



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

LA LECTURA LITERARIA A TRAVÉS DE LOS OJOS DE LOS FUTUROS MAESTROS.

**UN ESTUDIO DE COMPARATIVO ENTRE EL
ALUMNADO DE 1º Y 3º DEL GRADO “MESTRE
D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA” DE LA UB.**

Marta Ochoa Lumbreras

Curs 2022 – 2023

Treball de Fi de Màster

Tutora: Elisabet Contreras Barceló

Juliol 2023

Fdo. Marta Ochoa Lumbreras

Fdo. Elisabet Contreras Barceló

Fecha de depósito del trabajo: 30/06/2023



RESUMEN

La lectura literaria desempeña un papel fundamental en el aula como instrumento didáctico que favorece el aprendizaje académico y el desarrollo individual y social de los alumnos. Los maestros tienen la responsabilidad de motivar a los alumnos a la consecución de ciertos objetivos y sus beneficios correspondientes, convirtiéndose así en un adecuado mediador literario. A principios de este año, el Gobierno propuso una reforma de los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria que afecta directamente a las didácticas específicas, dentro de las que se encuentra la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta circunstancia, junto con la falta de experiencias personales gratificantes en la escuela, nos llevó a diseñar un estudio que subrayara la necesidad de una formación inicial de calidad a través de la comparación de las creencias, representaciones y saberes sobre la lectura literaria de dos grupos de futuros maestros. Por medio de cuestionarios y con el apoyo de dos entrevistas, hemos observado que las creencias, las representaciones y los saberes de los alumnos que han cursado una asignatura específica de LIJ evolucionan positivamente y aportan resultados interesantes.

Palabras clave: lectura literaria, mediador escolar literario, formación inicial, evolución de creencias.

Literary reading plays a fundamental role in the classroom as a didactic instrument that favours academic learning and individual and social development of students. Teachers have the responsibility to motivate students towards the achievement of certain objectives and their corresponding benefits, thus becoming an ideal literary mediator. At the beginning of this year, the government proposed a reform of the university degrees in Early Childhood and Primary Education which affects directly to the specific didactics, including Didactics of Language and Literature. This circumstance, together with the lack of rewarding personal experiences at school, led us to design a study to highlight the need for quality university education by comparing the beliefs, representations and knowledge about literary reading of two groups of future teachers. Through questionnaires and with the support of two interviews, we have observed that the beliefs, representations and knowledge of the students who have studied a specific subject of Children's and Young People's Literature develop positively and offer interesting results.

Keywords: literary reading, literary mediating school, initial training, evolution of beliefs.



La lectura literària exerceix un paper fonamental a l'aula com a instrument didàctic que afavoreix l'aprenentatge acadèmic i el desenvolupament individual i social dels alumnes. Els mestres tenen la responsabilitat de motivar als alumnes a la consecució de certs objectius i els seus beneficis corresponents, convertint-se així en un adequat mediador literari. A principis d'aquest any, el Govern va proposar una reforma dels graus universitaris d'Educació Infantil i Primària que afecta directament a les didàctiques específiques, en les quals es troben la Didàctica de la Llengua i la Literatura. Aquesta circumstància, junt amb la falta d'experiències personals gratificants a l'escola, ens ha dut a terme dissenyar un estudi que subratllés la necessitat d'una formació inicial de qualitat a través de la comparació de les creences, les representacions i els sabers sobre la lectura literària de dos grups de futurs mestres. Per mitjà de qüestionaris i amb el suport de dues entrevistes, hem observat que les creences, les representacions i els sabers dels alumnes que han cursat una assignatura específica de LIJ evolucionen positivament i aporten resultats interessants.

Paraules clau: lectura literària, mediador escolar literari, formació inicial, evolució de creences.



ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Justificación e interés de la investigación	2
3. Marco teórico	4
3.1. El valor de la lectura en la actualidad.....	4
3.1.1. En la sociedad	4
3.1.2. En la escuela	5
3.2. El aprendizaje a través de la lectura literaria.....	6
3.2.1. Funciones de la LIJ que sustentan la necesidad de la lectura literaria en el ámbito educativo	6
3.2.2. Beneficios de la lectura literaria en el desarrollo de la identidad individual y colectiva	7
3.3. La Didáctica de la Literatura en las aulas Educación Primaria	8
3.3.1. El docente mediador como educador literario	8
3.3.2. Innovación didáctica en la enseñanza de la lectura literaria: enfoques y herramientas pedagógicas	9
3.3.3. Desafíos relacionados con la LIJ a los que se deben enfrentar los maestros y maestras de Educación Primaria	10
3.4. Formación lectoliteraria de maestros y maestras de Educación Primaria en las aulas universitarias.....	11
3.4.1. Análisis sobre la situación actual de la DLL en las universidades públicas españolas	12
3.4.2. Revisión de estudios previos sobre la educación literaria de estudiantes universitarios.....	13
3.4.3. La necesidad de una educación literaria en la formación de maestros	13
4. Objetivos Y Preguntas De Investigación	15
5. Metodología	16
5.1. Diseño del estudio	16
5.2. Participantes.....	17
5.3. Descripción de los instrumentos.....	18
5.4. Limitaciones	20
6. Estudio de los datos.....	21
6.1. Observación de los datos	21
6.2. Análisis de los resultados	30
7. Discusión.....	32
8. Conclusión.....	35
9. Referencias bibliográficas	37
10. Anexos.....	42



1. Introducción

En una sociedad marcada por la digitalización y las tecnologías, es esencial mostrar y reconocer el valor de la lectura como una herramienta que va más allá de la adquisición de conocimientos. La lectura literaria permite sumergirse en mundos imaginarios, explorar diferentes perspectivas de la mano de personajes muy variados, vivir diferentes experiencias... favoreciendo así la comprensión y el desarrollo de habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico y la construcción de identidades, entre muchas otras. Este desarrollo personal a partir de la lectura contribuye a formar individuos críticos, tolerantes y empáticos que son capaces de reflexionar sobre la sociedad y el mundo en el que viven de una manera eficaz (Díaz, 2018; Colomer, 2005). En otras palabras, la lectura proporciona un espacio de continuo aprendizaje y reflexión que promueve el desarrollo integral de las personas sin distinción de la edad (Luján, 2022).

Como íbamos diciendo, la lectura literaria desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, ya que contribuye a su formación cognitiva, emocional y social. Debido a lo cual, la primera etapa de escolarización obligatoria, Educación Primaria, se convierte en un escenario ideal para promover el hábito lector y mejorar la comprensión lectora, pero también para utilizar la lectura con otros fines diferentes a la mera descodificación del lenguaje (López, Jerez & Encabo, 2016). Esta etapa escolar marca el comienzo de su trayectoria académica y sienta las bases de muchas habilidades que se perfeccionarán en el futuro. Los alumnos se encuentran en pleno proceso de adquisición de la lectura y la escritura, momento idóneo para promover el hábito de leer, así como cuestionar, analizar y evaluar la información que reciben (Trujillo, 2020). También es un periodo en el que la influencia de la socialización en los alumnos es significativa ya que contribuye a que aprendan, adquieran e integren normas, roles, valores, actitudes y creencias de la cultura en la que están inmersos, mediante la influencia de diferentes agentes (Marín, 1986; Simkin & Becerra, 2013).

“Aunque la decisión de leer pertenece al campo de lo estrictamente personal, existen influencias externas que orientan la voluntad del sujeto” (Larrañaga & Yubero, 2005, p.43). Compartir experiencias de lectura con otros contribuye a crear vínculos sociales significativos y a conectar con el mundo que le rodea, siendo este el momento en el que entra en juego el papel mediador docente. Colomer (2002) planteó en su momento una propuesta que recoge ideas centrales para la educación literaria que incluye desde la ampliación de espacios de socialización lectora hasta el avance en la creación de itinerarios de aprendizaje de la lectura



literaria. Por otro lado, Munita (2014) aporta también una definición al papel de mediador escolar de lectura literaria:

“Así, manteniendo siempre su rol principal de regulador de la actividad de los niños y de organizador del ambiente en el cual esta se desarrolla, el docente multiplica sus intervenciones, que van desde la planificación de espacios que permitan la confrontación de interpretaciones, la reflexión metacognitiva y la sistematización de saberes, hasta otros que garanticen el acceso a una amplia diversidad de textos y que favorezcan la participación en circuitos reales de circulación y mediación de la literatura” (Munita, 2014, p.158).

Tras todo lo expuesto, el presente trabajo de investigación pretende explorar y comprender cómo los futuros maestros conciben la lectura literaria en el ámbito educativo y cuáles son las estrategias que consideran más eficaces para fomentarla entre sus futuros estudiantes mediante el análisis de las percepciones de alumnos de dos cursos diferentes recogidas a partir de dos cuestionarios diferentes.

En definitiva, la lectura literaria no solo enriquece el bagaje cultural y lingüístico de los niños, sino que también contribuye a su desarrollo social y emocional. Es por ello que resulta fundamental investigar la importancia que los aspirantes a maestros de la UB le atribuyen a la lectura literaria como herramienta didáctica en el aula, con el fin de afianzar la relevancia de su formación literaria, mejorar su capacidad y sus métodos para despertar el interés por la literatura a las generaciones futuras y sean capaces de apreciar la transversalidad de los libros.

2. Justificación e interés de la investigación

Mientras la educación lingüística se orienta a las habilidades que hacen posible un intercambio comunicativo eficaz entre personas, la enseñanza literaria también parece perseguir unos objetivos determinados: el hábito lector, el análisis de textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de obras y autores importantes en la historia de la literatura o, incluso, el estímulo de escritura literaria (Lomas, 2002). Aunque, autores como López, Jerez y Encabo (2016) afirman que “el acceso a lo lingüístico también se puede realizar partiendo desde textos de índole literaria, por lo que parece evidente que se tiene que promulgar una mayor implicación del profesorado para tratar de no separar el trabajo con ambas” (p.12), es una realidad el desacuerdo y la multitud de opiniones diversas y discrepantes sobre la Didáctica de la Literatura entre los docentes de la educación obligatoria.



“La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura «se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee», pero sería muy impreciso decir que la literatura se «enseña», se «aprende» o se «estudia»” (Cerrillo, 2010, p.23).

A pesar de que la educación literaria está presente en todas las etapas de escolarización obligatoria de las personas y es fundamental para la formación del ciudadano moderno crítico, es necesario que los alumnos se nutran de obras de calidad, adecuadas al momento lectoliterario en el que se encuentran, de experiencias atractivas y de personas que les acompañen y les transmitan el placer por la lectura (Contreras, 2021). El objetivo de crear lectores literarios recae en los docentes que, aunque tengan la colaboración de las familias y el apoyo de las instituciones, precisan una formación inicial de calidad que les ayude en esta labor.

El interés por este tema se justifica en estas y otras razones fundamentales. En primer lugar, la lectura ha formado parte siempre de nuestro tiempo libre, durante la infancia nos gustaba pasar tiempo explorando el mundo de la literatura de manera significativa y placentera. Desde nuestra experiencia, este disfrute lector solo tenía cabida en el ámbito familiar, mientras que en la escuela no se le daba importancia ni relevancia como era debido. Tras nuestra formación académica, nuestro interés siempre ha ido ligado a conocer e investigar posibles respuestas para que el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria avance con intenciones de mejora.

Por otro lado, en los últimos meses el Ministerio de las Universidades ha presentado un Proyecto de Orden por el que se establecen los requisitos para la obtención del título universitario que permitirá el ejercicio de Maestro de Educación Primaria. Este proyecto pretende rebajar las horas de formación específica de los programas formativos, entre los que se incluye la Didáctica de la Lengua y la Literatura, asignatura que pasará a tener meros 6 créditos de enseñanza conjunta (SEDLL, 2023). La Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, SEDLL en adelante, emitió un comunicado en el que presentaba los motivos por los cuáles esta propuesta supone un retroceso perjudicial para la formación de maestros. En primer lugar, alega que, con esta propuesta de renovación, el Ministerio de Universidades está desconsiderando uno de los planteamientos de la LOMLOE (2020): “los aprendizajes que tengan carácter instrumental para la adquisición de otras competencias recibirán especial consideración” citado en el artículo 18.5. Así pues, el desarrollo lingüístico-literario es un eje instrumental básico en torno al que gira la adquisición y el dominio del resto de competencias. Una de las incongruencias que encuentra la SEDLL en esta propuesta radica en “la estructura curricular de las áreas del bloque lingüístico cada vez adquiere más importancia y complejidad en esta etapa, pero, paradójicamente, el Ministerio de Universidades



pretender reducir al máximo la formación didáctica inicial de un profesorado”. Esta sociedad junto con las otras asociaciones de didácticas específicas afectadas ha colaborado en un comunicado conjunto en el que se hace hincapié en la falta de fundamentación científica a la hora de redactar esta nueva orden, en la que se deja ver que no se han tenido en cuenta los resultados de las investigaciones actuales orientadas a la formación de maestros, así como consideran necesario un diagnóstico de los grados en la actualidad para poder determinar los cambios (APICE, AUPDCS, SEA, SEDLL, SEIEM, 2023). Además, a estos argumentos nos gustaría añadir que los resultados españoles del apartado “experiencia literaria” en las pruebas PIRLS no son esperanzadores, se encuentran 15 puntos por debajo de la media europea y, a pesar de que el ministerio lo atribuye al impacto de la pandemia, el proceso de enseñanza-aprendizaje también afecta a estos datos.

En consecuencia, considero que este trabajo supondrá una aportación valiosa para acentuar y subrayar la necesidad de una educación literaria de calidad en la formación inicial de los futuros maestros.

3. Marco teórico

3.1. El valor de la lectura en la actualidad

“La lectura se revela como un factor determinante en la configuración de la competencia lingüística y en los posteriores aprendizajes curriculares y sociales que tienen lugar a lo largo de la vida” (Yubero & Larrañaga, 2010, p.7), por lo que podríamos intuir que tiene una gran relevancia en todos los ámbitos de la vida relacionados con el aprendizaje.

3.1.1. En la sociedad

La sociedad actual se encuentra en continuo desarrollo, surgen nuevas tecnologías, se implementan innovadores modelos de trabajo, fortalecemos nuestras habilidades individuales o impulsamos unas nuevas que nos permiten adaptarnos a las exigencias del medio que nos rodea en nuestra vida cotidiana. El hábito actual de utilizar internet ha impulsado una nueva forma de leer y de buscar la información, caracterizada por la inmediatez y facilidad con la que se obtiene.

En un artículo para la revista Glosa, Compeán y Avalos (2014) aluden a la existencia de varios testimonios que constatan el hecho de que la sociedad actual presenta una actitud poco tolerante a la lectura de textos escritos, pero sobre todo a la lectura de grandes cantidades de



texto. Esto es debido a la costumbre de encontrar información que capta la atención del lector con un contenido reducido y concreto en plataformas de internet.

Por otro lado, queda patente que según el valor que tenga la lectura para un individuo y su entorno, esta pasará a formar parte de su estilo de vida. Es importante recalcar que en nuestra cultura se considera la lectura y, por consiguiente, el comportamiento lector como una competencia social necesaria (Yubero & Larrañaga, 2010). Sin embargo, en la sociedad actual los personajes exitosos y famosos ofrecidos en los medios de comunicación, ya sean personajes ficticios o reales, se dedican y vinculan a ocios que resultan más atractivos que la lectura y a los que se ha de dedicar menos esfuerzo personal. En este sentido, resulta contradictorio y dicotómico que la lectura pueda ser una marca de distinción social y la poca importancia que se le da al comportamiento lector, pero podemos llegar a la conclusión de que la lectura no forma parte del estilo normativo de la sociedad actual.

3.1.2. En la escuela

La utilización del libro en la escuela se remonta hasta la aparición de esta institución, lo que supone que siempre ha sido considerado el soporte idóneo para el aprendizaje tanto de las primeras letras como de una cantidad de información y conocimientos nuevos relativos a otras áreas y materias educativas. Por lo tanto, desde los comienzos de la escuela se le delegó al libro la función de recoger las informaciones, las actividades y los ejercicios de aprendizaje (Ziberman, s.f., p. 9).

Aunque los alumnos lean bastantes libros, no significa que la lectura les resulte atractiva, sino que lo ven como un mero instrumento obligatorio para alcanzar los fines curriculares de la escuela. Esto mismo afirman Yubero y Larrañaga (2010), “una cuestión a tener en cuenta entre los estudiantes, aunque pueda a priori parecer paradójico, es que muchos leen, pero no tienen interés por la lectura” (p.8).

Actualmente, en el colegio, los libros de texto son sinónimo de un aprendizaje memorístico, así como las lecturas escolares tienden a ser obligatorias, lo que implica aceptarlas sin réplicas. Estas lecturas exigen esfuerzo, dedicación y disciplina, por lo que deberían ser presentadas de tal manera que capten la atención y el interés de los alumnos. Estos autores recién mencionados afirman que los alumnos son capaces de llevar a cabo una descodificación del lenguaje escrito, pero que no leen de forma habitual, no pretenden incluir la lectura como entretenimiento durante su tiempo libre o no son capaces de extraer los beneficios que les puede ofrecer la lectura (Yubero & Larrañaga, 2010). “Presentadas con sinceridad y honestidad pueden ser



aceptadas por los escolares, pero debemos demostrarles que esas lecturas serán importantes para ellos, para su vida, para su presente y para su futuro, al tiempo que les permitirán compartir con otras personas pensamientos o emociones, sueños o inquietudes” (Cerrillo, 2007, p. 3).

