

## Creencias sobre poesía en el alumnado de 1º y 4º del Grado de Maestro en Educación Infantil

María del Rosario Neira-Piñeiro<sup>1</sup>; Ana Martín-Macho Harrison<sup>2</sup>

Recepción: 19 de febrero de 2021 / Aceptación definitiva: 10 de enero de 2022

**Resumen.** Para conocer las creencias del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil con respecto a la poesía y su didáctica, se aplicó un cuestionario cualitativo-cuantitativo a 144 estudiantes de 1º y 83 de 4º de las universidades de Oviedo y Castilla-La Mancha (España), sobre su concepción de la poesía, sus creencias sobre la enseñanza del género lírico y su percepción sobre la formación recibida. Todos coinciden en priorizar la dimensión emocional de la poesía y en destacar la importancia de una buena transmisión oral, pero el alumnado de 1º muestra prejuicios relativos a la dificultad de la poesía, tiende a instrumentalizar los textos poéticos y desconoce cómo acercarlos al alumnado de infantil. El alumnado de 4º es más consciente de las cualidades estéticas del poema y revela cierta formación en didáctica de la poesía, aunque declara un conocimiento insuficiente de obras y de criterios de selección de textos. Se concluye que la titulación ha aportado un acercamiento a la Didáctica de la Poesía y ha modificado ciertas creencias, si bien persisten algunas carencias y demandas formativas.

**Palabras clave:** Educación literaria; poesía; formación del profesorado; educación infantil; creencias.

### [en] Beliefs about poetry among 1st-year and final-year undergraduates in Early Childhood Teaching

**Abstract.** In order to find out the beliefs that the students in the Degree in Early Childhood Education hold about poetry and its didactics, a qualitative-quantitative questionnaire was applied to 144 1st-year and 83 4th-year students from the universities of Oviedo and Castilla-La Mancha (Spain), on their conception of poetry, their beliefs about teaching it and their perception of their training. They all prioritize the emotional dimension of poetry and highlight the importance of a good oral transmission, but 1st-year students show prejudices regarding the difficulty of poetry, tend to instrumentalize poetic texts and do not know how to provide infant pupils with them. The 4th-year students are more aware of the aesthetic qualities of the poem and reveal some training in the didactics of poetry, although they claim to have an insufficient knowledge of works and text-selection criteria. It is concluded that the degree has both provided an acquaintance with the teaching of poetry and modified certain beliefs, although some training deficiencies and demands persist.

**Keywords:** Literary education, poetry, teacher training, early childhood education, beliefs

### [fr] Croyances sur la poésie chez les étudiants de 1ère et dernière année du Diplôme en Professeur des Écoles Maternelles

**Résumé.** Pour connaître les croyances des étudiants du diplôme en Professeur des Écoles Maternelles concernant la poésie et sa didactique, un questionnaire qualitatif-quantitatif a été appliqué à 144 étudiants de 1ère année et 83 de 4ème année aux universités d'Oviedo et Castille-La Mancha (Espagne) sur leur conception de la poésie, leurs croyances sur le genre lyrique et leur perception de la formation reçue. Ils s'accordent tous à privilégier la dimension émotionnelle de la poésie et à souligner l'importance d'une bonne transmission orale, mais les étudiants de 1ère année montrent des préjugés quant à la difficulté de la poésie, ont tendance à instrumentaliser les textes poétiques et ne savent pas comment faire découvrir la poésie aux élèves de maternelle. Les étudiants de 4ème sont plus conscients des qualités esthétiques du poème et révèlent

<sup>1</sup> Universidad de Oviedo  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2355-4682>  
E-mail: [neiramaria@uniovi.es](mailto:neiramaria@uniovi.es)

<sup>2</sup> Universidad de Castilla-La Mancha  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7147-6098>  
E-mail: [ana.martinmacho@uclm.es](mailto:ana.martinmacho@uclm.es)

La autora recibe financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

une certaine formation en didactique de la poésie, bien qu'ils déclarent une connaissance insuffisante des œuvres et des critères de sélection des textes. On conclut que le diplôme leur a fourni une approche à la didactique de la poésie et a modifié certaines croyances, même si quelques carences et demandes de formation persistent encore.

**Mots clés:** Enseignement de la littérature, poésie, éducation préscolaire, formation des enseignants, croyances

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología. 3.1. Objetivo. 3.2. Participantes. 3.3. Procedimiento. 3.4. Instrumento. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones.

**Cómo citar:** Neira-Piñeiro, M. R.; Martín-Macho Harrison, A. (2022). Creencias sobre poesía en el alumnado de 1º y 4º del Grado de Maestro en Educación Infantil, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 59-70.

## 1. Introducción

Actualmente hay acuerdo en reconocer que la formación de los docentes es crucial para proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de la sociedad (Caena, 2014). En este sentido, la formación inicial del profesorado se dirige al desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño eficaz de su profesión (Bozu y Aránega-Español, 2017). El interés por estas cuestiones ha impulsado la investigación sobre formación inicial de docentes, abordada desde diferentes perspectivas. En este campo, son especialmente numerosos los trabajos que analizan las percepciones y creencias de los docentes o futuros docentes (Ballesteros y Palou, 2005; Tatto y Coupland, 2003), que resultan de gran relevancia por su incidencia en la práctica educativa.

La presente investigación aborda un aspecto específico de la formación inicial del profesorado de educación infantil, referido a su preparación como mediadores para el acercamiento a la literatura en primeras edades. Más concretamente, se centra en el estudio de los conocimientos, percepciones y creencias de los futuros maestros sobre poesía infantil y su didáctica.

## 2. Marco teórico

Dentro del campo de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, hay unanimidad en reconocer la importancia del acercamiento a la literatura desde la primera infancia (Colomer y Duran, 2007), donde resulta determinante el papel del mediador (Prats, 2016). Es por ello esencial una buena preparación del maestro como mediador, lo que supone una formación literaria, psicológica y didáctica, así como el desarrollo de diferentes capacidades y actitudes relacionadas con la literatura y el placer lector (Cerrillo, 2007).

En los últimos años, se han desarrollado diversas investigaciones que indagan sobre la formación literaria de los futuros maestros, así como sus creencias, actitudes, hábitos y perfiles lectores, que han permitido poner de manifiesto importantes carencias que inciden en su aptitud como mediadores. Algunos estudios han detectado un escaso hábito lector y un bajo interés hacia la lectura (Applegate y Applegate, 2004; Granado, 2014; Vera, 2017), así como un reducido bagaje lector (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón 2019; Colomer y Munita, 2013; Duszynski, 2006; Granado y Puig, 2015; Munita, 2014). También se ha observado una insuficiente formación en literatura infantil y juvenil (LIJ), una escasa capacidad para analizar y valorar críticamente textos literarios, así como una tendencia a la instrumentación de la literatura (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020; Colomer y Munita, 2013; Díaz-Armas, 2008; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Fuster y Molina, 2016; Neira-Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020; Silva-Díaz, 2000a y 2000b; Taberero, 2013).

Junto a los trabajos que abordan la formación literaria de los futuros maestros desde una perspectiva más global, ya sea desde la visión de los propios estudiantes o desde la perspectiva del profesorado universitario, algunas investigaciones han prestado especial atención a la poesía en la formación de maestros. El interés por la preparación del profesorado en poesía y educación poética se justifica por la menor presencia que este género suele tener en las aulas, en parte debido a las creencias sobre su carácter “difícil” (Bordons *et al.*, 2002; Colomer, 2005).

