

Educación literaria en el Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz: leer para mediar

Milagrosa Parrado Collantes  | Universidad de Cádiz (España)

milagrosa.parrado@uca.es

Paula Rivera Jurado  | Universidad de Cádiz (España)

paula.rivera@uca.es

Antonio Gutiérrez Rivero  | Universidad de Cádiz (España)

antoniogutierrez.rivero@uca.es

Esta investigación analiza los consumos lectores de maestros en formación inicial (N=61) de la Universidad de Cádiz a partir de sus narrativas de vida lectora. Centrado en una metodología de corte cualitativo, este análisis contribuye a visibilizar aquellas obras que han supuesto puntos de encuentro y desencuentro del alumnado en relación con la literatura. Estos datos concluyen en un corpus de títulos que resultan claves para orientar y proyectar los resultados hacia líneas de discusión que se centren en el intertexto lector del estudiante en formación como elemento decisivo en su labor profesional como mediador.

Palabras clave: *educación literaria, formación inicial, intertexto lector, consumo lector, mediación.*

Literary education in the degree in Early Childhood Education at the University of Cadiz: reading to mediate

This research analyses the reading consumption of teachers in initial teacher training (N=61) at University of Cádiz. Focused on a qualitative methodology, this analysis contributes to making visible those titles and works that have been points of agreement and disagreement of these future teachers with respect to literature. These data lead to a corpus of titles that result a key to guide and project the results towards lines of research that focus on how the future teacher's reading intertext is decisive in his professional work as a mediator.

Keywords: *literary education, initial training, reading intertext, reading consumption, mediation.*



Recibido: 03/05/2022 | Aceptado: 01/06/2022

TO CITE
THIS ARTICLE:

Parrado, M., Rivera, P., Gutiérrez, A. (2022). Literary education in the degree in Early Childhood Education at the University of Cadiz: reading to mediate. *Lenguaje y textos*, 55, 93-103. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17793>

1. Introducción

La formación de lectores es una de las grandes preocupaciones entre el profesorado, desde prelectores y primeros lectores hasta la educación superior. Precisamente, cuando se hace referencia a este último alumnado, sobre todo a los maestros en formación inicial, es frecuente cuestionarse sobre su trayectoria lectora y cómo afecta a su futuro quehacer docente. En este sentido, son interesantes las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años sobre las biografías lectoras de los futuros maestros que fundamentan epistemológicamente las bases de este estudio: Colomer, 2002; Chartier, 2004; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Colomer y Munita, 2013; Taberero, 2013; Granado, 2014; Contreras y Prats, 2015; Granado y Puig, 2015; Trigo, 2016; Munita, 2016; Parrado, Romero y Trigo, 2018; Ballester e Ibarra, 2019, entre otros.

En este caso, en la interacción habitual con los docentes en formación inicial, se detecta una formación lectora desigual. Si bien se localizan alumnos que se definen como ávidos lectores, en otros casos, se encuentra un alumnado que declara leer poco o incluso nada.

Es por ello que, a partir de la elaboración de un diario lector, se han podido recuperar aquellos títulos claves que han configurado a estos futuros mediadores como lectores o no lectores. Gracias a ello se ha podido conocer, no solo cómo fueron sus primeros contactos con la lectura y las personas que les influyeron, sino también cuáles han sido sus lecturas favoritas y cuáles han sido las que más se alejan de sus intereses. Todo ello ha derivado en un corpus (Rivera, Gutiérrez y Parrado, 2021) que aglutina aquellos gustos lectores de actuales

maestros en formación –recogidos a partir de *Mendeley Data*– y cómo estos pueden influir en su futura labor docente.

Así pues, se pretenden establecer vínculos entre la mediación recibida y los perfiles lectores de estos futuros docentes, siendo el conocimiento de esos perfiles fundamental para la mejora de la formación literaria (Morón y Devís, 2016) en educación superior.

2. Marco teórico

Los resultados de aprendizaje que se esperan de aquellos estudiantes que se forjan para ejercer como maestros y mediadores entre la literatura infantil (Ibarra y Ballester, 2013) y los primeros lectores se concretan, de un lado, en el conocimiento del marco epistemológico y, de otro, en el desarrollo de orientaciones didácticas. Si bien estas estrategias didácticas son acogidas por el estudiante, el fundamento teórico que las respalda ocasiona ciertas dificultades, como por ejemplo, conceptos, entre otros, como intertexto, hipotexto, hipertexto, lector competente (Culler, 1978; Genette, 1982; Mendoza, 2003).

