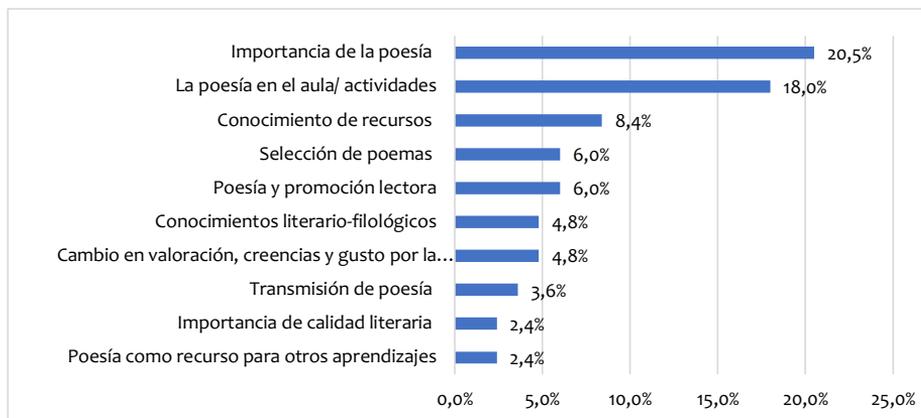


Figura 6. Aprendizajes realizados en el Grado. Elaboración propia.

Asimismo, los participantes indicaron qué actividades relacionadas con la poesía recordaban haber realizado a lo largo del Grado (Figura 7).

Se aprecia una gran diversidad de respuestas, incluso entre estudiantes de la misma universidad, siendo lo más citado el acercamiento a la poesía a través de la lectura y conocimiento de poemas, seguido de las prácticas orientadas a aprender a llevar la poesía al aula y a diseñar actividades.

Varios de los encuestados dicen haber practicado diversas formas de transmisión de poesía (cantar, recitar, escenificar), además de haber realizado tareas de escritura poética, actividades de formación literario-filológica (como el análisis textual), recopilaciones de poemas y creación de antologías, así como prácticas centradas en potenciar el disfrute o bien orientadas a saber seleccionar poesía. En porcentajes más reducidos citan otras actividades diversas como

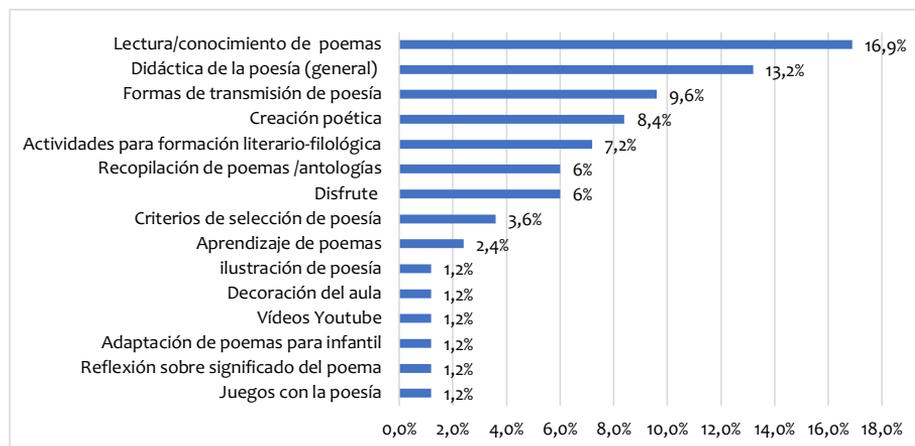


Figura 7. Actividades realizadas en asignaturas del Grado. Elaboración propia.

la memorización de textos, la ilustración de poesía, la realización de juegos poéticos, etc.

Con respecto a la educación poética en las prácticas, los participantes señalaron en qué medida la poesía estaba presente en los colegios que visitaron y qué tipos de textos se leían en clase (Figura 8).