Las investigaciones desarrolladas en este ámbito han puesto de manifiesto que el género poético ocupa un lugar minoritario en los hábitos y las trayectorias lectoras de los futuros maestros (Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, 2008; Duszynski, 2006; Díaz-Armas, 2008; Colomer y Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Sanjuán-Álvarez, 2013; Taberero, 2013). Además, diferentes estudios han identificado un limitado conocimiento de la poesía infantil, escasa capacidad de análisis e interpretación de textos líricos, inseguridad a la hora de llevar la poesía al aula, y percepciones y actitudes negativas hacia la poesía por considerarla un género difícil y elitista (Cremin *et al.*, 2008; Dahlbäck *et al.*, 2018; Hughes y Dymoke, 2011; Morón, 2016; Munita, 2018; Timothy y Obiekezie, 2019). Asimismo, se ha constatado un predominio de los textos narrativos, en detrimento de los líricos, en el aula de educación infantil (Pentimonti *et al.*, 2011), lo que podría deberse a la insuficiente preparación de los maestros en didáctica de la poesía así como a su bajo interés por este género literario.

Indudablemente, la poesía debería estar presente en la escuela –como lo están otros tipos de textos (Cerrillo y Luján, 2010)–, pues el conocimiento y disfrute del género lírico es parte de la educación literaria de los niños. Este acercamiento a la poesía no se puede lograr sin una adecuada preparación de los maestros (Andricaín y Rodríguez, 2016). De este modo, se trata de que los futuros docentes se conviertan en mediadores eficaces, capaces de acercar a los menores al descubrimiento del género lírico, convirtiéndolos en lectores de poesía.

Además, dado que las creencias y actitudes de los docentes tienen un impacto en la enseñanza (Ballesteros y Palou, 2005; Hughes y Dymoke, 2011), una visión negativa de la poesía posiblemente influirá en su práctica docente, en lo referido al modo de llevar este género literario al aula. De ahí que resulte pertinente analizar las creencias, conocimientos y actitudes de los docentes en formación con respecto a la poesía, un ámbito de estudio en el que la investigación es todavía escasa.

### 3. Metodología

#### 3.1. Objetivo

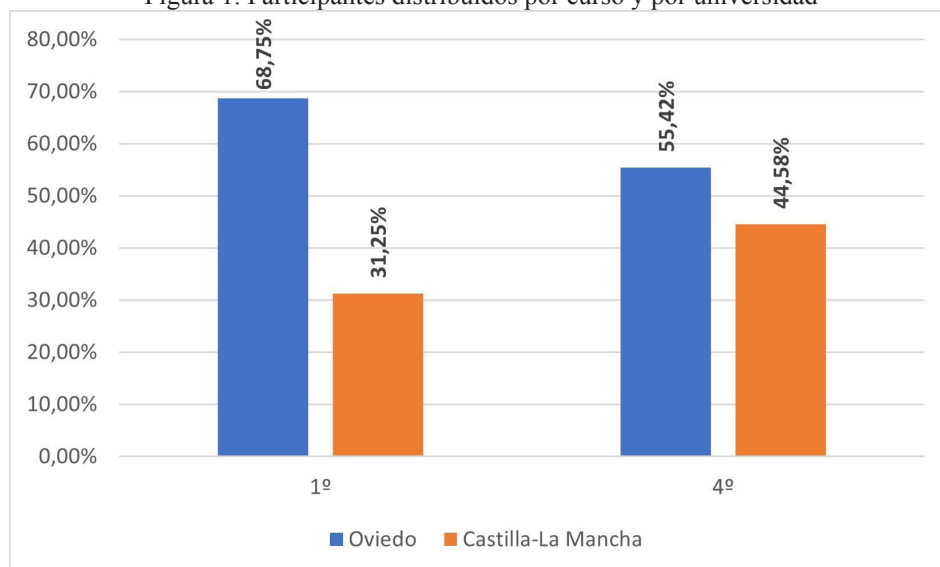
El objetivo principal de este trabajo es analizar las percepciones, creencias, conocimientos y demandas formativas en torno a poesía y su didáctica en estudiantes de primero y de cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de dos universidades españolas. Más concretamente, este trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué ideas presenta el profesorado de educación infantil en formación acerca del género poético y el modo de llevarlo al aula?
- ¿En qué medida se ven modificadas estas ideas a partir de la formación proporcionada por las asignaturas del Grado de Maestro centradas en la educación literaria?
- ¿Qué ideas presenta este futuro profesorado tras cursar dichas asignaturas?

#### 3.2. Participantes

La muestra se compone de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de dos universidades españolas: 144 estudiantes de primer curso (99 de Oviedo y 45 de Castilla-La Mancha) y 83 estudiantes de cuarto curso (46 de Oviedo y 37 de Castilla-La Mancha), en su mayoría mujeres (90%). Todos los participantes eran de nacionalidad española, salvo una estudiante china que estaba cursando el primer curso del grado en España.

Figura 1. Participantes distribuidos por curso y por universidad



Fuente: elaboración propia

En primer curso no se ofertaba ninguna asignatura sobre Didáctica de la Literatura, mientras que los estudiantes de cuarto habían cursado una asignatura obligatoria sobre esta temática (*Didáctica de la Literatura Infantil* en Oviedo y *Literatura Infantil y Animación a la Lectura* en Castilla-La Mancha), ambas de 6 ECTS. Las dos asignaturas abordaban específicamente la poesía infantil, entre otros géneros, además de tratar contenidos más generales referidos al concepto, caracterización e historia de la literatura infantil y juvenil (LIJ), la promoción lectora y el tratamiento didáctico de la literatura.

A partir de la información contenida en las guías docentes de ambas asignaturas se aprecia que ambas contemplan el desarrollo de competencias específicas muy similares o idénticas, referidas a la educación literaria. Así, ambas incluyen entre las competencias específicas “Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes”, que incluiría lo relativo a la educación literaria en primeras edades; “Conocer la tradición oral y el folclore”, vinculada con el acercamiento al cancionero infantil tradicional; “Adquirir formación literaria y, en especial, conocer la literatura infantil”, que abarca el conocimiento de la lírica infantil, entre otros géneros y tipos de textos; “Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita”, que incluye las prácticas de recitado de poemas; y “Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura”, competencia que da cabida al conocimiento y uso pedagógico de recursos para la educación poética del alumnado de infantil. Además, en ambos casos se contempla, entre los resultados de aprendizaje, la capacidad de diseñar propuestas pedagógicas referidas a la educación lingüístico-literaria en la etapa de educación infantil.

Por otro lado, los datos derivados de otra parte de esta misma investigación (Martín-Macho Harrison y Neira-Piñero, 2020) ponen de manifiesto que las dos asignaturas abordaron el acercamiento a la poesía infantil a partir de la lectura de diversas obras de poesía infantil, prestando atención tanto al disfrute de los textos poéticos como al análisis y reflexión sobre los mismos. Además, en la formación proporcionada en ambas universidades, los estudiantes diseñaron propuestas didácticas en torno a textos poéticos, practicaron la transmisión oral de poesía (recitando, cantando o escenificando), buscaron y seleccionaron poemas y realizaron actividades donde se combinaba el lenguaje verbal y visual, por ejemplo, ilustrando poesía.