En este sentido, indagar en los títulos del intertexto claves en las distintas trayectorias lectoras como estrategia para “vincular el mundo de ensoñaciones que continuamente activan los docentes a lo largo de la vida” (Parrado, Romero y Trigo, 2018, pp.59-60) con su perspectiva futura, supone la consideración de que somos el resultado de todas nuestras vivencias y experiencias lectoras. Así, el diario lector permite al estudiante establecer un conjunto de interrelaciones y travesías lectoras desde la evocación de los recuerdos oculta por el paso del tiempo para poder saber hacia dónde camina (Martín y Neira, 2018).

Una de las cuestiones supone indagar sobre cómo se han aficionado a la lectura en torno a la perspectiva del futuro mediador (Yubero y Cerrillo, 2003). Se rescata la distinción de Chartier (2017) entre lector heredero y lector conquistador, en tanto hayan tomado contacto con la lectura desde un ambiente que facilitaba el acceso a esta, o bien lo hayan logrado desde el interés propio, de una manera que podemos llamar independiente.

Otra segunda cuestión se centra en averiguar si su lectura es placentera o accidental (Rivera y Romero, 2020). Se intuye una barrera que empieza en la Educación Secundaria con las primeras lecturas obligatorias de los clásicos que hace que se convierta en una imposición y en un obstáculo para superar asignaturas más que en una fuente de placer.

En tercer lugar, estos factores conectan con el momento en que abandonaron la lectura (Ballester, 2015) para indagar sobre las causas de esta ruptura. Por ello, es interesante explorar si se sienten preparados para servir de espejo (Manresa, 2009) y si su afición por la lectura, por consiguiente, les convierte en agentes contagiosos en la formación lectora (Contreras y Prats, 2015), ya que las concepciones que tiene el docente acerca de la enseñanza de la lectura y la literatura están influidas por sus prácticas personales, es decir, por las lecturas que realiza en el ámbito privado, no necesariamente vinculadas a la profesión (Munita, 2019).

Por otra parte, se debe tener en cuenta el carácter multidisciplinar del Grado en Educación Infantil. La formación específica de este alumnado para la formación de lectores se reduce, en el caso de este Grado en la Universidad de Cádiz, a la asignatura

donde se plantea este estudio –Literatura Infantil y Fomento de la Lectura–, lo que representan seis créditos en el plan de estudios.

Estas cuestiones justifican la necesidad de llevar a cabo un ejercicio de indagación propia por parte del alumnado para conocer su propio punto de partida con respecto a la lectura literaria. El conocimiento de este corpus de amor y odio ofrece al profesorado de educación superior datos para poder enfocar la formación de maestros y, por tanto, mediadores hacia una educación literaria de calidad.

3. Metodología

Este estudio entronca, metodológicamente, con los presupuestos de dos enfoques: de un lado, con los métodos etnográficos en contextos educativos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) y la etnografía de la lectura (Martos, 2010); y, de otro, con la narrativa biográfica (Huberman, 1995; Albert, 1996; Bertaux, 1999; Alvermann, 2005). Sendas modalidades metodológicas de corte cualitativo se conjugan y aplican, en este caso, a la investigación sobre la memoria lectora y literaria del maestro en formación.

3.1. Participantes

En la investigación han participado 61 estudiantes del 4º curso del Grado en Educación Infantil de la asignatura Literatura Infantil y Fomento de la Lectura del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Las variables, que han sido recogidas a través de un cuestionario inicial mediante *Google Forms* al inicio del curso, han ofrecido una radiografía de la muestra. De las variables que se han tenido en cuenta se tomará como punto de partida su autoconcepto como lectores, del que el 52.5%

se declara lector habitual frente a un 47.5% que se define como no lector habitual.

