

Aportes de la
investigación cualitativa
con **enfoque hermenéutico**
a la didáctica de la **educación superior**

María Isabel Duque Roldán
Compiladora



378
A644

Duque Roldán, María Isabel, compiladora
Aportes de la investigación cualitativa con enfoque
hermenéutico a la didáctica de la educación superior /
Compiladora María Isabel Duque Roldán -- 1 edición--
Medellín: UPB. 2023 -- 313 páginas.
ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)
ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

1. Educación Superior (Colombia) 2. Formación docente
3. Investigación científica

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores
© Universidad de Antioquia
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

**Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico
a la didáctica de la educación superior**

ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)

ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-107-9>

Primera edición, 2023

Grupo de investigación: Didáctica de la Educación Superior - DIDES. Línea Doctoral en
Educación Superior del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP - Universidad de Antioquia

Universidad Pontificia Bolivariana

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Geovany Snehider Serna Velásquez

Corrección de Estilo: Janeth Posada

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2270-23-05-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin
la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Cuentos perturbadores y procesos de subjetividad en la formación de maestros. Una revisión sobre el estado de la cuestión

Luis Gabriel Mejía Ángel¹
Mauricio Múnera Gómez²

Introducción

El estado de la cuestión se entiende como “un momento en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, que intenta comprender e interpretar el nivel alcanzado de un conocimiento en torno a la producción científica reciente sobre el asunto que se desea investigar” (González, 2013, p. 1). Es decir, un conjunto de acciones encaminadas a recopilar e interpretar información bibliográfica y documental valiosa para la comprensión del objeto o los objetos de investigación que, para el caso del presente trabajo, se concentra en la comprensión sobre los cuentos perturbadores y la relación subjetiva que estos pueden plantear desde la formación de maestros.

La indagación se inició con la creación de una matriz o bitácora que posibilitara mediar el proceso de búsqueda, recuperación y sistematización

1 Licenciado en Humanidades, Lengua Castellana. Magíster en Educación, candidato a doctor en el Doctorado en Educación, línea de Educación Superior, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesor de prácticas pedagógicas y del área de literatura de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: lgabriel.mejia@udea.edu.co

2 Doctor en Ciencias Humanas y Sociales. Profesor Titular Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: mauricio.munera1@udea.edu.co

de los resultados encontrados. Dicha herramienta se estructura a partir de una serie de criterios y variables que incluyeron: nombre de la fuente, nombre de la institución responsable de la publicación, título y autores, año de la publicación, sitio web fuente, enlace del documento recuperado, palabras claves y resumen de la obra.

La búsqueda entonces se concentró en cinco conceptos: “formación de maestros”, “subjetividad”, “cuentos perturbadores”, “cuentos transgresores”, “mediación literaria”, “didáctica especial” y se desarrolló en diversos sistemas de información documental, como motores de búsqueda, recolectores, repositorios, revistas en acceso abierto y bases de datos especializadas en educación y pedagogía en Iberoamérica, en el rango de fecha de 2008 a la actualidad, y entre los que se incluían fuentes como la **Red Latinoamericana de Repositorios**, recolector que sistematiza diversos repositorios de más de noventa y cinco instituciones de diecinueve países latinoamericanos, el motor de búsqueda Google y Google Scholar y otras como Dialnet, Redalyc y Scielo. Para su consecución se hizo uso de diversas estrategias de búsqueda, como los operadores *booleanos AND, OR, NOT* y otras estrategias para destacar las palabras claves y documentos relacionados con estas, y para filtrar según el formato esperado.

Los procesos de búsqueda permitieron recuperar más de cuarenta documentos, de los cuales se seleccionaron más de una decena de fuentes documentales, entre las que se destacan artículos de investigación, trabajos de grado de pregrado y tesis de maestría. Una vez identificados, se sistematizaron a través de la bitácora y de los criterios asociados a esta, para, posteriormente, realizar el proceso de análisis y comprensión como fuente retrospectiva del objeto de estudio.

Las fuentes se analizaron bajo las siguientes características; la primera es el aporte de la fuente a la comprensión del cuento perturbador: sus características, alcances y posibilidades en los procesos educativos, así como el aporte de la fuente a la comprensión de la influencia de la literatura infantil en la formación de docentes; y, en segundo momento, los aportes de la literatura, y en especial de la literatura infantil, a los procesos de formación de maestros y de estudiantes. Finalmente, las posibilidades subjetivas de la literatura infantil en la formación de maestros. El análisis se realizó a través

de la interpretación y el relacionamiento de las diversas fuentes, sobre estos principios determinados.

El aporte de la fuente a la comprensión de la categoría del cuento perturbador y cuento transgresor: sus características y posibilidades en los procesos educativos

Sobre la primera característica encontrada, es importante indicar que se desarrolló a partir del concepto de cuento perturbador; su búsqueda permitió revelar varios asuntos, el primero y más relevante, es que son pocas las investigaciones que se han realizado en esta categoría de la literatura infantil, mas se destacan en estos pocos resultados iniciativas latinoamericanas, especialmente de Colombia y Venezuela. Entre estos resultados, resaltan las investigaciones de Díaz (2009), Soto et al. (2009), Serna et al. (2013) y Castaño et al. (2018). Lo anterior ya genera una ausencia marcada sobre los procesos investigativos en el tema, una posibilidad desde la reflexión y acción del maestro en tiempos modernos.

El primer autor, Fanuel Hanán Díaz (2009), a quien puede considerarse pionero en el estudio de esta categoría de la literatura infantil, fue quien acuñó el término por medio de una investigación titulada “Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra”, en donde realiza un análisis y reflexión valiosos sobre los cuentos perturbadores: su definición, en la que establece que estos son “aquellos que producen una sensación de inestabilidad en la mente del lector, que dejan sensaciones amargas y que a veces pueden causar conmociones en nuestra psique” (p. 3) y plantea otros asuntos relacionados, como características, formas, tipologías, fronteras y alcance de estos. Texto de gran interés, pues da apertura a una categoría fundamental para la composición de la literatura infantil contemporánea.

