

LA ANIMACIÓN A LA LECTURA VISTA POR LOS FUTUROS MAESTROS

Martín del Pozo, María Ángeles¹ | Rascón Estébanez, Débora²

RESUMEN

Las leyes educativas dan cada vez mayor peso a la lectura. Por ello, prácticas como las campañas de animación a la lectura han ganado gran popularidad. No obstante, su auge no se corresponde con una adecuada formación de los maestros para una implementación eficaz. El primer paso necesario es clarificar este concepto y ubicarlo dentro del enfoque vigente de enseñanza de la literatura. Este trabajo estudia las creencias de los estudiantes de Grado de Maestro (Infantil y Primaria) de la Facultad de Educación de Segovia acerca de la práctica de la animación a la lectura antes de cursar la asignatura de Literatura Infantil en cuarto. En la investigación se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas sobre distintas facetas de la animación a la lectura. Fue administrado a 218 alumnos. Se procedió a un análisis cualitativo agrupando en categorías la información de las respuestas. Los resultados indican que las creencias de los alumnos distan notablemente del planteamiento didáctico y la fundamentación teórica de la animación a la lectura que se les enseñará en cuarto curso. Urge por ello una educación de estas creencias a partir de un modelo didáctico y antropológico de didáctica de la literatura.

Palabras claves: Educación literaria; formación del profesorado; literatura infantil; creencias.

ENCOURAGE READING PRACTICE SEEN BY PROSPECTIVE TEACHERS' BELIEFS

ABSTRACT

Reading practice presents a more and more relevant role in educational laws. In consequence, encourage reading practices have become widespread. However, this popularity does not correlate with an adequate teacher education for an efficient implementation. The first step is then to clarify the concept and to situate it within the current approach for the teaching of literature. This paper studies the beliefs about reading encouragement practices of students in the teacher training degree (Infant and Primary) at Faculty of Education in Segovia before the subject Children's Literature (final year). A questionnaire with open questions about different facets of reading encouragement was administered to 218 students. A qualitative methodology was used, grouping the answers in categories. Results show that students' beliefs differ notably from the didactic proposal and the theoretical foundations which students will be presented in their final year. Therefore, it is urgent to educate these beliefs from a didactic and anthropological model of literature didactics.

Key Words: Literary education, teacher education, Children's literature, beliefs

¹ Universidad de Valladolid (España) E-mail: maryange@dyl.uva.es

² Universidad de Valladolid (España) E-mail: dbo.ra@hotmail.com

1. Introducción

El 5º Congreso Internacional de Educación y Gerencia Avanzada, llevado a cabo en Segovia en mayo de 2015, contó con varias mesas de temas muy variados. Uno de ellos, al cual se adscribió el presente artículo, llevaba por título “Transición onto-epistémica de la educación y la gerencia: reflexiones y propuestas desde la teoría de la ciencia, sobre la realidad educativa y gerencial, sus concepciones, relaciones y características”.

Este título invita a las autoras de este trabajo a profundizar en el ser (onto) y en el conocimiento (episteme) de ese ser y derivado de ese ser. En este caso, el ser investigado en este artículo pertenece al área de conocimiento en que las autoras ejercen su docencia e investigación: la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Con esta investigación pretendemos conocer qué piensan y saben los alumnos de los Grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria acerca del concepto y práctica de la animación a la lectura.