3.2. Instrumento

La elección de crear un diario lector vino motivada por la búsqueda de un formato asociado a lo personal que permitiese bucear en la memoria desde la escritura manual. Así como otros trabajos colindantes vienen adoptando términos como “relatos de vida lectora” (Altamirano, 2014; Munita, 2017); “autobiografías lectoras” (Vélez, 2006; Granado, 2015; Ballester e Ibarra, 2019) o “biografías lectoras” (Parrado, Romero y Trigo, 2018), se prefiere hablar en este trabajo de “diarios lectores” para hacer referencia a aquel material de tendencia intimista elaborado a mano por el estudiante en torno a sus recuerdos sobre su relación con la lectura y la educación literaria. Frente a otros soportes más extendidos entre los estudiantes, como el blog, se decidió que el diario era el instrumento con un carácter más tangible y, por ende, íntimo para

la recogida de los testimonios, y que podía ofrecer un valor añadido a la experiencia universitaria como recuerdo de su paso por las aulas. Este diario lector pretende, sin duda, servir de espacio donde fijar por escrito aquellos recuerdos en torno a las vivencias lectoras de los estudiantes. Al mismo tiempo, se convierte en un espacio donde aplicar los conceptos epistemológicos adquiridos durante el desarrollo de la asignatura. La organización del diario se delimita en los siguientes apartados y contenidos que quedan recogidos en la Tabla 1:

3.3. Procedimiento de recogida de datos

El análisis del contenido de los diarios se acotó a los apartados “Mis libros favoritos” y “Mis libros más odiados” de la sección “Mis recuerdos de lectura”. El proceso de recogida de datos se llevó a cabo a partir del enfoque del *keyword research* (Vallez, 2011), buscando manualmente aquellas palabras claves *-keywords-* de la investigación las

Tabla 1. Estructura del Diario Lector.

Apartado	Contenidos
1. Mis recuerdos de lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Mis inicios (cuándo, con quién, con qué formato de lectura...). - Mis libros favoritos (títulos y justificación). - Mis libros más odiados (títulos y justificación). - Reflexión final de la sección (según tu experiencia, qué debe tener un libro para que guste y que debe evitarse).
2. Miscelánea en torno a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Mi decálogo de lectura. - Glosario de términos relacionados con la lectura y el libro. - Mis citas favoritas.
3. Los mediadores	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de mediadores y cuál te ha influido más (para bien o para mal). - Reflexión personal sobre la investigación en una biblioteca. - Reflexión personal sobre la investigación en una librería.
4. Mi selección de libros para el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de una educación literaria en prelectores. - Mi corpus de lectura para el aula (10 de narrativa, 10 de poesía, 5 de teatro).

Fuente: elaboración propia.

cuales suponen aquellos títulos consumidos (favoritos y odiados). El empleo de este procedimiento, aplicado de la técnica de mercados, supone resaltar y evidenciar determinados títulos para optimizar, *a posteriori*, las orientaciones lectoras de este grupo de estudiantes.

A continuación, el vaciado de los títulos se introdujo a modo de corpus inspirándose en otros trabajos en torno a corpus literarios (Rivera, 2018; Parrado y Rivera, 2021). En este sentido, por su amplitud, se alojó en la plataforma *Mendeley Data* bajo el título de “Corpus de lecturas amadas y odiadas” (Rivera, Gutiérrez, y Parrado, 2021), debido a que las ventajas que presenta este repositorio para acoger grandes volúmenes de datos son múltiples (Bhoi, 2018).

4. Resultados

El corpus se divide en dos grandes apartados, relacionados con los consumos y rupturas, siguiendo también la terminología del diario: “libros amados” y “libros odiados”.

Tras esta, se recoge una doble distinción más: libros de ficción y libros de no ficción. En torno a estos últimos, se han categorizado aquellas obras que tienen como núcleo temáticas del tipo biografías, libros documentales o libros de autoayuda; en este sentido, se incorporan aquellos títulos “de cualquier género o subgénero que tratan temas humanos con carácter transversal” (Rivera, Parrado, Romero y Navarro, 2021 –en prensa–). Con respecto a los libros de ficción, se incluyen en esta categoría “libros de cualquier género o subgénero incluidos en el canon literario”. Se caracterizan porque, “aunque tienen atisbos de realidad, normalmente poseen un barniz inverosímil. Además, sus personajes, espacios e historias suelen ser imaginarios

o fantásticos” (Rivera, Parrado, Romero y Navarro, 2021 –en prensa–).

En cada caracterización de libros de ficción y de no ficción se ha seguido el criterio geográfico conforme a la siguiente división: obras hispánicas, europeas, y otras (integrándose en este último grupo obras del ámbito supraeuropeo).

Con ello, se ha procurado que la horquilla sea suficientemente amplia para poder recoger todos los títulos, pese a que algunos puedan resultar conflictivos por su naturaleza, como es el caso de las novelas románticas, en las que la línea entre la ficción y la no ficción se difumina; o las obras que, históricamente, se han venido denominando como *paraliterarias* (entre las que las novelas románticas también han tenido su hueco).