Así pues, se constata que las dos asignaturas permitieron el acercamiento del alumnado al conocimiento y disfrute de la poesía infantil, y proporcionaron formación sobre la forma de llevar a cabo la educación poética en primeras edades.

Cabe señalar que en ambas universidades la poesía infantil se abordó principalmente en las dos asignaturas mencionadas, si bien fue tratada en menor medida en algunas optativas, que, obviamente, solamente cursaron parte de los estudiantes.

### 3.3. Procedimiento

Las investigaciones existentes sobre la formación literaria del profesorado se valen de diferentes instrumentos para recabar información sobre los conocimientos, creencias y experiencias lectoras de los sujetos, como la entrevista personal (Lamas, 2017; Dahlbäck *et al.*, 2018), la autobiografía lectora y los relatos de vida (Dueñas *et al.*, 2013; Duszynski, 2006; Granado y Puig, 2015; Lamas, 2017; Munita, 2013 y 2014), o los cuestionarios, tanto de carácter abierto como cerrado (Fuster y Molina, 2016; Collins y Kelly, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013; López-Valero *et al.*, 2017; Munita, 2018; Sanjuán-Álvarez, 2013).

La metodología aplicada en este trabajo fue mixta o cualitativo-cuantitativa. Se elaboró un cuestionario *ad hoc* conformado por preguntas tanto abiertas como cerradas sobre diferentes aspectos relativos a la formación del docente como mediador literario. Tanto en el pilotaje como en la aplicación definitiva, el cuestionario se distribuyó en línea mediante la herramienta gratuita de formularios de Google, lo cual facilitó su difusión en el campus virtual y el posterior acceso a los datos.

A fin de que las respuestas reflejasen lo mejor posible la repercusión que el paso por el Grado ejerce sobre las percepciones y conocimientos en torno a la poesía, se seleccionó el momento que mejor podía representar la condición de los participantes (estudiantes que aún no han cursado el plan de estudios *versus* estudiantes que lo han completado) para distribuir el cuestionario. Así, los participantes de primero lo completaron al inicio de curso, mientras que los de cuarto lo hicieron al final del primer cuatrimestre, cuando únicamente les quedaba cursar el último Practicum y el Trabajo Fin de Grado.

El primer paso para analizar cualitativamente los resultados fue categorizar las respuestas obtenidas a las preguntas abiertas. Se realizaron evaluaciones intra e interjueces para establecer la categorización definitiva.

### 3.4. Instrumento

El cuestionario completo contaba con 37 preguntas, tanto abiertas como de escala Likert (donde 1 = En total desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). Las preguntas versaban sobre (i) perfil y trayectoria como lectores de poesía, (ii) creencias y conocimientos sobre poesía y su didáctica y (iii) contacto con el género lírico durante el grado. En el presente trabajo nos centraremos en las partes (ii) y, en mayor medida, (iii). Así, presentamos a continuación los datos relativos a creencias sobre la poesía y su didáctica, obtenidos a partir de 4 preguntas abiertas y 12 cerradas, agrupadas como sigue:

- Concepción de la poesía.
- Poesía en la escuela: criterios de selección y actividades.
- Formación: demandas formativas y autopercepción de su formación en didáctica de la poesía.

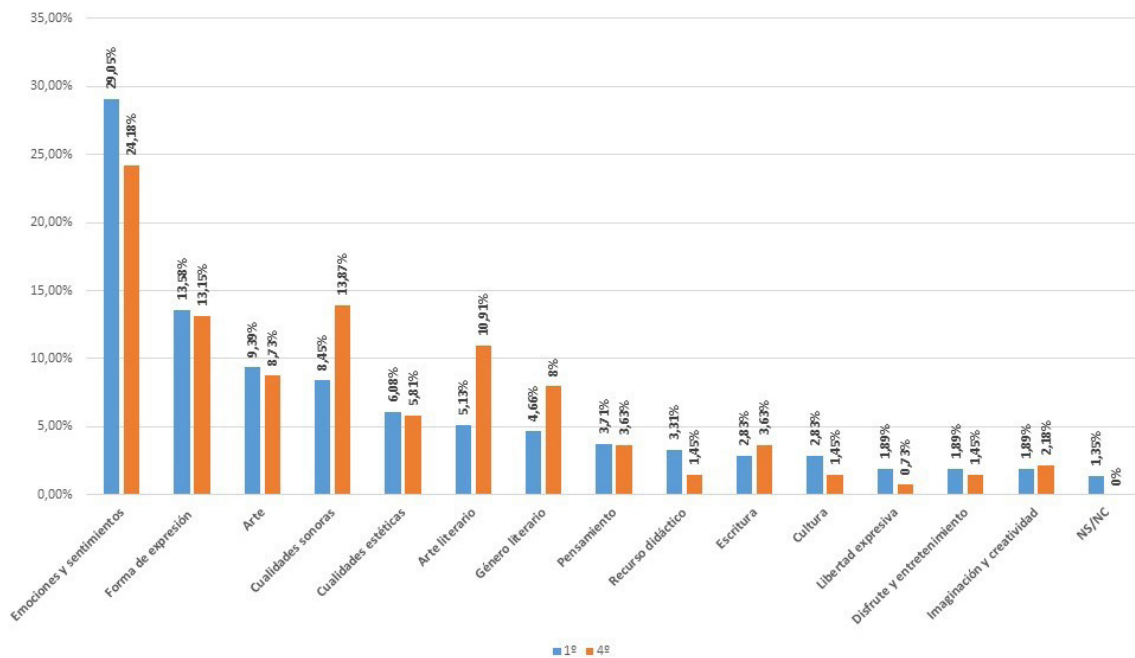
El bloque “concepción de la poesía” recoge las representaciones que el alumnado posee de la poesía, esto es, su concepción de lo que es poesía y sus creencias sobre este género literario. Este aspecto resulta esencial para la práctica docente, dado que las ideas previas que los maestros tienen acerca de la poesía pueden condicionar la actitud de su alumnado hacia este género (Timothy y Obiekezie, 2019), e influirán también, indudablemente, en el modo de abordarla en el aula (Hughes y Dymoke, 2011). Por otra parte, el bloque “Poesía en la escuela” incluye lo referido específicamente a lo que los encuestados creen saber sobre educación poética en primeras edades, esto es, sus ideas sobre actividades apropiadas en torno al texto lírico, criterios de selección de textos y metodología para la educación poética en educación infantil. Evidentemente, estos aspectos están más directamente relacionados con la formación didáctica recibida en el Grado y tienen una relación directa con la futura práctica docente, dado que las ideas sobre cómo se aprende determinan la práctica pedagógica (Ballesteros y Palou, 2005). Por último, el tercer bloque se centra en la percepción que los propios universitarios poseen sobre su formación en este campo, y permite identificar las necesidades, carencias e intereses de los futuros maestros, que a su vez deberían ser tenidas en cuenta para diseñar pautas de actuación dirigidas a mejorar la formación ofrecida en el Grado.

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, lo cual permitió corregir la redacción de algunas de las preguntas, para asegurar su correcta comprensión y obtener mayor precisión en las respuestas. Por último, en cuanto a la fiabilidad del instrumento, se aplicó el método Alpha de Cronbach a los ítems de escala Likert, obteniéndose un coeficiente de .648.