Sorprendentemente, un tercio de los estudiantes dice que la poesía tenía poca o ninguna presencia en los colegios de prácticas, mientras que un porcentaje ligeramente superior, si bien reconoce haber tenido contacto con la poesía en su centro, no es capaz de especificar qué tipos de textos se llevaban al aula. Del resto, la mayor parte hace referencia a poemas seleccionados por su adecuación temática a la programación, lo que parece revelar un uso instrumental del género. Así, señalan que se leían poemas relacionados con la estación del año, con el proyecto que se estaba desarrollando, con celebraciones o eventos especiales o, de manera más general, con los temas o los contenidos abordados en la programación. Ninguno es capaz de citar el título de los poemas que se leían, y solamente un 6% cita nombres de dos poetas, que son Gloria Fuertes (4,8%) y Mar Benegas (1,2%).

Por otra parte, aquellos que sí habían tenido cierto contacto con la poesía especificaron el tipo de actividades observadas en los centros escolares (Figura 9).

Más de un cuarto hace referencia a la transmisión oral de poemas en el aula, ya sea por parte del docente o de los propios niños, a menudo en la asamblea. También es frecuente la referencia a actividades que sugieren cierta instrumentalización de la poesía, empleada para el aprendizaje de contenidos extraliterarios, como practicar caligrafía o relacionada con un proyecto o un centro de interés.

Por lo demás, se mencionan, siempre en porcentajes muy reducidos, gran diversidad de actividades que responden en su mayor parte a las recomendaciones de los especialistas en LIJ, como la integración de otros lenguajes artísticos, la realización de juegos con la poesía, la investigación sobre autores y obras, la iniciación a la creación poética, etc.

Por último, se les preguntó por sus demandas formativas en relación con la poesía y su didáctica (Figura 10).

La mayor parte considera necesario ampliar su formación en didáctica de la poesía. El aspecto donde detectan más

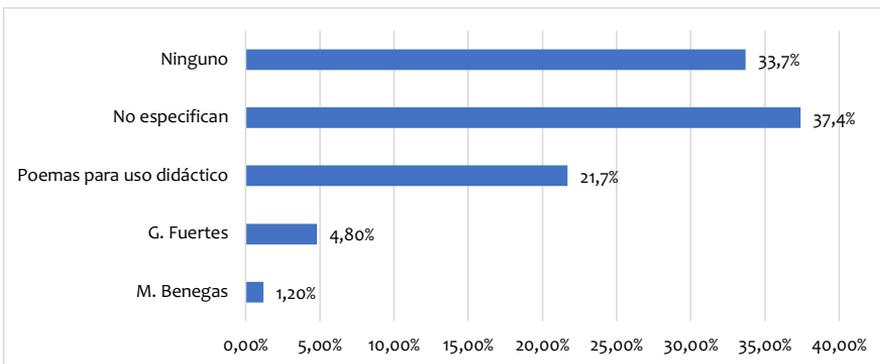


Figura 8. Contacto con la poesía en las prácticas: poemas llevados al aula. Elaboración propia.

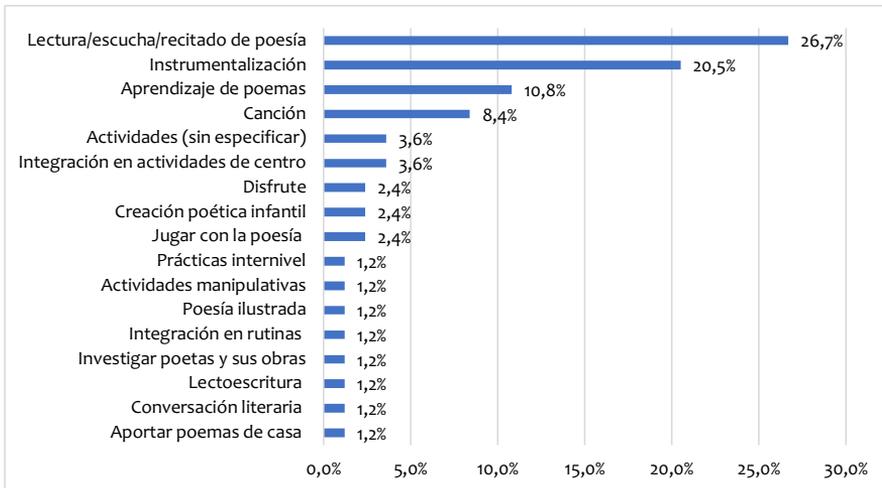


Figura 9. Actividades con la poesía en los centros de E.I. Elaboración propia.

carencias es el conocimiento de obras y autores, seguido de cuestiones generales sobre el uso de la poesía en el aula (metodología, diseño de actividades, etc.). Otros demandan una mejor formación en cuestiones más específicas, como saber recitar, dramatizar, enseñar a comprender poesía y despertar el gusto por este género literario. En menor medida solicitan formación filológica que les permita analizar e interpretar

poemas, saber seleccionar poesía y ser capaces de emplearla como recurso para otras áreas y aprendizajes.

## 5. Discusión y Conclusiones

Las respuestas revelan que la poesía infantil se ha abordado fundamentalmente en una asignatura obligatoria sobre literatura infantil, no centrada exclusivamente en poesía, y, en menor medida, en asignaturas

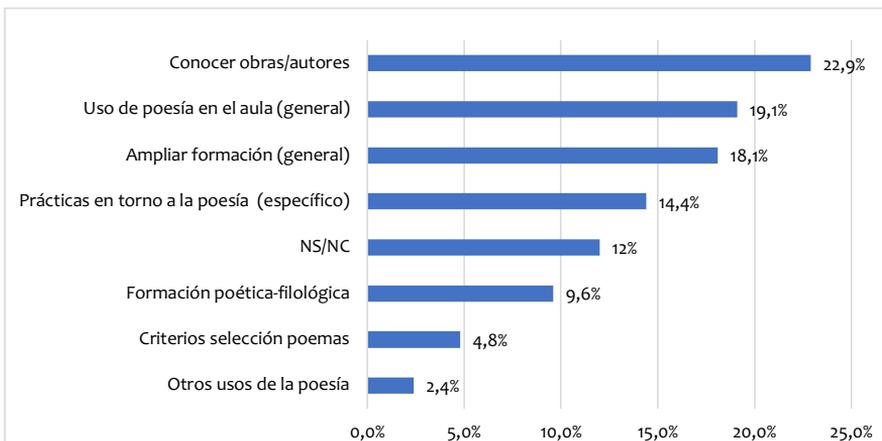


Figura 10. Demandas formativas. Elaboración propia.

optativas. Parece haberse rentabilizado el escaso tiempo que nuestros planes de estudio conceden a la didáctica de la poesía, logrando la adquisición de unos conocimientos básicos sobre la poesía y su didáctica en E.I., así como la toma de conciencia sobre el valor de la poesía y del placer lector.

Los encuestados presentan un auto-concepto bastante crítico y son conscientes de sus carencias. Su principal demanda formativa es conocer más poesía infantil, lo cual coincide con el estudio de Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2018). Aunque han leído poesía infantil durante el grado, parecen haber retenido pocos nombres de autores y obras. De hecho, exceptuando a Gloria Fuertes, la mayoría conoce pocos poetas infantiles, sobre todo actuales, y casi un cuarto no es capaz de citar títulos adecuados para E.I. Otras demandas formativas guardan relación con los usos de la poesía en infantil y, en menor medida, los criterios de selección de textos y las habilidades de transmisión oral de poesía, aspectos que parecen haber abordado en el grado pero en los que no se sienten bien preparados.

Con respecto a las tareas desarrolladas en el grado, se aprecia bastante variedad, pues cada participante menciona aquellas que mejor recuerda o considera más relevantes en su formación. Ello parece revelar que se les han presentado múltiples opciones para la educación poética en E.I. Respecto a sus conocimientos sobre educación poética, son capaces de mencionar prácticas pedagógicas acertadas por ejemplo en lo que se refiere a la integración de diferentes lenguajes (verbal, musical, plástico, corporal) en las actividades en torno a la poesía, aunque se focalizan en la transmisión atractiva del poema y tienen poco

en cuenta otras actividades apropiadas para esta etapa, como la discusión interpretativa, la memorización de poemas o realización de juegos en torno a la poesía. En algunos casos hay cierta tendencia a instrumentalizar la poesía, subordinándola a la adquisición de aprendizajes extraliterarios; confirmada por los criterios que contemplan para seleccionar poemas, donde se infravalora la calidad literaria, aspecto superado por la facilidad de comprensión o la sencillez lingüística.

Coincidiendo con los resultados de otros estudios recientes (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2018; Dahlbäck, Lyngfelt y Bengtsdotter Katz, 2018), los Practicum parecen no haber contribuido mucho a la formación poética de nuestros estudiantes, puesto que un tercio dice no haber tenido contacto con la poesía en los centros escolares. Aunque han presenciado la transmisión oral de poesía en el aula y han visto algunos usos innovadores y acordes a las recomendaciones de los especialistas, las prácticas no parecen haber ampliado su repertorio de textos poéticos y confirman la tendencia a instrumentalizar la poesía, al servicio de contenidos curriculares o proyectos.

En resumen, el alumnado se siente inseguro y poco formado en didáctica de la poesía, resultado coincidente con otras investigaciones (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2018; Dahlbäck, Lyngfelt y Bengtsdotter Katz, 2018). Esto puede deberse no solo a que perciben que se le ha dedicado muy poco tiempo, sino también a lo insuficiente de su formación literaria previa ya que, como describe Morón (2016), suelen partir de cero y resulta imposible, en los "cuatro meses de media que los planes de estudio de los grados de maestro

reservan para la formación literaria”, enseñar a enseñar poesía, sobre todo por la enorme “distancia entre su competencia lectoliteraria real y la que sería exigible”. Como solución, aboga por una “reforma global que implique a todas las etapas educativas” (Morón, 2016, pp. 739-740).

Coincidimos con los resultados alcanzados por Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2020), donde el profesorado universitario considera que el tiempo disponible para la didáctica de la lectura y la literatura en los Grados de Maestro de Educación Infantil es insuficiente. Convendría darle mayor presencia en los planes de estudios, para invertir la tendencia que describe Teresa Colomer (2005, p. 235): “muy pocos libros leídos en la escuela son de poesía”, algo que parecen confirmar las experiencias de los participantes durante el Practicum.

De forma más específica, estamos de acuerdo en la necesidad de fomentar las “prácticas orientadas a incrementar su bagaje lector y propiciar situaciones que favorezcan un encuentro afectivo con la literatura y experiencias de lectura gratificantes” (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020, p. 70), así como “explorar líneas de acción orientadas a proveer a los docentes en formación de experiencias que enriquezcan su relación con la poesía y su forma de concebir la educación poética” (Lamas, 2017, p. 45). Lamas (ibíd) sugiere “ofrecer un corpus amplio y lo más variado posible en cuanto a las líneas estéticas, que dé a conocer las nuevas propuestas poéticas que hoy vemos en colecciones de literatura para niños pero que incluya también textos no producidos especialmente para un público infantil”, emplear una variedad de modos de lectura en el aula y de actividades (discusión literaria, escritura poética).

A las propuestas anteriores podemos añadir otras, para promover un mejor conocimiento de la poesía infantil clásica y actual: facilitar al alumnado un listado de lecturas de poesía para llevar a cabo fuera del aula; promover actividades de selección, análisis y valoración de textos, crear antologías, o realizar investigaciones sobre poetas actuales. También sería recomendable atender al desarrollo de habilidades para recitar y escenificar poemas. En definitiva, se trata de implementar experiencias prácticas de diferente índole que preparen a los futuros docentes para acercar la poesía al alumnado de infantil, como las recogidas por Hughes y Dymoke (2011) o Allué (2014). Ello se puede plantear no solo en asignaturas específicas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, sino también en otras asignaturas del grado, ya que la poesía es un recurso de carácter transversal en E.I. Asimismo, se podrían promover actividades complementarias desde las facultades de Educación: seminarios o recitales; visitas de poetas, ilustradores, docentes o bibliotecarios para que compartan sus experiencias o buenas prácticas, o decoración de la facultad con poemas, por ejemplo con ocasión de la celebración del día del libro o de la poesía.

### **Agradecimientos**

Ana Martín-Macho recibe financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

## Referencias

- AGUILAR-RÓDENAS, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- ALLUÉ, C. (2014). Experiencias en Didáctica de la Literatura para el desarrollo de la competencia literaria: un recital de poesía en el grado de Maestro en Primaria. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 14, 159-186.
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. y DIEGO-MANTECÓN, J.M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. y PASCUAL-DÍEZ, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XI(30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- APPLEGATE, A.J., APPLEGATE, M.D., MERCANTINI, M.A., MCGEEHAN, C.M., COBB, J.B., DEBOY, J.R., MODLA, V.B. y LEWINSKI, K.E. (2014). The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- CEBALLOS, I. (2015). *Iniciación literaria en educación infantil*. Logroño: UNIR.
- CERRILLO, P. (2015). *LIJ. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.C. y YUBERO, S. (2003). Qué leer y en qué momento. En P.C. Cerrillo y J. Padrino (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (pp. 237-244). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- COLOMER, T. y DURAN, T. (2007). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 213-249). Madrid: Síntesis.
- COLOMER, T. y MUNITA, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44. Recuperado de [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la\\_experiencia\\_lectora\\_de\\_los\\_alumnos\\_de\\_magisterio\\_colomer\\_t.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf)
- CREMIN, T., BEARNE, E., MOTTRAM, M. y GOODWIN P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- DAHLBÄCK, K., LYNGFELT, A. y BENGTSDOTTER KATZ, V. (2018). Views of poetry as a competence expressed by students in teacher education. *Theoria et Storia Scientiarum*, 15, 101-119. <https://doi.org/10.12775/th.s.2018.007>
- DÍAZ-ARMAS, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177- 190). Barcelona: Horsori.
- DÍAZ-PLAJA, A. y PRATS, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28. Recuperado de [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/recordar\\_aprender\\_practicar\\_que\\_sabe\\_y\\_que\\_debe\\_saber\\_un\\_futuro\\_maestro\\_diaz-plaja\\_a\\_y\\_ot.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/recordar_aprender_practicar_que_sabe_y_que_debe_saber_un_futuro_maestro_diaz-plaja_a_y_ot.pdf)
- DUSZYNSKI, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017>
- FUSTER, P. y MOLINA, M. (2016). ¿Aprender literatura infantil? En A. Díez-Mediavilla, V. Brotons-Rico, D. Escandell-Maestre y J. Rovira-Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 675-686). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- GRANADO, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Culture and Education*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- GRANADO, C. y PUIG, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03)
- HUGHES, J. y DYMOKE, S. (2011). "Wiki-Ed Poetry": Transforming Preservice Teachers' Preconceptions about Poetry and Poetry Teaching. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 46-56. <https://doi.org/10.1598/JAAL.55.1.5>
- LAMAS, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>
- LAMAS, E. (2016). ¿Maestros y poesía? Reflexiones en torno a la formación poética de los estudiantes de magisterio. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 736-740). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- MARTÍN-MACHO, A. y NEIRA-PIÑEIRO, M.R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>
- MUNITA, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04)
- MUNITA, F. (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- 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. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507/2773>
- NEIRA-PIÑEIRO, M.R. y 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. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- PALOMARES-MARÍN, M.C. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 44-66. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i3.42>
- PENTIMONTI, J.M., ZUCKER, P.A. y JUSTICE, L.M. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*, 32, 197-236. <https://doi.org/10.1080/027027111003604484>
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007.
- SANJUÁN-ÁLVAREZ, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y Textos*, 38, 179-188. Recuperado de [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/aprender\\_literatura\\_en\\_la\\_escuela\\_una\\_investigacion\\_etnografica\\_sanjuan\\_m.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/aprender_literatura_en_la_escuela_una_investigacion_etnografica_sanjuan_m.pdf)
- SIGVARDSSON, A. (2019). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils with Poetic Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. [Publicado online el 6 de septiembre de 2019]. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>
- SILVA-DÍAZ, M.C. (2000a). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (parte I). *Cuatrogatos*, 5. Recuperado de <http://cuatrogatos.org/show.php?item=664>

- SILVA-DÍAZ, M.C. (2000b). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (parte II). *Cuatrogatos*, 6. Recuperado de [https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos\\_665.pdf](https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_665.pdf)
- TABERNEO, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56. Recuperado de [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el\\_lector\\_literario\\_en\\_los\\_grados\\_de\\_maestro\\_deconstruir\\_para\\_construir\\_taberneo\\_r.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el_lector_literario_en_los_grados_de_maestro_deconstruir_para_construir_taberneo_r.pdf)
- TIMOTHY, A.S. y OBIEKEZIE, E.O. (2019). Fear of poetry among preservice teachers in Nigeria. *Heliyon*, 5, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e03010>