4.1. Consumo lector y rupturas literarias

Antes de aglutinar y comentar los títulos más amados y odiados, resulta interesante detenerse en algunos de los testimonios del alumnado acerca de por qué estos libros se distribuyen entre los amados y odiados.

Con respecto a la relación de amor con los volúmenes que señalan, algunas revelaciones del alumnado se enmarcan en un ejercicio de regresión a su niñez, en la que algún familiar los conecta con sus lecturas más queridas. En este caso, es usual encontrarse con confesiones del tipo: “Mi madre siempre era quien nos leía libros a mis hermanos y a mí, ya que era la que pasaba más tiempo con nosotros” (INF_21), o: “De pequeño solía disfrutar mucho con las historias que me contaba mi madre antes de irme a dormir” (INF_42).

De estos testimonios puede desgranarse que los protagonistas tienen un recuerdo en torno a la lectura que se entronca directamente con el ambiente familiar.

Si con respecto a los primeros recuerdos de lecturas la relación con los mediadores referentes a la familia se constata ampliamente, las rupturas literarias se achacan a los mediadores en la escuela. En este caso, también sus testimonios son muy reveladores, como se puede observar en esta muestra: “Los libros que menos me han gustado después de haberlos leído, son aquellos que en Secundaria y en Bachillerato me han mandado a leer de forma obligatoria para luego realizar un examen o un trabajo escrito sobre ellos. Esto hace que sean libros que no me gusten, debido a que no han sido libros leídos para disfrutar, sino para evaluar una lectura” (INF_07).

A partir de estas confesiones íntimas con respecto a la lectura se pueden extraer algunas constantes para el análisis de los resultados del corpus. Estas se detallan en los siguientes bloques: sagas y best-sellers; los clásicos y los informantes: un amor (im) posible; algunas relaciones de amor y odio; y maestros en formación y literatura infantil.

4.2. Sagas y best-sellers

En primer lugar, una parte que conforma la mayoría de este corpus es la presencialidad de la literatura seriada y los best-sellers.

Entre los títulos que se nombran, encontramos la saga de Elisabet Benavent, *Valeria*: “una amiga me recomendó esta autora” (INF_15). Este dato es relevante, ya que nos da pistas de la mediación entre iguales de los títulos que más les fascinan.

De todos los testimonios, mayoritariamente, la temática amorosa-erótica es un punto muy favorable para la elección

de estas lecturas. Este criterio también se aduce para otra de las sagas favoritas de este corpus, *Pídeme lo que quieras* de Megan Maxwell.

Otras sagas de ficción que se localizan entre los libros más amados por el alumnado son las estadounidenses *Crepúsculo* de Stephanie Meyer; *After* de Anna Todd; *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins; o *Cazadores de sombras* de Cassandra Claire. Entre las sagas europeas destacan *Harry Potter* de J.K. Rowling; *El señor de los anillos* de J.R.R. Tolkien; *Las crónicas de Narnia* de C.S. Lewis; y *A tres metros sobre el cielo* de Federico Moccia. Uno de los puntos que favorecen la lectura es la adaptación al cine de dichas sagas. Esto ocurre, por ejemplo, con *Harry Potter*: “Por ello decidí comenzar a leer los libros y gracias a ellos he podido comprobar cómo la lectura, aun manteniendo su fiel argumento, es mucho más completa que la saga cinematográfica en cuanto a detalles se refiere” (INF_59).

Con respecto a los *best-sellers*, de los libros de ficción aparece como uno de los más repetidos *Patria* de Fernando Aramburu. Compitiendo con este título en superventas, se encuentran en el corpus otros como *La chica del tren* de Paula Hawkins; *La verdad sobre el caso Harry Quebert* de Joël Dicker; *El niño con el pijama de rayas* de John Boyne; o *El día que se perdió la cordura* del booktuber Javier Castillo.

Entre otros libros más enfocados a la no ficción convergen la prosa poética biográfica, como por ejemplo, *El día que sueñes con flores salvajes* de Paola Calasanz, “Dulcinea”; *La triste historia de tu cuerpo sobre el mío* de Marwan o *Cuando abras el paracaídas* de Defreds; o álbumes ilustrados como *El lenguaje de las olas*, de

Ronda Maguela y novelas gráficas como *Idiotizadas* de Moderna de Pueblo.