#### 4. Resultados

Para indagar en su concepción de la poesía, pedimos a los participantes que la definiesen con 3 a 5 palabras (*figura 2*).

Figura 2. Respuestas a la pregunta abierta: “¿Qué es para ti la poesía?”

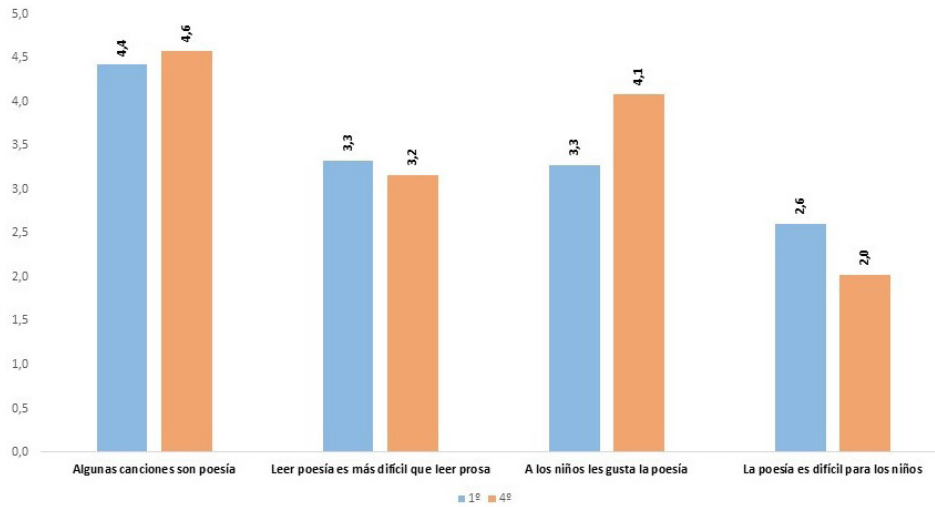


Fuente: elaboración propia

Si bien se aprecia una gran diversidad de respuestas, la mayoría entiende la poesía como una forma de expresión, dirigida sobre todo a la transmisión de sentimientos y emociones. Así, algunos la definen como “una manera de expresar lo que sientes” o “una forma de expresar tus sentimientos”. En menor medida, identifican la poesía con el arte en general, el arte literario en particular o con un género literario concreto. Cerca de un 6% de las respuestas identifican la poesía con cualidades estéticas, asociándola con la “belleza” o con una forma de expresión “bonita”. También se destacan como rasgos caracterizadores –más entre el alumnado de cuarto– procedimientos formales que tienen que ver con el plano sonoro del poema, como la rima, el ritmo, el verso y la musicalidad. Por último, en porcentajes bajos (no reflejados en el gráfico), se destaca la poesía como forma de expresión de pensamientos, manifestación cultural, expresión escrita, libertad expresiva, imaginación, recurso didáctico, y uso metafórico del lenguaje.

El cuestionario también incluía cuatro afirmaciones Likert, reflejadas en la *figura 3*, sobre la concepción de la poesía:

Figura 3. Respuestas a las afirmaciones Likert sobre la concepción de la poesía

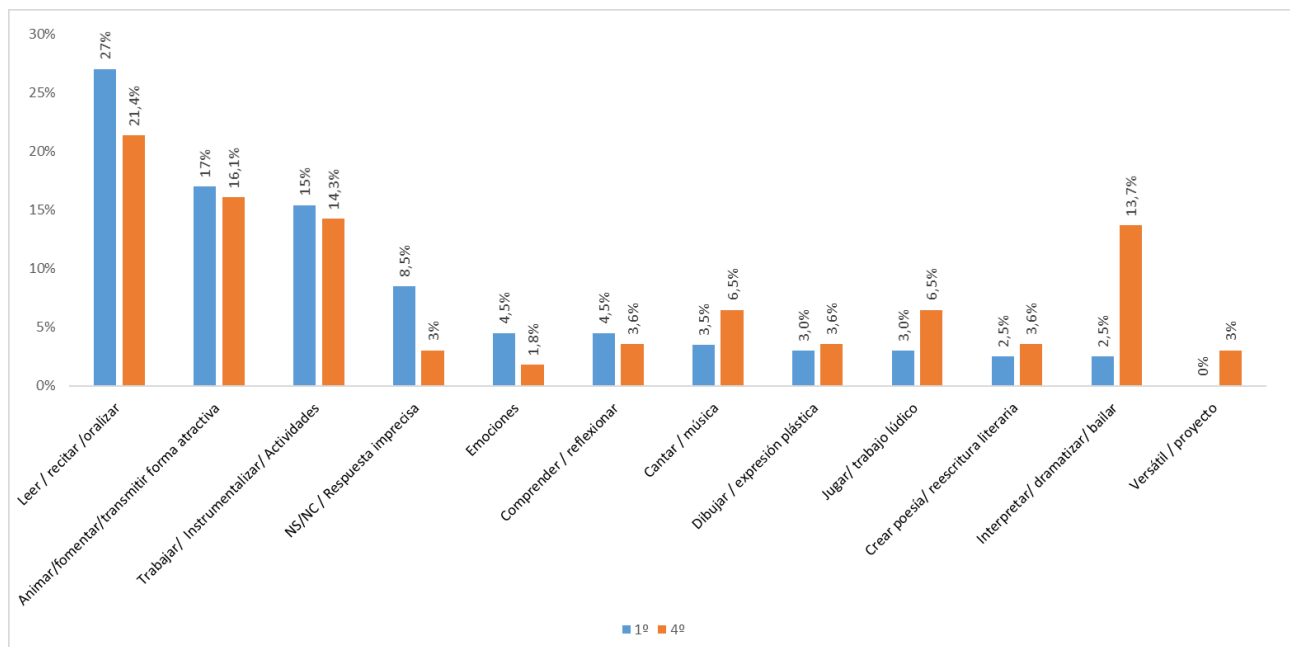


Fuente: elaboración propia

Aunque las diferencias no son muy marcadas, las respuestas de los participantes de cuarto reflejan menos prejuicios en torno a la poesía. Así, comparados con sus compañeros de primero, están más de acuerdo con que hay canciones que son poesía y con el hecho de que a los niños les gusta la poesía. No asocian tanto la poesía con dificultad. Están menos de acuerdo que los de primero con que leer poesía es difícil para los niños o es más difícil que leer prosa.

Respecto a sus creencias sobre la poesía en la escuela, la *figura 4* muestra los resultados obtenidos al preguntarles qué actividades harían en torno a la poesía con su alumnado.

Figura 4. Respuestas a la pregunta abierta: “¿Qué harías con la poesía en el aula de infantil?”



Fuente: elaboración propia

Al preguntarles qué harían con la poesía en el aula de educación infantil, e independientemente del curso en que se encuentren, la respuesta más común entre los participantes es leer, recitar u oralizar la poesía, siempre seguida de transmitirla de forma atractiva y de hacer actividades o instrumentalizarla. Esta respuesta es algo más frecuente entre el alumnado de primero, quizás porque no son todavía capaces de especificar actividades concretas, mientras que los de cuarto curso detallan más el tipo de actividades que harían: los porcentajes son siempre más altos en cuarto para las actividades apoyadas en el lenguaje musical, plástico y corporal, así como en el trabajo lúdico y la creación poética. Respecto a esto último, en cuanto al aspecto “crear poesía/reescritura literaria”, conviene matizar que los

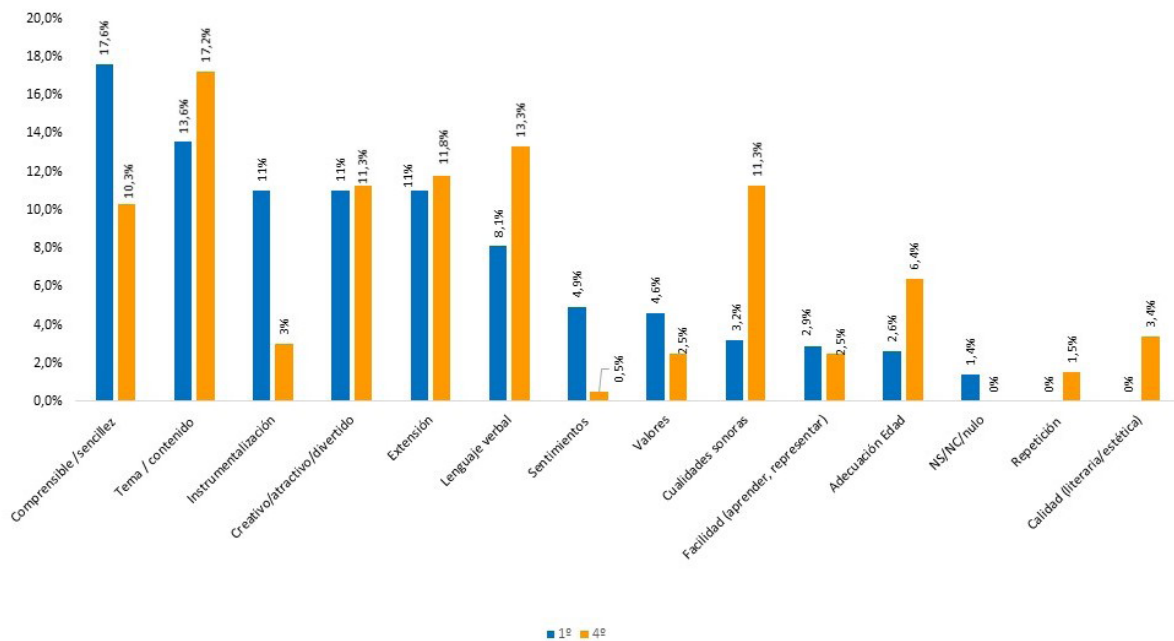
participantes de primero hablan exclusivamente de crear poesía, mientras que los de cuarto mencionan también la reescritura literaria. Además, en cuarto indican que podrían usarla en el marco de un proyecto (3%). El hecho de que los alumnos de cuarto responden con mayor precisión queda confirmado por el porcentaje de respuestas imprecisas o NS/NC, que casi se triplican en primero (8,5%, frente a un 3% en cuarto).

Con incidencias inferiores al 2%, los alumnos de primero mencionan los cuentos (“trabajar los poemas como si fueran cuentos”, “después de leer un cuento leer una poesía relacionada”), o responden que explicarían la poesía. También dicen que la emplearían para que el alumnado de infantil la memorizase.

Entre los estudiantes de primero, en proporciones inferiores al 1% encontramos otras respuestas que se refieren a los autores, los valores, presentar la poesía con apoyo visual, relacionarla con la naturaleza o incluso diciendo que no harían nada con ella.

La *figura 5* muestra los criterios de selección de poemas para el aula de educación infantil que los participantes tendrían en cuenta.

Figura 5. Respuestas a la pregunta abierta: “¿Qué aspectos consideras importantes al elegir poemas para el aula de infantil? (nombra 3-5)”

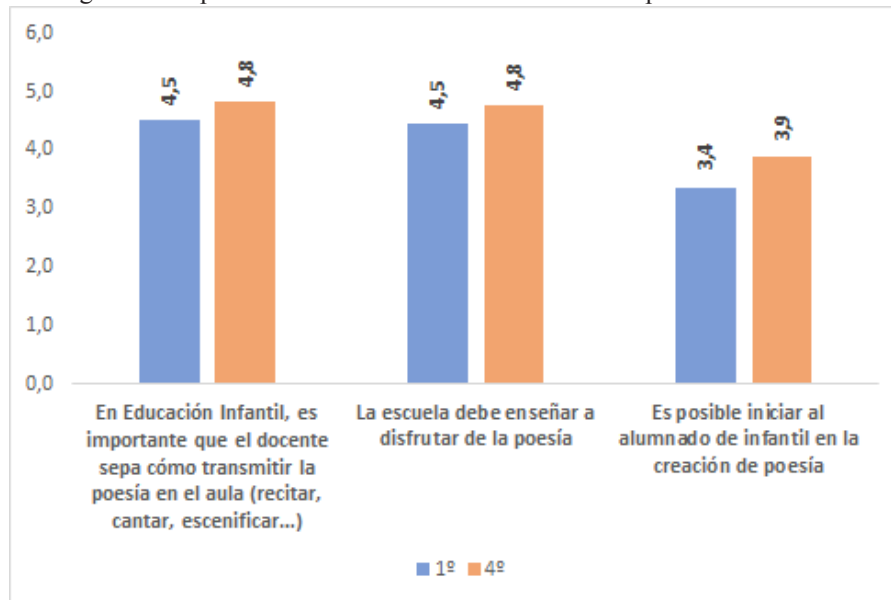


Fuente: elaboración propia

Los alumnos de primero presentan una mayor tendencia a la instrumentalización y priorizan que el poema sea sencillo y comprensible en mayor medida que los de cuarto. Los de cuarto, en cambio, se fijan más en el lenguaje verbal, las cualidades sonoras, el tema de los poemas, su adecuación a la edad de los niños y, aunque en un porcentaje reducido (3,4%), son los únicos que mencionan su calidad literaria. También buscan rasgos literarios concretos como la repetición.

A continuación (*figura 6*) presentamos la media de las respuestas obtenidas a las afirmaciones de escala Likert sobre la poesía en la escuela.

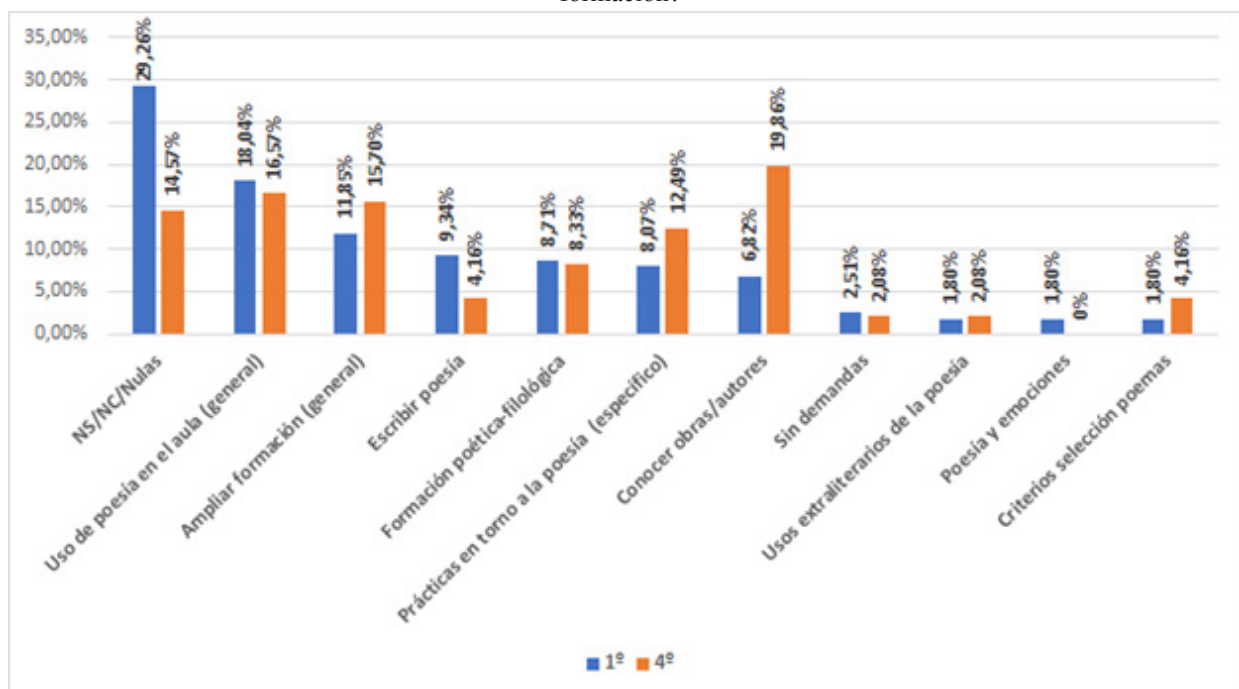
Figura 6. Respuestas a las afirmaciones Likert sobre la poesía en la escuela



Fuente: elaboración propia

Aunque ligeras, las diferencias parecen indicar que los alumnos de cuarto tienen un concepto más realista sobre la poesía en la escuela y están más de acuerdo con la importancia de la transmisión oral por parte del docente, el disfrute lector y la posibilidad de que el alumnado de educación infantil cree poesía. Por su parte, la *figura 7* recoge sus demandas formativas.

Figura 7. Respuestas a la pregunta abierta: “¿En qué aspecto(s) relativo(s) a la didáctica de la poesía desearías recibir formación?”



Fuente: elaboración propia

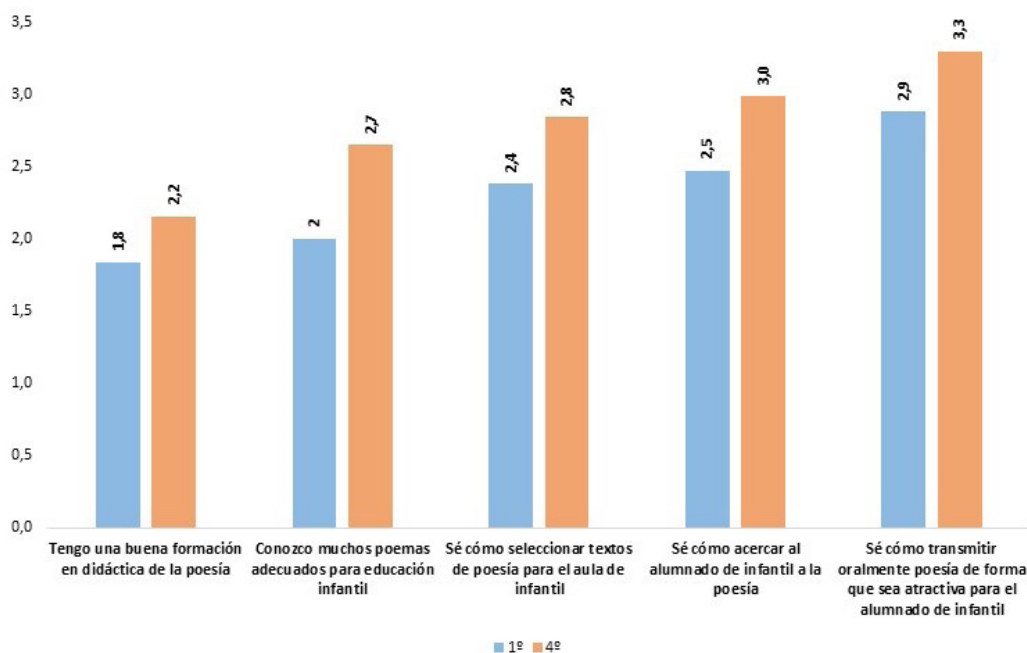
Al preguntarles en qué aspectos relacionados con la poesía les gustaría formarse, las respuestas indefinidas o nulas en primer curso (cerca de un tercio) duplican a las de cuarto curso (14,57%). Entre las respuestas válidas, el aspecto más mencionado por los alumnos de primero es el uso de la poesía en el aula, esto es, se interesan por aspectos más prácticos sobre el modo de acercar el género lírico al alumnado (“cómo introducir la poesía en un aula de infantil de manera motivadora e interesante”, cómo “usar” la poesía en el aula, etc.). Los alumnos de cuarto, en mayor medida que los de primero, manifiestan interés por prácticas más específicas en torno a la didáctica de la poesía, como saber recitar y escenificar poemas, iniciar a los niños en la creación poética o diseñar propuestas de animación lectora en torno a la poesía. Destaca en el alumnado de cuarto la necesidad de conocer más autores y textos, mientras que



los estudiantes de primero se interesan más por aprender a escribir poemas. Algo menos del 10% de sus respuestas apuntan a aspectos literario-filológicos, como saber analizar poemas, conocer mejor procedimientos formales como la rima o el verso y desarrollar habilidades de comprensión de poemas. En porcentajes reducidos, algunos sujetos se interesan por los usos extraliterarios de la poesía en el aula, concibiéndola como un recurso didáctico al servicio de otros contenidos curriculares, en primero por la vinculación entre poesía y emociones y, sobre todo en cuarto, por los criterios de selección de poemas.

A continuación, la *figura 8* refleja las respuestas a las afirmaciones Likert sobre la autopercepción de los participantes sobre su formación en didáctica de la poesía.

Figura 8. Respuestas a las afirmaciones Likert sobre autopercepción de la formación en didáctica de la poesía



Fuente: elaboración propia

Destaca que los alumnos de cuarto parecen sentirse mejor formados que los de primero en todos los aspectos por los que se les preguntaba (conocimiento de poemas, criterios de selección, estrategias didácticas, transmisión oral de la poesía). El hecho de que la media de las respuestas entre los participantes de cuarto para los ítems “Sé cómo seleccionar textos de poesía para el aula de infantil” y “Conozco muchos poemas adecuados para educación infantil” apenas supere el 2,5 sugiere que tienen cierta formación sobre estas cuestiones pero no la suficiente. Y así parece percibirlo la mayoría: perciben claramente insuficiente la formación recibida, ya que el primer ítem no alcanza el 2,5/5 en ninguno de los dos cursos encuestados.

## 5. Discusión

El alumnado de primero y cuarto coincide globalmente en su percepción de lo que es la poesía, ya que en ambos cursos prima la visión (quizás romántica) de la lírica como una forma de expresión o autoexpresión centrada en lo emocional, así como la identificación de la poesía con el arte y la belleza. Se aprecia en este sentido coincidencia con la percepción de la poesía en adolescentes, según el estudio de Zaldívar Sansuán (2017), donde destacaba también la importancia otorgada a la dimensión emocional de la lírica. En cambio, otorgan en general poca importancia a la dimensión sonora de la poesía, si bien los estudiantes de cuarto parecen algo más conscientes de la importancia del plano fónico en el texto lírico. Tampoco se tiene apenas en cuenta el carácter lúdico de la lírica, tan relevante en la poesía infantil (Andricáin y Rodríguez, 2016), la creatividad ni la libertad expresiva.

Por otra parte, en primer curso están más generalizadas algunas creencias negativas sobre la poesía, relativas a su dificultad y al poco atractivo que podría tener para los niños, percepciones coincidentes con las señaladas por Hughes y Dymoke (2011). La mayoría coinciden en la importancia de una buena transmisión oral de los poemas y en el rol de la escuela para descubrir el placer de la poesía. Sin embargo, los estudiantes de primero reconocen en menor medida la posibilidad de hacer actividades de creación poética en primeras edades, revelándose en este aspecto la diferencia de formación.

En cuanto a la forma de llevar la poesía al aula, los futuros docentes coinciden en priorizar la lectura oral o recitado de poemas y son conscientes de la necesidad de transmitir los textos de forma atractiva, si bien el alumnado de primero desconoce qué estrategias emplear y qué actividades diseñar para la educación poética en infantil. En cambio, los estudiantes de cuarto sí son capaces de precisar acciones concretas para el aula de infantil, prestan más atención a la dimensión lúdica del poema y tienen en cuenta la combinación de diferentes lenguajes artísticos (plástico, musical, corporal) en el acercamiento a la poesía.

En cuanto a la selección de poemas, las respuestas del alumnado de cuarto reflejan de nuevo cierta evolución en su percepción de la poesía infantil, prestando más atención a las cualidades formales y estéticas del texto literario, mientras que los de primero priorizan la sencillez lingüística y muestran una mayor tendencia a instrumentalizar el texto lírico, subordinándolo a otros aprendizajes curriculares.

Los ítems comentados ponen de manifiesto una mejora en la formación en didáctica de la poesía a lo largo de la carrera, partiendo del escaso conocimiento en este ámbito que revela el alumnado de primero. Sin embargo, llama la atención que el número de estudiantes que no poseen demandas formativas o no saben expresarlas es mucho más elevado en primero. Esto podría considerarse un indicio de su escaso conocimiento de la poesía infantil y su didáctica, que dificulta la identificación de aquellos conocimientos y habilidades que precisa un docente para acercar a su alumnado a la poesía. En cambio, es el alumnado que ya ha tenido algo de formación en este terreno el que es más consciente de lo que necesita saber para llevar la poesía al aula. Además, se aprecia un interés prioritario por la formación práctica, dirigida a saber qué hacer con la poesía en el aula, cómo acercarla al alumnado de forma efectiva, así como un interés –mucho más patente en el último curso– por conocer más textos de poesía infantil. La mayoría se sienten seguros a la hora de recitar poemas en el aula pero en cambio se perciben menos formados en conocimiento de poesía infantil y en selección de textos.

De acuerdo con los datos derivados de otra parte de esta misma investigación (Martín-Macho Harrison y Neira-Piñero, 2020), el alumnado de cuarto había realizado, en las asignaturas *Didáctica de la Literatura Infantil y Literatura Infantil y Animación a la Lectura*, actividades de lectura y comentario de poemas y diseño de propuestas didácticas, lo cual parece haberles aportado cierta formación con respecto a la educación poética y haber influido en las creencias sobre este género literario. De hecho, entre los principales aprendizajes adquiridos en la carrera, tanto los estudiantes de la Universidad de Oviedo como los de la Universidad de Castilla-La Mancha coinciden en destacar la toma de conciencia sobre la importancia y los beneficios de la poesía en primeras edades, la formación pedagógica recibida sobre cómo llevar la poesía al aula y qué actividades realizar a partir de la lectura de poemas y, en menor medida, el conocimiento de nuevos autores y textos literarios apropiados para educación infantil.

Los estudiantes de último curso manifiestan una mejor autopercepción de su formación en didáctica de la poesía tanto de forma general como en aspectos más específicos, pero la diferencia es menor de lo que cabría esperar. A la luz de las respuestas obtenidas en otros ítems, se podría considerar que, mientras que el alumnado de cuarto es más consciente de sus propias carencias formativas, es posible que el de primero crea tener mejor formación de la que realmente posee.

## 6. Conclusiones

Se aprecian ciertas diferencias entre las creencias de los informantes de 1º y de 4º. Estas podrían deberse no solo a las asignaturas sobre didáctica de la literatura mencionadas, sino también a otros aspectos como su propia madurez o la formación global aportada por el Grado, incluido el Practicum. Con todo, los resultados de este trabajo parecen indicar que la formación en didáctica de la poesía proporcionada por el Grado de Maestro en Educación Infantil, aunque se limita a una única asignatura, sí parece repercutir positivamente en los conocimientos y creencias sobre poesía y su didáctica del futuro profesorado de educación infantil, mejorando su formación como mediadores. Así, al comparar las respuestas obtenidas en primero y en cuarto, se aprecia cierto progreso en la autopercepción de su preparación como docentes y parecen modificarse algunas creencias con respecto a la poesía en el aula de educación infantil.

Las principales diferencias detectadas entre las respuestas de los estudiantes de primer curso y los de cuarto indican que antes de cursar esta asignatura el alumnado tiene un gran desconocimiento del género, tal como se aprecia en otras investigaciones (Morón, 2016), como evidencia el elevado porcentaje de respuestas nulas e imprecisas, o NS/NC en primer curso. El alumnado de primero presenta algunas ideas preconcebidas sobre la poesía contra las que alertan algunos especialistas, como la supuesta dificultad, oscuridad y complejidad del texto lírico (Andricáin y Rodríguez, 2016; Zaldivar Sansuán, 2017) y tiende, en mucha mayor medida que los estudiantes de cuarto, a la instrumentalización del género. Por último, su escaso conocimiento de la materia les dificulta incluso identificar aspectos en los que necesitan formarse. Esta insuficiente formación en poesía por parte del alumnado que inicia el Grado de Maestro podría relacionarse con las enseñanzas recibidas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, donde, según Zaldivar Sansuán (2017) predomina un acercamiento a la poesía basado en lo teórico y memorístico, con una escasa presencia de lo vivencial y emocional.

A la luz de sus respuestas, es cierto (y lógico) que el alumnado de primero necesita formación en todos los aspectos relativos a la didáctica de la poesía. Sin embargo, en cuarto sí han adquirido una base y han corregido ciertas ideas previas. Por ejemplo, en cuarto ya no perciben tanto la poesía como difícil y consideran que puede gustar a los niños. Además, los estudiantes del último curso son más conscientes de la importancia del plano sonoro del poema

y de su dimensión lúdica, tienen en cuenta más aspectos a la hora de valorar los poemas para llevar al aula, conocen más tipos de actividades para la didáctica de la poesía en infantil y tienen en general una mejor autopercepción de su preparación en este campo.

Sin embargo, el alumnado que finaliza sus estudios de grado sigue sin sentirse lo suficientemente preparado para llevar la poesía al aula de educación infantil. La mayoría, tanto en primero como en cuarto, cree necesitar más formación en didáctica de la poesía, en aspectos tanto generales como específicos, destacando el conocimiento de la poesía infantil actual o las habilidades de selección de textos. Demandan, en general, una formación orientada a la práctica. Se destaca especialmente que, al finalizar el grado, el alumnado sigue considerando que necesita ampliar sus conocimientos sobre textos y autores de poesía infantil. En este sentido, hay coincidencia con el estudio de Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2019), donde los futuros maestros encuestados consideran insuficiente la formación recibida y demandan conocer más obras de LIJ que puedan llevar a las aulas.

A partir de los resultados obtenidos, se pueden extraer algunas implicaciones pedagógicas relativas a la formación proporcionada en los grados de maestro: parece necesario otorgar más presencia a la poesía en la titulación, abordándola de forma transversal y no solo en la única asignatura obligatoria de Didáctica de la Literatura. Siguiendo a Lamas, conviene “diversificar los modos de leer poesía en el aula” (2017, p. 45), y abordar la poesía desde diferentes perspectivas, incluyendo también la práctica de la escritura poética, planteando, en suma, “experiencias que enriquezcan su relación con la poesía y su forma de concebir la educación poética” (p. 45).

Es especialmente importante buscar fórmulas para dar a conocer más autores y textos –tanto clásicos como actuales– de poesía infantil, ofreciendo un corpus rico y variado, como recomienda Lamas (2017). Para ello, resultan de interés ciertas prácticas como la organización de recitales poéticos (Allué-Villanueva, 2014), la elaboración de antologías, etc. Asimismo, es pertinente proporcionar herramientas al alumnado para que pueda mantenerse actualizado sobre novedades editoriales (conocimiento de premios de poesía infantil, portales de internet especializados, revistas de LIJ, etc.). Por último, tal como sugieren Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2020) con respecto a la formación en LIJ de los futuros docentes, sería altamente recomendable promover la colaboración entre la Universidad y los centros educativos, para lograr –en este caso– una mejor conexión entre los aprendizajes sobre didáctica de la poesía y las prácticas reales en torno a la poesía en las aulas. En cuanto a las futuras líneas de investigación, se pretende completar la perspectiva del alumnado sobre su formación en poesía y su didáctica con la del profesorado universitario.

## 7. Bibliografía

- Allué-Villanueva, Consuelo (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*, 14, 159-186. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/16454>.
- Álvarez-Álvarez, Carmen y Diego-Mantecón, José Manuel (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, Carmen y Pascual-Díez, Julián (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*, 11(30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>.
- Andricáin, Sergio y Orlando Rodríguez, Antonio (2016). *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Applegate, Anthony J. y DeKonty Applegate, Mary (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Ballesteros, Cristina y Palou, Juli (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En Montserrat Vilà (coord.). *El discurso oral formal* (pp. 101-116). Barcelona: Graó.
- Bordons, Glòria; Ferrer, Júlia; Naranjo, María y Rins, Silvia (2002). El reto de leer poesía. En María del Carmen Hoyos, Rosario Gómez, Mercedes Molina, Brigitte Urbano y Javier Villoria (eds.). *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 243-253). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bozu, Zoia (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado*, 21(1), 143-163. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58056>.
- Caena, Francesca (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. European Commission.
- Cerrillo, Pedro (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, Pedro y Luis Luján, Ángel (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Collins, Fiona M. y Kelly, Allison (2013). Primary Student Teachers' Attitudes towards Poetry and Poetry Teaching' in Poetry Matters. En Sue Dymoke, Andrew Lambirth y Anthony Wilson (Eds.). *Poetry Matters: International Research Perspectives on Poetry Pedagogy* (pp. 20-31). Londres: Bloomsbury.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa y Duran, Teresa (2007). La literatura en la etapa de educación infantil. En Montserrat Bigas y Montserrat Correig (coords.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 213-249). Madrid: Síntesis.
- Colomer, Teresa y Munita, Felipe (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 8, 37-44.

- Cremin, Teresa; Bearne, Eve; Mottram, Marilyn y Goodwin, Prue (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>.
- Dahlbäck, Katharina; Lyngfelt, Anna y Bengtsson Katz, Viktoria (2018). Views of poetry as a competence expressed by students in teacher education, *Theoria et Historia Scientiarum*, 15, 101-119. <https://doi.org/10.12775/ths.2018.007>.
- Díaz-Armas, Jesús (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En Antonio Mendoza (coord.). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- Díaz-Plaja, Ana y Prats, Margarida (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.
- Dueñas, José Domingo; Taberero, Rosa; Calvo, Virginia y Consejo, Elena (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.02](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02)
- Duszynski, Manuelle (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, Paloma y Molina, Mercedes (2016). ¿Aprender literatura infantil? En Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell Maestre, José Rovira Collado (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 675-686). Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Granado, Cristina (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>.
- Granado, Cristina y Puig, María (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, Janette y Dymoke, Sue (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, Florencia (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>
- López-Valero, Amando; Hernández-Delgado, Lourdes y Encabo, Eduardo (2017). El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos*, 16(2), 37-49. [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1400](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400)
- Martín-Macho, Ana y Neira-Piñeiro, María Rosario (2020). Formación de los futuros maestros de educación infantil en poesía y su didáctica. El caso de dos universidades españolas. *Lenguaje y textos*, 52, 85-99. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14441>.
- Morón, Eva (2016). ¿Maestros y poesía? Reflexiones en torno a la formación poética de los estudiantes de magisterio. En Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell Maestre, José Rovira Collado (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 736-740). Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Munita, Felipe (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, Felipe (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>.
- Munita, Felipe (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. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507/2773>.
- Neira-Piñeiro, M<sup>a</sup> del Rosario y Martín-Macho Harrison, Ana (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>
- Pentimonti, Jill. M.; Zucker, Tricia. A. y Justice, Laura. M. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*, 32, 197-236. <https://doi.org/10.1080/02702711003604484>
- Prats, Margarida (2016). Los primeros pasos de la educación literaria. En Montserrat Fons y Juli Palou (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 53-64). Madrid: Síntesis.
- Sanjuán-Álvarez, Marta (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y Textos*, 38, 179-188
- Silva-Díaz, María Cecilia (2000a). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (parte I). *Cuatro-gatos*, 5. <http://cuatrogatos.org/show.php?item=664>.
- Silva-Díaz, María Cecilia (2000b). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (parte II), *Cuatro-gatos*, 6. [https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos\\_665.pdf](https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_665.pdf).
- Taberero, Rosa. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.
- Tatto, Maria Teresa y Bryan Coupland, Daniel (2003). Teacher Education and Teachers' Beliefs. En James Rath y Amy C. McAninch (eds.). *Teacher Beliefs and Classroom Performance: the Impact of Teacher Education* (pp. 123-182). Greenwich: Information Age Publishing.
- Timothy, Alexander Essien y Obiekezie, Eucharia (2019). Fear of poetry among preservice teachers in Nigeria. *Heliyon*, 5, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e03010>.
- Vera, Sergio (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers, *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 85-96. <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/182>.
- Zaldívar Sansuán, Raquel (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 259-277. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.57142>.