Por otro lado, la investigación de Soto et al. (2009), titulada “El libro como pretexto para hablar de temas difíciles: violencia, acoso e insulto. El caso de Juul”, es el resultado de un ejercicio pedagógico con niños y adolescentes, en el que las autoras buscaban generar “procesos de reflexión y expulsión en torno a los temas de la violencia y el acoso” (p. 17), a partir de

un libro considerado perturbador. Aseguran ellas que “la lectura de estos textos favorece la resignificación y la reconstrucción de uno mismo, así como la posibilidad de ponerse en el lugar del otro” (p. 17) y concluyen que “los libros perturbadores pueden ser el pretexto para tocar temas de los que de otra forma no se hablaría” (p. 19). Esto permite evidenciar una perspectiva pedagógica, bajo la cual, en este caso, las maestras utilizan el texto de literatura infantil para abordar procesos más allá del contenido conceptual.

Serna et al. (2013), por su parte, realizaron una investigación titulada *Cuentos perturbadores: de la sombra atrapada entre los trozos de un espejo*, ejecutada en diversas instituciones educativas, que se concentró en emplear los cuentos perturbadores como una estrategia en la que se vinculan los diversos procesos de “aprendizaje y la realidad, y de este modo afrontar los conflictos que la población ha sido obligada a guardar, otorgándole la posibilidad de sobrellevar con alivio las cargas emocionales que en algún momento ha costado albergar y compartir” (p. 16). Su investigación destaca los múltiples beneficios que trae consigo el uso de esta categoría de literatura infantil como una herramienta que no solo es pedagógica,³ pues permite “facilitar el encuentro con aquellas emociones que el ser alberga dentro del inconsciente y que se hacen visibles cuando se toca lo que hierde y no se ha sanado” (p. 16); también como un medio para promover lo que Foucault denomina como el “cuidado de sí” y que implica “un ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser” (Foucault citado por Serna et al., 2013, p. 70).

Otra de las investigaciones encontradas fue la de Castaño et al. (2017), titulada *Otras estéticas en la literatura infantil. Trifonía: voces entrecruzadas entre la formación de maestros, las artes y la literatura*, que tiene “la intención de aportar a los estudios de la literatura infantil, y a la formación de maestros de Lengua y Literatura, proponiendo otras maneras de nombrar las *estéticas* que subyacen a la literatura infantil” (p. 17). Su trabajo es valioso porque su objeto de estudio no es solo la literatura infantil bajo otras estéticas, que

3 Además, introduce la perspectiva didáctica, pues en este caso las investigadoras implícitamente plantean la pregunta por cómo generar procesos a través de este tipo de textos; no se hace evidente el tratamiento de una didáctica especial, se acude a los procesos de la didáctica de la literatura, en los que la lectura del texto implica los procesos, niveles y comprensiones del acto lector.

la definen como “aquellas propuestas literarias que proponen otro tipo de personajes o situaciones que se salen de lo cotidiano y que plantean una orientación distinta en cuanto a las concepciones de lo bello, lo feo, lo malo, lo bueno” (p. 18), sino la posibilidad de significarla a través de la formación docente y particularmente desde su experiencia como estudiantes en proceso de formación docente.

Por último, se destaca la investigación de Castaño y Zapata (2018) titulada *Cuentos problematizadores: realidad entre páginas*, en la que indagan sobre la multiplicidad de beneficios que trae consigo esta categoría de la literatura infantil en las prácticas pedagógicas en una institución educativa; no obstante, deciden orientarse por el concepto de cuentos problematizadores y destacan su potencial como medios para comprender otras realidades, que pueden estar cargadas de dificultades y crudezas ante otras experiencias. Los autores concluyen que “no solo aportan al ejercicio pedagógico docente, sino a su formación personal, en tanto permiten sensibilidad frente a temas sociales que le competen [tanto] desde su postura ética como profesional de la educación” (p.73) y destacan que la experiencia del docente influye en el desarrollo literario de los estudiantes y que si los cuentos perturbadores posibilitan la consolidación de la sensibilidad en el docente, también lo posibilitarán en sus prácticas, lo que implica una relación sólida con la presente investigación, desde la experiencia estética y la movilización que los cuentos permiten en los maestros en clave de lo subjetivo.

Sobre aquellos trabajos que amplían las posibilidades de los libros perturbadores en los procesos educativos, se destaca que todos concuerdan en la idea de que esta categoría de la literatura infantil plantea la posibilidad de desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas que permitan abordar la realidad cotidiana y no una realidad ideal o fantástica, que está presente en mucha de la literatura infantil. Asimismo, destacan estas investigaciones las posibilidades de esta categoría para potenciar el conocimiento propio, así como la otredad.

La literatura infantil: papel en la formación docente y consolidación de su estética y subjetivación

En torno a la segunda característica de análisis, fuentes sobre *La literatura infantil: papel en la formación docente*, se destacan aquí los trabajos de Colomé (2015), Guadamillas (2015), Mejía (2017), Palomares (2015), Ponce (2016) y Ossorio (2015).

Colomé (2015), a partir de su investigación titulada “La formación literaria del maestro primario para la didáctica de la literatura infantil”, destaca, citando a Bermudo (2011), que la educación de estudiantes en formación docente, en torno a la literatura infantil, debe comprender la resolución y aplicación de preguntas como “qué es la literatura infantil, sus funciones y principios y qué potencialidades educativas le son inherentes, así como poder aprovecharlas” (p. 84), y destaca los conocimientos que debe adquirir el docente para el abordaje de esta categoría de la literatura en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria, así como los múltiples beneficios que trae consigo en estos procesos, resaltando sobre todo la consolidación de hábitos de lectura en los estudiantes de primaria.⁴

Guadamillas (2015) realiza el trabajo investigativo “La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica”, a través del cual busca indagar sobre la importancia que reconocen los maestros en educación infantil en formación, de la Universidad Castilla-La Mancha, en torno a un curso de literatura infantil inglesa, así como los múltiples aportes que este ha traído en su proceso formativo y en su posterior etapa docente, y la pertinencia de la literatura infantil en su proceso. En general, advierte el autor, existe una pertinencia e importancia percibida significativa y generalizada entre los estudiantes objeto de estudio, que destacan entre los aportes la consolidación de sus habilidades literarias y el diseño de estrategias didácticas y actividades en el aula.

4 Al respecto, la profesora Pizarro habla de una posible didáctica de la literatura infantil para docentes de primaria, enfoque bajo el cual la mayoría de las investigaciones sobre la literatura infantil y la formación de maestros se encuentra, pues pareciese que la literatura infantil es un campo exclusivo en la educación inicial y primaria.

En esta esfera también se destaca la investigación de Mejía (2017), quien hace un valioso estudio y reflexión de la presencia de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en el currículo de dos instituciones de educación superior colombianas. Al final, concluye que esta literatura

debe ser un saber pensado en los currículos de formación de docentes, lo cual contribuiría a su posicionamiento como objeto de discusión de comunidades académicas, preocupadas por las formas diversas de infancia, las representaciones sociales, los sistemas de valores, las estéticas, las éticas, entre otras. [...]

[Porque] entonces, ni la literatura quedaría desvirtuada ni tampoco lo estarían las múltiples concepciones y saberes humanos, sino que la relación entre ambos puntos sería de doble sentido, es decir, sería una relación de equivalencia en la que ambos se favorecen. (p. 86)

Asimismo, se destaca en esta dimensión la investigación “Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria”, de Palomares (2015), quien realizó una investigación en varias universidades españolas, a través de la cual buscaba ahondar sobre la formación teórico-práctica a partir de la literatura infantil, con estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria. Aboga Palomares, finalmente, a partir de su estudio, por:

la consecución de una serie de mejoras en la formación universitaria que parten de otorgar una mayor presencia a la Literatura Infantil y a las estrategias didácticas asociadas a esta desde los propios planes de estudio, o concienciar a los propios docentes de su importancia en el desarrollo íntegro del niño. (p. 63)

Destaca también aquí la investigación “Literatura infantil para no lectores: una experiencia desde la universidad”, de Ponce (2016), quien tuvo como objetivo principal “resignificar la lectura como práctica cotidiana” (p. 59) con estudiantes de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnológicas de la Universidad Nacional Chimborazo, es decir, su investigación buscaba promover la lectura entre estudiantes de reciente ingreso que por diversas razones presentaban antecedentes de

dificultades o desinterés ante la lectura; todo ello a través de la literatura, particularmente la literatura infantil. Investigación que es importante destacar, pues no solo se concentra en la influencia e impacto de la literatura infantil en docentes en etapa inicial de formación, sino en estudiantes de educación superior con antecedentes de dificultad o desinterés en la lectura. Concluye que la experiencia de la lectura con este tipo de estudiantes es importante porque permite resignificarla en la vida personal y profesional; y, en torno a la literatura infantil, destaca que su estudio permitió comprender que “es aquella que agrada, que despierta la sensibilidad, que potencia el pensamiento crítico y que en cualquier etapa de la vida se constituye en un motor de aprendizaje y motivación” (p. 67).

En cuanto a lo mencionado anteriormente, es menester señalar que en el proceso de formación de maestros debe apuntarse al desarrollo de habilidades necesarias para propiciar una educación en la que el docente cuente con la competencia literaria suficiente para servir de mediador en el contexto escolar, asumiendo esa competencia como la herramienta que facilita el acercamiento al contenido literario. Al respecto, en el texto “El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir”, Mendoza (1998, como se citó en Tabernero, 2013) reconoce “las actividades de decodificación, interpretación y reflexión como estrategias propias de la competencia lectora” (p. 48); estos son los pilares constitutivos del desarrollo de dicha competencia, debido a que posibilitan la interiorización de los contenidos abordados, lo cual va más allá de una vaga lectura, y suponen un esfuerzo lector que involucra capacidades analíticas y críticas, que actúan en el momento de la selección de criterios para determinar un repertorio literario acertado y conveniente en el interior del aula, donde se permita, según Díaz (2015), “consolidar la formación de lectores, en la medida que los libros de calidad aseguran no solo un ejercicio lector pleno, sino también estético, y un encuentro afortunado con la palabra escrita” (p. 13).

Para determinar los motivos por los cuales se va a llevar a los niños y jóvenes un contenido literario o corpus, es necesario adquirir consciencia sobre el porqué y el para qué leer, puesto que ambos interrogantes se esbozan como ejes transversales de la acción mediadora, donde se examinan los objetivos y las circunstancias bajo los que se realiza el acercamiento a las prácticas literarias, asunto que debe tener muy claro el maestro para

que en el momento de la mediación sepa intervenir de manera precisa, empleando los recursos y la metodología correspondiente, y pueda hacer de ese espacio un encuentro rico en sentido pedagógico, literario, estético y artístico, donde, como señala Cervera, los estudiantes “han de entrar en contacto con la literatura infantil por la vía de la lectura o el juego. Que es tanto como decir del placer y no del estudio” (1989, p. 167); así lo expone este autor al referirse al análisis e indagación de la literatura infantil como un problema concerniente a los maestros en ejercicio y maestros en formación, y no a los destinatarios de este tipo de literatura.

Cuando se hace mención a la mediación literaria en la escuela, es ineludible traer a colación la literatura infantil, definida por Cervera (1989) como “todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (p. 157), concepción que no se comparte en su totalidad, ya que, si bien hace mérito a los elementos de carácter estético, reduce este tipo de literatura a un solo receptor, cuando de ella puede disfrutar todo tipo de público. Lo anterior evoca la reflexión suscitada en el libro *Temas de literatura infantil*, donde Díaz (2015) plantea que “no debería existir ni siquiera una literatura dirigida exclusivamente a la infancia” (p. 17).

Cuando se comienza a hacer referencia a la literatura infantil, la formación de maestros empieza a encontrar vacíos significativos en cuanto al diseño de currículos y planes de formación en licenciaturas de preescolar y de literatura, pues se ha evidenciado que, aunque la literatura infantil ha ganado terreno, aún le falta la profundización necesaria, no solo en términos conceptuales, sino también didácticos, lo que lleva a reflexionar en torno al lugar que ocupa la literatura infantil en la formación universitaria y, de paso, en los procesos literarios y pedagógicos que lideran los maestros en cualquier nivel de escolaridad.

Es preciso mencionar que, dentro de esas tensiones polémicas frente a la enseñanza de la literatura infantil, habita aquella relacionada con el canon literario de esta, donde Lorente, quien la concibe como subliteratura, denuncia:

Por un lado, señala el “canon filológico” del que ya nos hemos ocupado, por otro, el “escolar”, basado en las obras de LIJ y que aportaría ejemplos sobre

tipologías textuales, modelos de construcción narrativa, etc. Añade, además, el canon de aula (los ejemplos a trabajar en la misma), el canon formativo (combinación de los anteriores) y la unión de todos ellos, que sería “el canon para desarrollar una básica competencia literaria”. (Mendoza, 2000, como se citó en Lorente, 2011)

La falta de formación a la luz del campo de la literatura infantil implica en el maestro en formación una imposibilidad, o por lo menos una dificultad, para la selección de un repertorio literario que resulte eficaz en la tarea mediadora, y esto es porque la selección de ese itinerario no es lo suficientemente consecuente con la realidad del niño o el joven que en este caso ocupa un lugar de receptor. Es por ello que Taberero (2013) indica que “el futuro mediador posee muy pocas herramientas en lo que se refiere al análisis del texto literario infantil y tiende a confundir e identificar el gusto del adulto con el del niño” (p. 49). Esta confusión es provocada en gran medida por la predisposición del maestro en formación en relación con la literatura infantil, cuyas concepciones y creencias no son intervenidas desde unas prácticas analíticas, críticas y reflexivas que le posibiliten educarse lectora y literariamente, pues en este caso se pone en evidencia la insuficiencia del maestro para comprender la literatura infantil, llevándola aun así, de modo erróneo, al aula. Tal como lo plantean Vásquez et al. (s. f., citando a Mendoza, 2001) en el libro *Didáctica de la literatura infantil* al expresar que “esta mediación deberá ir remitiendo conforme el lector se forme para elegir por sí mismo, no solo debido a la edad, sino también a la experiencia lectora y su intertexto lector” (p. 19).

En términos de la necesidad de la formación docente, se presentan entonces unos parámetros que sirven para la determinación de criterios precisos para abordar la selección de textos de literatura infantil y juvenil para mediadores, en los que es necesario un reconocimiento de las obras en sentido literario, estético y artístico, ya que dichos factores inciden en la recepción y, por tanto, en la deconstrucción de las percepciones en torno a esta forma de literatura. Los parámetros propuestos por Taberero (2013) son: 1) el adulto escondido como esa dualidad niño/adulto, presente en el discurso de la literatura infantil; 2) la voz narrativa, en la que la construcción de sentidos se logra a través del narrador mismo de la historia, además de

otros elementos perceptibles por el lector; 3) la hipertextualidad como la presencia de guiños de obras diferentes a las que se están abordando; 4) la metaficción como recurso que construye diferentes planos de ficción en el interior de la historia; 5) la paratextualidad como aquella que afecta la construcción de sentidos por medio de lo que aparece, además de la historia misma, como el tipo de letra, el color, la imagen; 6) la elipsis y la metáfora como dos tropos que aparecen en el discurso literario infantil; 7) los libros mudos, como aquellos que permiten la construcción de sentidos de manera subjetiva, ya que en ellos no interviene la presencia del texto escrito; 8) los temas, los cuales no necesariamente deben atender al prejuicio de que la literatura infantil no debe ser demasiado compleja; 9) el distanciamiento humorístico, donde se critica que la literatura infantil, como construcción de lo maravilloso, también debe ser poseedora de un tinte humorístico en su creación; 10) los personajes, los cuales tienen que ver con el mundo infantil: niños y animales.

Después de tener claridad en cuanto a los criterios para la selección del repertorio de literatura infantil, es conveniente dilucidar otras precisiones identificadas en el rastreo de antecedentes en cuanto a la literatura infantil y juvenil, pues este ha sido un campo complejo de abordar, y no solo desde la formación de maestros. Para ello, es conveniente plantear que por el mero hecho de ser literatura para niños no pierde su calidad literaria, tal como lo expresa el artículo “En torno a la literatura infantil”, donde Cervera (1989) puntualiza que “la literatura infantil no por intentar ser infantil ha de dejar de ser literatura” (p. 158) o como lo postulan Vásquez et al. (s. f.) en la discusión sobre el concepto, donde se partía del supuesto de que “no es un género literario ya que la función pedagógica es fundamental en la Literatura Infantil, mientras que en la literatura de adultos no existe esta intencionalidad” (p. 15), subestimando el tipo de público al que está dirigido el trabajo literario y asumiendo, además, el contenido producido como una construcción sinsentido, carente de fundamentos estéticos, conceptuales y literarios y que solo se produce con fines moralizantes y pedagógicos, visto esto desde una perspectiva de instrumentalización.

A raíz de lo expuesto anteriormente, cabe reconocer tres formas distintas de hacer literatura infantil, lo que permite entender su proceso creador. Dentro de esos tipos se encuentra, según Cervera (1989): la li-

teratura ganada, definida como todas aquellas producciones que nunca fueron destinadas para el público infantil, pero que con el paso del tiempo se fueron destinando a través de las adaptaciones de obras para adultos. Esto, a diferencia de la literatura creada para niños, la cual corresponde a la publicación literaria exclusivamente para la infancia, en la que es fundamental el reconocimiento de la condición y el lugar que ocupa el niño. Y, por último, la literatura instrumentalizada, en la que, más que hablar de literatura, deben mencionarse los libros como una herramienta didáctica en la que “toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés” (p. 159), que permiten la dinamización de los aprendizajes, sirviéndose de parecer literatura, aunque realmente no lo sea.

En consecuencia, la literatura infantil, por su tratamiento, implica múltiples tensiones en orden literario, pedagógico y social, por estar en medio del debate de ser o no literatura, por las falencias de la preparación de los futuros maestros y su inclusión en las aulas, independiente del nivel escolar, y por ser una producción que genera revuelo ante las concepciones y percepciones sociales sobre la vida misma. A este punto, es entonces pertinente hacer referencia a las obras catalogadas como perturbadoras que, como categoría de la literatura infantil, abordan temas controversiales y complejos de ser expuestos a la infancia, temas que para muchos deberían ser vetados.

Lo anterior, a la luz de la percepción adulta que subestima la capacidad de los niños para comprender contenidos difíciles, ya que se tiene, según Díaz (2008) “[...] el preconceito de que los niños son inocentes y de que se debe imponer una censura que los proteja de ciertos temas y los mantenga alejados de usos del lenguaje que consideramos impropios” (p. 4). Allí es donde el adulto pasa a asumir el rol de mediador en las prácticas lectoras de la infancia y la juventud, pues es quien determina qué leen y qué no, atendiendo a su sistema de creencias y saberes, en los que no sea transgredida la inocencia y el pensamiento del niño. Este último aspecto parece convertirse en un tema espinoso para el ejercicio pedagógico, pues el maestro en muchas ocasiones prefiere no tocar esta categoría de literatura infantil a fin de evitar inconvenientes con el padre de familia, porque en esta situación hay un conflicto mediado por las subjetividades. Por lo anterior, es pertinente presentar el interrogante formulado por Díaz (2008) al hablar de pertur-

bación: “¿nos referimos a lo que perturba a los niños o lo que perturba a los adultos?” (p. 5). Para comprender qué son los libros perturbadores, es preciso aludir a la definición de perturbación propuesta por Díaz (2008):

En principio, es un fenómeno de recepción, ya que se activa de acuerdo con ciertos contenidos que están en el texto y ciertas experiencias que están en la psique del lector. Hay libros que en su conjunto tienen la particularidad de plantear indagaciones sobre aspectos que conforman la sombra colectiva, y es por esto que los asumimos como perturbadores. Hay libros que no son tan universales, pero tocan la sombra particular de un lector, y hay otros donde lo perturbador se entreteje como parte de la trama discursiva. (p. 5)

Este tipo de literatura debe reconocerse como parte de la literatura infantil que busca de manera consciente mostrar, mediante un lenguaje apropiado, las realidades sociales y las temáticas inquietantes que resultan difíciles de comentar de adulto a adulto, y especialmente de adulto a niño. Sin embargo, debe dejarse en claro que la literatura perturbadora no pretende maquillar contenidos como la sexualidad, la muerte, el acoso y el suicidio, sino hacer más cercano este discurso desde las posibilidades de comprensión del niño, para que adquiera la habilidad de cuestionarse en torno a su propia realidad, en la que sucede lo mismo que aquello que ha sido descrito en los cuentos e historias que han buscado ahuyentar en el público infantil. Gowland (2010) se refiere en su texto “El reino del revés: subversión en los cuentos de hadas como reflejo de una sociedad globalizada” que “hoy, las princesas se rescatan solas; las ranas besan a los príncipes para devolverles su felicidad ‘ranesca’; y las madrastras y lobos toman la palabra contra los siglos de tradición –esta vez, en el otro sentido– que los condena” (p. 245), apuntando así a las necesidades de cambio en la literatura infantil, cambios que deben considerarse, si se atiende a las vertiginosas transformaciones del niño y de la sociedad en la que este se halla inserto.

Dichas necesidades de cambio sustentan la importancia de la literatura infantil perturbadora y, al respecto, Díaz (2008) argumenta que “los libros perturbadores son significativos y necesarios para hacernos crecer, detonan cataclismos que destruyen parte de nuestros esquemas estables y reorganizan nuestro sistema de creencias” (p. 6). De este modo se constituye la sub-

jetividad a través de una carta abierta que sensibiliza al ser humano frente al reconocimiento de otras verdades que son silenciadas y que cohabitan con la realidad particular del lector.

Finalmente, el proceso de búsqueda también permitió recuperar la investigación de Ossorio (2015), *La literatura infantil local y su contribución a la formación literaria de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria*, quien desarrolla una investigación teórica y retrospectiva sobre la importancia de la literatura infantil en el proceso formativo de estudiantes de esta licenciatura, donde destaca la concepción pedagógica contextualizada como base dinamizadora del proceso formativo de estos estudiantes y de su relación con la literatura infantil, y plantea una alternativa pedagógica para la enseñanza de esta literatura. Concluye, para finalizar, que “la literatura infantil [...] debe ser consustancial a la formación literaria de estos estudiantes, en tanto ellos son los que median las experiencias de lectura de los escolares con los que trabajan” (p. 116).

Subjetividad, encuentros y experiencias en la formación de maestros a partir de la literatura infantil

La formación de maestros es una de las piezas claves para atender a la calidad educativa, e implica, por tanto, la comprensión de los cambios y transformaciones en cuanto a planes, programas y metodologías de enseñanza que inciden significativamente en las formas de aprendizaje de los estudiantes en la época actual. Por lo anterior, los estudios, cuestionamientos y eventos de carácter académico han puesto la mirada en la incidencia de la formación de maestros en correlación con la calidad de la educación, reconociendo la formación docente como un problema de investigación que supone un panorama desde el ser del maestro, el cual atraviesa por una etapa vital de formación en la que consolida sus saberes y configura su subjetividad a través del reconocimiento de sí.

Al respecto, la investigación *Variaciones en las prácticas de enseñanza: la disposición de las prótesis tecnológicas* dio lugar al artículo publicado en la revista *Nómada*, titulado “La subjetividad en la formación de maestros”

(Baracaldo, 2011), en el que se aborda la subjetividad a través del cuidado de sí como parte de un ejercicio pedagógico enmarcado en la formación docente. A partir de lo anterior, se hace un recorrido por el concepto de subjetividad en el que después de abordarla desde varios campos conceptuales, Baracaldo (2011) comienza a asumirla como “un modo de existencia, es decir, un modo de relación consigo mismo y el mundo de la vida” (p. 251). Frente a dicha definición, se derivan tres visiones precisas que permiten la comprensión de la configuración de la subjetividad en el ser humano, identificando que es la esencia del ser, desde el punto de vista interno, que de cara a elementos externos pasa a ser influenciado por los vínculos con el entorno, lo que abre la posibilidad de constituirse desde el afuera.

En medio del quehacer pedagógico se perfila la esencia del maestro, su conducta y su óptica frente al mundo, lo cual se escapa de los procesos formativos que se detienen en factores conceptuales y didácticos. Por ello, empezar a inquietarse por el autorreconocimiento da cabida a la toma de consciencia sobre sí mismo y, por tanto, a la ocupación de sí, involucrando un autoexamen bajo un enfoque crítico que permita reevaluarse y reinventarse en función de las relaciones consigo mismo, con el otro y con el contexto en el que se desenvuelve. En medio del proceso de formación de maestros, Baracaldo (2011) plantea que “la introducción explícita de la subjetividad implica movilizar la voz propia que solo se comprende frente a otras voces. Se trata aquí de configurar un proceso en el que sea posible deconstruirse, reconstruirse y constituirse como sujeto” (p. 254), precisando mecanismos de cuidado de sí que se ofertan como herramientas propicias para la construcción de la subjetividad. Dentro de los mecanismos se hace alusión a la autobiografía, la conversación, la escritura personal, la correspondencia y las problematizaciones, las cuales demandan un ejercicio de registro reflexivo y consciente.

En la misma línea de sentido, en la tesis *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura*, Munita (2014) expone, en la primera parte de su trabajo, el apartado “El pensamiento del profesor”, en el que se contextualiza la investigación sobre creencias del docente, a través de la presentación de los resultados de una indagación exploratoria realizada con maestros en formación de literatura y maestros en ejercicio,

en la que se vincula el perfil lector (distinguiendo entre lector débil y lector fuerte o, dicho de otro modo, lector y no lector) de cada uno, con el sistema de creencias y saberes que han construido en torno a la educación literaria. Dichas creencias forman parte de la constitución de la subjetividad en el maestro, lo cual interviene en los procesos pedagógicos que lidera con sus estudiantes, ya que este determina las herramientas didácticas empleadas y la mediación literaria que lleva a cabo en su rol. Tal como Munita (2014) lo expresa, “toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica” (p.85), por lo cual es conveniente el reconocimiento de las concepciones del maestro para entender las maneras en las que la subjetividad tiene lugar, no solo en el proceso de formación académica y literaria, sino también en las experiencias previas. Para que lo anterior ocurra, el autor suscita los relatos de vida como medio eficaz para identificar de manera crítica y reflexiva las bases de la constitución de la subjetividad, en la que se aborda el “saber ser” del maestro como una dimensión directamente asociada con el “saber hacer”, destacando la importancia del autodescubrimiento a nivel personal para encontrarse consigo mismo en la tarea de quien enseña. Frente a ello, Munita (2014) alude a la autobiografía lectora “como instrumento que ha demostrado su potencial para hacer emerger las creencias personales del estudiante en torno a la lectura” (p. 113), reconociendo que el desempeño en el ejercicio docente está condicionado por la propia experiencia que como sujeto lector ha construido a lo largo de su vida.

Además de lo ya expuesto, la investigación plantea que la autobiografía lectora no es el único factor que interviene en los modos del maestro en formación para acercar a los estudiantes al mundo de la literatura, pues esa apreciación se ve afectada por el tipo de lector: lector fuerte o lector débil, ya que también ese bagaje, en orden de las vivencias y de los fundamentos conceptuales, da cabida a otras formas de ejercer como mediador de lectura literaria.

Para entender las implicaciones de la mediación literaria, es necesaria la comprensión del universo semántico en el que se apoya el concepto, pasando de una apropiación cultural a una mediación educativa en la que es indispensable aludir a los procesos pedagógicos vinculados con la en-

señanza y el aprendizaje. De este modo, el autor expone las características del mediador escolar de lectura literaria como

el acompañamiento y la cercanía, la importancia del afecto y el diálogo confiado, las ayudas para el despertar de la autoestima y para clarificar y discernir las experiencias, el enseñar a mirar, y la capacidad de dotar al educando de estrategias de aprendizaje. (Munita, 2014, p. 39)

Puede percibirse que las características en cuestión exaltan la socialización y el contacto directo, para que, en el escenario escolar, sea el maestro quien pueda llevar a cabo su tarea con el objetivo de incidir en las experiencias literarias de los estudiantes. Allí, es necesario tener claridad frente a la intencionalidad de la mediación, la cual va encaminada a la adquisición del aprendizaje y a la trascendencia de esta acción pedagógica en la que se hace de la práctica lectora un hábito que pasa a incorporarse como forma de vida. En última instancia, el significado de esa mediación representa la importancia del ejercicio de lectura, no solo en los procesos académicos y escolares, sino también en la vida personal.

En síntesis, Munita (2014) expresa que la mediación literaria atiende a toda acción relacionada con formas de promoción de la lectura como práctica cultural, en la que “no basta con crear condiciones materiales de acceso al libro, sino que se debe trabajar también en las múltiples mediaciones que condicionan la práctica lectora” (p. 41) desde un mediador que no es entendido únicamente como sujeto, sino también como instancia, en las que se conciben bibliotecas, instituciones educativas y toda aquella entidad que tenga como fin la promoción lectora.

En cuanto a la tarea de mediación literaria encauzada por el maestro, se precisa su tarea de promotor en relación con su perfil lector, ya que hay una distinción significativa a la hora de referirse al lector y al no lector, puesto que esa condición se encuentra estrechamente ligada con su valoración frente a la educación literaria. De este modo, se posiciona el recorrido literario personal del maestro como un criterio que trasciende en las prácticas de lectura de los estudiantes, donde muchos de ellos se construyen como lectores alfabetizados o lectores analfabetos.

Por lo anterior, es conveniente aludir a “La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores” (Dueñas et al., 2014), artículo resultado del análisis sobre los procesos de formación lectora de estudiantes de Magisterio, en el que el grupo de investigación Educación para la lectura. Literatura Infantil y Juvenil y creación de identidades (ELLIJ), de la Universidad de Zaragoza, menciona las relaciones establecidas entre mediación y canon, a fin de resaltar las estrategias de intervención literaria que otorguen mejores resultados en el interior del aula. Este trabajo aborda en particular la calidad de la mediación literaria que tiene lugar en la escuela, ocupándose de

las características de la mediación que conducen más fácilmente a un lector competente, esto es, en los rasgos que determinan, a nuestro entender, la calidad de la mediación lectora y al mismo tiempo en los obstáculos que se han encontrado más habitualmente aquellos lectores que no han logrado recalar en un canon académico. (Dueñas et al., 2014, p.23)

Los autores identifican, de este modo, que la trayectoria y la pasión literaria del maestro se convierten en la herramienta capaz de insertar a los niños y jóvenes en procesos literarios, cuyos resultados son estudiantes lectores, de los que logran distinguirse tres tipos: lector de canon académico, no lector y lector de canon social, dejando entrever que cada uno de ellos se perfila, no solo en el aula y por la mediación del maestro, sino que se extiende la mirada hacia donde cobran valor los hábitos lectores y la concepción de literatura construida por el primer núcleo social: la familia.

Así mismo, las investigaciones permiten argumentar que la presencia de una mediación familiar permanente, en función de la mediación escolar, coadyuva contundentemente en la formación del lector de canon académico, el cual avanza en la consolidación de su recorrido literario y hace del hábito lector un asunto inherente a sus dinámicas de vida, que, además de aportar en la construcción del conocimiento, otorga un estado de placer. Sin embargo, la mediación familiar no parece ser garantía absoluta de ello, tal como se expone en el artículo “La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente” (Colomer y Munita, 2013), en el que se indica que “un buen entorno lector familiar en

la primera infancia no asegura lectores fuertes en la etapa adulta” (p. 39), reconociendo de este modo que las prácticas de lectura no son siempre estables, y emerge así un recorrido lector discontinuo.

Al respecto, el lector de canon social, si bien también es influenciado por la experiencia lectora desde la familia, en edad adulta se perfila como quien aborda la lectura movilizado por las recomendaciones de otros, por la provocación gracias a las estrategias de *marketing* y por sus impulsos, y desarrolla desde esa perspectiva una afición por los libros, unos libros que dan por sentado, según Colomer y Munita, (2013) “un fuerte proceso de homogeneización y estandarización de lecturas, que, sin embargo, parece no ser percibido por muchos de los estudiantes, que con frecuencia recalcan la supuesta amplitud de sus lecturas” (p. 41). Así mismo, el no lector, fuera de no haber contado con la suficiente estimulación y acompañamiento desde el hogar, está dependiendo en absoluto de la mediación que ocupa al maestro, que logra, en el mejor de los casos, despertar el interés por lo literario. Lo anterior depende, en gran medida, de que el maestro tenga un hábito lector, pues de lo contrario le será difícil inculcarlo.

Cabe mencionarse que para cada uno de los lectores se deben establecer relaciones con los diferentes contenidos que se ofertan en los libros, contemplando desde los *best seller* hasta los textos de corte académico que implican otros niveles de lectura y de formación. Al respecto, Colomer y Munita (2013) plantean que “no resulta extraño, entonces, que los estudiantes no construyan competencias de lectura para enfrentar textos de mayor complejidad y experimenten dificultades para acceder a corpus literarios diferentes” (p. 41), refiriéndose a los estudiantes como los futuros maestros que necesitan construir su imagen lectora como parte de un desafío actual de los procesos de formación docente, y considerando la presencia de analfabetas lectores. Al respecto, Cerrillo y Senís (2005, como se citaron en Dueñas et al., 2014) indican que “nos encontramos ante un nuevo analfabetismo; [...] protagonizado por esos nuevos lectores, fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios, ni en muchos casos, lectores competentes” (p. 22).

Algunas consideraciones finales

Sobre los resultados encontrados, se puede apreciar que, aunque la mayoría se ubica en un contexto específico, realizan valiosos aportes y propuestas sobre los múltiples beneficios de la literatura infantil en la formación de estudiantes universitarios en proceso para ser docentes y las posibilidades que brinda su abordaje con estos en el desarrollo personal y particularmente profesional como futuros docentes, mas abogan por la urgencia de consolidar en los currículos contenidos que motiven la comprensión teórico-práctica de esta tipología de literatura. Sin embargo, en medio de la búsqueda logra precisarse que las perspectivas investigativas aún no dejan entrever la exploración y el desarrollo de reflexiones a propósito de la configuración de subjetividades en la formación de maestros, a partir de los cuentos perturbadores como categoría de la literatura infantil.

Ahora bien, preguntarse por una didáctica especial, en este caso, puede ser interesante, pues no existe una manera explícita de abordar los cuentos perturbadores en la educación superior; existe el componente de la didáctica de la literatura, pero esta se queda corta al pensar el cómo desde lo meramente instrumental. Tendría que pensarse, pues, la articulación de algunos principios didácticos para consolidar una posibilidad de ser, desde la educación en la formación de formadores.

Por otro lado, después de poner en diálogo las indagaciones realizadas, a fin de presentar un panorama frente al estado de la cuestión, es preciso decir que los procesos investigativos abordados se consolidan en potentes puntos de partida en relación con cada una de las categorías emergentes afines al presente trabajo, dado que se identificaron los horizontes establecidos por otros investigadores en los que pervive la pregunta por la formación del maestro, que logra luego encontrar un anclaje con la formación de la subjetividad y con la preparación en cuanto a la literatura infantil y juvenil. A partir de lo anterior, se logran establecer puntos de conexión significativos para el abordaje de los denominados cuentos perturbadores y cómo estos configuran procesos subjetivos en los maestros que se encuentran en formación, todo esto, desde una mirada sensible a los procesos educativos, una mirada ética, estética, política y artística en la construcción, no solo de la profesión docente, sino de la responsabilidad social desde el acto educativo.

Finalmente, la búsqueda realizada permitió reconocer un número significativo de investigaciones alrededor de la temática presentada; sin embargo, también evidenció la ausencia de investigaciones específicas de manera articulada y que encuentran un eje central en los cuentos perturbadores y configuración de subjetividades en la formación de maestros, lo que permite explorar un campo valioso de conocimiento desde la educación.

Referencias

- Baracaldo, M. E. (2011). La subjetividad en la formación de maestros. *Nómada*, (34), pp. 246-259.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118960017>
- Castaño, C.; Marín, S. y Jaramillo, E. (2018). *Otras estéticas en la literatura infantil. Trifonía : voces entrecruzadas entre la formación de maestros, las artes y la literatura* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19831/1/Casta%C3%B1oEstefania_2018_MaestrosArtesLiteratura.PDF
- Castaño, C. y Zapata, V. (2018). *Cuentos problematizadores: realidad entre páginas* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19766/1/Casta%C3%B1oCatalina_2018_CuentosRealidadPaginas.pdf
- Cervera, J. (1989), En torno a la literatura infantil. *Revista de Filología y su Didáctica*, (12), pp. 157-168.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Colomé, J. (2015). La formación literaria del maestro primario para la didáctica de la literatura infantil. *Atenas*, 1(29), pp. 82-90.
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047205006.pdf>
- Colomer, T y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (38), pp. 37-46.
http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/revista_completa_numero_38.pdf
- Díaz, F. (2009). Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra. *Barataria. Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*, V(I), pp. 2-11.
https://co.edicionesnorma.com/catalogos/barataria/barataria_10/files/assets/basic-html/page-2.html

- Díaz, F. (2008). Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra [conferencia]. *Seminario Internacional de Promoción de la Lectura: Placer de Leer. Encuentros con la Literatura*, Buenos Aires, Argentina.
https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-ensenanza-de-lengua-y-literatura/upload/Hanan_Diaz_Libros_perturbadores_para_ninos.pdf
- Díaz, F. (2015). *Temas de literatura infantil: aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Lugar Editorial.
- Dueñas, J. D.; Tabernero, R.; Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, (11), pp. 21-43.
https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.02/78
- Guadamillas, M. (2015). La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, (4), pp. 93-106.
- González, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni-pluri/versidad*, 13(1), pp. 60-63.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16119/13980>.
- Gowland, N. (2010). El reino del revés: subversión en los cuentos de hadas como reflejo de una sociedad globalizada. En C. Blake, y V. Sardi (Comps.). *Literatura argentina e infancia: un caleidoscopio de poéticas* (pp. 245-260). Vuelta a Casa.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.396/pm.396.pdf>
- Lorente, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, pp. 227-247.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36317/35162>
- Mejía, L. (2017). Literatura infantil y juvenil y formación de docentes. Concepciones sobre la LIJ en dos programas de formación docente en enseñanza de la lengua y la literatura [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8949/1/MejiaAngelGabriel_2017_LiteraturaFormacionDocente.pdf
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales*

- de lectura* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents (DDD).
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf
- Ossorio, A. (2015). *La literatura infantil local y su contribución a la formación literaria de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de La Luz y Caballero”].
<https://repositorio.uho.edu.cu/handle/uho/2662>
- Palomares, M. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Revista Investigaciones sobre Lectura*, (3), pp. 44-66. Recuperado de:
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10924>
- Ponce, G. (2016). Literatura infantil para no lectores: una experiencia desde la universidad. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), pp. 59-68.
- Serna, L.; Castro, M. y Rodríguez, X. (2013). *Cuentos perturbadores: de la sombra atrapada entre los trozos de un espejo* [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional.
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/2606>
- Soto, B.; Calderón, G. y Guerra, E. (2009). El libro como pretexto para hablar de temas difíciles: violencia, acoso e insulto. *Barataria. Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*, V(1), pp. 16-19.
https://co.edicionesnorma.com/catalogos/barataria/barataria_10/files/assets/basic-html/page-21.html
- Taberner, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (38), pp. 47-56.
http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/revista_completa_numero_38.pdf
- Vásquez, J.; Cremades, R., y García, A. (s. f). *Didáctica de la literatura infantil*. Universidad de Extremadura. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/978-84-9127-005-8.pdf