4.3. Los clásicos y los informantes: un amor (im)posible

El centro de la diana de los libros más odiados de este corpus lo conforman los clásicos literarios. Este alumnado-informante achaca esta ruptura lectora, principalmente, a la relación de obligatoriedad que se le ha otorgado a estos volúmenes en la etapa escolar, como se recoge en este testimonio: “Clasificarlo como libros más odiados creo que también ha tenido que ver con la práctica docente, que no supo hacerme ver lo interesantes que son estas obras y animarme a leerlas por placer y diversión, puesto que en realidad la temática y la trama son interesantes en la actualidad, aunque fueran escritos hace muchos años (amor, muerte, injusticia, engaño...)” (INF_15).

Ciertos testimonios desvelan detalles sobre algunos de los libros más nombrados en la categoría del odio como, por ejemplo, el caso de *El Lazarillo de Tormes*, del que se dice que resulta “largo y pesado a la hora de trabajarlo” (INF_12).

Otro de los libros más nombrados en esta animadversión lectora es *El árbol de la ciencia*; no es fortuito que este título esté entre los más detestados, ya que es una de las lecturas obligatorias en la etapa de Bachillerato de cara a la realización de las pruebas de acceso a la universidad, con lo que se refuerza la premisa del desencuentro con estos clásicos por obligación lectora en la etapa escolar.

Otros libros que forman parte de los odiados y se corresponden con clásicos literarios hispánicos son *Bodas de sangre* o *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca; *El Quijote* de Miguel de Cervantes;

o *La Regenta* de Leopoldo Alas, “Clarín”. También se encuentran clásicos de la literatura europea, como *El Decamerón* de Boccaccio o *Madame Bovary* de Flaubert.

Aunque la tendencia es más baja que la del odio, también se hallan algunos títulos clásicos en la lista de ficción de libros amados. En este caso, se repiten títulos de la británica Agatha Christie como *Diez negritos* o *Sherlock Holmes* de Arthur Conan Doyle.

4.4. Algunas relaciones de amor y odio

Dentro del corpus se identifican algunos títulos que podemos encontrar tanto en la sección de libros amados, como en la de libros odiados. El caso que causa más polarización es *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry. Entre los testimonios de la lista del odio podemos leer: “Me siento muy mal por decir que no me gusta este libro, y más como un futuro educador infantil. Para mi gusto está ¡muy sobrevalorado! He intentado leerlo varias veces, y solo lo conseguí acabar porque tenía que hacer un trabajo sobre él para la universidad. Quitando un par de frases, que la gente ha repetido hasta la saciedad, no me ha aportado nada. Me resultó lento y aburrido de leer” (INF_58).

Por otra parte, destacan testimonios que lo respaldan, incluso con relecturas: “*El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry: Es un libro que me gustó ya sin leerlo, únicamente por el entusiasmo con el que me lo presentaron en la edad de 14-15 años, y ya ni hablar cuando lo leí por mí mismo. Me enseñó a ver más allá de lo que parece evidente a través de un mensaje de fantasía. Son muchas las frases que me hicieron reflexionar, aunque he de decir que la primera vez que lo leí fue todo muy literal” (INF_47).

4.5. Maestros en formación y literatura infantil

En este buceo por la memoria lectora, también son visibles algunos títulos en relación con el mundo infantil. Algunos de los libros de ficción para niños que encontramos son *Pablo Diablo* de Francesca Simon, *Un culete independiente* de José Luis Cortés o *Bat Pat* de Roberto Pavanello.

En el caso de los libros de no ficción, se descubren en el ámbito hispánico a Antón Cortizas con *El lápiz de Rosalía* o a Peluso de Irina Korschunow.

Uno de los libros infantiles que se especifican en muchos de los diarios es *Kika Superbruja* de Ludger Jochmann. Los informantes evocan el recuerdo de este libro que transmiten con ternura, llegando incluso a ser protagonista de sus juegos: “Vivía muchas aventuras que luego yo imitaba jugando con mi hermana pequeña” (INF_03).