En nuestro centro, los futuros maestros reciben formación sobre la animación a la lectura en la asignatura de Literatura Infantil, en el cuarto curso de ambos Grados. Puesto que *animación a la lectura* es un término frecuente y de moda en ambientes educativos, nos interesa conocer qué creencias y conocimientos tienen los alumnos. De esta manera, nuestra intervención didáctica puede reforzarlos si estos están en una línea onto-epistémica adecuada o redirigirlos en el caso de estar fuera o alejados de los fundamentos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Para alcanzar este objetivo, nuestro trabajo se inicia fundamentando la ontología de la animación a la lectura con una explicación del concepto del que nace: el concepto de educación literaria. El marco teórico se completa con unas consideraciones acerca de la importancia y repercusión de las creencias previas en la práctica docente. La parte empírica describe el contexto en el que se recogen los datos, la Facultad de Educación de Segovia, centro que pertenece a la Universidad de Valladolid. Los más de 200 cuestionarios se analizan buscando responder a la preguntas ¿Qué entiendes por animación a la lectura? ¿Qué prácticas de animación a la lectura has presenciado o vivido? En las conclusiones se indican algunas implicaciones didácticas derivadas de los resultados de los cuestionarios.

2. Marco teórico y conceptual

Puesto que vamos a tratar de responder a la pregunta de cuáles son las creencias sobre la *animación a la lectura* de los futuros maestros, es obligado que el marco teórico de nuestra investigación toque los dos aspectos; por una parte, las creencias de los maestros (en formación inicial en nuestro caso) y su posible incidencia en el desarrollo curricular de las asignaturas del Grado de Maestro y de su futura práctica docente; en segundo lugar, el marco teórico tiene que hacer referencia al concepto investigado, la animación a la lectura. Este concepto está directamente relacionado con la educación

literaria, que a su vez está unido a un área de conocimiento concreta, la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Los estudios sobre creencias en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura son escasos (ver los citados en Munita, 2013 y Sanjuán Álvarez, 2011); sin embargo, otras didácticas específicas, por ejemplo la Didáctica de las Ciencias Experimentales, sí cuentan con más investigaciones acerca de la relación entre las creencias y la didáctica; por ello, creemos que combinar estas dos dimensiones (creencias y educación literaria) es una aportación.

Comenzamos considerando el concepto y relevancia de las creencias del profesorado en formación. Hace ya más de dos décadas se afirmó que investigar sobre las creencias de los profesores en formación es complejo (Pajares, 1992); no obstante, intentarlo y aproximarse a ello puede ser muy útil para el formador puesto que “la investigación sobre las creencias de los futuros profesores al entrar (en los cursos de formación) puede proporcionar a los formadores de profesores una importante información para ayudarles a determinar los *currícula* y direcciones de los programas” (*íbid.*, 328-329).

En el caso que nos compete, hablamos de formación inicial del profesorado en el Grado de Maestro, pues nuestro contexto es una Facultad de Educación. Según Whitworth (1996), la enseñanza es una profesión a la que los aspirantes traen las creencias y concepciones preconcebidas (tanto de enseñanza como de aprendizaje) que ellos mismos han adquirido a lo largo de sus años como alumnos en la educación previa a la universidad. Conocer esas creencias y concepciones puede aportar información relevante y contribuir a que desarrollemos con eficacia nuestra labor de formadores del profesorado.

Otro argumento a favor de la relevancia de las creencias es que el alumnado de Grado de Maestro es sujeto de conocimiento y por ello se le deben proporcionar teorías, procedimientos etc. relacionándolos por una parte con sus creencias y expectativas, y por otra, con una práctica reflexiva en la acción (Casado Romero (2007) siguiendo a Tardif (2004)).

Puesto que los términos *concepciones* y *creencias* pueden ser interpretados de maneras muy diferentes (Pajares, ob.cit.) conviene perfilar el concepto de creencias. Esto es un inconveniente que dificulta la tarea del investigador. Por ello optamos por un concepto que han utilizado previamente otros investigadores de la Didáctica de la Lengua, en concreto los del grupo PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas) de la Universidad de Barcelona. Este grupo investiga las creencias de los docentes para explorar hasta qué punto estas creencias guían y orientan la actuación en el aula:

Con el término de creencias nos referimos a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entendemos por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje y que están

aceptados de manera convencional (Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Rivera, 2000, 28).

Las concepciones y las creencias no son fenómenos directamente observables; por este motivo se hace necesario recurrir a métodos indirectos de investigación, sin olvidar que, muchas veces, el propio sujeto investigado es inconsciente de ellas (Pajares, ob.cit.). En los instrumentos utilizados en estas investigaciones se intenta provocar que el alumno exprese sus puntos de partida, los postulados en los que basa su argumentación o sus interpretaciones.

En segundo lugar, nuestro marco teórico debe hacer referencia al concepto de *educación literaria*. El modelo didáctico vigente de enseñanza de la literatura recibe este nombre (Prado Aragonés, 2004). Este concepto de educación literaria nos permite ubicar términos muy utilizados como “animación a la lectura”, “plan lector” o “biblioteca de aula”, entre otros. Puesto que conocer el pasado ayuda a entender el presente, reseñamos brevemente cómo se entendía la enseñanza de la literatura y los modelos que se han sucedido a lo largo de la historia. Estos modelos didácticos o enfoques de enseñanza de la literatura son fruto de las distintas formas de entender el hecho literario. Para listar estos modelos y sus consecuencias didácticas seguimos a Prado Aragonés (2004, 330-335).

1. Modelo retórico (Edad Media hasta el XIX). El texto clásico es referente para lo moral y lo discursivo (modelo del buen decir y escribir).
2. Modelo historicista (hasta la década de los años 70). El objetivo de la educación literaria es conocer la historia de la literatura (épocas, movimientos, autores, obras). Este modelo es muy cómodo de manejar en el aula porque resulta muy sencillo organizar los contenidos a lo largo de un eje histórico.
3. Modelo textual. El comentario de textos se utiliza como ayuda a la comprensión lectora. Esta práctica complementa al historicismo.
4. Modelos basados en el conocimiento del texto: educación literaria (desde 1980 en adelante). La atención se centra en los procesos de comprensión y construcción del pensamiento e intertextualidad. Es un enfoque derivado de la psicología cognitiva. Se busca la comprensión, la interpretación y la creatividad literaria. Se pretende despertar el interés y el gusto por la lectura. Ya no hablamos de didáctica de la literatura sino de **educación literaria**.

De este cambio de perspectiva se desprenden varias consecuencias didácticas.

1. El punto de partida es el **acceso al texto**, su comprensión y el gusto por su lectura. Para la educación literaria se hace requisito imprescindible que haya una experiencia del texto y una vinculación emocional con él. De este acceso al texto surgen:
 - la integración de espacios de lectura en la escuela: biblioteca de aula y escolar;

- los programas de animación a la lectura;
 - el auge de Literatura Infantil y Juvenil, a veces saliéndose de lo convencional.
2. Surgen los talleres literarios de escritura y experimentación literaria. Se trata de nuevas actitudes lúdicas frente al texto, que van más allá del comentario de texto y que fomentan la creatividad.
 3. Vuelven las actividades de interpretación oral como dramatizaciones, recitar y el cuentacuentos. Estas prácticas, frente a la literatura escrita, fomentan la expresión oral, y hacen prestar atención al lenguaje no verbal, el lenguaje corporal y a los elementos paralingüísticos. Se trabaja la estética y otros valores educativos.
 4. El libro se convierte en objeto de consumo. Ahora es un producto cultural y social, no una obra de arte. Se presta atención al proceso de producción (catálogos, éxitos, premios, películas) y se llega a hablar de un tipo de literatura para consumo rápido, la literatura *kleenex*.

Es necesario resaltar que este concepto aparece también en el currículo LOMCE de Educación Primaria. El área de Lengua Castellana y Literatura está dividida en cinco bloques. Uno de ellos es la educación literaria, al igual que lo era en el currículo LOE:

El Bloque 5, Educación Literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la lectura de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura (Real Decreto 126/2014, 19.380).

De este fragmento del Real Decreto se desprende la expectativa de que los alumnos lean literatura o estén en contacto con ella por medio de otras actividades. La aproximación a la animación a la lectura que enseñamos a los futuros maestros en la asignatura de 4º de Grado les dota de formas de trabajo que ponen a los niños en contacto directo con la literatura.

En tercer lugar y una vez especificada la vinculación del concepto de animación a la lectura con el concepto de educación literaria, procedemos a exponer qué entendemos por dicha práctica. En concreto, nuestra aproximación sigue el concepto y la metodología de Montserrat Sarto. Ella es una de los integrantes de uno de los focos en los que se empezó a utilizar en España el término “animación a la lectura”, en la década de los 70. Sarto, siguiendo a C. Olivares, entiende por animación a la lectura “un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que ese contacto produzca una estimación genérica hacia los libros” (1984, 19). Las estrategias de animación a la lectura serían cada uno de los elementos que se emplean para educar al niño en la lectura y que requieren que el niño lea previamente el libro. Este elemento de lectura previa del libro es de especial interés en

esta forma de trabajo y en el objetivo de nuestra investigación. Retornaremos a él más adelante. Las estrategias de animación a la lectura tienen tres objetivos: introducir al niño en la literatura por medio de lecturas que pueda comprender, que le hagan gozar y que le hagan reflexionar. Sarto aporta un grupo de 75 estrategias para llevar a cabo desde Educación Infantil hasta Secundaria. Insiste en que las estrategias tienen que tener aire de juego y de fiesta y ser totalmente diferentes a la acción escolar.

La forma de trabajar la animación a la lectura que enseñamos en la Facultad de Educación de Segovia, el contexto investigado, sigue fielmente la propuesta de Sarto (1984, 1998). Acordamos con algunos de los colegios de la ciudad un libro para leer y una fecha para desplazarse a la sala de lectura infantil de la biblioteca de la universidad. El colorido mobiliario de esta sala y su disposición ayudan a crear ese ambiente lúdico que recomienda Sarto para las sesiones de animación. Los alumnos de nuestra asignatura también han leído el libro. Preparan las actividades con las estrategias que ellos consideran más adecuadas para el libro que los niños han leído. Preparan también los materiales y recursos necesarios para la realización de las estrategias. Ellos dirigen la sesión organizando los grupos de niños y gestionando la participación en las actividades.

Esta forma de trabajo presenta una sólida base humana y pedagógica. La lectura silenciosa de un libro y la selección de estrategias para llevar a la práctica promueven en los futuros maestros el cultivo de la reflexión. Asimismo, la relevancia que Sarto (1998) da a la interioridad y al silencio en la animación a la lectura educa en esta dirección. Creemos que la actividad ayuda también a comprender que estas actividades no son una receta y que educar es un proceso.

Este es el concepto de animación a la lectura y la propuesta didáctica que seguimos en la Facultad de Educación. Muchos alumnos han comentado, de manera no recogida sistemáticamente, que les sorprende y que dista mucho del concepto y creencias que tenían sobre la animación a la lectura. Nuestro estudio aspira a ver cuáles son esas creencias previas de nuestros alumnos.

3. Contexto y metodología

Este apartado describe la población objeto de estudio. Se justifica el instrumento y la metodología utilizados para la recogida y análisis de los datos.

La Facultad de Educación de Segovia es uno de los centros de la Universidad de Valladolid en los que se ofrece el Grado de Maestro en Educación Infantil, el Grado de Maestro en Educación Primaria y desde el curso 2014-15 una titulación conjunta que abarca ambos. En ese curso escolar la cifra de matriculados supera los 400 alumnos.

La asignatura Literatura Infantil es obligatoria en el cuarto curso del Grado de Primaria y optativa en el de Infantil. Puesto que el objetivo es conocer sus creencias previas al

curso de la asignatura, seleccionamos la población de los grupos de 1º, 2º y 3º. Las primeras prácticas en colegios (asignatura Prácticum I) tienen lugar durante el primer cuatrimestre del tercer curso de ambas titulaciones. Esto significa que los alumnos de 3º cuentan con una experiencia de 10 semanas en las aulas en el momento que se ha realizado esta investigación.

Con el propósito de responder a nuestra pregunta de investigación y evaluar algunas creencias sobre la naturaleza de la animación a la lectura se administró un cuestionario con cinco preguntas de respuesta abierta con párrafos breves. Las preguntas eran:

1. ¿Qué entiendes por animación a la lectura?
2. ¿Qué prácticas de animación a la lectura has presenciado o vivido?
3. ¿Cómo organizarías una animación a la lectura?
4. ¿Crees que la animación a la lectura ayuda al desarrollo del hábito lector en los niños? Justifica tu respuesta
5. ¿Qué papel puede jugar el silencio en la animación a la lectura?

El objetivo principal es conocer qué creencias / representaciones y saberes (CRS en la terminología del Grupo PLURAL ya citado) tienen los alumnos. En el presente trabajo solo informaremos de los resultados obtenidos en las dos primeras preguntas.

Nuestro objetivo era conocer las creencias de todos los alumnos de la Facultad de Educación de Segovia que todavía no han cursado la asignatura de Literatura Infantil. El elevado número de la población nos hace, por lo menos en esta ocasión, descartar la entrevista. No obstante admitimos sus ventajas y su potencial para futuras ocasiones. Optamos por un cuestionario cualitativo de respuesta abierta y renunciamos a respuestas cuantitativas. Una de las limitaciones de los cuestionarios numéricos es el peligro, al menos potencial, de que los alumnos no perciban el mismo significado de los enunciados que percibe el investigador. El principal motivo para optar por datos cualitativos es la intención de conocer el pensamiento de los alumnos de la forma más directa posible, pues, como ya hemos justificado, esperamos que nos ayude en nuestra acción docente.

En cuanto a la organización y procesamiento de los datos cualitativos, descartamos la aplicación de programas informáticos y preferimos una lectura y toma de notas manual.

La tabla 1 que se muestra en la siguiente página, recoge la distribución por grados, cursos y por sexos de los 218 cuestionarios recogidos

Tabla 1. Distribución de grados, cursos y sexo de la muestra.

Titulación								
	Doble Grado	1º Prim.	2º Prim.	3º Prim.	1º Inf.	2º Inf.	3º Inf.	Total
Alumnos	4	10	22	23	2	2	2	65
Alumnas	23	11	18	18	34	27	22	153
Total	27	21	40	41	36	29	24	218

Como sucede en las investigaciones cualitativas, las categorías de análisis han surgido de la lectura y observación de los datos. Las tablas 2 y 3 muestran las categorías encontradas en las preguntas 1 y 2 del cuestionario y el número de respuestas que corresponde a cada una.

Tabla 2. Identificación de las categorías de la pregunta 1.

Categoría	Nº de respuestas
Motivar/ promover/ incentivar / potenciar/ favorecer incitar /animar a leer	136
Iniciar/acercar /dar a conocer	15
Importancia / belleza de leer	6
Adquirir /fomentar hábito lector	82
Divertido /lúdico /agradable/ no obligar	49
Lectura instrumental (mejorar)	1
Fomentar uso de la biblioteca	1
Actividades concretas (técnica de contar cuentos, lectura dramatizada, exponer libros, hablar de ellos, charlas de escritores, curso de lectura)	7

Tabla 3. Identificación de las categorías de la pregunta 2.

Categoría	Nº de respuestas
Escuchar cuentos, representaciones de historias, títeres	33
Lectura y comentarios / tertulias	25
Cuentacuentos	41
Obligatoriedad: Listas de libros que hay que leer y a lo mejor hacer resumen/ ficha	13
Visitas a la biblioteca/préstamos	23
Talleres de cuentos, juegos con cuentos, gymkana, manualidades, álbum de cromos, inventar cuentos	27
Autor presenta su libro	7
Leer de forma general o en asamblea	23
Regalos, padres lectores, familia anima a leer	8
Ninguna	48
Planes específicos organizados por el centro escolar (Plan lector, Plan desván, tema sobre el que se trabaja todo un año, día (semana) del libro/día la lectura	16

4. Resultados

Al igual que en el estudio de Munita (2013), en el momento de hacer el cuestionario los estudiantes no han cursado en su formación la asignatura que les permite abordar la animación a la lectura: Literatura Infantil, en 4º. Varios de los encuestados tampoco han cursado la asignatura de Didáctica de la Lengua, impartida en tercero. En consecuencia, sus creencias y saberes van a basarse principalmente en su experiencia (como alumnos y solo en el caso de los alumnos de tercero de Grado, como estudiantes en práctica).

El gráfico 1 permite ver que las mayores frecuencias, con gran diferenciación de las demás, se agrupan en tres categorías: todo lo relacionado con el ámbito de la motivación e incentivación de la lectura, lo relacionado con el hábito lector y, finalmente, la categoría que agrupa los aspectos lúdicos y optativos.

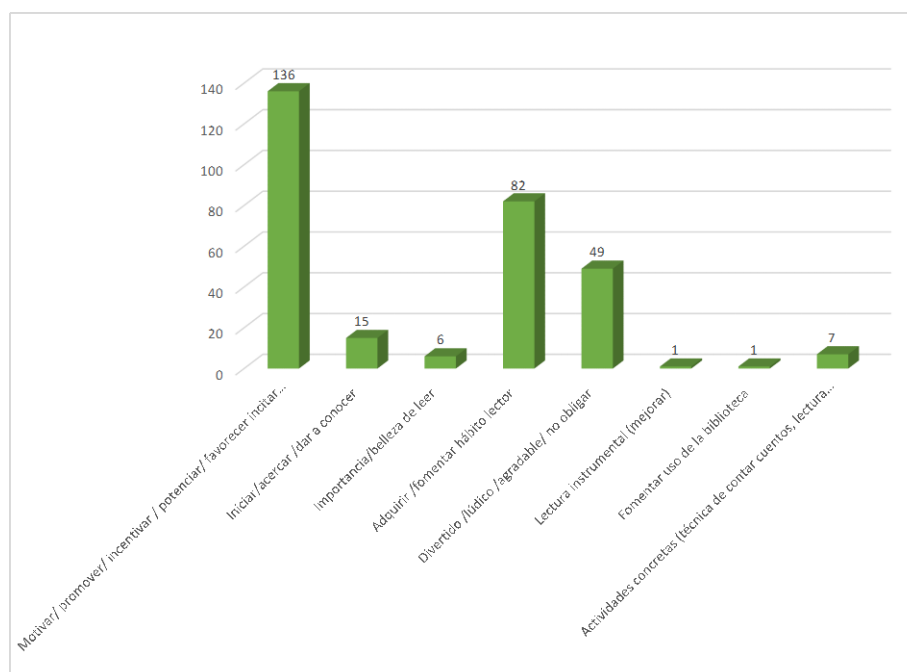


Gráfico 1. Pregunta 1: ¿Qué entiendes por animación a la lectura?

La segunda de las preguntas buscaba conocer qué prácticas de animación a la lectura han observado o vivido los encuestados. Es interesante que 48 de los 218 alumnos, casi un cuarto (22%), respondieron que no han presenciado ninguna. Es la categoría de porcentaje más alto. Las dos siguientes categorías que sobresalen están muy relacionadas entre sí. Ambas hacen referencia a los cuentos. La primera, cuentacuentos y la segunda, representación de cuentos o títeres para representar cuentos. La suma de ambas (74) es una proporción elocuente dentro del total de encuestados. Esta significativa cantidad parece indicar una identificación de la

animación a la lectura con la práctica del cuentacuentos. En el gráfico 2 pueden verse las proporciones de estas y las demás categorías.

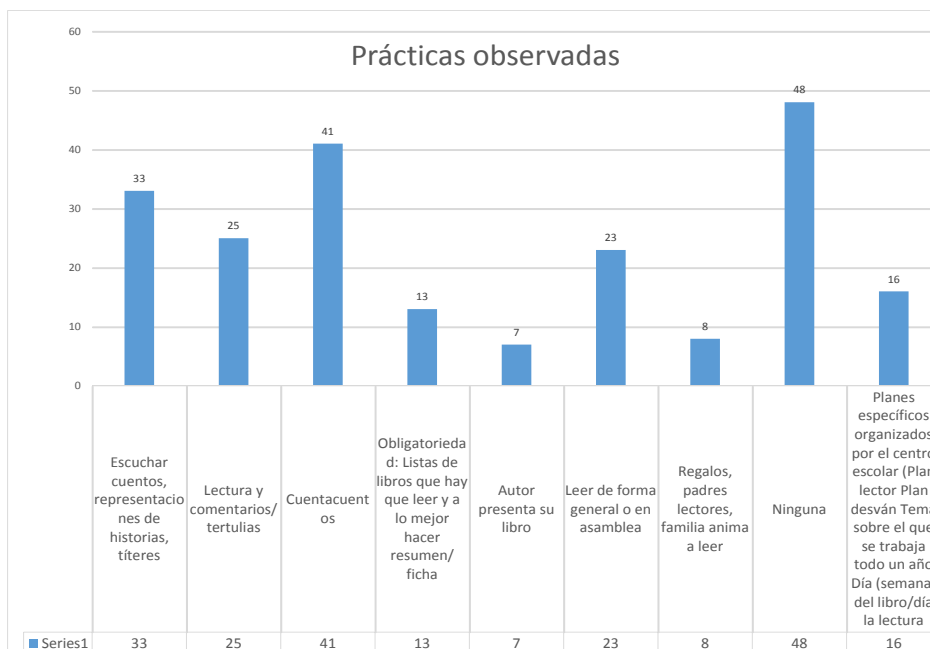


Gráfico 2. Pregunta 2: ¿Qué prácticas de animación a la lectura has presenciado?

En las respuestas de los alumnos suele aparecer alguna vinculación de la animación a la lectura con un lugar. El gráfico 3 muestra que la distribución se queda muy equitativamente repartida entre dos lugares: la escuela y la biblioteca. Este segundo resulta ambiguo al no especificar si se trata de la biblioteca del centro educativo u otra biblioteca. No obstante creemos que se puede interpretar en la mayoría de los casos como la biblioteca del centro. Eso significa que la animación a la lectura tiende a vincularse con el centro escolar y dentro de este en el marco concreto de la biblioteca.

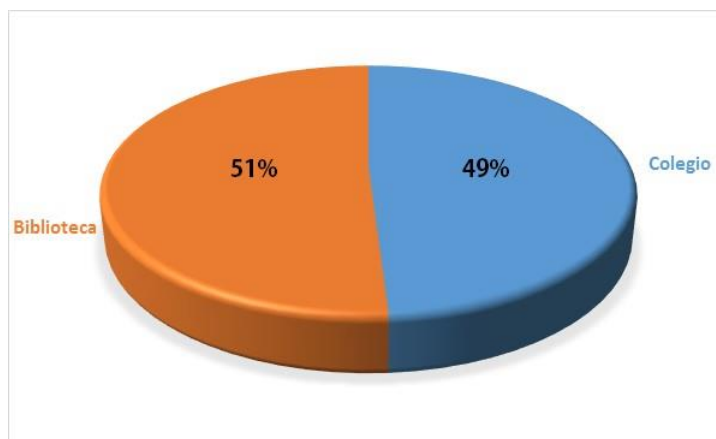


Gráfico 3. Prácticas presenciadas: Lugar

5. Conclusiones

Las respuestas a los cuestionarios muestran con bastante claridad que en realidad las creencias de los alumnos sobre la animación a la lectura tienden más bien hacia una serie de prácticas relacionadas con lo lúdico y el acto de leer, pero sin el requisito previo y esencial de la lectura silenciosa. Las prácticas observadas y vividas por los alumnos se pueden enmarcar en esta misma línea. La alta frecuencia de respuestas que consideran la animación a la lectura como sinónimo de cuentacuentos lo corrobora.

Si comparamos estas creencias con el concepto y planteamiento de animación a la lectura que hemos presentado en el marco teórico, se observa que la relación es inexacta y parcial. Como decíamos en ese apartado, el enfoque didáctico vigente para enseñar literatura se denomina *Educación Literaria* y su punto de partida es el acceso, el contacto con el texto literario. Entre las implicaciones didácticas de este concepto se encuentran la animación a la lectura, el cuentacuentos, las dramatizaciones etc. No son sinónimas ni equivalentes. Cada una de ellas tiene su objeto y su método.

Estos mismos datos base de los 218 encuestados pueden utilizarse para futuras investigaciones. Se podrían abordar los datos considerando la especialidad de los alumnos, y otras variables como el sexo y el curso en el que se encuentran matriculados. Se podrían también profundizar entre las respuestas y la biografía personal o lectora del alumno.

Los resultados de este estudio apuntan que desde nuestra asignatura de Literatura Infantil de 4º curso, podemos aportar al futuro maestro un nuevo concepto de animación a la lectura. Si en sus creencias iniciales está que animar a leer es motivar con juegos y recursos el acto de lectura, o incluso sustituir a este, la propuesta de Sarto, trabajada en nuestra Facultad, servirá a nuestros alumnos para valorar el acto privado e individual de la lectura para llegar al acto público y colectivo en la sesión de animación a la lectura.

Decíamos al inicio de este artículo que una de las mesas de trabajo del 5º Congreso Internacional de Educación y Gerencia Avanzada llevaba por título “Transición onto-epistémica de la educación y la gerencia: reflexiones y propuestas desde la teoría de la ciencia, sobre la realidad educativa y gerencial, sus concepciones, relaciones y características”. Este trabajo fue adscrito a dicha mesa. Como conclusión final explicitamos la onto-epistemología de nuestra práctica. En cuanto a la ontología, es decir, el ser, nuestra práctica ha hecho uso del ser (identidad) de la didáctica específica que nos ocupa, la Didáctica de la Lengua y la Literatura. La segunda relación onto-epistemológica deriva del ser de los alumnos, es decir, de una antropología. La fundamentación de dicha antropología y de la entidad de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se recogen en un trabajo previo de las autoras de este artículo (Martín y Rascón, 2015). De la misma manera, nuestra práctica ha recurrido también a la epistemología, es decir, al conocimiento del área y al conocimiento generado desde esta área. Este trabajo espera haber sido una aportación a ambos.

6. Referencias bibliográficas

- Cambra, M., Civera, I., Palou, J., Ballesteros, C. y Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica* 17/18, 25-40.
- Casado Romero, A. (2007). *Creencias de los estudiantes de magisterio sobre las interacciones en el aula*. Tesis doctoral. Ediciones de la UCLM.
- Martín del Pozo, M.A & Rascón Estébanez (2015). La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje servicio para la formación integral del futuro maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado* 19.1.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, (3), 307-332.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículobásico de la Educación Primaria
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. ISSN: 1885-446X.
- Sarto, M. 1984). *Animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: S.M.
- Sarto, M. (1998). *La animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: S.M.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Whitworth, J. M. (1996). *Student Teachers: Outsiders in Curriculum Reform?* Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (69th, St. Louis, MO, April)