A pesar de que el dominio del lenguaje a través de la lectura y una buena educación lectora es un medio excepcional para que los individuos se formen en el dominio de la palabra (Cassany, 2009), los planes curriculares y el sistema educativo mantiene un trato con el asunto de la lectura diletante, pero también distante. “Lejos de reconocer su valor estratégico, central, se le otorga una posición tangencial, recluida en los muchas veces insustanciales planes lectores” (Hernández & Hernández, 2017).

3.2. El aprendizaje a través de la lectura literaria

El término *lectura literaria* se puede definir como aquella en la que lo que se lee son textos literarios, en la que el lector asume una postura analítica e interpretativa que otorga de valores literarios a las obras, así como participa de manera psicoafectiva, subjetiva y emocional con el texto (Munita, 2014). Este juego entre la implicación pasional y racional permite una verdadera apropiación del texto, naciendo así nuevos objetivos educativos. “Trabajar en la adquisición y el progresivo dominio de esta forma de lectura parece ser el mejor aporte que pueda hacer la escuela en la formación lectora de nuevos lectores” (Munita, 2014, p. 126).

3.2.1. Funciones de la LIJ que sustentan la necesidad de la lectura literaria en el ámbito educativo

Tal y como expone Teresa Colomer (2010), una de las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) es la de posibilitar el acceso al imaginario colectivo, lo que significa que dota a aquellas personas que se sumergen en la lectura de una experiencia nueva, aportando una mirada distinta sobre las personas, el mundo o la realidad en la que está inmerso. A pesar de que el imaginario colectivo es universal, evoluciona constantemente, las referencias concretas varían con la popularización de nuevas ficciones o surgen nuevas preocupaciones sociales y morales según el momento histórico. “Así, pues, la literatura ofrecida a los niños y niñas les incorpora de esta forma fundamental en el conocimiento del mundo” (Colomer, 2010, p.17).

Por otro lado, los psicolingüistas determinaron que los seres humanos nacemos con una predisposición innata hacia las palabras y es por ello que la LIJ resulta una vía que posibilita a los niños y niñas dominar el lenguaje y las formas literarias básicas. El proceso de adquisición del lenguaje con la ayuda de los libros resulta muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, en lo que atañe a “la memoria, la anticipación, la formulación de



alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje” (Colomer, 2010, p.22).

Así mismo, el nacimiento de los libros infantiles tuvo un propósito principal: educar socialmente a las nuevas generaciones. A pesar de que la carga didáctica de la LIJ haya perdido valor a lo largo del tiempo, “no hay duda de que amplían el diálogo entre los niños y la colectividad haciéndoles saber cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real” (Colomer, 2010, p.49). De igual manera, esta misma autora afirma que “compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y la valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños la oportunidad de cruzarlo” (Colomer, 2006, p.199).

Estas funciones previamente expuestas, todas ellas propuestas por Teresa Colomer, corroboran la necesidad de una educación literaria que favorezca la consecución de objetivos que los alumnos deberían alcanzar al acabar la escolaridad: desarrollar una autoimagen lectora, impulsar la implicación personal con el mundo literario, crear conexiones intertextuales entre obras, reforzar la interpretación y la opinión personal de las obras, así como reflexionar diferentes significados (Munita, 2014).

3.2.2. Beneficios de la lectura literaria en el desarrollo de la identidad individual y colectiva

La relación del niño con sus iguales se vuelve muy importante en la etapa escolar, es por ello que en la escuela se debe contribuir a su desarrollo social. A pesar de que el desarrollo y el bienestar socioemocional, así como las habilidades sociales, son temas que generan gran preocupación en el ámbito educativo, Berger et al. (2009) concluyen en la incuestionable ausencia de herramientas, tanto docentes como institucionales. Dentro de este contexto, la LIJ puede ser una gran aliada para integrar los procesos cognitivos, el desarrollo emocional y la adquisición de habilidades sociales. Sin embargo, Roque (2018) insiste en la necesidad de una amplia e impostergable formación académica para los docentes, con la finalidad de que en un futuro garanticen una orientación adecuada para sus estudiantes.

El hecho de compartir libros u obras literarias con los demás permite al lector observar diferentes formas de darle sentido a un texto, diferentes puntos de vista, lo que ayuda a la comprensión de la manera de pensar de los otros (Colomer, 2006).

Asimismo, la literatura permite incorporar estructuras lingüísticas no habituales en el habla cotidiana, jugando con la gramática y las palabras, así como promoviendo el pensamiento



divergente a partir del cual se buscan alternativas menos convencionales para la resolución de actividades o problemas que se plantean en el día a día (Sisti, 2015). La lectura literaria puede desempeñar un papel crucial en las aulas como instrumento didáctico, pues contribuye al desarrollo integral del alumnado a través de la comprensión emocional, el pensamiento crítico, la reflexión, la mejora de la comunicación y la expresión verbal, la promoción de la diversidad y la ampliación de su concepción de sí mismos y de aquellos que les rodean.

En suma, “vivir y sentir con los demás durante la lectura sin duda llevará a la vez a conocerse mejor como personas, colectivos y culturas” (Leibrandt, 2011, p. 2).

3.3. La Didáctica de la Literatura en las aulas Educación Primaria

La idea de que “los libros no se trabajan, se disfrutan” ha supuesto una parada en la consolidación de un nuevo modelo de educación literaria (Munita, 2019). Como se ha mencionado anteriormente, en la sociedad existe el acuerdo en torno a la relevancia de disfrutar el acto de leer, pero resulta complicado, si no imposible, diseñar un método didáctico que tenga el placer como última finalidad por variados motivos.

Por otro lado, existen nuevos objetivos vinculados con la educación literaria que superan teorías anteriores basadas únicamente en la promoción de conocimiento o únicamente en el placer: en primer lugar, habría que favorecer el desarrollo de la competencia interpretativa y, en segundo lugar, estimular la construcción de hábitos lectores, una relación placentera y de implicación personal con los textos (Colomer, 2001; Munita, 2019). Estos nuevos objetivos atienden a las demandas sociales, pero, además, favorecen el proceso formativo, lo que permitirá a los alumnos la recepción del discurso literario.

3.3.1. El docente mediador como educador literario

Un mediador es la figura que ejerce de puente o enlace entre los libros y los lectores y que tiene como objetivo propiciar y facilitar el diálogo entre ambos (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002). Así mismo, cabe destacar una idea esencial a la hora de adoptar el rol de mediador: subrayar la no inmediatez de las prácticas y recordar que lo importante al iniciar y al finalizar el proceso no es ni el texto, ni el lector ni la lectura en sí, sino la manera y las interacciones concretas en la que se ha llevado a cabo (Privat & Reuter, 1991; Munita, 2014).

Munita (2014) sostiene que el docente mediador ha de multiplicar sus intervenciones, manteniendo en todo momento su rol moderador de la actividad y organizador del entorno. Estas intervenciones “van desde la planificación de espacios que permitan la confrontación de interpretaciones, la reflexión metacognitiva y la sistematización de saberes, hasta otros que



garanticen el acceso a una amplia diversidad de textos y que favorezcan la participación en circuitos reales de circulación y mediación de la literatura” (p.158). Por su parte, Amat (2010) especifica que un punto clave para llevar a cabo la función mediadora y poder definir así el nivel de logro de las intervenciones docentes se basa en el conocimiento de las obras y el diseño de instrumentos didácticos fructíferos para abordarlas.

Un aspecto que destaca Munita y que resulta determinante en la figura del “mediador escolar de lectura literaria” consiste en mostrarse como un modelo lector. Gracias a la manifestación de su postura y a la transmisión de una actitud de entusiasmo por la literatura, la motivación de los alumnos puede verse incrementada. De esta manera, se transmiten algunos rasgos fundamentales del comportamiento lector a los alumnos.

Todas las funciones del mediador hasta el momento expuestas suponen una tarea central, atendiendo a un proceso sostenido en el tiempo y que permite la adquisición de actitudes y comportamientos lectores, pero también es una tarea que ha de complementar procesos específicos de enseñanza y que favorezcan la lectura literaria (Trujillo, 2010)

En definitiva, la figura mediadora del docente se define por la capacidad de este para acompañar a los alumnos en la discusión literaria, ayudar a la construcción de sentido y progresar en la reflexión sobre el libro leído (Munita, 2014).

3.3.2. Innovación didáctica en la enseñanza de la lectura literaria: enfoques y herramientas pedagógicas

Aún hoy en día, la lectura se sigue considerando una práctica individual y privada (Mata, 2016) y muchos de los estudios realizados en el ámbito de la sociología de la lectura se han centrado en temas alejados de experiencias reales y sociales de la lectura. La literatura hace sentir que participas en una comunidad con referentes, complicidades mutuas, pero, sobre todo, la literatura es un instrumento con el poder de cohesionar el entorno (Colomer, 2006).

Compartir cuentos durante los primeros años de vida o hablar sobre libros con las personas del entorno cercano duplican las posibilidades de que ese niño se convierta en lector y que adquiera un hábito lector (Colomer, 2006).

Muchas de las actividades que se realizan a lo largo de la lectura de un libro o texto se limitan a actividades de producción y respuesta personal, provocando así una limitación en la única imaginación del lector. Tal y como apunta Williams (1999), esto ofrece a los alumnos la posibilidad de apreciar la obra y disfrutar de las actividades de manera individual, pero, por el contrario, no entienden la finalidad ni lo que ganan al hacer ese trabajo. Este mismo autor ofrece



ejemplos sobre discusión literaria en las aulas y concluye que la exploración conjunta de los libros facilita la percepción y la significación de la literatura por parte de los niños.

Con el fin de no caer en actividades banales que provoquen desinterés en los alumnos, múltiples profesores e investigadores han propuesto metodologías lúdicas que facilitan todo lo comentado previamente y de las cuales nos gustaría destacar la lectura motivada, las tertulias literarias dialógicas y los clubs de lectura.

La lectura motivada, aunque comparte algunas bases fundamentales con la animación a la lectura, no es lo mismo. En esta técnica, el profesor trata de crear una clara diferenciación con la actividad escolar para que los alumnos perciban claramente dónde y cuándo empieza el juego de la lectura (Núñez & Rienda, 2014). Mientras que, por un lado, nos encontramos con las tertulias dialógicas, basadas en la conversación de varias personas sobre un texto, compartiendo ideas y opiniones sobre lo leído, por otro lado, se encuentran los clubs de lectura, que siguen una dinámica similar a las tertulias dialógicas. A partir del diálogo igualitario, los participantes incrementan su comprensión lectora, reflexión y motivación, así como estas interacciones sociales favorecen la empatía, la tolerancia y otros valores fundamentales. La principal diferencia entre ambas radica en la selección de textos, mientras que en las primeras se requiere de la selección de libros clásicos de la literatura universal, en los segundos la selección está abierta a cualquier género y temática. Por su parte, los clubs de lectura siempre cuentan con un animador o moderador que dinamice el diálogo. Esto supone un factor clave a la hora de seleccionar la metodología para un grupo de edad concreto.

Para favorecer el debate, existen técnicas de apoyo orientadas a pensar y a participar, desde el aprendizaje de las reglas sociales básicas de discusión hasta reformular y estructurar conceptos, recurrir a su bagaje lectoliterario o fundamentar sus interpretaciones (Munita, 2014).

Para concluir, además de estos métodos didácticos, junto con la importancia que ganan las bibliotecas de aula en contextos escolares diarios, también es factible que los propios docentes creen proyectos y talleres literarios innovadores, creativos y únicos en el que se involucre al conjunto total de la clase.

3.3.3. Desafíos relacionados con la LIJ a los que se deben enfrentar los maestros y maestras de Educación Primaria

“La tarea de enseñar literatura no está desligada de frustraciones y equívocos, que se vuelven evidentes en respuestas de estudiantes que van del rechazo a la falta de interés” (Ortiz & Santillán, 2020, p.12). Son muchas las cuestiones abiertas a debate, generadas desde los



cambios de normativa producidos en el sistema educativo hasta las nuevas necesidades que surgen en la sociedad actual, a las que se tendrán que enfrentar los futuros docentes y para las que tendrán que estar preparados.

Es bien sabido que, durante mucho tiempo, la lectura en el ámbito escolar estuvo orientada al aprendizaje del código escrito, la transmisión de conocimientos y la admiración por la literatura clásica (Colomer, 2004). Actualmente se han implementado planes para cambiar esta visión sobre la lectura literaria, como por ejemplo la construcción, ampliación o mejora de las bibliotecas escolares y de aula. Sin embargo, no siempre han ido acompañadas de prácticas pedagógicas oportunas (Munita, 2014). Relacionada con esta cuestión, este autor menciona otra problemática que se centra en la cantidad de proyectos destinados a la animación a la lectura, pero que a menudo se limitaban a la animación sin vinculación con los libros.

La propia evolución de la oferta editorial ha provocado que los docentes estén versados en una mayor cantidad de obras, lo que extiende el corpus literario a ofrecer (Díaz-Plaja, Postigo & Prats, 2003) y dificulta la selección de recursos literarios de calidad. Por último, está la cuestión de la diversificación de intereses personales de los alumnos de una clase, no todos disfrutarán los mismos libros, los mismos géneros o de los mismos personajes, así como el itinerario lector depende en gran medida de factores como el sexo, el origen social y el éxito escolar (Colomer, 2008). En definitiva, “cuanta más experiencia con la Literatura Infantil y Juvenil tenga el docente, más herramientas tendrá para lograr los objetivos” (Contreras, 2020).

3.4. Formación lectoliteraria de maestros y maestras de Educación Primaria en las aulas universitarias

La formación de los futuros docentes en educación literaria y LIJ se ve reforzada por la previa experiencia lectora, de tal forma que las programaciones se diseñan a partir de la idea de que los futuros mediadores son lectores expertos. Según varios estudios que desarrollaremos a continuación, el porcentaje de lectores habituales entre los maestros en formación es muy bajo, lo que implica una mayor dificultad a la hora de ejercer su misión de mediador de la lectura (Munita & Colomer, 2013).

Los resultados de varias investigaciones son preocupantes y pueden determinar negativamente el ejercicio profesional como mediadores literarios. El papel del profesorado universitario y la reformulación de la DLL en las aulas universitarias serían buenas medidas para invertir estas tendencias negativas por parte de los estudiantes (Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez, 2019). Sin embargo, como hemos mencionado en apartados anteriores, la



permanencia de Didáctica de la Literatura en los programas universitarios está en el aire, cuando únicamente se necesita un replanteamiento de las programaciones que equipare la lectura literaria como tarea académica y placer en el contexto universitario.

3.4.1. Análisis sobre la situación actual de la DLL en las universidades públicas españolas

La incorporación de la LIJ y una didáctica específica para la misma en los planes de estudios es un hecho relativamente reciente en comparación con la creación de los grados de Educación. Pese al amplio número de investigaciones realizadas en el campo que muestran el interés de los investigadores por delimitar el área, aún no existe un acuerdo consolidado.

En un estudio realizado por Soto-Vázquez et al. (2022), se analizaron varios aspectos relacionados con las asignaturas obligatorias destinadas a la Didáctica de la Lengua y la Literatura ofrecidas en los planes docentes de cuarenta universidades españolas. Este artículo concluye que el 92% de las universidades sólo estiman necesario una asignatura obligatoria en los cuatro años de formación, dependiendo de la optatividad el resto de la formación literaria. Estos investigadores analizaron la carga lectiva relacionada con la LIJ, coincidiendo un 86% de los planes en otorgarle seis créditos y únicamente un 7% supera este aporte. “En cuanto a estas denominaciones predominan cinco grandes familias que tienen que ver con las enunciaciones relativas a los componentes educativos (Didáctica de) o la asociada al contenido de la misma (Literatura Infantil)” (Soto-Vázquez, 2022, p.6), encontrándose todas ellas en los cursos de tercero y cuarto.

Una investigación de características similares se llevó a cabo unos años antes por Aguilar (2017), contempló datos y resultados semejantes y concluyó que solo cuando se analizan los problemas, es posible buscar alternativas posibles, plantear una solución y transformar los aspectos y las situaciones conflictivas. Además, este estudio se centra en la figura del docente universitario, la mediadora de futuros mediadores literarios, encontrando que la mayoría de los puestos son ocupados por mujeres. Este hecho recalca que la literatura se visualiza como una función exclusivamente femenina.

En definitiva, existe una gran heterogeneidad entre las asignaturas ofrecidas en las diferentes instituciones de enseñanza superior, en cuanto a su denominación y el corpus bibliográfico ofrecido a los estudiantes (Soto-Vázquez et al., 2022). Mientras que como los datos de este estudio muestran las horas, el valor y el contenido ofrecido en ellas infravalora la enseñanza de la literatura junto lo que ella conlleva, mencionado en apartados previos.



3.4.2. Revisión de estudios previos sobre la educación literaria de estudiantes universitarios

Son numerosas las investigaciones realizadas con alumnos aspirantes a maestros que facilitan información relevante sobre las actitudes, creencias y experiencias de los estudiantes en relación con la lectura literaria y su posible influencia en su futuro docente. Gran cantidad de las mismas se centran en los hábitos lectores de los estudiantes (Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008; Granado, 2014; Dueñas et al., 2014; etc.), concluyendo en que casi la mitad de los futuros maestros no son lectores y que una tercera parte no muestra una actitud motivacional de acercamiento y disfrute de la lectura (Larrañaga, Yubero & Cerillo, 2008). Si está demostrado que un docente motivado y comprometido con la lectura provoca el mismo interés en el alumno, cabe apuntar que menos de uno de cada diez estudiantes de magisterio en España estaría en condiciones de motivar este “efecto espejo” en sus alumnos (Colomer & Munita, 2013). Todo ello puede estar suscitado porque “el actual estudiante de Magisterio requiere antes que nada de encuentros gratificantes con los textos, como requisito primero bien para una necesaria reconciliación intelectual y afectiva con las obras literarias, bien con el objeto de percibir la relevancia significativa de la literatura” (Dueñas et al., 2014, p. 39).

Esta precaria experiencia lectora influye en la dificultad de valorar y seleccionar libros para leer en el aula, así como experimentar una lectura literaria experta desde la diferenciación de la estructura hasta la interpretación (Colomer & Munita, 2013).

Una investigación realizada por Juárez (2019) concluye que la formación de docentes en lo referente a la lectura literaria no se corresponde con la especialización esperada, afirmando que los resultados coinciden con los de otras investigaciones similares realizadas estos últimos años.

Todo lo expuesto anteriormente afirma la necesidad de profundizar en la formación lectoliteraria durante los estudios de grado. Además, “aquest bienni ens situa definitivament en un temps de transició generacional que s’obre a diverses línies d’actuació” (Colomer, 2020, p.60) entre las que sería interesante profundizar desde la observación de situaciones de aula hasta los resultados de intervenciones diseñadas para incidir en el aprendizaje literario (Munita & Margallo, 2019).

3.4.3. La necesidad de una educación literaria en la formación de maestros

Ya hemos señalado con anterioridad que las programaciones de los cursos encargados de la formación de futuros docentes se diseñan partiendo de la idea de que los estudiantes y futuros mediadores ya son lectores y lectoras expertos (Colomer, 2013). Sin embargo, numerosas



investigaciones ponen en entredicho tanto sus hábitos lectores como sus conocimientos y habilidades interpretativas sobre textos literarios (Aguilar, 2020).

Munita (2013) constató que los alumnos universitarios comparten dos aspectos clave en su relación con la lectura literaria: en primer lugar, coinciden en el discurso oficial sobre la lectura y, en segundo lugar, su experiencia escolar está caracterizada por el escaso trabajo sobre lo literario y la ausencia de conocimientos específicos sobre literatura. Además, para diseñar las programaciones también se ha de tener en cuenta que “la identidad lectora de un profesor incide positivamente en su labor como mediador de lectura literaria” (Munita, 2013, p.85).

Por otro lado, Álvarez y Pascual (2020) concluyen que la insuficiente preparación en LIJ se debe a la escasez de horas de Didáctica de la Lengua y la Literatura que dedica el currículum, confirmada posteriormente por otros estudios que hemos destacado anteriormente (Soto-Vázquez et al., 2022). De manera que se intuye la necesidad de una reorganización de los planes de estudios con el fin de acercar de una manera más efectiva al alumnado a la trayectoria lectora.

Un estudio realizado por Jiménez, Yáñez y Artilles (1997) sobre las creencias de los docentes de Educación Primaria sobre la enseñanza de la lectura sostiene que los cambios propuestos por los estudios e investigaciones no son introducidos en las aulas. Una posible explicación es el respeto a las ideas novedosas o la percepción de que los investigadores se inmiscuyen en las prácticas educativas en un intento de modificarlas sin estar presentes en el día a día escolar (Jiménez, Yáñez & Artilles, 1997). Por su parte, los alumnos aspirantes a maestros basan sus creencias y saberes en sus experiencias anteriores, existiendo “una fuerte influencia de esos recorridos lectores en las representaciones que los futuros docentes han construido sobre la educación literaria” (Munita, 2013, p.85).

Los cambios de creencias se producen muy lentamente, pero en ocasiones como la que nos acontece es necesario avanzar y proporcionar una formación apropiada en un espacio donde profesores e investigadores se encuentran, la universidad. Y, así pues, proporcionar conocimientos teóricos que aseguren unas prácticas lectoras más eficaces en la escuela.

La complejidad de la figura del mediador escolar de lectura literaria radica en el objeto de estudio y en el diseño metodológico para exponerlo, pero al aceptar el reto se asumen ciertas tareas indispensables: conocer el amplio conjunto de textos, contar con una capacidad de análisis, elegir un texto, seleccionar los saberes que se pretenden transmitir con el mismo, construir actividades de lectura y, como aspecto importante destacado previamente, acompañar e implicarse con los alumnos en esa lectura (Munita, 2014). Estas son algunas de las



responsabilidades del docente mediador y que, como cualquier otra habilidad, requieren de una formación previa significativa para poder llevarlas a la práctica escolar de manera relevante.

Así pues, la mediación de la lectura literaria en el ámbito escolar ha de ser trascendental, motivo por el cual a lo largo de este apartado y en este estudio en general se pretende dejar clara la necesidad de una educación literaria de calidad que dote a los docentes en formación inicial de habilidades que les permitan ser “capaces de ayudar a sus futuros alumnos a construir el significado de los textos, ampliar su intertexto lector, guiarlos hacia una lectura literaria experta y, en definitiva, ayudarles en su adquisición de la competencia literaria” (Contreras, 2021, p.16).

4. Objetivos Y Preguntas De Investigación

Tal y como hemos desarrollado previamente, la literatura contribuye al desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y artísticas (Prats, 2016) y resulta fundamental para comprender el mundo, construir la realidad a través del lenguaje y relacionarse con los otros y con el entorno (Colomer, 2010). En virtud de lo cual, nuestro trabajo busca entender si los futuros maestros comprenden su importancia y conocen métodos efectivos para acercar a sus alumnos a la lectura literaria dentro del aula.

Por consiguiente, el objetivo fundamental de este trabajo es determinar qué creencias y representaciones tienen los alumnos aspirantes a maestros de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona sobre la función de la lectura literaria en el aula en dos momentos distintos del grado universitario: en el primer curso, cuando han acudido a su primera asignatura relacionada con la DLL y, en tercer curso, al finalizar una de las asignaturas obligatorias, concretamente Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil.

Por su parte, los objetivos específicos se pueden concretar en los siguientes:

- a) Comprender el valor que tiene la lectura para los estudiantes aspirantes a maestros en la actualidad.
- b) Examinar la relación que existe entre el valor de la lectura y las creencias acerca de cómo pueden acercar la lectura literaria en sus aulas.
- c) Comparar las creencias y representaciones de los alumnos de primer curso del Grau en Mestre d'Educació Primària de la Universidad de Barcelona y las de los alumnos de tercer curso de este mismo grado una vez han cursado la asignatura de “Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil” sobre la lectura literaria en el aula.



- d) Identificar la evolución de las creencias de aprendices de maestro en relación con sus futuras prácticas docentes, contrastando los resultados obtenidos en los cuestionarios junto con las declaraciones de las dos entrevistadas.

Además, a partir de estos objetivos, nos planteamos una serie de preguntas de investigación que buscaremos responder a lo largo del estudio:

1. ¿Cuál es la valoración que los estudiantes de Educación Primaria otorgan a la lectura?
2. ¿Cómo favorece una alta valoración de la lectura en el conocimiento de técnicas sobre la aproximación de la lectura literaria en el aula y en sus futuras prácticas docentes?
3. ¿Creen los estudiantes del grado anteriormente mencionado que la literatura adquiere un papel determinante en la formación como individuos sociales y culturales?
4. ¿Se producen cambios en las creencias y representaciones de los alumnos una vez han cursado la asignatura de “Didáctica de la Literatura Infantil i Juvenil”? ¿Qué aspectos coinciden o se diferencian en las respuestas de los alumnos?

5. Metodología

5.1. Diseño del estudio

Dado que nuestro estudio nace de un interés por conocer lo que los estudiantes en general piensan sobre el uso del libro y la lectura literaria en clase, así como sus beneficios y posibilidades sobre las aplicaciones prácticas en sus futuras aulas, creemos que el diseño metodológico más apropiado es un diseño mixto, que combine tanto métodos cuantitativos como cualitativos.

Por lo tanto, se trata de una investigación exploratoria y secuencial (CUAN → cual) en la que se utiliza los métodos cuantitativos en primer lugar y posteriormente un método cualitativo con el fin de fortalecer los datos obtenidos anteriormente. En este sentido, se prioriza el enfoque cuantitativo porque nos permite la recogida de una mayor cantidad de datos, obtener respuestas objetivas y medibles y, a posteriori, poder generalizar los resultados.

Este trabajo de investigación ha tenido cuatro fases fundamentales. Los primeros momentos se dedicaron a la búsqueda de información, lectura de artículos, estudios y noticias anteriores con el fin de originar una base sólida de conocimiento sobre la que sustentar la investigación, delimitar el objetivo del trabajo y precisar los instrumentos adecuados. Una vez obtenida la



información esencial que nos permite tener el control necesario del tema que estamos trabajando, la segunda fase del trabajo fue la creación de instrumentos primordiales e idóneos para la recogida de los datos requeridos para cumplir con el objetivo, este proceso está especificado en un apartado particular más adelante. En tercer lugar, se envió los enlaces de los cuestionarios a los docentes encargados de las asignaturas “Iniciació de Didàctica de la Llengua i la Literatura” y “Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil” preguntándoles por la posibilidad de hacérselos llegar a sus alumnos. Además, con la suerte de que la encargada de tutorizar este trabajo era una de las docentes de 3º, nos puso en contacto con cinco alumnas que podrían estar dispuestas a realizar una entrevista para ampliar la información recogida en los cuestionarios e individualizar el proceso de obtención de datos. Por último, se llevó a cabo el análisis de los datos de una manera detallada y cuyos resultados también se precisan en un apartado específico.

Nos gustaría destacar que empleamos el término de creencia para hacer referencia a aquellas consideraciones no estructuradas y personales. En cambio, las representaciones son consideraciones no estructuradas, pero que han sido adoptadas en un contexto social a través de la imitación de comportamientos y la comunicación con otros individuos. Para cerrar, nos gustaría mencionar los saberes, que son aquellos conceptos que han sido adquiridos después de un proceso de enseñanza-aprendizaje y están aceptados bajo convenio (Cambra et al., 2000).

5.2. Participantes

La muestra está formada por 144 participantes, de los cuales 117 son estudiantes de primer curso del Grau de Mestre d’Educació Primària de la UB que aún no han cursado la asignatura de “Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil” y 27 son del tercer curso de este mismo grado que acaban de terminar de cursar esta asignatura en el primer cuatrimestre del curso. Se trata de un grupo mixto, en el que predomina la presencia femenina. Las edades de los participantes fluctúan entre los 18 y los 25 años generalmente, habiendo algunos casos muy concretos de personas mayores.

Se ha escogido esta población por la posible evolución de creencias entre un grupo y otro, siendo el grupo más avanzado el que debería tener conocimiento y formación sobre las funciones de la lectura literaria en la aplicación didáctica en un aula de Educación Primaria.

El consentimiento de los participantes resulta fundamental para la puesta en práctica de este tipo de estudios, debido a lo cual, todos ellos fueron informados de que se encontraban en un proceso de recolección de datos y se les proporcionó la información detallada del trabajo. Tanto

aquellos que respondieron el cuestionario como las alumnas entrevistadas otorgaron su consentimiento de manera voluntaria e informada.

5.3. Descripción de los instrumentos

Como ya se ha mencionado anteriormente, los instrumentos que se van a describir y que se han utilizado para el estudio corresponden tanto a un diseño cuantitativo como a un diseño cualitativo. En total se han diseñado tres instrumentos: dos cuestionarios, que cumplimentaron de manera individual el alumnado de cada uno de los cursos y una entrevista que se realizó finalmente a dos alumnas de tercer curso.

5.3.1. Cuestionarios

El cuestionario está dividido en cuatro secciones en las que se incluyen las preguntas relacionadas con una categoría diferente: información general, hábitos y gustos relacionados con la lectura, valor de la lectura y prácticas de lectura en la escuela. La respuesta de casi todas las preguntas se realiza a través de una escala de valoración tipo Likert en las que el rango de respuesta sea un número par (siendo el 1, nada y el 4, mucho) con el fin de evitar respuestas “neutras”, además de haber otras preguntas de respuesta abierta y opción múltiple. La redacción de las preguntas se ha procurado que sea clara, concisa y comprensible. Además, a la hora de redactarlas, se ha tenido cuidado de no utilizar negaciones que puedan inducir a error y cambiar el significado de la pregunta, utilizando términos positivos.

La primera sección está introducida de un texto explicativo, en el que se garantiza su anonimato junto con las instrucciones, además de cuatro preguntas de tipo sociodemográfico, la edad, el curso en el que se encuentran y si tienen carné de biblioteca y/o librería.

La segunda sección está formada por 12 preguntas adaptadas del Cuestionario de hábitos lectores propuesto por Heredia y Romero (2019) y que tiene como finalidad hacerse una idea del hábito lector, comprender el comportamiento lector y saber más sobre la experiencia lectora de los alumnos para de esta manera entender los diferentes perfiles lectores del grupo.

La tercera sección consta de 10 preguntas que describen comportamientos vinculados con los libros y la lectura en las que los aspirantes a maestros deben valorar su grado de acuerdo en una escala de 1 a 4, como hemos mencionado anteriormente. Para ello, se ha utilizado y adaptado la Escala de Valores adaptada por Yubero y Larrañaga (2010).

En la cuarta y última sección del cuestionario se pretende que los alumnos valoren una serie de prácticas docentes relacionadas con la lectura siempre con la misma escala (del 1 al 4). Esta



parte ha sido elaborada a partir de los artículos de Correa (2009) y Gonzáles, Gladic y Contador (2022) en los que se describen una serie de estrategias o propuestas metodológicas para el trabajo de la lectura literaria en el aula junto con otras preguntas de elaboración propia, haciendo un total de 27 preguntas en el cuestionario que responderán los alumnos de 1º y 30 aquel que se envíe a los alumnos de 3º. Las preguntas a lo largo de todo el cuestionario son las mismas para ambos grupos, sin embargo, en esta última sección se añaden tres preguntas relacionadas con su paso por las asignaturas relacionadas con la didáctica de la lengua y la literatura.

Por último, al final del cuestionario se les da las gracias por su participación y colaboración en la realización del estudio (véase anexo I).

5.3.2. Entrevistas

El segundo instrumento que se utilizará para la recogida de datos será una entrevista semiestructurada a dos estudiantes de tercer curso que han terminado recientemente la asignatura anteriormente mencionada, así como habrán tenido ya el primer contacto con la realidad escolar en las prácticas curriculares.

Con este método pretendemos tener un testimonio real que apoye los resultados obtenidos con el cuestionario general. Las preguntas giran en torno a su experiencia lectora cuando eran más jóvenes, centrándonos en las prácticas realizadas en la escuela, los motivos por los que les parecen adecuadas estas prácticas y cómo ha evolucionado sus creencias una vez han cursado una asignatura específica de enseñanza de la literatura, así como su futuro docente.

Las preguntas iniciales preparadas con anterioridad a las entrevistadas fueron un total de 10, se intentó que estuvieran bien definidas para que las estudiantes ofrecieran respuestas concisas que brindasen una información relevante para el objetivo investigador. Sin embargo, conforme se desarrollaron surgieron otras preguntas interesantes, que finalmente también han proporcionado datos interesantes.

Diseño preliminar

El diseño preliminar de estos instrumentos utilizados se realizó en una fase muy temprana del estudio, habiendo obtenido información de varios artículos e investigaciones anteriores se realizó un primer modelo de cada uno de los dos cuestionarios. Tras la indagación de varias aplicaciones web para la creación del cuestionario, optamos por *Google Forms*, ya que nos permitía incluir preguntas con diferentes tipos de respuestas y un diseño cómodo, así como una exposición de los resultados en una hoja de cálculo. Como hemos comentado, los dos tienen las



mismas preguntas, excepto que el dirigido a 3º presenta tres preguntas más destinadas a saber su opinión sobre la asignatura que marca la diferencia en su aprendizaje.

Durante la fase de recogida de información, la lectura de artículos sobre estudios anteriores fue determinante, aportando muchas ideas de preguntas que se podían incluir en estos formularios. Por este motivo, la etapa de creación tuvo varios modelos en los que se incluían diferentes secciones o escalas de valoración antes del diseño final. Estos primeros modelos presentaban algunos errores, por lo que la revisión con una persona externa a la creación con una visión más distante como fue la tutora supuso una contribución sustancial.

Corrección de los instrumentos

La corrección de los instrumentos diseñados para el estudio se llevó a cabo antes de enviarlo a los que iban a ser los participantes. Los cambios se basaron en incluir nuevas preguntas, cambiar la escala de valoración para hacerla más concreta, añadir opciones de respuestas que abarcasen todas las posibilidades y algún cambio en la redacción de las preguntas para hacerlas más específicas y evitar la confusión de los alumnos a la hora de responder. Tal y como hemos aludido anteriormente, los cuestionarios fueron creados a partir de otros ya validados por profesionales, por lo que estos cambios fueron mínimos y únicamente para adaptar el contenido al objetivo de nuestra investigación.

5.4. Limitaciones

Este estudio como otros ha tenido una serie de complicaciones que ha condicionado su puesta en práctica. Como se ha podido comprobar en un apartado anterior, el número de participantes de un grupo y otro son muy diferentes, esto se debe a una falta de participación de los grupos de 3º del grado por lo que seguro que son diferentes motivos. El momento del curso en el que se realiza este trabajo coincide con su periodo de prácticas por lo que tampoco ha sido posible acudir a las clases a solicitar la participación de manera presencial, a diferencia de con los grupos de 1º, por lo que en otro momento podría haber sido más sencillo obtener las respuestas deseadas.

Otra pequeña limitación y que podría haber cambiado los resultados de este estudio es el hecho de que los alumnos de 1º se encuentran cursando en este cuatrimestre la asignatura de “Iniciació a la Didàctica de la Llengua i la Literatura”, materia en la que podrían haber anticipado información relevante que dificultaría la comparación de datos. Sin embargo, como veremos más adelante no supone un gran cambio en sus creencias.

6. Estudio de los datos

6.1. Observación de los datos

6.2.1. Proceso

La aplicación *Google Forms* permite descargar los resultados en una hoja de cálculo en la que visualizar con claridad los resultados. Una vez descargadas cada una de las hojas de cálculo de los diferentes cursos, se procedió al análisis de los resultados a través de la aplicación *SPSS*, versión 29.0 y *Microsoft Excel*, dos programas estadísticos que facilitaron el estudio de los datos. Los cuestionarios estaban divididos en tres secciones fundamentalmente, por lo que este apartado contará con tres subapartados y otro con las declaraciones de las entrevistadas. Al tratarse de un cuestionario con múltiples preguntas, se han numerado para poder localizarlas con facilidad. En el caso de las entrevistas, como ya hemos dicho, se utilizarán los testimonios para reforzar los resultados de este estudio de los datos obtenidos en los cuestionarios de 3º.

6.2.2. Perfil lector

El coeficiente de correlación entre dos de las preguntas importantes del cuestionario para la elaboración de perfiles lectores es de 0'85, un valor positivo y alto que indica que estas dos preguntas presentan una relación estrecha. A partir de los datos obtenidos, podemos establecer cuatro categorías de lectores: habituales (LH), ocasionales (LO), esporádico (LE) y no lector (NL) (véase tablas 1 y 2). Estas categorías fueron propuestas previamente por investigadores como Yubero, Cerrillo y Larrañaga, a excepción de lectores esporádicos que nos ha parecido necesaria incluirla para definir otro tipo de lectores dentro de nuestros grupos de participantes.

1. ¿Te gusta leer?	3. ¿Te consideras lector habitual?			
	Sí	Bastante	Poco	No
Mucho	13 (LH)	4 (LO)		
Bastante	4 (LH)	22 (LO)	11 (LE)	
Alguna vez		4 (LO)	28 (LE)	3 (NL)
No mucho			7 (NL)	18 (NL)
Nada				3 (NL)
TOTAL	17 (14,53%)	30 (25,64%)	46 (39,32%)	24 (20,51%)

Tabla 1. Perfil lector de los participantes de 1º (elaboración propia).

1. ¿Te gusta leer?	3. ¿Te consideras lector habitual?		
	Sí	Bastante	Poco
			No



Mucho	4 (LH)	1 (LO)		
Bastante	2 (LH)	6 (LO)	4 (LE)	
Alguna vez		1 (LO)	5 (LE)	1 (NL)
No mucho				3 (NL)
Nada				
TOTAL	6 (22,22%)	8 (29,63%)	9 (33,33%)	4 (14,81%)

Tabla 2. Perfil lector de los participantes de 3º (elaboración propia).

Hemos clasificado de Lectores Habituales (LH) a aquellos que se lo consideran a sí mismos, pero a su vez han declarado que les gusta y disfrutan de la lectura de manera voluntaria. Otros datos como que todos estén leyendo un libro en el momento de realizar la encuesta, pero además nombraban el título o indicaban que leen al menos una vez a la semana afianzan este término. En el caso de los alumnos de 1º, les corresponde el porcentaje más bajo, únicamente un 14,53% del grupo pertenece a este grupo, por su parte, en el grupo de 3º el porcentaje asciende a 22,22%, una cifra poco esperanzadora. De igual modo, se les preguntó por la cantidad de libros que habían leído el año pasado, el 59% y el 50% de los participantes de 1º y 3º, respectivamente, superan los 11 libros leídos. En el momento de preguntarles por su hábito lector, todos ellos afirman tener desde temprana edad, destacando el papel de la familia, concretamente el de la madre, y de su círculo cercano de amigos. Por último, hemos de destacar que todos ellos afirman leer porque les gusta, pero también para para alimentar su curiosidad, aprender y compartir experiencias con otros, aspecto que difiere de las otras categorías como veremos a continuación.

Los Lectores Ocasionales (LO) son más comunes que los habituales en ambos grupos: un 25,64% en 1º y un 29,63%, de ellos la mayoría afirma que les gusta bastante leer, sin embargo, los datos reflejan que únicamente el 20% (1º) y el 37,5% (3º) superan los 11 libros al año. Por otro lado, aunque la mayoría afirma estar leyendo algún libro en el momento, no todos son capaces de nombrarlo. En cuanto al tiempo de lectura voluntaria que dedican, el 76,6% (1º) y el 50% (3º) lee a diario o al menos una vez a la semana, mientras que el resto prefiere dedicarle tiempo los fines de semana. Los familiares y amigos vuelven a ser los agentes que más inciden en el hábito lector de este grupo y los motivos que les llevan a leer son semejantes, todos afirman que les gusta leer. Además, en el caso del grupo de 3º las redes sociales aparecen como medios de acceso a la lectura.



Hemos considerados Lectores Esporádicos (LE) a aquellos que se consideran poco lectores y que además coinciden con que les gusta leer menos que a los anteriores grupos. En ambos grupos coincide ser el que más representación tiene: 39,32% (1º) y 33,33% (3º), estos datos tampoco son optimistas. Así pues, en ambos grupos es común leer 1 o 2 libros, el tiempo de lectura voluntaria se sitúa en una vez al mes: 43,5% (1º) y el 55,56% (3º), localizando los motivos en aprender, obligación, completar trabajos de clase y evitar el aburrimiento. Por otro lado, en este grupo destacan por delante de otros la figura de los docentes como responsables del reducido hábito lector que tienen.

Por último, nos encontramos con la categoría de No Lectores (NL), aquellos que, además de no considerarse lectores, datos como que el 70% de los del grupo de 1º y el 75% de los del grupo de 3º no está leyendo nada en el momento o que el 45,8% (1º) afirma dedicarse a la lectura voluntaria una vez al año, reafirman que no son lectores. El 83,3% (1º) y el 75% (3º) confirma no tener hábito lector y el porcentaje restante asegura que el poco que tiene fue por acostumbrarse a leer libros obligatorios en la escuela. El motivo más repetido es la obligación y la necesidad de completar trabajos académicos, así como la mayoría ha leído únicamente entre 1 o 2 libros el año pasado.

Entre los géneros que destacan en ambos cursos, nos encontramos con novela romántica, de aventuras y policíaca o de intriga, correspondiendo en gran medida con los títulos ofrecidos por los alumnos. Entre los nombres de los libros que mencionan nos encontramos muchos best-sellers juveniles, sagas como *Harry Potter*, *Los Juegos del Hambre* o *Divergente*, grandes clásicos de la literatura universal y libros de didáctica.

Dentro de este apartado, también encontramos interesante comentar los cambios de hábitos de lectura que ellos creían haber sufrido una vez entraron a la universidad. El 38,1% de los alumnos de primer curso declaran leer más, mientras que el 21,9% lee menos. El 14,3% comenta que ha descubierto nuevos géneros, a la vez que el porcentaje restante refleja que algunos de ellos han dejado de leer lo que les gusta o solo leen documentos necesarios para la universidad. Por su parte, el 33,33% de los alumnos de tercer curso lee más, mientras que el 37,04% lee menos. Así mismo, el 3,7% afirma haber dejado de leer lo que le gusta y el 11,11% únicamente lee documentos necesarios para la universidad. En contraste, otro 11,11% ha descubierto nuevos géneros.

En definitiva, nos encontramos con dos grupos en los que predominan los alumnos que no disfrutan de la lectura como actividad voluntaria y, por lo tanto, no cuentan con hábito lector.



6.2.3. Valor de la lectura

En función del valor que tenga la lectura para un sujeto y para su entorno, esta pasará a formar parte de su estilo de vida en diferente medida, lo que influenciará las prácticas relacionadas con el hábito y las actividades lectoras en su vida cotidiana. En consecuencia, hemos encontrado valiosa la información que nos podría aportar conocer el valor que tiene la lectura en las vidas de los participantes, incluyendo así una serie de preguntas en el cuestionario.

ÍTEM	PRIMERO		TERCERO	
	Media	Moda	Media	Moda
14. Leer un rato todos los días	2.60	2	3.15	3
15. Cuidar los libros	3.62	4	3.70	4
16. La lectura me importa	2.94	3	3.33	4
17. Conocer y haber leído muchos libros	2.69	3	3.11	4
18. Leer para aprender	3.23	3	3.37	3
19. Disfrutar de mi tiempo leyendo un libro	2.85	3	3.11	4
20. Compartir las lecturas con mis amigos	2.67	3	2.81	2
21. Leer te ayuda a ser mejor en el futuro	3.09	3	3.37	4
22. Tener libros en casa	3.18	4	3.33	4
23. Tus padres leen en casa	2.60	4	2.70	4
VALOR DE LA LECTURA	2.95		3.20	

Tabla 3. Valor de la lectura de los alumnos de 1º y de 3º (elaboración propia)

En la tabla 3 hemos resaltado los valores en los que la media es mayor y menor con el fin de representar los enunciados a los que les dan importancia. Para determinar estos enunciados nos hemos fijado también en las modas, que determinan el valor que más se repite entre las respuestas de los alumnos y al trabajar con una Escala de Likert es importante tener en cuenta este dato también. Ambos grupos coinciden que el enunciado al que más valor le dan los alumnos es “cuidar los libros”. Sin embargo, difieren en el enunciado al que menos valor le dan, mientras los alumnos de 1º no le dan tanta importancia a “leer todos los días”, los alumnos de 3º valoran menos “compartir las lecturas con mis amigos”. Además, el valor que le dan los estudiantes a la lectura varía según el perfil lector que hemos examinado anteriormente, tanto en el grupo de primero como en el de tercero, disminuyendo de manera progresiva hasta llegar al menor valor en aquellos no lectores (véase Anexos II y III). Por último, nos gustaría destacar la pregunta 18 “leer para aprender”, puesto que es la que ha obtenido unos valores semejantes en todos los grupos, asignándole una importancia elevada.



En general, como vemos, los alumnos de 1º dan más importancia a aspectos más externos de la lectura (cuidar los libros, tenerlos en casa), mientras que en el caso de los de 3º, las puntuaciones más altas las reciben aspectos intrínsecos (leer para aprender, ser mejor en el futuro), a pesar de que comparten la importancia de cuidar los libros como recurso material.

6.2.4. Prácticas lectoras en la escuela

Como se ha señalado anteriormente, las escuelas requieren de docentes preparados para ejercer una mediación literaria efectiva. Así pues, el objetivo general de este trabajo es determinar las creencias y representaciones de los alumnos universitarios en relación con la enseñanza de la lectura literaria que pondrán en valor los programas de Didáctica de la Literatura. Los alumnos de 1º y de 3º cumplimentaron un apartado en el que se les pedía valorar la importancia de algunas prácticas.

ÍTEM	PRIMERO		TERCERO	
	Media	Moda	Media	Moda
24. Conocer algún método que estimule el hl	3.05	3	3.56	4
25. Colaborar con las familias	3.26	3	3.67	4
26. Actualizar la biblioteca	3.26	3	3.63	4
27. Dedicar tiempo regular a leer en el aula	3.43	4	3.85	4
28. Motivar a los estudiantes a leer	3.71	4	3.93	4
29. Recordar características explícitas	2.19	2	3.11	4
30. Evaluar la lectura en el aula	2.67	3	2.85	4
31. Que los alumnos lean juntos	3.29	3	3.48	4
32. Organizar momento para comentar lect.	3.44	4	3.74	4
33. Recomendar libros de manera personalizada	3.61	4	3.63	4
34. Trabajar la conciencia emocional con libros	3.58	4	3.44	4
35. Completar una ficha técnica después de leer	2.44	2	2.33	2
36. Proponer lecturas para un grupo de edad	3.19	3	3.08	4
37. Leer en voz alta	3.12	3	3.48	4
38. Mandar libros obligatorios	1.96	2	2.26	2
39. Controlar el tiempo que tarda en leer un libro	1.86	1	1.96	2



40. Combinar la lectura con estrategias para el desarrollo socioemocional	3.25	3	3.63	4
41. Elegir colecciones propuestas por editoriales	2.18	2	2.31	2
42. Despertar valores convivencia colectiva	3.31	4	3.67	4
43. Planificar actividades fomenten creatividad	3.51	4	3.77	4
44. Escribir varias veces una palabra del texto	2.35	1	2.56	4
45. Organizar eventos literarios y act. lúdicas	3.29	3	3.44	4
46. Ayudar a compartir y cooperar a partir libros	3.34	4	3.41	4
47. ¿Crees lectura tiene función socializadora?	3.27	3	3.67	4
48. ¿Crees favorece la construcción de la identidad personal y colectiva?	3.32	3	3.44	4
49. ¿Crees que tienes las herramientas para realizar estas prácticas en tu futuro docente?	2.64	3	2.41	2
50. ¿Escuela atención a estas prácticas a diario?	3.48	4	3.78	4

Tabla 4. Respuestas sobre las prácticas literarias en el aula (elaboración propia).

Como podemos observar, en la tabla hay determinadas casillas resaltadas, cuya función es marcar aquellas preguntas que los alumnos han valorado como más importantes y como menos. En primer lugar, ambos grupos coinciden en que resulta fundamental “motivar a los alumnos a leer”, aspecto que hemos venido destacando a lo largo de todo el documento por todos los beneficios que conlleva la lectura. No obstante, mientras los alumnos de primero consideran más interesante personalizar la selección de libros, los estudiantes de tercero se decantan por organizar momentos de lectura colectiva. Estos datos coinciden con las declaraciones que más adelante comentaremos.

Por otro lado, nos encontramos con que los grupos vuelven a coincidir en que la práctica menos destacada es “controlar el tiempo que un niño tarda en leer un libro”, seguida de “mandar libros obligatorios”. Ambas representan actos que se asocian a la presión por leer, extrapolables a malas experiencias pasadas y representaciones sociales actuales.

Existe una desigualdad de valoración en muchos enunciados claves que marcan una diferencia considerable entre aquellos que han cursado Didáctica de la Literatura y aquellos que no han tenido contacto con esta enseñanza específica. Podemos citar las preguntas 25, 31, 37 y 45 como claros ejemplos de este caso. Tras una educación literaria y dedicar un tiempo a comprender lo que significa esta asignatura, los alumnos de tercero valoran positivamente la lectura en voz alta, la colaboración con las familias, la dedicación de tiempo para la lectura



conjunta en el aula o la organización de eventos literarios y actividades lúdicas en torno a la lectura, mientras que los alumnos de primero no aprecian tanto estas prácticas.

Así pues, estos estudiantes que no han recibido educación literaria tampoco consideran tan necesaria la escritura ligada a la lectura (pregunta 44) o la retención de detalles y características principales de las obras (pregunta 29), así como consideran menos importante la evaluación de la lectura en el aula.

En definitiva, podemos apreciar de un modo más específico que las modas del grupo de primero son menores comparadas con las del grupo de tercero, aspecto que recalca el hecho de que no han recibido la información específica necesaria.

Además, se elaboraron unas preguntas directas sobre sus creencias acerca de algunos aspectos concretos. En las respuestas podemos observar que los alumnos de primero creen tener más recursos y herramientas sin haber recibido formación, mientras que los alumnos de tercero, aun teniendo formación, no creen tener las herramientas ni los recursos suficientes para llevar a cabo todas las prácticas en su futuro docente.

51. ¿Conoces alguna estrategia, método o instrumento que poder utilizar para fomentar la lectura entre tus alumnos?				
	Ninguna	Algunas	Bastantes	Muchas
1º	37,6%	53%	7,7%	1,7%
3º	22,2%	59,3%	18,5%	

Tabla 5. Porcentajes de la pregunta 51 (elaboración propia).

Entre las estrategias que mencionan aquellos de 1º que se animaron a contestar la pregunta voluntaria resaltan únicamente la libre elección de libros relacionados con sus preferencias y la dedicación de un tiempo fijo en clase para leer, creando hábito lector así.

“Hacer lecturas sobre temas que agraden a cada alumno, incluso podrían ser libros de los que se hayan hecho películas que ellos conozcan y que disfruten explicándoles que pueden encontrar más detalles en los libros”

“Tener un rato cada día dedicado a la lectura para crear un hábito”

A diferencia de estos, los estudiantes de 3º destacan estrategias como la lectura colectiva, clubes de lectura y conversaciones literarias, así como la lectura en voz alta, juegos relacionados con la lectura e intercambios de libros.

“Crear espacios acogedores con muchos recursos para elegir, encontrar momentos para que los alumnos puedan compartir sus lecturas personales, tener una lectura común y hablar sobre ella cada cierto tiempo, combinar obras literarias con actividades artísticas, visitar bibliotecas, contactar con autores o autoras para hablar con ellos sobre su trabajo y la obra que estemos trabajando de él o ella”

Hemos aludido con anterioridad a las preguntas adicionales que se incluyeron en el cuestionario de tercero, estas iban dirigidas a conocer la concepción de los alumnos sobre la asignatura y la formación recibida. El 62,9% consideran que su paso por la asignatura ha cambiado mucho su concepción sobre la enseñanza de la lectura literaria, siendo un 76,5% de estos los que quieren seguir investigando. El 18,5% considera que ha cambiado bastante, pero, sin embargo, el 3,7% cree que poco y que le hubiera gustado saber más.

Entre los aspectos que han cambiado destacan el concepto de obligatoriedad, la importancia que toma la lectura en el desarrollo de otras habilidades y la “complejidad” de los libros, dado que, como menciona una de las entrevistadas, “presentan rasgos cuidados que tienen una razón de ser y a los que hay que dedicar tiempo”. Así pues, consideran que es una asignatura esencial para que los docentes sepan conocer y analizar en profundidad los libros infantiles, así como sean capaces de ampliar los horizontes de los niños. Además, comentan haber descubierto nuevos géneros y nuevos títulos que anteriormente no valoraban como, por ejemplo: “M’ha despertat el meu interès en els contes i àlbums il·lustrats que tenia enterrat”. Por último, nos gustaría mencionar que una de las participantes añadió en sus declaraciones que quiere seguir formándose para llegar a ser mediadora literaria.

Para finalizar, el 96,3% de los participantes de 3º declararon que consideran importante lo aprendido en “Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil” para su futuro docente, mientras que el 3,7% restante no lo ve relevante. Este último porcentaje coincide con participantes no lectores habituales de manera voluntaria. A fin de cuentas, el porcentaje que sí considera la materia relevante asciende a números muy altos.

6.2.5. Aspectos más relevantes de las entrevistas

Para comprender realmente la visión de los futuros docentes ya formados y que ya han estado en contacto con la realidad educativa, las entrevistas a dos alumnas han sido fundamentales. Se ha de tener en cuenta que ambas alumnas comparten un gusto por la literatura y presentan un hábito lector estable, pero ambas han reafirmado que su concepción sobre la enseñanza de la literatura ha cambiado una vez han recibido enseñanza específica en la asignatura de Didáctica



de la LIJ. La participante 1 señalaba que esta materia le ha dado la oportunidad de comprender que la literatura está en todas partes y que, aunque nunca antes se había centrado en un par de géneros específicos, le ha permitido entender que los docentes deben tener la capacidad de valorarlos todos y explotarlos al máximo. Por su parte, la participante 2 comenta que comenzó a valorar la belleza estética de lo literario, aspectos que son difíciles de enseñar. Durante la entrevista, la participante 1 apuntó también que le ha ayudado a darse cuenta de que se pueden tratar muchos temas diferentes a los clásicos como, por ejemplo, la muerte de un ser querido, una enfermedad concreta o el embarazo de una madre: como los libros, además de ayudarnos a aprender a leer, apoyan el desarrollo emocional.

Ambas mencionan una estrategia muy interesante cuando se le pregunta por ello y que consiste en el trabajo de un mismo contenido o emoción a través de varias versiones de un mismo libro o incluso de géneros diferentes que se acojan a los intereses personales de cada alumno con el fin de compararlos en clase y tener una discusión literaria significativa. Esta estrategia no se había señalado durante los cuestionarios, pero las entrevistadas nos han desvelado algo muy indicativo: a la hora de ponerla en práctica en el aula, aquellos alumnos que no tenían un comportamiento lector, un bagaje y las herramientas necesarias la afrontaron de una manera poco exitosa.

Ambas coinciden que es una asignatura fundamental en la formación de los docentes en la que vieron contenidos necesarios para mejorar sus habilidades y sus capacidades a la hora de afrontar situaciones en el aula. Sin embargo, la participante 1 destaca que incluso la dividiría en dos y que, aunque no quitaría nada, sí que añadiría más situaciones y casos prácticos reales con las que “poner más las manos en la masa”.

“Enseñar de manera creativa y realista lo que hay en el aula y lo que debemos de llevar a cabo para conseguir que los alumnos tengan una competencia literaria enriquecida” (Part.1).

Además, la participante 1 hace mención a que en sus segundas prácticas ha notado muchísimos cómo la actitud de los profesores que leen y disfrutan de la lectura repercute de manera positiva en la motivación de los alumnos, como los docentes que transmiten los contenidos con este entusiasmo, llegan a más alumnos con más facilidad. La participante 2 también coincide con esta falta de comportamiento lector entre los docentes de su centro de prácticas, como le sorprendió que no hubiera interés en las charlas con autores o editoriales, presentaciones de nuevas colecciones, etc.



6.2. Análisis de los resultados

Los datos anteriormente expuestos nos llevan a definir varias particularidades halladas a lo largo de su observación. Para comenzar, hemos definido cuatro categorías de lectores que nos encontramos entre los alumnos según preferencia por la lectura de manera voluntaria. En su conjunto, estos resultados marcan un patrón actitudinal que diferencia a los estudiantes lectores y no lectores y queda caracterizado de la siguiente manera:

El grupo más común en ambos cursos es el de lectores esporádicos, aquellos que no disfrutan de la lectura, realizan la actividad con poca frecuencia, estando orientada en su mayoría a una lectura obligatoria para cumplimentar las tareas universitarias. Su motivación es instrumental, además de para evitar el aburrimiento, leyendo un par de libros al año. El hecho de que este grupo sea el que más representación tenga no es conveniente, puesto que no presentan un comportamiento lector adecuado para ser unos mediadores literarios competentes.

El caso de que también haya una alta representación en los grupos de lectores habituales y ocasionales, quienes tienen integradas actitudes lectoras en su vida cotidiana y comparten una motivación media-alta hacia la lectura, alivia esta inquietud. En ambos cursos, los alumnos que se inscriben en estas categorías declaran que les gusta leer y disfrutan de la lectura cada poco tiempo. Por último, los no lectores de cada curso son los que menos representación tienen dentro de cada uno, pero, aun así, son más alumnos de los que deberían.

Además de conocer el comportamiento lector de los alumnos que están participando en el estudio, nos interesamos por el valor que le dan a la acción de leer. Los datos aportados por los estudiantes revelan que existe una diferencia significativa entre los lectores habituales y los participantes no lectores, dado que estos últimos no le otorgan gran importancia a los hechos o las prácticas que implican a la lectura. Esta disminución del valor según el perfil lector no es la única semejanza entre ambos grupos, los resultados muestran una tendencia a la concepción instrumentalista y útil de la lectura (“leer para aprender”, “te ayuda a ser mejor”, “tener libros en casa”). Por su parte, las preguntas relacionadas con la motivación intrínseca de los estudiantes por leer obtienen puntuaciones más bajas, como por ejemplo “compartir las lecturas con mis amigos”, “disfrutar de mi tiempo leyendo o leer un rato todos los días”. De tal forma que la relación que existe entre el perfil lector, su gusto por la lectura y el valor de la conducta lectora confirma la relevancia de factores internos como posibilitadores y facilitadores de un comportamiento lector más habitual.



Estos resultados que hemos obtenido sobre el valor de la lectura y el comportamiento lector reflejan la contradicción cultural en la que se encuentra sumida la sociedad. Los alumnos consideran importante ser lectores, sin embargo, la mitad de ambos grupos aproximadamente no dedica tiempo suficiente a la lectura de manera voluntaria. Ciertamente es que también observamos una disminución de los valores en las respuestas de 1º, un nuevo aspecto preocupante.

Así pues, hemos reparado que resulta ser más importante cuidar y tener libros que dedicar tiempo a leerlos. Esta consideración de la lectura por su valor material puede llegar a alejar a las personas de ver la lectura como actividad placentera, delegándola a un contexto formal, definido por la obligatoriedad como bien destacan muchos de los participantes y asociándola al estudio y al trabajo.

Por último, las respuestas de los alumnos de tercero relacionadas con las prácticas escolares literarias se corresponden con creencias propias y saberes necesarios y consecuenciales de terminar una formación específica, mientras que los estudiantes de primero aún no están concienciados de su futura labor docente como mediadores literarios y responden a los ítems con sus propias experiencias. La mayoría de estas respuestas se corresponden con no hacer lo que sus docentes hicieron con ellos: mandar libros obligatorios para leer en casa, completar fichas técnicas..., sino que, por el contrario, ellos optan por recomendar libros de manera personalizada según los intereses personales y destinar horas de lectura en el aula. Estas prácticas están recomendadas por investigadores y se corroboran en estudios anteriores, sin embargo, la falta de formación hace que sus respuestas sean insuficientes para garantizar una educación literaria de calidad a sus futuros estudiantes. Además, un aspecto que nos gustaría destacar porque ha llamado nuestra atención es que tanto en la pregunta 43 como en la 45 nadie le ha dado un valor de 1 (nada de importancia). Ambas están relacionadas con la creatividad y la diversión, por lo que intuimos que asocian la lectura literaria con disfrute (véase anexo IV).

En resumen, el estudio nos revela que cada vez es menor la actitud lectora de los estudiantes universitarios y futuros maestros, que aquellos que son lectores habituales valoran intrínsecamente la lectura más que los que no leen habitualmente y, lo fundamental y más importante, las diferencias que presentan los estudiantes que han recibido formación específica y los que no. Aquellos que han cursado “Didáctica de la Literatura” son más conscientes de la necesidad de que los docentes y los estudiantes lean obras literarias, así como de conocer algunas estrategias novedosas que ayuden a su futura labor docente.



7. Discusión

Los hallazgos desvelan que es necesaria una educación literaria y una formación específica en literatura durante los estudios de grado que forman futuros maestros. De manera que la urgencia por buscar soluciones efectivas que mejoren la relación de los alumnos con la lectura literaria y su falta de hábito se ve apremiada, dado que los programas universitarios pueden perfeccionarse, pero sin la base previa necesaria sería en vano.

Nuestro primer objetivo buscaba comprender el valor que tiene la lectura literaria para los futuros maestros. Los resultados confirman el elevado valor social que concede el estudiantado a la lectura en general. Sin embargo, como señalábamos con anterioridad, estudios previos (Yubero & Larrañaga, 2010; Munita, 2013) demostraban la contradicción social que existe respecto a la importancia de la lectura y la presencia de esta en la vida de los individuos. A través de este trabajo, hemos corroborado esta tendencia, destacando que entre nuestra muestra este valor tiende a ser instrumental antes que motivacional e intrínseco. Los estudiantes valoran la conducta lectora, pero no disfrutan de su tiempo leyendo: se valora altamente leer, pero no se dedica tiempo a hacerlo. Además, a lo largo del análisis de resultados este hecho se corrobora, obteniendo que el perfil lector más amplio en ambos grupos de participantes es el de lectores esporádicos: aquellos que leen uno o dos libros de manera voluntaria al año y le suelen dedicar un momento al mes.

En el marco teórico, también mencionábamos la apreciación de la lectura como instrumento para la obtención de objetivos escolares. Los resultados obtenidos sobre los cambios de hábitos de los estudiantes lo afirman, ya que, además de que muchos de ellos aseguran que leen solo los documentos necesarios para la universidad y completar trabajos académicos, más de la mitad de ambos grupos corroboran que su hábito se ve afectado al entran en la universidad de una manera u otra (61.6% de primero y 74% de tercero), dos aspectos que pueden incidir negativamente en la valoración que los estudiantes tienen hacia la lectura.

Munita (2014) otorga mucha importancia a la figura de “mediador escolar literario”, docente que debe mostrarse como modelo lector y transmitir ese entusiasmo y comportamiento lector a su estudiantado. Es por ello que el segundo objetivo giraba en torno al examen de la relación entre este valor de la lectura y las creencias acerca de cómo pueden acercar la lectura literaria a sus futuras aulas. En el caso de los alumnos de primero como en el de los alumnos de tercero, el valor de la lectura y la importancia que le dan a prácticas efectivas para acercar a los niños a la lectura literaria disminuye conforme el comportamiento lector también disminuye (véase



anexos II y III). En otras palabras, los estudiantes que menos leen, clasificados como no lectores, valoran menos la lectura y, por lo tanto, no consideran que poner en práctica determinadas herramientas relacionadas con la lectura literaria en clase sea importante. Sin embargo, ocurre lo contrario cuando se trata de lectores habituales, quienes valoran positivamente la lectura y contemplan la necesidad de acercar la lectura literaria a sus futuros alumnos.

Para la consecución de este propósito, las respuestas de las dos entrevistadas resultaron fundamentales, ambas habían observado durante su periodo de prácticas que aquellos que tienen interés por la lectura literaria, están más abiertos al aprendizaje de cómo acercarla y llevarla a las aulas. Una y otra comentaron en distintos momentos de la entrevista beneficios y funciones de la lectura como lo hacía Colomer (2006, 2010): ofrece al alumnado una visión más amplia del mundo, permite dominar el lenguaje y conocer aspectos literarios más específicos, así como introduce a los jóvenes en la comprensión de la comunidad social y cultural a la que pertenece.

Aunque actualmente, se han introducido planteamientos y proyectos que buscan cambiar la visión de la lectura literaria en las aulas de Primaria, Munita (2014) destacaba que no siempre han ido acompañadas de las prácticas pedagógicas adecuadas: son muchas las cuestiones que siguen abiertas a debate en las que no se tiene claro cómo actuar y otras muchas dependen del propio docente, sus intereses e inclinaciones. Debido a lo cual, el tercer objetivo se ceñía a la comparación de las creencias y las representaciones de los alumnos de 1º y 3º sobre la lectura literaria en el aula, tanto antes como después de recibir formación en didáctica de la literatura. Tras observar los datos obtenidos, hemos podido determinar que aquellos enunciados que obtienen menos valoración en ambos grupos son representaciones actuales de la sociedad en general como, por ejemplo, “mandar libros obligatorios” o “completar una ficha técnica”. Se tratan de prácticas que han recibido numerosas críticas tanto por parte de los investigadores como de los padres y de los propios alumnos, resultan ser prácticas poco atractivas. Este hecho refuerza lo ya formulado por Munita (2013) y es que la influencia de los recorridos lectores personales determina de una manera importante las representaciones que los futuros docentes construyen sobre la educación literaria. Por otro lado, aquellas que han obtenido mayor valoración por parte de los estudiantes de tercero son saberes que han adquirido después de una formación específica como por ejemplo “colaborar con las familias para fomentar el hábito lector”, “despertar valores de convivencia colectiva y empatía a través de textos” o “lee en voz alta”, enunciados que los alumnos de 1º no valoran tan positivamente. En cuanto a las creencias, nos gustaría destacar que los alumnos de tercero creen que la lectura favorece la construcción



de la identidad personal y colectiva, valorando positivamente enunciados como “ayudar a compartir y cooperar a partir de los libros” o “combinar la lectura con estrategias para el desarrollo socioemocional”, no obstante, los alumnos de primer curso no creen que sea tan importante destacar estas prácticas. Estos resultados secundan una idea destacada con anterioridad y es que cuanta más experiencias tengan los futuros maestros y los docentes en LIJ, más herramientas podrán poner en práctica para lograr todos los propósitos relacionados con la misma (Contreras, 2020) y mencionados a lo largo de la exposición teórica.

Ya existían estudios previos nombrados en páginas anteriores que hacían referencia a la situación lectoliteraria del futuro profesorado de Primaria, coincidiendo todos ellos en resultados similares referentes a la valoración y al comportamiento lector (Larrañaga, Yubero & Cerillo, 2008; Colomer & Munita, 2013; Granado, 2014; Felipe & Barrios, 2016; Hernández & Hernández, 2017). Pese a que era esperable que nos encontraríamos unos patrones afines en nuestra muestra, el cuarto y último objetivo específico del trabajo trataba sobre la evolución de las creencias, representaciones y saberes de los maestros en formación ha marcado una importante diferencia. Con respecto a esta evolución, podemos decir que el hecho de cursar formación específica de literatura hace a los alumnos comprender su importancia en el desarrollo personal, social, emocional y académico de sus futuros alumnos. Este aspecto queda reflejado cuando los no lectores valoran positivamente todas estas prácticas y ratifican el contacto con libros y la literatura como esencial para el crecimiento. El hecho de que preguntas del cuestionario como “organizar momentos para comentar las lecturas en el aula”, “motivar a los alumnos a leer” o “planificar actividades relacionadas con los libros que fomenten la creatividad de los alumnos” obtengan puntuaciones altas por parte de aquellos alumnos de 3º que no leen y, obviamente de los que sí lo hacen, corrobora que cursar una asignatura como esta favorece la visión que los universitarios tienen sobre la lectura literaria en el aula, más allá de sus propios intereses.

Con la consecución de estos objetivos específicos, la respuesta de las preguntas de investigación relacionadas y al adentrarnos en los resultados nos encontramos que este sistema de creencias, representaciones y saberes evoluciona de manera positiva con la asistencia a una asignatura específica que gira en torno a la literatura, consiguiendo así el objetivo general del trabajo. Como ya declarábamos, Munita (2013) exponía que el alumnado universitario basaba sus representaciones en sus experiencias anteriores, este resulta ser el caso de los alumnos de 1º, quienes hemos hallado que parten de bases muy básicas basadas en representaciones sociales y aspectos que a ellos les hubiera gustado mejorar de su propia experiencia escolar, mientras



que los alumnos de 3º ya tienen unos cimientos más fuertes sobre lo que significa ser mediador literario en un aula de Educación Primaria. Estos resultados resultan esperanzadores y justifican la necesidad de mantener asignaturas como esta de la Universitat de Barcelona en los programas universitarios para garantizar una buena formación de futuros docentes.

8. Conclusión

La lectura resulta una habilidad transcendental en el desarrollo personal y social de los alumnos, desde edad temprana, favorece el crecimiento tanto cognitivo e intelectual como social, creativo y moral. Considerando los datos analizados y la discusión de los resultados, partiendo de las limitaciones de este estudio, así como todos los aspectos de la lectura literaria que falta por investigar, se extraen las siguientes conclusiones:

1. Mejorar la competencia lectora en la escuela resulta indispensable, de manera que se creen experiencias significativas a través de actividades lúdicas, divertidas y motivadoras que ayuden a generar el gusto por la lectura. Esto resulta necesario porque el análisis de los resultados nos ha aportado evidencias de que las creencias de los alumnos de primero están firmemente basadas en sus experiencias pasadas en la escuela que, aunque en un futuro, cuando cursen la asignatura de “Didàctica de la Literatura Infantil y Juvenil” contrarrestarán y complementarán con un aprendizaje específico al igual que hicieron los de tercero, todos aquellos que no reciban esta formación seguirán comprendiendo mal lo que supone la lectura literaria en caso de no haber tenido buenas experiencias pasadas. A fin de cuentas, las creencias de los docentes del futuro tienen un componente afectivo justificado en experiencias pasadas, pero también un componente cognitivo que se alimenta de una buena formación.

2. En este contexto en el que se adscribe el estudio junto con las limitaciones comentadas anteriormente, se han apreciado ciertos elementos comunes en la valoración de la lectura y de la lectura literaria en el aula, pero también importantes diferencias dependiendo el curso que se encontraban estudiando y el perfil lector al que se vinculan. Aun cuando la muestra obtenida no nos ha permitido hacer una comparación objetiva con la que tratar de pluralizar los resultados, sería interesante repetir este mismo estudio con una población participante mayor y equitativa, así como de manera más generalizada en más universidades de diferentes territorios con el objetivo de hallar similitudes y diferencias más generalizadas.

3. Los alumnos de tercero son conscientes de la importancia de la figura del mediador literario. No obstante, a pesar de citar en el cuestionario alguna estrategia demostrada como eficaz y significativa (tertulias dialógicas o clubs de lectura), todos ellos creen no tener los



suficientes recursos para poner en práctica esta labor mediadora en sus futuras aulas. Una de las participantes entrevistadas aportó que ella requería más casos prácticos en los que resolver situaciones reales, un aspecto que podría ser muy interesante de investigar y proponer en futuras programaciones universitarias. Pues ya lo comentó Munita (2014), “cuando se enseña en ‘situación’, (...) inciden un sinnúmero de factores contextuales que pueden modificarlas -las creencias-” (p.523) y será en este momento en el que “las lagunas formativas se evidencian con claridad en las prácticas” (p.254). Luego, este aspecto resulta ser muy interesante y podría sugerir una línea de investigación valiosa: como, a pesar de recibir formación, los futuros docentes no creen que serán capaces de ejercer como mediadores.

4. A lo largo de todo el documento queda recogida la valoración de la lectura literaria del alumnado, la evolución de las creencias, de las representaciones y de los saberes, así como las similitudes y diferencias que encontramos en los resultados, además de diferenciarla según los perfiles lectores. Así pues, las preguntas de investigación relacionadas con los objetivos específicos planteados para la ejecución de este trabajo han sido respondidas de forma efectiva.

De manera que nos parece es importante volver a recalcar la principal limitación de este trabajo: falta de participantes en uno de los grupos y que por lo tanto influye en el grado de generalización de los resultados. Dicha generalización no es esperable, dado que la comparación, al no ser entre muestras similares, no resulta ser completamente verídica. En virtud de lo cual, se espera poder aportar nuevos resultados al amplio corpus de datos relacionados con la didáctica de la lengua y la literatura que permitan la confrontación con otros hallazgos y así identificar tendencias más ajustadas que permitan ratificar completamente la necesidad de una educación literaria de calidad en las aulas universitarias españolas.

Finalmente, sobra decir que son múltiples y diversas las vías de investigaciones que surgen de este estudio. Estas distintas perspectivas pueden ser desde nuevos estudios relacionados con las creencias de una única práctica relacionada con la lectura literaria (por ejemplo, centrándonos únicamente clubs de lectura en el ámbito escolar), las reflexiones de los docentes sobre la implantación de nuevas prácticas sobre la lectura literaria que anteriormente no incorporaban en sus aulas o el porqué los alumnos no consideran estar preparados para afrontar su labor como futuros mediadores literarios. Aunque, como ya hemos mencionado anteriormente, este mismo estudio puede realizarse de nuevo para obtener unos resultados verídicos, modificar la institución en la que se ha implantado o incluso realizarse de una manera más longitudinal. Estas posibilidades pueden encaminar a mejoras significativas en didáctica de la literatura a partir de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, lo que favorece



la introducción de estos avances en las aulas. Así mismo, la SEDLL constataba la necesidad de un diagnóstico general y previo de la situación actual de los diferentes grados antes de la reforma, este estudio, abierto a modificaciones, podría ayudar en esta tarea.

En definitiva, cada persona tiene sus gustos, sus preferencias y sus inclinaciones, en consecuencia, se implicará más o menos en la enseñanza de unas materias u otras. Aportar información básica y esencial para poder fundar un conocimiento sólido de cada una es una responsabilidad de la universidad: formar a docentes interdisciplinarios y transversales capaces de ofrecer una educación completa, llena de oportunidades, de la manera más significativa posible. “La didáctica de una disciplina de enseñanza, y más precisamente la didáctica de la lengua y la literatura (...) no tiene existencia real sino en el juego de los actores” (Dominique Bucheron, 2008, p.13 mencionada en Munita, 2014, p.527).

Para finalizar, nos gustaría añadir que la lectura literaria no tiene edades ni forma parte de modas, sino que es una manera de disfrute y fuente de conocimiento del que todas las personas deberían poder gozar y, como futuros mediadores escolares literarios, en sus manos está formar futuros lectores competentes frente a la oportunidad de valorarla como se merece.

9. Referencias bibliográficas

-
- Aguilar, C. (2017). La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte I y II. *Lenguaje y Textos*, (45), 29-41.
- Aguilar, C. (2019). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Lenguaje y Textos*, (51), 29-40.
- Álvarez-Álvarez, C. & Pascual-Díez, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *OCNOS*, 3(18), 38-47.
- Amat, V. (2010). El paper de la mediació en el desenvolupament de la competència literària: disseny i aplicació d'una intervenció didàctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 33-49.
- Berger, C, Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Paz, A. M. & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, (17),21-43.
- Cambra, M.; Civera, L; Palou, J.; Ballesteros, C. & Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la lengua oral. *Cultura & Educación*, (17), 25-40.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.



- Cerrillo, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-laformacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.htm
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones UCLM.
- Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 13(44).
- Colomer, T. & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, (38), 37-45.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En T. Colomer, E. Ferreiro y F. Garrido, *Lecturas sobre lecturas* (3), 9 – 29.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? *Lectura y Vida*, 25(1), 6-15.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2008): «Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents», en T. Colomer (ed.): *Lectures adolescents*. Graó.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. (2018). Recerca i formació de professionals en el camp de la literatura infantil i juvenil. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 9-26.
- Colomer, T. (2020). Estudi i recerca sobre llibre infantil i juvenil a Catalunya (2018-2019). *Anuari de Biblioteques, Llibres i Lectura*, 6, 47-64.
- Contreras, E. (2020). Los mediadores literarios de los futuros maestros. Exploración de relatos de vida literaria. *Álabe*, (24).
- Contreras, P. (2021). El viaje del mentor. Leer al adolescente para cruzar el umbral literario.
- Díaz-Plaja, A., Postigo, R.M. & Prats, M. (2003). Libros para niños en la formación de maestros. En A. Mendoza y P. Cerrillo (coords.), *Intertextos: aspectos de la recepción del discurso artístico* (pp. 337-372). Ediciones UCLM.



- Dueñas, J.D., Taberero, R., Calvo, V. & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros docentes. *OCNOS*, 11, 21-43.
- Felipe, A. & Barrios, E. (2016). Futuros docentes ante la lectura: hábitos, experiencias y autopercepciones. En N. Ibarra, J. Ballester & F. Romero (coords.), *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 53-68). Universitat Politècnica de València Editorial.
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura & Educación*, 26(1), 57-70.
- González, C.M., Gladic, J. & Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *TEJUELO*, 36, 41-68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Heredia, H. & Romero, M.F. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: tres cuestionarios para su diagnóstico. *Revista Campo Abierto*, 38(1), 45-63.
- Hernández, A. & Hernández, R. (2017). *Los hábitos lectores de los futuros docentes del grado en maestro en educación primaria*. Universidad de La Laguna.
- Jiménez, J.E., Artiles, C. & Yáñez, G. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología*, 2(2).
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de la educación literaria. *Sobre Lectura*, (12), 99-115.
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *OCNOS*, 1, 43-60.
- Larrañaga, E., Yubero, S. & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. SM.
- Leibrandt, I. (2011). El aprendizaje literario y la adquisición de la competencia emocional a través de la LIJ. En M.P. Núñez & J. Rienda (Coords.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 1707-1723). Monema.
- López, A., Jeréz, I. & Encabo, E. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la Literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, (43), 7-14.
- Luján, M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primaria. Algunas reflexiones. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 110-124.



- Marín, A. L. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 44(173), 357–370.
- Munita, F. & Margallo, A.M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *OCNOS*, 9, 69-87.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Munita, F. (2019). Perspectivas actuales en didáctica de la literatura. *Bellaterra*, 12(3), 1-6.
- Ortiz, M.F. & Santillán, M.E. (2020). Investigar y enseñar: caminos para repensar los bordes interdisciplinarios de la literatura y su didáctica. Tensiones, procesos y nuevos desafíos de la literatura infantil y juvenil en la formación docente. *RECIAL*, 11(18).
- Privat, J.M. & Reuter, Y. (1991). Avant-propos. En J.M. Privat y Y. Reuter (eds.), *Lectures et médiations culturelles* (pp. 9-13). Presses Universitaires de Lyon.
- Roque, R. (2018). Desarrollo personal y manejo asertivo de emociones en estudiantes. Episteme Koinonia. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 1(2), 61-82.
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119–142.
- Sisti, A.M. (2015). La literatura como medio para desarrollar las habilidades sociales en los jóvenes sordos. *Ruedes*, 4(6), 74-92.
- Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. (2 de marzo de 2023). *Asociaciones de Didácticas rechazan la reforma del Gobierno en los grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria*. <http://www.sedll.org/es/otras-publicaciones>
- Soto-Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraíz-Cabanillas, F.J. & Ruiz-Labrador, E. (2022). La Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en planes docentes universitarios españoles. *OCNOS*, 2(21).
- Trujillo, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en las aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 31(1), 28-38.
- Williams, G. (1999). Children becoming readers: reading and literacy. En P. Hunt (ed.), *Understanding children's literature*. Routledge, 151-162.



Yubero, S. & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *OCNOS*, (6), 7-20.

Zilberman, R. (s.f.). *La lectura en la escuela*. Lectura y Vida.



Anexo I. Cuestionarios

¡Bienvenidos! Primero de todo, me gustaría presentarme, soy Marta, alumna del Máster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura y este cuestionario pertenece al trabajo de investigación que me permitirá concluir mis estudios.

Es importante que pongas atención e interés, pero, sobre todo, que respondas con honestidad y sinceridad a cada pregunta. La manera en la que debes responder es sencilla, pero existen varios tipos de preguntas. También me gustaría comentarte que hay algunas preguntas obligatorias y otras que no, para que prestes atención durante el tiempo que le dediques al cuestionario (te tomará alrededor de 10 minutos completarlo entero). **No hay respuestas correctas o incorrectas, responde lo que pienses en todo momento.**

Tu identidad se tratará de manera anónima, en todo momento se va a mantener en secreto la identidad de todos los participantes y nadie, más allá de la investigadora, va a conocer sus respuestas. Tu participación es voluntaria, pero al realizarla estás ofreciendo tu consentimiento para poder recopilar y analizar sus respuestas. En otras palabras, al responder a esta encuesta, aceptas que tus respuestas se utilicen para fines académicos y de investigación, pero, por mi parte, te aseguro que serán tratadas de forma confidencial y no se compartirán con terceros sin tu consentimiento explícito.

Gracias de antemano por tu tiempo y colaboración en esta encuesta.

Género

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no decirlo
- Otro: ...

Edad (en años)

- Entre 16 y 20
- Entre 21 y 25
- Mayor de 36
- Entre 26 y 30
- Entre 31 y 35

Curso del grado en el que te encuentras

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º



¿Tienes carné de la biblioteca? ¿Tienes tarjeta de cliente o de socio de alguna librería?

- Solo de la biblioteca
- Solo de la librería
- Ambas
- Ninguna

ME GUSTARÍA SABER UN POCO DE TI (sección 2)

En esta primera sección, las preguntas están enfocadas a conocer el hábito lector de los participantes de este cuestionario con el fin de entender mejor las respuestas finales que obtendremos.

Te recuerdo que hay algunas preguntas obligatorias y otras que no y que **no hay respuestas correctas o incorrectas, responde lo que pienses en todo momento.**

1. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Bastante
- Alguna vez, ocasionalmente
- No mucho
- Nada

2. ¿Qué tipo de lecturas prefieres? (multiple choice)

- Ensayo
- Poesía
- Teatro
- Cómic
- Cuento
- Histórica
- Aventuras
- Policiaca o de intriga
- Romántica
- Terror
- Ciencia ficción
- Fantasía

3. ¿Te consideras lector habitual?

- Sí
- Bastante
- Poco
- No

4. ¿Cómo surgió tu afición a la lectura?

- Vi a mis padres disfrutar de la lectura en casa
- Me acostumbré a leer los libros obligatorios y empecé a disfrutarlos
- Una profesora me ayudó y me recomendó buenos libros
- Mis amigos leían, lo comentaban juntos y no me enteraba de nada
- A través de las redes sociales (booktook, bookstagram, booktube...)
- No tengo
- Otra: ...



5. ¿Qué personas contribuyeron a ello?

- Mi padre
- Mi madre
- Mi hermano/a
- Otros miembros de mi familia
- Mis amigos y amigas
- Un/a profesor/a
- Varios profesores
- Nadie
- No lo recuerdo

6. ¿Cuántos libros leíste el año pasado?

- Ninguno
- 1 o 2
- De 3 a 5
- De 6 a 10
- De 11 a 15
- De 16 a 20
- De 21 a 30
- Más de 30

7. ¿Qué lecturas recuerdas con especial agrado o qué títulos dejaron huella en ti? (voluntaria, respuesta abierta)

8. ¿Cuáles son los motivos que te llevan a leer? (multiple choice)

- Me gusta
- Para aprender
- Me obligan
- Para no aburrirme
- Para completar trabajos de clase
- Para alimentar mi curiosidad e imaginación
- Para liberar emociones
- Para compartir experiencias con otros

9. ¿Cuánto tiempo lees?

- Al menos una vez al día
- Una vez a la semana
- Los fines de semana
- Un poco cada mes
- Cada 3 meses
- Una vez al año

10. ¿Han cambiado tus hábitos de lectura al entrar en la carrera?

- Sí
- Un poco
- No mucho
- No
- No lo sé

11. ¿De qué manera han cambiado? (voluntaria)

- Leo más
- Leo menos
- He comenzado a leer nuevos géneros



- He dejado de leer lo que me gusta
- Solo leo documentos necesarios para la universidad

12. ¿Estás leyendo algún libro por tu cuenta en este momento?

- Sí
- No

13. En caso de haber respondido de manera afirmativa la anterior pregunta, indica el título:
(voluntaria, respuesta abierta)

¿QUÉ IMPORTANCIA LE DAS A LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS? (sección 3)

A continuación, tendrás que asociar un valor a una serie de enunciados según la importancia y el valor que tengan para ti mismo, siendo el 1 el valor menor (nada de importancia) y el 4, el valor mayor (mucha importancia). Recuerda: es la importancia que tienen para **tú**, se sincero/a.

1 – Nada // 2 - Un poco // 3 – Bastante // 4 - Muy importante

14. Leer un rato todos los días

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

15. Cuidar los libros

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

16. La lectura me importa

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

17. Conocer y haber leído muchos libros

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

18. Leer para aprender

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

19. Disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro



	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

20. Compartir las lecturas con mis amigos

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

21. Ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

22. Tener libros en casa

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

23. Tus padres leen en casa

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

LA LECTURA EN LA ESCUELA (sección 4)

Bien es sabido que los profesores tienen que tener un conjunto de habilidades muy variadas, en esta sección aparecen varias prácticas que pueden ser llevadas a cabo en una clase. Por lo tanto, a continuación, deberás valorar estas acciones según la importancia o prioridad que le darías en caso de ser docente de un aula de Primaria.

De nuevo, tendrás que asociar un valor a una serie de enunciados según la importancia y el valor que tengan para ti mismo, siendo el 1 el valor menor (nada de importancia) y el 4, el valor mayor (mucho importancia). Recuerda: es la importancia que tienen para **ti**, se sincero/a.

1 – Nada // 2 - Un poco // 3 – Bastante // 4 - Muy importante

24. Conocer algún método que estimule el hábito lector

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

25. Colaborar con las familias para fomentar el hábito lector

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha



26. Actualizar la biblioteca escolar cada poco tiempo

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

27. Dedicar un tiempo regular para leer en el aula

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

28. Motivar a los estudiantes a leer

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

29. Animar a los alumnos a recordar características explícitas de libro

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

30. Evaluar la lectura en el aula

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

31. Dedicar tiempo para que los alumnos lean juntos

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

32. Organizar momentos para comentar las lecturas en clase

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

33. Recomendar libros de manera personalizada a los alumnos

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

34. Trabajar las emociones y la conciencia emocional a través de los libros

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha



35. Completar una ficha técnica después de la lectura de un libro

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

36. Proponer lecturas destinadas a un grupo de edad concreto

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

37. Leer en voz alta

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

38. Mandar libros obligatorios

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

39. Controlar el tiempo que el niño tarda en leer un libro

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

40. Combinar la lectura con estrategias para el desarrollo socioemocional

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

41. Elegir colecciones completas propuestas por editoriales

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

42. Despertar valores de convivencia colectiva y empatía a través de textos

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

43. Planificar actividades que fomenten la creatividad de los alumnos

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha



44. Incitar a los niños a escribir varias veces una palabra que no conocen

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

45. Organizar eventos literarios y actividades lúdicas en torno a la lectura

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

46. Ayudar a compartir y cooperar a partir de los libros

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

47. ¿Crees que la lectura tiene una función socializadora?

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

48. ¿Crees que la lectura favorece la construcción de la identidad personal y colectiva?

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

49. ¿Crees que tienes las herramientas y los recursos para llevar a cabo todas estas prácticas en tu futuro docente?

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

50. ¿Te parece importante que se preste atención a estas prácticas a diario en las escuelas?

	1	2	3	4	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

51. ¿Conoces alguna estrategia, método o instrumento que poder utilizar para fomentar la lectura entre tus alumnos?

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Muchas | <input type="radio"/> Algunas |
| <input type="radio"/> Bastantes | <input type="radio"/> Ninguna |

52. En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior, comenta algún ejemplo a continuación (voluntaria, respuesta abierta): _____



(Preguntas solo en el cuestionario pasado al alumnado de 3º)

53. ¿Crees que tu paso por la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil i Juvenil ha cambiado tu concepción sobre la enseñanza de lectura literaria?

- Mucho
- Mucho y me gustaría seguir investigando
- Bastante
- Poco
- Poco, me hubiese gustado saber más
- Nada

54. ¿Te gustaría comentarme más acerca de la manera en la que ha cambiado? (voluntaria, respuesta abierta): _____

55. ¿Consideras que lo aprendido en la asignatura de Didáctica de la Literatura es importante para tu futuro docente?

- Sí
- No

¡MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR!

Te agradezco de verdad que hayas llegado hasta este punto, tus respuestas me serán de gran ayuda. ¡Mucha suerte en la carrera! Disfrútala porque lo más bonito está a punto de comenzar...

Tus respuestas han sido registradas.

Anexo II. Datos del cuestionario de los alumnos de 1°.

ITEM	Total		LH		LO		LE		NL	
	Media	Moda								
14. Leer un rato todos los días	2.60	2	3.71	4	2.87	3	2.32	2	2	2
15. Cuidar los libros	3.62	4	3.71	4	3.67	4	3.65	4	3.29	4
16. La lectura me importa	2.94	3	3.82	4	3.37	4	2.74	3	2.17	2
17. Conocer y haber leído muchos libros	2.69	3	3.24	3	2.93	3	2.61	2	2.17	2
18. Leer para aprender	3.23	3	3.35	3	3.13	3	3.24	3	3.25	3
19. Disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro	2.85	3	3.71	4	3.33	3	2.65	3	2	1
20. Compartir las lecturas con mis amigos	2.67	3	3.06	3	3.13	4	2.54	2	2.04	1
21. Ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro	3.09	3	3.12	3	3.2	4	3.04	3	3.04	3
22. Tener libros en casa	3.18	4	3.59	4	3.43	4	3.09	4	2.79	2
23. Tus padres leen en casa	2.60	4	2.47	2	2.76	3	3.57	4	2.54	3
VALOR DE LA LECTURA	2.95		3.38		3.19		2.85		2.53	

Tabla 6. El valor de la lectura según el perfil lector de los alumnos de 1° (elaboración propia).

ITEM	Total		LH		LO		LE		NL	
	Media	Moda								
24. Conocer algún método que estimule el hábito lector	3.05	3	3.41	3	3.3	4	2.93	3	2.75	4
25. Colaborar con las familias para fomentar el hábito lector	3.26	3	3.41	3	3.57	4	3.17	4	2.95	3
26. Actualizar la biblioteca escolar cada poco tiempo	3.26	3	3.35	4	3.4	4	3.26	4	3.04	3
27. Dedicar un tiempo regular para leer en el aula	3.43	4	3.71	4	3.57	4	3.41	4	3.13	3
28. Motivar a los estudiantes a leer	3.71	4	4	4	3.87	4	3.61	4	3.5	3
29. Animar a los alumnos a recordar características explícitas de libro	2.19	2	2.65	2	2.9	4	2.91	3	2.63	2
30. Evaluar la lectura en el aula	2.67	3	2.29	2	2.7	3	2.74	3	2.75	2
31. Dedicar tiempo para que los alumnos lean juntos	3.29	3	3.41	3	3.4	4	3.37	4	2.96	3
32. Organizar momentos para comentar las lecturas en clase	3.44	4	3.64	4	3.63	4	3.35	4	3.21	3
33. Recomendar libros de manera personalizada a los alumnos	3.61	4	3.82	4	3.8	4	3.52	4	3.38	4
34. Trabajar las emociones y la conciencia emocional a través de los libros	3.58	4	3.82	4	3.43	4	3.59	4	3.58	4
35. Completar una ficha técnica después de la lectura de un libro	2.44	2	2.53	2	2.13	1	2.57	3	2.5	2

36. Proponer lecturas destinadas a un grupo de edad concreto	3.19	3	3.18	4	3.37	4	3.11	3	3.08	3
37. Leer en voz alta	3.12	3	3.35	4	3.1	3	3.13	4	2.96	4
38. Mandar libros obligatorios	1.96	2	1.76	2	2.03	2	1.96	2	2	2
39. Controlar el tiempo que el niño tarda en leer un libro	1.86	1	1.47	1	1.7	1	2	2	2.08	1
40. Combinar la lectura con estrategias para el desarrollo socioemocional	3.25	3	3.47	4	3.37	4	3.21	3	3	3
41. Elegir colecciones completas propuestas por editoriales	2.18	2	2.06	2	2.17	3	2.21	2	2.25	2
42. Despertar valores de convivencia colectiva y empatía a través de textos	3.31	3	3.59	4	3.57	4	3.24	4	2.92	2
43. Planificar actividades que fomenten la creatividad de los alumnos	3.51	4	3.71	4	3.67	4	3.41	4	3.38	4
44. Incitar a los niños a escribir varias veces una palabra que no conocen	2.35	2	1.88	1	2.43	2	2.22	1	2.83	3
45. Organizar eventos literarios y actividades lúdicas en torno a la lectura	3.29	3	3.47	4	3.5	4	3.26	3	2.96	3
46. Ayudar a compartir y cooperar a partir de los libros	3.34	3	3.58	4	3.37	4	3.26	3	3.29	4
47. ¿Crees que la lectura tiene una función socializadora?	3.27	3	3.71	4	3.43	4	3.11	3	3.08	3
48. ¿Crees que la lectura favorece la construcción de la identidad personal y colectiva?	3.32	3	3.47	4	3.53	4	3.24	3	3.08	3

49. ¿Crees que tienes las herramientas y los recursos para llevar a cabo todas estas prácticas en tu futuro docente?	2.64	3	2.76	2	2.57	2	2.63	2	2.97	3
50. ¿Te parece importante que se preste atención a estas prácticas a diario en las escuelas?	3.48	4	3.59	4	3.67	4	3.41	4	3.29	3

Tabla 7. Creencias de los alumnos de 1º con respecto algunas prácticas para trabajar la lectura literaria (elaboración propia).

ANEXO III. Datos del cuestionario de los alumnos de 3°.

ITEM	Total		LH		LO		LE		NL	
	Media	Moda	Media	Moda	Media	Moda	Media	Moda	Media	Moda
14. Leer un rato todos los días	3.15	3	3.33	3	3.5	3	2.89	3	2.75	4
15. Cuidar los libros	3.70	4	3.67	4	3.5	4	3.89	4	3.75	4
16. La lectura me importa	3.33	4	4	4	3.75	4	3.11	3	2	2
17. Conocer y haber leído muchos libros	3.11	4	3.5	4	3.25	4	2.78	2	3	3
18. Leer para aprender	3.37	3	3.67	4	3.38	4	3.11	3	3.5	4
19. Disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro	3.11	4	3.67	4	3.75	4	2.67	3	2	1
20. Compartir las lecturas con mis amigos	2.81	2	3.33	4	3.125	4	2.67	3	1.75	2
21. Ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro	3.37	4	3.5	4	3.63	4	3.22	4	3	3
22. Tener libros en casa	3.33	4	3.5	4	3.75	4	3	3	3	4
23. Tus padres leen en casa	2.70	4	2.67	2	3.38	4	1.78	1	3.5	4
VALOR DE LA LECTURA	3.2		3.48		3.5		2.91		2.83	

Tabla 8. El valor de la lectura según el perfil lector de los alumnos de 3° (elaboración propia).

ITEM	Total		LH		LO		LE		NL	
	Media	Moda								
24. Conocer algún método que estimule el hábito lector	3.56	4	3.82	4	3.75	4	3	4	4	4
25. Colaborar con las familias para fomentar el hábito lector	3.67	4	3.67	4	3.88	4	3.33	4	4	4
26. Actualizar la biblioteca escolar cada poco tiempo	3.63	4	3.5	4	3.5	4	3.67	4	4	4
27. Dedicar un tiempo regular para leer en el aula	3.85	4	3.83	4	4	4	3.67	4	4	4
28. Motivar a los estudiantes a leer	3.93	4	4	4	4	4	3.78	4	4	4
29. Animar a los alumnos a recordar características explícitas de libro	3.11	4	3.33	4	3	4	2.89	3	3.5	4
30. Evaluar la lectura en el aula	2.85	4	3.17	4	3.38	4	2.44	3	2.25	2
31. Dedicar tiempo para que los alumnos lean juntos	3.48	4	3.5	4	3.5	4	3.56	4	3.25	4
32. Organizar momentos para comentar las lecturas en clase	3.74	4	3.83	4	3.75	4	3.67	4	3.75	4
33. Recomendar libros de manera personalizada a los alumnos	3.63	4	3.83	4	3.63	4	3.33	4	4	4
34. Trabajar las emociones y la conciencia emocional a través de los libros	3.44	4	3.67	4	3.5	4	3	2	4	4
35. Completar una ficha técnica después de la lectura de un libro	2.33	2	2.5	2	2.63	3	2	2	2.25	3

36. Proponer lecturas destinadas a un grupo de edad concreto	3.08	4	3.2	3	3.13	4	2.89	4	3.25	4
37. Leer en voz alta	3.48	4	3.5	4	3.38	4	3.67	4	3.25	4
38. Mandar libros obligatorios	2.26	2	2.83	3	2.75	3	1.89	2	1.25	1
39. Controlar el tiempo que el niño tarda en leer un libro	1.96	2	2.5	2	2.38	3	1.44	1	1.5	2
40. Combinar la lectura con estrategias para el desarrollo socioemocional	3.63	4	3.33	3	3.75	4	3.56	4	4	4
41. Elegir colecciones completas propuestas por editoriales	2.31	2	2	2	2.75	2	2	2	2.5	2
42. Despertar valores de convivencia colectiva y empatía a través de textos	3.67	4	4	4	3.75	4	3.33	3	3.75	4
43. Planificar actividades que fomenten la creatividad de los alumnos	3.77	4	4	4	3.63	4	3.67	4	4	4
44. Incitar a los niños a escribir varias veces una palabra que no conocen	2.56	4	2.67	4	2.63	2	2.44	2	2.5	2.5
45. Organizar eventos literarios y actividades lúdicas en torno a la lectura	3.44	4	3.5	3	3.88	4	3.22	4	3	3
46. Ayudar a compartir y cooperar a partir de los libros	3.41	4	3.33	4	3.63	4	3.11	3	3.75	4
47. ¿Crees que la lectura tiene una función socializadora?	3.67	4	3.5	3	4	4	3.67	4	3.25	4
48. ¿Crees que la lectura favorece la construcción de la identidad personal y colectiva?	3.44	4	3.67	4	3.63	4	3.33	3	3	3

49. ¿Crees que tienes las herramientas y los recursos para llevar a cabo todas estas prácticas en tu futuro docente?	2.41	2	2.67	2	2.63	2	2.44	2	1.5	1
50. ¿Te parece importante que se preste atención a estas prácticas a diario en las escuelas?	3.78	4	4	4	3.88	4	3.89	4	3	4

Tabla 9. Creencias de los alumnos de 3º con respecto algunas prácticas para trabajar la lectura literaria (elaboración propia).

Anexo IV. Gráficas de comparación de las preguntas sobre la lectura literaria en el aula.

IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS RELACIONADAS CON LA LECTURA LITERARIA

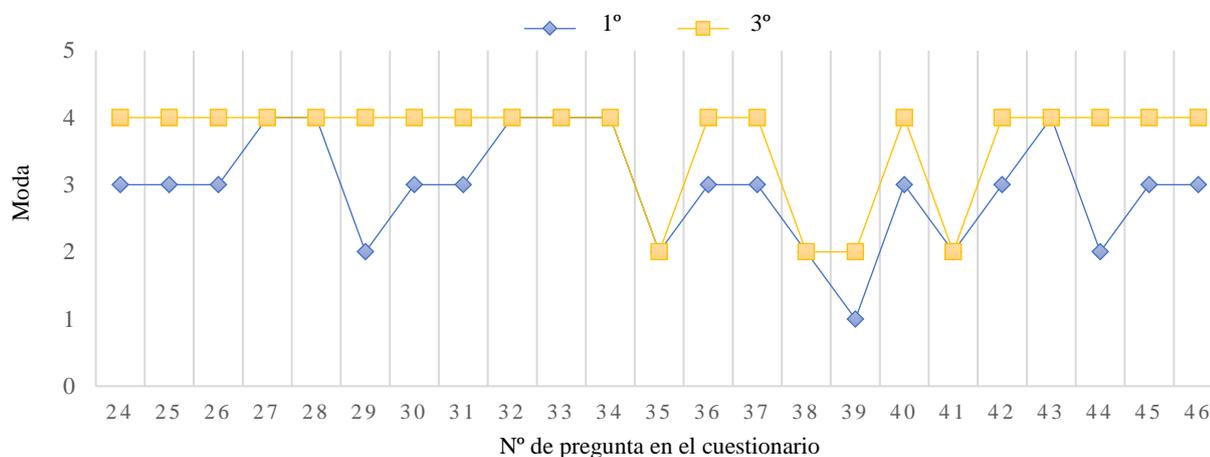
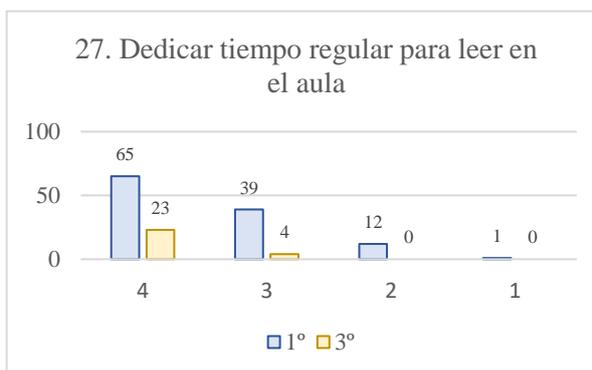
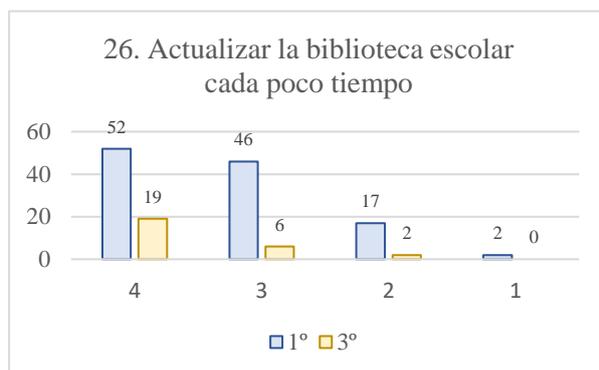
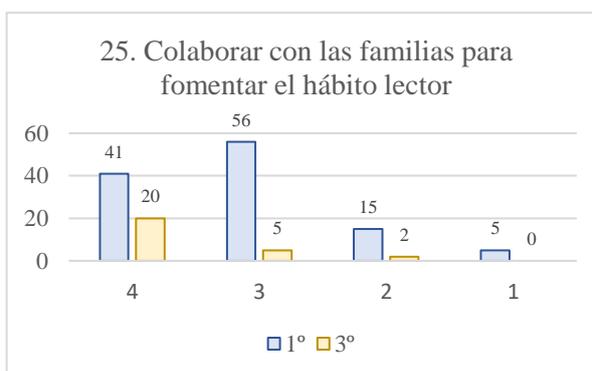
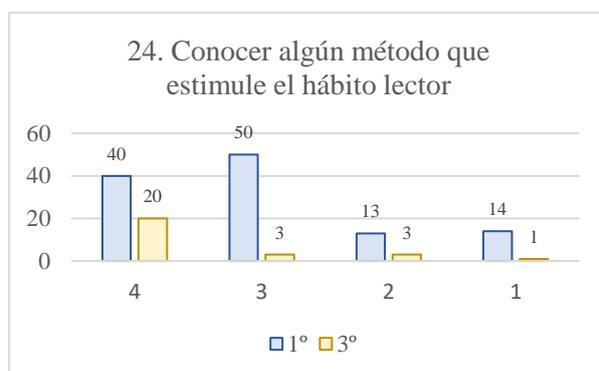
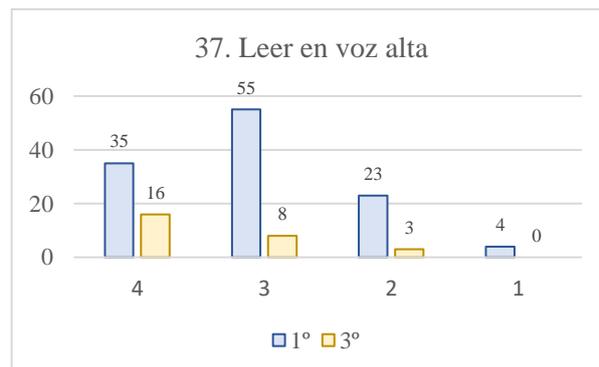
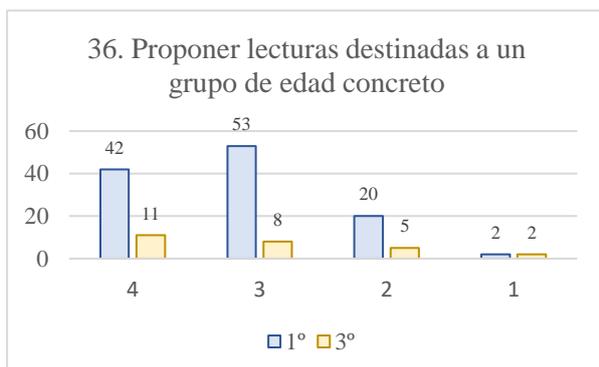
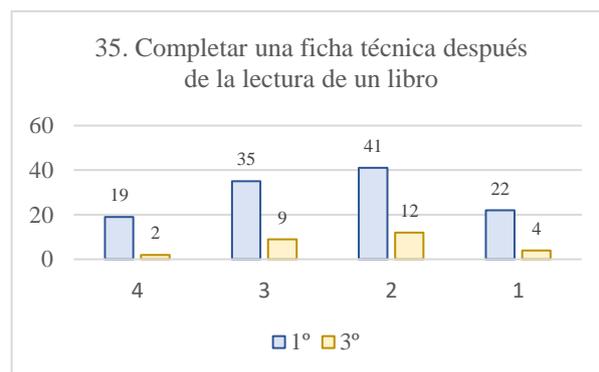
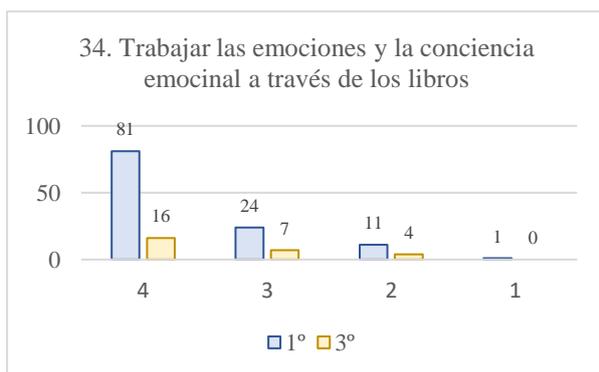
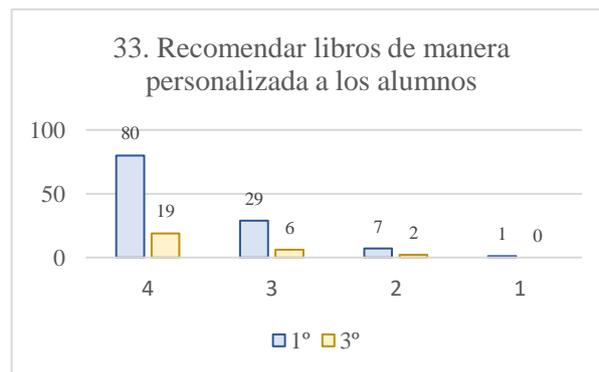
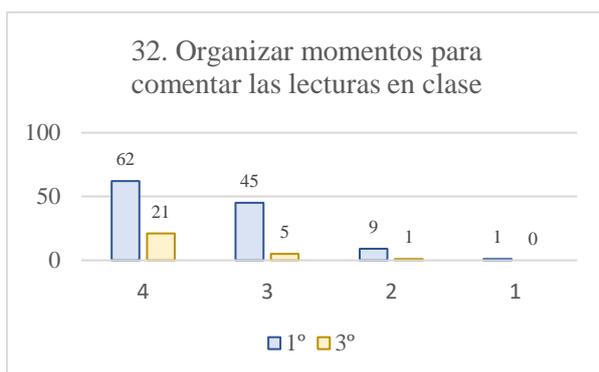
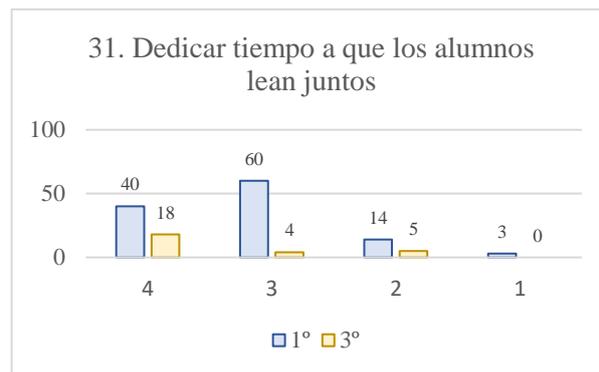
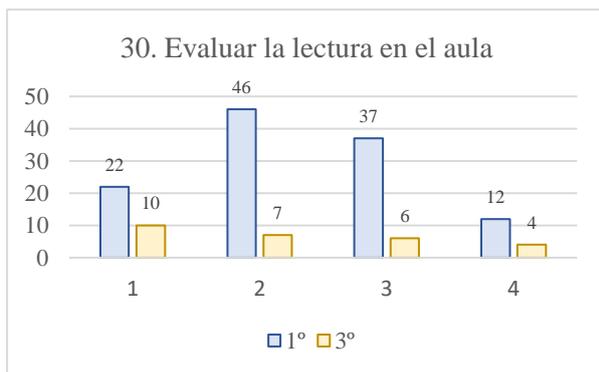
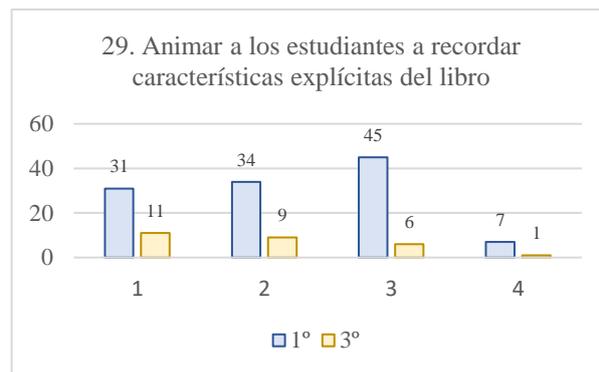
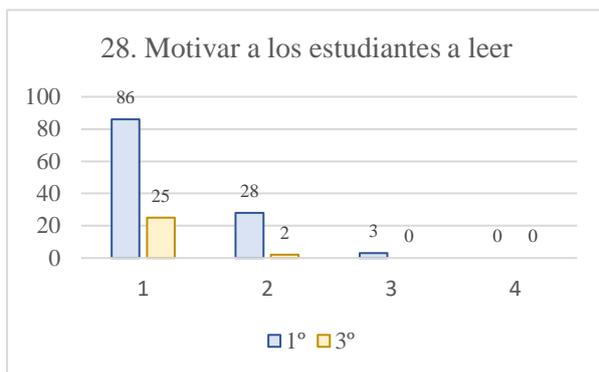
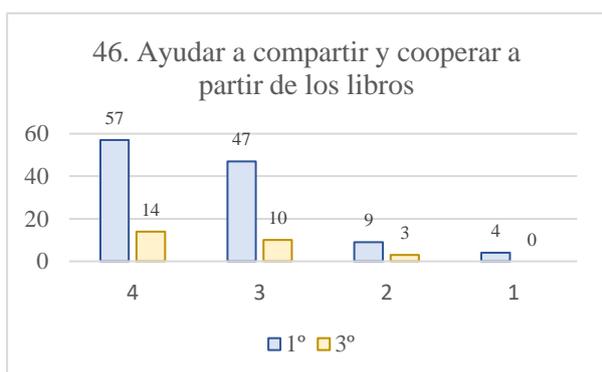
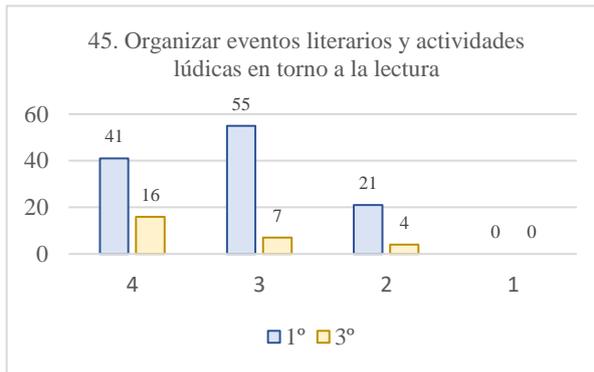
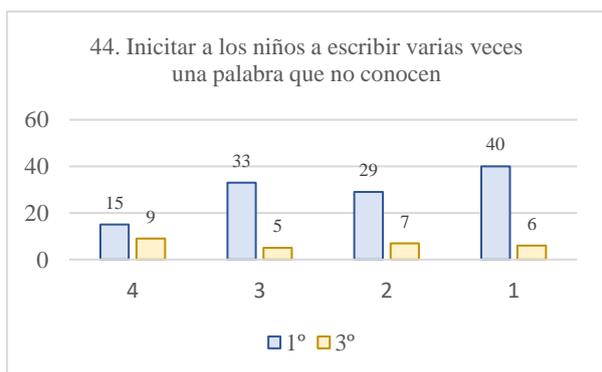
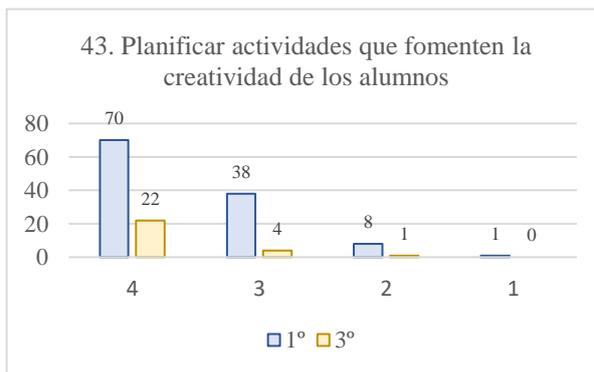
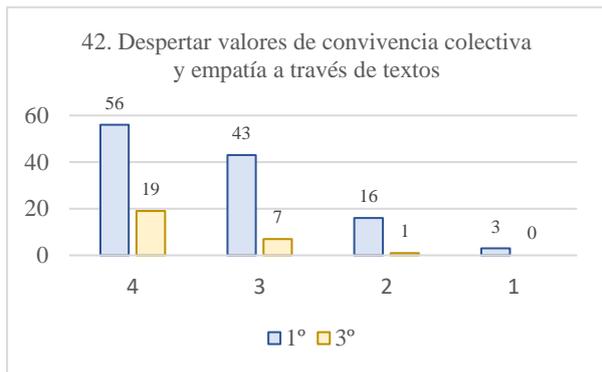
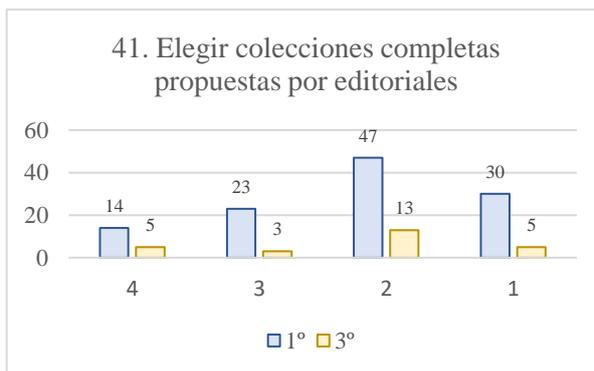
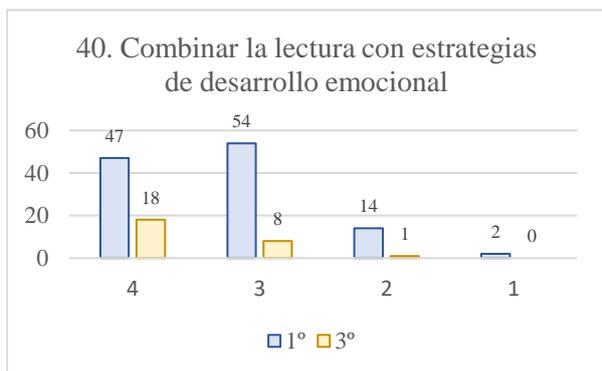
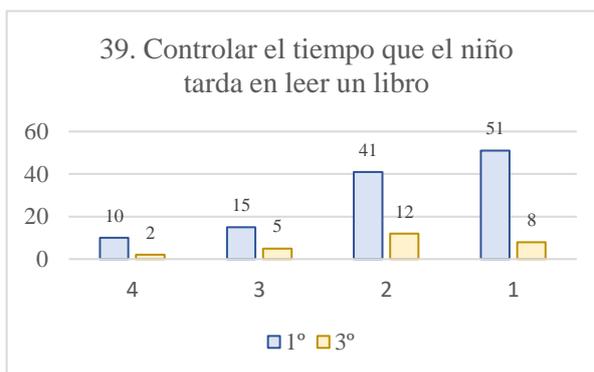
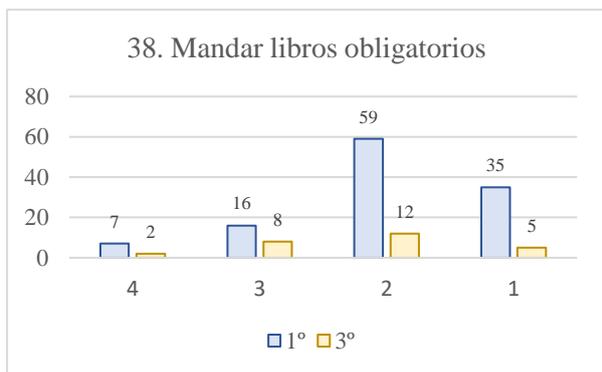


Gráfico 1. Comparación de las modas en las preguntas del cuestionario (elaboración propia).

Esta gráfica nos muestra como la moda en las respuestas del cuestionario en las preguntas relacionadas con las prácticas sobre lectura literaria son mayores en el tercer curso. En este caso no se contempla el perfil lector de los alumnos, sino que son las modas generales de las preguntas. A continuación, se adjuntan gráficas de todas las preguntas, añadiendo apuntes en aquellas que se considere necesario.







Gráficas 2 – 24. Respuestas a la cuarta sección del cuestionario (elaboración propia).