5. Conclusiones

Desde esta visión diacrónica de la trayectoria lectora y literaria de los participantes, se ha llevado a cabo una investigación etnográfica educativa que ha pretendido describir cómo el maestro en formación se ha forjado o no como lector habitual a partir de su experiencia con determinados títulos. Estas obras van a permitir reorientar las lecturas favoritas que se derivan del corpus hacia otras obras con mayor envergadura y calidad literaria con las que guarden estrecha conexión, de manera que se amplíe el intertexto lector de cara a su labor a ejercer como mediadores y, al mismo tiempo, se redescubran aquellos títulos odiados a partir de nuevas fórmulas de mediación.

En primer lugar, se coincide con la idea de Vidal-Moscoso y Manríquez López (2016, p.111) con respecto a la lectura como un elemento vehicular en educación superior que les “ayude a construir nuevos conocimientos a partir de un juicio lógico, que les permita resolver problemas y tomar decisiones”.

Así, este estudio se propone como un buceo en la memoria lectora, pasada y presente, de estos estudiantes. Se parte de la idea de que no resulta conveniente juzgar sus lecturas en función de la formación lectora de los docentes universitarios, en concreto, de los dedicados a la Educación Literaria. Es por ello que resulta idóneo partir de esos perfiles para construir desde lo conocido, además desde el caleidoscopio del paradigma del lector actual de esas franjas de edad. Por tanto, los resultados que arroja este corpus nos proporcionan claves para entender cómo es el perfil lector del futuro maestro de los años veinte de este siglo. Es aquí donde interviene el enfoque etnográfico de la lectura, pues no es suficiente con describir elementos aislados, sino que hay que asumir la interdependencia de los fenómenos de área (Martos, 2010) entendidos como parte de un ecosistema amplio y complejo (Romero, Ambròs y Trujillo, 2020).

De esta forma, no es de extrañar que una buena parte de este corpus lo hayan copado tanto las sagas como los *best-sellers*, pudiéndose explicar con que, por una parte, este alumnado lee lo que está más cercano a ellos con respecto al mercado, es decir, lo *mainstream*; y, por otra, con la constatación de que parte de esta producción tiene su reflejo en la pantalla, contribuyendo todas esas lecturas a una educación literaria multimedial. Además de

este poliédrico mundo multimedial literario, un aspecto que ha delineado el corpus es la elección de los títulos con respecto a los temas; de esta forma, hay un género temático que domina el listado: la novela romántica y la novela erótica: “la novela popular y sentimental dirigida al público femenino, en tanto producto de la paraliteratura y transfigurada en best-seller, ocupa un lugar importante en la cultura española” (Gómez Gray, 2018, p. 215).

Cerrando estas conclusiones, se encuentra el arduo tema de los clásicos literarios. En palabras de uno de los informantes: “Quizá sería una muy buena idea si me propusiera recolectar todos los títulos clásicos que alguna vez detesté por sentirme obligada, y leerlos para poder cambiar mi opinión” (INF_55). Esta idea entronca a la perfección con las palabras de Calvino acerca de los clásicos: “Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera” (Calvino, 1991, p. 3). No obstante, se entiende esta ruptura con los

clásicos, sobre todo, reflejado en esa lista de libros insignes en la lista del odio. Para ello, conviene detenerse en estas palabras de García Única (2016):

Sucedo, admitámoslo, que en nuestro primer acercamiento no se suele revelar directamente verdad humana esencial alguna en ninguno de esos textos, ni se desata sin más el genio creador de nuestros alumnos por una lectura espontánea que, a buen seguro, resultará antes que otra cosa frustrante. Pero nadie ha dicho que la frustración no esté en el origen de muchos de los empeños que acaban llegando a buen puerto (p.50).

En pocas palabras, el camino del diario no es más que una “regresión lectora para familiarizarse con las lecturas concernientes a la literatura infantil y juvenil que se relaciona, a su vez, con la etapa [...] donde ejercerán como docentes” (Estrada y Parrado, 2020, p. 35).

Bibliografía

- ALBERT, M.J. (1996). La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa. En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (187-197). Madrid: UNED.
- ALTAMIRANO, P. (2014). Relatos de vida lectora: estudio sobre un grupo de adolescentes chilenos y su relación con la lectura literaria. *Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat*.
- ALVERMANN, D. (2005). Literacy on the edge: How close are we to closing the Literacy achievement gap? *Voices in the Middle*, 13(1), 8-14.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BALLESTER-ROCA, J. e IBARRA-RIUS, N. (2019). Autobiografías lectoras y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>
- BHOI, N.K. (2018). Mendeley Data Repository as a platform for Research Data Management. En B. Rautaray, D.K. Swain, & C. Swain (Eds.), *Marching Beyond Libraries: Managerial Skills and Technological Competencies* (481-487). New Delhi: Overseas Press India Pvt. Ltd.
- BERTAUX, D. (1999). El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(1),1-23. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>

- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- CALVINO, I. (1991). *¿Por qué leer los clásicos?* Madrid: Siruela.
- CHARTIER, R. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (Eds.), *Sociología de la lectura* (109-137). Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (2017). Leer sin libros. *Álabe*, 15, 1-3. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.10>
- COLOMER, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En T. Colomer, E. Ferreiro y F. Garrido (Eds.), *Lecturas sobre lecturas* (1-17). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- COLOMER, T. y MUNITA, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-45. Recuperado de <https://n9.cl/q6v3>
- CONTRERAS, E. y PRATS, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44. <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>
- CULLER, J. (1978). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- ESTRADA, J.L. y PARRADO, M. (2020). Lectura extensiva e intensiva y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Inclusiones*, 7(2), 14-37. Recuperado de <https://n9.cl/p85np>
- HUBERMAN, M. (1995). Trabajando con narrativas biográficas. En H. Mc Ewan y K. Eagan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA ÚNICA, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, 43, 41-52. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5822>
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- GÓMEZ GRAY, A. (2018). Lectura, paraliteratura y mujeres en España: de la novela rosa a cincuenta sombras. *Arenal*, 25(1), 215-236. <https://doi.org/10.30827/arenal.vol25.num1.215-236>
- GRANADO, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura & Educación*, 26(1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- GRANADO, C. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, (13), 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- GRANADO, C. y PUIG, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, (11), 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- IBARRA, N. y BALLESTER, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-18. Recuperado de <https://n9.cl/1aes>
- LARRAÑAGA, E., YUBERO, S. y CERRILLO, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI/SM.
- MANRESA, M. (2009). Els hàbits lectors dels adolescents: Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARTÍN-MACHO, A. y NEIRA-PIÑERIRO, M.R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>
- MARTOS, A.E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 199-229. Recuperado de <https://n9.cl/zuzi05>
- MENDOZA, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

- MORÓN, E. y DEVÍS, A. (2016). Virtualidades de la formación literaria en educación infantil. Elogio a la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 169-182. <https://doi.org/10.35362/rie72041>
- MUNITA, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- MUNITA, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Cronía*, 13, 1-9. Recuperado de <https://n9.cl/4apgz>
- MUNITA, F. (2019). "Volver a la lectura", o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- PARRADO, M., ROMERO, M.F. y TRIGO, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 *hashtag*. En Amar, V. (Ed.). *Miradas y voces de futuros maestros* (59-86). Barcelona: Octaedro.
- PARRADO, M. y RIVERA, P. (2021). Entre la lectura tradicional y la emergente: multimodalidad, literatura y series. En Rovira & Jerez (Coord.). *Ficción fantástica, lectura multimodal y prosopografía: Cultura fan y superhéroes* (147-163). Madrid: Marcial Pons.
- RIVERA, P. (2018). La recepción de la literatura en lengua inglesa en el ámbito hispánico: creación de un corpus desde el análisis de las editoriales. *Ogigia*, 23, 49-68. <https://doi.org/10.24197/ogigia.23.2018.49-68>
- RIVERA, P. y ROMERO, M.F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 19(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313
- RIVERA, P., GUTIÉRREZ, A. y PARRADO, M. (2021). Corpus de lecturas amadas y odiadas. *Mendeley Data*, V1. <https://doi.org/10.17632/dwwjkcj362.1>
- ROMERO, M.F., AMBRÒS, A. y TRUJILLO, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 18-34. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11112>
- TABERNEIRO, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38, 37-44. Recuperado de <https://n9.cl/nrjllh>
- TRIGO, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2016.i4.07
- VALLEZ, M. (2011). Keyword Research: métodos y herramientas para identificar palabras clave. *BID: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 27, 1-16. Recuperado de <https://n9.cl/qcbff>
- VÉLEZ, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En J.I. Pozo et al. (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (307-322). Barcelona: Graó.
- VIDAL-MOSCOSO, D. y MANRIQUEZ-LÓPEZ, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista De La Educación Superior*, 45(177), 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- YUBERO, S. y CERRILLO, P.S. (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Yubero et al. (Coords.). Castilla-La Mancha: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI).