



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 DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

Marta Ochoa Lumbreras 

Universitat de Barcelona

marta.ochoa@ub.edu

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 del año 2023, el Ministerio de Universidades 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 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 diferentes cursos 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 Literatura Infantil evolucionan positivamente y aportan resultados interesantes. Las creencias del equipo docente del futuro tienen un componente afectivo justificado en sus experiencias pasadas, pero también un componente cognitivo que se alimenta de una buena formación, como queda demostrado en los resultados obtenidos, viendo como el alumnado de tercer curso, habiendo cursado una asignatura específica centrada en la literatura infantil, destaca por encima del de primer curso, quienes únicamente han asistido a una asignatura introductoria.

PALABRAS CLAVE: lectura literaria, mediador escolar literario, formación inicial, evolución de creencias.

LITERARY READING THROUGH THE EYES OF FUTURE TEACHERS. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN 1ST AND 3RD YEAR STUDENTS OF THE BACHELOR'S DEGREE "PRIMARY EDUCATION TEACHER" OF THE UNIVERSITY OF BARCELONA

ABSTRACT: 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 Ministry of Universities 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. The beliefs of the teaching team of the future have an affective component justified in their own past experiences, but also a cognitive component that is fed by good training, as is well demonstrated in the results obtained, seeing how third-year students having taken a specific subject focused on children's literature stand out above the first-year students. who have only attended an introductory subject, in essential points.

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

Recibido: 30/05/2025

Aceptado: 17/10/2025

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad marcada por la digitalización y las tecnologías, es esencial mostrar y reconocer el valor de la lectura como herramienta que va más allá de la adquisición de conocimientos. El 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 desarrollo integral para personas de todas las edades (Luján, 2022).

En este sentido, la lectura literaria desempeña un papel fundamental en la formación integral de niños y jóvenes, siendo la Educación Primaria el escenario ideal para promover el hábito lector, la comprensión lectora y la valoración literaria más allá de la mera descodificación (López, Jerez y Encabo, 2016; Romero, Ambròs y Trujillo, 2020).

Finalmente, la lectura literaria enriquece el bagaje cultural y lingüístico y el desarrollo social y emocional de los niños, por lo que es clave que los futuros docentes valoren su importancia para despertar el interés por la literatura en las nuevas generaciones.

2. LA EDUCACIÓN LITERARIA DE CALIDAD: UNA NECESIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Cerrillo (2010) ya señalaba que sería muy impreciso decir que la literatura “se «enseña», se «aprende» o se «estudia»” (p. 23), lo que reanima el desacuerdo y las diversas y discrepantes opiniones sobre la Didáctica de la Literatura entre el profesorado, pues habitualmente persigue objetivos como el hábito lector, el análisis de textos o el conocimiento de obras y autores (Lomas, 2002). Así pues, el propósito de formar 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.

En el momento de realizar este estudio, estaba en marcha el Proyecto de Orden del Ministerio de Universidades que proponía reducir las horas de formación específica, entre las que se incluía la Didáctica de la Lengua y la Literatura y contradiciendo el planteamiento de la LOMLOE (2020) (SIDLL, 2023). La Sociedad Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2023), junto con las otras asociaciones de didácticas específicas afectadas, colaboró en un comunicado conjunto en el que se hizo hincapié en la falta de fundamentación científica a la hora de redactar esta nueva orden, considerando necesario un diagnóstico actual de los grados universitarios.

En consecuencia, este estudio se ideó con el objetivo de subrayar la necesidad de una educación literaria de calidad en la formación inicial del futuro cuerpo docente de Educación Primaria.

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 y Larrañaga, 2010, p. 7). Esta afirmación refleja su relevancia en todos los ámbitos de la vida relacionados con el aprendizaje.

La sociedad actual se encuentra en constante transformación tecnológica, lo que ha impulsado una nueva forma de leer y buscar información caracterizada por la inmediatez y la facilidad con la que se obtiene. Este cambio ha generado una actitud poco tolerante hacia la lectura de textos extensos por la costumbre de consumir contenido breve y centrado en una información específica (Compeán y Avalos, 2014). Aunque la lectura y el comportamiento lector se consideran una competencia social necesaria (Yubero y Larrañaga, 2010), su integración en los estilos de vida de los referentes actuales es escasa, pues predominan modelos sociales alejados del hábito lector.

Por otro lado, el libro ha sido tradicionalmente un soporte clave para el aprendizaje en la escuela, tanto para la transmisión de información como para el desarrollo de actividades y ejercicios orientados al aprendizaje (Zimmerman, s.f.). No obstante, hoy en día, muchos estudiantes lo perciben como una obligación curricular sin interés real, “muchos leen, pero no tienen interés por la lectura” (Yubero y Larrañaga, 2010, p. 8). Esto se debe a una presentación forzada y poco atractiva, donde las lecturas escolares tienden a ser obligatorias y exigen esfuerzo, pero no conectan con el alumnado. Cerrillo (2007) destaca que las lecturas deben ser propuestas con honestidad para que los alumnos comprendan su valor vital y emocional: “debemos demostrarles que esas lecturas serán importantes para ellos, para su vida, para su presente y para su futuro” (p. 3). Sin embargo, el sistema educativo sigue relegando la lectura a un plano secundario: “lejos de reconocer su valor estratégico, central, se le otorga una posición tangencial, recluida en los muchas veces insustanciales planes lectores” (Hernández y 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 nuevas posibilidades y objetivos educativos.

3.2.1. Funciones y beneficios de la LIJ que sustentan la necesidad de la educación literaria

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) permite acceder al imaginario colectivo y ofrecer una nueva mirada sobre la realidad y “el conocimiento del mundo” (Colomer, 2010, p. 17). Durante este proceso, los lectores se desarrollan en el dominio del lenguaje y de las formas literarias, pues “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) se ven involucradas en el proceso.

Por otro lado, “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” (Colomer, 2005, p. 199). Estas funciones refuerzan la importancia de una educación literaria que permita al alumnado desarrollar una autoimagen lectora, crear vínculos con la literatura, establecer conexiones intertextuales, interpretar obras y reflexionar sobre sus significados (Munita, 2014). Asimismo, compartir lecturas permite comprender otras formas de pensar (Colomer, 2005), pues la literatura introduce estructuras lingüísticas no cotidianas, fomenta el pensamiento divergente y contribuye a la expresión verbal, la comprensión emocional, el pensamiento crítico y la apertura a la diversidad (Sisti, 2015). Como afirma Leibbrandt (2011), “vivir y sentir con los demás durante la lectura sin duda llevará a la vez a conocerse mejor como personas, colectivos y culturas” (p. 2).

3.3. Didáctica de la Literatura en Educación Primaria

Actualmente, en la sociedad existe el acuerdo en torno a la importancia de disfrutar leyendo, pero resulta complicado diseñar un método didáctico con el foco exclusivamente en el placer por encima de otros aspectos, pues la enseñanza actual se centra en el desarrollo de la competencia interpretativa y la formación de hábitos lectores (Colomer, 2010; Munita, 2019).

3.3.1. El docente como mediador literario escolar

La figura del mediador literario escolar actúa como puente o vínculo entre los textos y los lectores, promoviendo el diálogo literario entre ambos (Cerrillo, 2010). En palabras de Munita (2014), esta figura debe diseñar entornos que favorezcan la confrontación de ideas e interpretaciones, el acceso a la diversidad textual y la reflexión crítica. Además, otro aspecto que destaca especialmente este autor es la importancia de mostrarse como modelo lector, capaz de contagiar el gusto por la literatura a sus alumnos.

Como hemos mencionado anteriormente, la literatura posee asimismo una dimensión social e interactiva. Actividades como las tertulias dialógicas, los clubes de lectura, la conversación literaria, la lectura compartida buscan recuperar este componente colectivo que menciona Colomer (2010) para fomentar la comprensión, la implicación emocional y la interpretación de las obras. Estas prácticas, mayoritariamente apoyadas en técnicas de debate, ayudan a estructurar el pensamiento, argumentar y conectar la obra recién leída con el bagaje lector personal y su propia experiencia (Munita, 2014).

3.3.2. *Desafíos que deben afrontar los mediadores literarios actuales*

El debate sobre cómo enseñar literatura sigue sin una respuesta concluyente y, por lo tanto, no está exento de dificultades. Además, a esto le hemos de añadir el rechazo hacia la literatura, los cambios normativos y las nuevas demandas sociales (Ortiz y Santillán, 2020). Históricamente, la lectura en la escuela se reducía a la enseñanza del código escrito, a la transmisión de conocimiento y a la admiración por el canon clásico (Colomer, 2010). Sin embargo, en la escuela de hoy en día se han implementado planes para cambiar esta visión sobre la lectura literaria, no siempre acompañados de las prácticas pedagógicas oportunas (Munita, 2014).

Relacionado con esta cuestión, Munita (2014) menciona otra problemática que se centra en la cantidad de proyectos destinados únicamente a la animación lectora, sin una vinculación con los libros, la comprensión, la reflexión... Esta excesiva motivación por leer sin establecer una conexión real, la amplia oferta editorial actual y la falta de formación sobre literatura infantil representan tanto una oportunidad como un reto para los docentes en su tarea de seleccionar literatura de calidad (Díaz-Plaja et al., 2003).

Por último, estudios recientes sobre la formación y la función docente muestran la diversidad existente. Muchos de ellos corroboran la necesidad y la exigencia por tener experiencia con la literatura para que sean capaces de acercarla a sus alumnos, promover la interpretación y la reflexión de lo leído, adaptar estrategias y materiales a las diferentes realidades (Contreras, 2020). Asimismo, “la influencia de creencias en la actuación docente se refleja de una manera negativa, ya que, a la hora de realizar las clases (...) siguen basándose en una educación tradicional en la que el profesor trasmite y el niño memoriza” (Piñero, 2020).

3.4. La formación literaria de maestros de Educación Primaria en las aulas universitarias

Hoy muchas programaciones universitarias se diseñan a partir de la idea de que los futuros docentes son lectores expertos y que los contenidos planteados se verán

reforzados por las experiencias lectoras previas. Sin embargo, ya son varios los estudios que demuestran que cada vez menos presentan unos hábitos lectores sólidos, carencia que dificulta su formación y su papel como mediadores literarios.

3.4.1. Breve análisis de la situación actual de la DLL en las universidades públicas españolas

La incorporación de la LIJ y su didáctica en los planes de estudio universitarios es reciente en comparación con la creación de los grados de Educación y, a pesar de las numerosas investigaciones, aún cuenta con ciertas limitaciones y falta de acuerdos. En el estudio realizado por Soto-Vázquez et al. (2022), se analizaron aspectos relacionados con las asignaturas de DLL, estimando que el 92% de las universidades públicas españolas solo ofrecen una asignatura obligatoria relacionada con la didáctica de la literatura durante los cuatro años del grado, por lo que esta formación más específica depende muchas veces de asignaturas optativas con una gran disparidad en los contenidos, denominaciones y bibliografía (Soto-Vázquez et al., 2022).

3.4.2. Urgencia para una buena educación literaria de los futuros maestros

Menos de un 10% de los docentes estaría en condiciones de motivar a su alumnado a través del “efecto espejo”, ya que carecen de experiencias gratificantes y conocimientos específicos sobre literatura infantil (Dueñas et. al, 2014). Como ya hemos mencionado anteriormente, diversas investigaciones como Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008), Aguilar (2020) o Colomer y Munita (2013) evidencian la falta de hábito y gusto por la lectura, lo que implica una débil relación con la literatura. Esta situación se ve agravada por la falta de asignaturas específicas durante su formación.

Además, el recorrido lector personal influye en la visión que los futuros docentes tienen sobre la lectura literaria (Munita, 2013). Por ello, se requiere una formación universitaria sólida con una teoría, práctica y acompañamiento lector que prepare al docente para seleccionar textos, diseñar actividades y guiar al alumnado hacia una lectura literaria experta (Munita, 2014). En palabras de Contreras (2021), se trata de formar profesionales “capaces de ayudar a sus futuros alumnos a construir el significado de los textos [...] y, en definitiva, ayudarles en su adquisición de la competencia literaria” (p. 16).

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Tal y como hemos desarrollado previamente, la literatura resulta fundamental para comprender el mundo, construir la realidad a través del lenguaje y relacionarse con los otros y con el entorno (Colomer, 2010). El presente trabajo busca entender si los futuros maestros comprenden su importancia y, por consiguiente, el objetivo fundamental se centra en determinar qué creencias y representaciones declaraban los alumnos aspirantes a maestros de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona del curso 2022-2023 sobre la función de la lectura literaria en el aula en dos momentos distintos del grado universitario: en el primer curso, cuando han cursado a su primera asignatura relacionada con la DLL y, en tercer curso, al finalizar una de las asignaturas obligatorias, concretamente *Didáctica de la Literatura Infantil i Juvenil*.

A partir de este objetivo general, nos planteamos unos objetivos específicos orientados a comprender el valor que los estudiantes aspirantes a maestros otorgan a la lectura en la actualidad y a examinar cómo dicha valoración se relaciona con sus creencias sobre la educación literaria en las aulas. Asimismo, se buscó comparar las creencias y representaciones de los alumnos de primer y tercer curso del grado mencionado anteriormente e identificar si existe evolución de las mismas en relación con sus futuras prácticas docentes. Por último, en función de estos objetivos, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la valoración que los futuros maestros de Primaria otorgan a la lectura? ¿Cómo favorece una alta valoración de la lectura en el conocimiento de técnicas sobre la aproximación de la lectura literaria en el aula? ¿Creen los estudiantes del grado anteriormente mencionado que la literatura adquiere un papel determinante en la formación como individuos sociales y culturales? ¿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?

Dado que nuestro estudio nace de un interés por conocer las creencias y representaciones del futuro cuerpo docente de Educación Primaria sobre la lectura literaria y su aplicación en el aula, consideramos que el diseño metodológico que mejor se adaptaba a estos intereses era el mixto, secuencia y exploratorio (CUAN → cual) combinando métodos cuantitativos, para obtener datos más amplios, objetivos y generalizables, y cualitativos, para reforzar los resultados extraídos. Esta elección respondió a la complejidad del objeto de estudios y al interés de comprender en mayor profundidad las creencias.

La muestra de participantes estuvo compuesta por 144 estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria de la UB, de los cuales 117 fueron de primer curso (sin formación específica en LIJ) y 27 de tercer curso (estudiantes que ya habían cursado la asignatura de *Didáctica de LIJ*). Se seleccionó un grupo mixto,

mayoritariamente femenino, formado por dos cursos distintos por las posibilidades que ofrecía la comparación entre niveles formativos, partiendo de la premisa que el alumnado del curso superior debería contar con una formación mayor en lectura literaria y su aplicación en el aula.

Para recoger los datos, se utilizaron tres instrumentos: dos cuestionarios, uno para cada curso con cuatro secciones fundamentales (información general, hábitos lectores, valor de la lectura y prácticas docentes sobre lectura en el aula) y una entrevista semiestructurada a dos alumnas de tercer curso para profundizar en sus experiencias lectoras y su evolución tras la formación recibida.

El cuestionario incluía preguntas adaptadas de otros cuestionarios ya validados como son el *Cuestionario de hábitos lectores* propuesto por Heredia y Romero (2019), la Escala de Valores adecuada por Yubero y Larrañaga (2010) y los artículos de Correa (2009) y González, Gladic y Contador (2022) en los que se describen estrategias o propuestas metodológicas para el trabajo de la lectura literaria en el aula. Las respuestas de casi todas estas preguntas se contestaban a partir de una escala de valoración tipo Likert con un rango de respuesta 1 – 4. Ambos grupos respondieron a las mismas preguntas, añadiéndose tres adicionales sobre la asignatura de literatura infantil para los de tercero. Las entrevistas incluyeron diez preguntas previamente elaboradas, aunque durante su desarrollo surgieron otras que aportaron información valiosa y nos permitieron complementar los resultados del cuestionario.

5. PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los cuestionarios y las entrevistas realizadas. Este apartado se estructura en torno a las cuatro dimensiones clave del estudio: perfil lector de los participantes, el valor que otorgan a la lectura, las prácticas lectoras dentro del contexto escolar y las creencias personales respecto a la educación literaria.

5.1. Perfil lector de los participantes

Basándonos en el coeficiente de correlación de 0'85 entre dos de las preguntas clave del cuestionario y de los datos obtenidos, se identificaron cuatro categorías de lectores y se utilizó la nomenclatura propuesta previamente por investigadores como Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008): habituales (LH), ocasionales (LO), esporádicos (LE) y no lector (NL). Estas categorías fueron utilizadas por estos autores a excepción de lectores esporádicos que nos pareció necesaria incluirla para reflejar mejor los perfiles de nuestros participantes. En las tablas 1 y 2, se ve reflejada esta correlación junto con la distribución de participantes por perfil lector.

Tabla 1. Perfil lector de los participantes de 1º

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 2. Perfil lector de los participantes de 3º

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%)

Como reflejan las tablas, en ambos grupos podemos encontrar lectores que se corresponden a los perfiles lectores mencionados previamente. Los lectores habituales (LH) son quienes disfrutaban de la lectura y la practican con frecuencia, afirmando leer más de once libros al año. Este grupo lee por placer, curiosidad y el deseo de compartir experiencias, suele haber iniciado el hábito lector en la infancia y está fuertemente influenciados por el entorno familiar, especialmente la figura materna. Los lectores ocasionales (LO), por su parte, también disfrutaban del acto de leer, aunque lo hacen con menor regularidad, generalmente los fines de semana. En su caso, la lectura está influenciada por figuras familiares y amigos, ocasionalmente, también por las redes sociales. Por otro lado, los lectores esporádicos (LE) conforman el grupo más numeroso en ambos cursos (39,23% en primero y 33,33% en tercero). Su relación con la lectura es débil y motivada por la obligación académica, siendo los docentes la figura clave en su escasa práctica lectora. Finalmente, los no lectores (NL) no leen por voluntad propia, muchos no estaban leyendo nada en el momento del estudio y su historial lector es muy limitado.

Un apartado muy interesante fue el cambio de hábitos tras su ingreso en la universidad. El 38,1% de los alumnos de primero afirmó leer más, frente al 21,9% que lee menos. En tercer curso, el 33,33% también confirma que lee más, mientras que el 37,04% ha reducido su lectura. Aunque un porcentaje significativo ha

descubierto nuevos géneros, muchos han abandonado la lectura por placer y se centran en textos académicos. En general, la mayoría de las participantes no disfrutaba de leer de forma voluntaria ni presentaba un hábito lector consolidado.

5.2. Valor de la lectura

A partir de una escala Likert, los participantes valoraron la importancia que le atribuían a diferentes enunciados sobre lectura literaria como, por ejemplo “tener libros en casa” o “leer para aprender”. Las puntuaciones medias globales fueron de 2,95 (alumnado de primero) y 3,20 (alumnado de tercero), lo que a priori nos sugiere una mayor valoración de la lectura en cursos superiores. El ítem mejor valorado por ambos grupos fue “cuidar los libros”, mientras que los valores más bajos se registraron en “leer todos los días” en primero y “compartir lecturas con amigos” en tercero.

Se identificó una correlación directa entre el valor de la lectura y el perfil lector: cuanto más frecuente es el contacto con la lectura, mayor es la valoración global de la misma. Además, se observó una diferencia fundamental en la percepción de la lectura según el curso y es que los estudiantes de primero tendieron a valorar más los aspectos materiales como tener libros en casa y conservarlos bien, mientras que los alumnos de tercero muestran una mayor apreciación por los beneficios personales e intrínsecos derivados de la lectura.

5.3. Prácticas lectoras en la escuela

Se analizó la percepción de los estudiantes sobre diversas prácticas docentes relacionadas con la lectura literaria con el objetivo de identificar creencias y enfoques que probablemente aplicarán en su futuro docente. En primer lugar, ambos grupos coincidieron en que les resulta fundamental “motivar a los alumnos a leer”, mientras que valoraron negativamente las prácticas vinculadas a experiencias lectoras forzadas y representaciones sociales actuales como imponer lecturas obligatorias. Sin embargo, existió una desigualdad de valoración en enunciados clave que marcaron la diferencia fundamental entre aquellos que habían recibido formación específica en literatura infantil y quienes no. Los alumnos de tercero valoraron positivamente la lectura en voz alta, la lectura conjunta en el aula y la organización de actividades sobre la lectura. Por su parte, los alumnos de primero priorizaron prácticas como la libre elección de lecturas, además de no considerar la relación entre la lectura y la escritura o el reconocimiento de elementos literarios de las obras leídas en clase. La tabla 3 recoge la comparativa de las medias correspondientes a una selección de ítems del cuestionario, en la que se evidencian algunas de las diferencias señaladas entre los grupos del estudio.

Tabla 3. *Comparativa de medias de ambos grupos en preguntas seleccionadas*

ITEM	Total		LH		LO		LE		NL	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º
26. Actualizar la biblioteca escolar cada poco tiempo	3.26	3.63	3.35	3.5	3.4	3.5	3.26	3.67	3.04	4
27. Dedicar un tiempo regular para leer en el aula	3.43	3.85	3.71	3.83	3.57	4	3.41	3.67	3.13	4
28. Motivar a los estudiantes a leer	3.71	3.93	4	4	3.87	4	3.61	3.78	3.5	4
31. Dedicar tiempo para que los alumnos lean juntos	3.29	3.48	3.41	3.5	3.4	3.5	3.37	3.56	2.96	3.25
33. Recomendar libros de manera personalizada a los alumnos	3.61	3.63	3.82	3.83	3.8	3.63	3.52	3.33	3.38	4
37. Leer en voz alta	3.12	3.48	3.35	3.5	3.1	3.38	3.13	3.67	2.96	3.25
38. Mandar libros obligatorios	1.96	2.26	1.76	2.83	2.03	2.75	1.96	1.89	2	1.25
50. ¿Te parece importante que se preste atención a estas prácticas a diario en las escuelas?	3.48	3.78	3.59	4	3.67	3.88	3.41	3.89	3.29	3

Por último, la pregunta 51 estaba relacionada con el conocimiento de recursos para fomentar la lectura literaria evidenció una diferencia notable: el 37,6% de los participantes de primero declaró no conocer ningún método o estrategia para hacerlo, frente a un 22,2% de tercero. Las preguntas con respuesta abierta que

siguieron a esta refuerzan esta brecha: los alumnos de primero mencionan propuestas más sencillas, mientras que los de tercero hacen propuestas más concretas como la lectura compartida, visita a bibliotecas o contacto con autores.

5.4. Creencias personales respecto a la educación literaria

Como se ha mencionado previamente, se incorporaron tres preguntas específicas en el cuestionario dirigido a los alumnos de tercero con la finalidad de profundizar más en su experiencia formativa. Los resultados muestran que esta formación específica ha tenido un impacto significativo en los estudiantes, pues el 62,9% afirma que su visión sobre la educación literaria y las prácticas lectoras en el aula ha cambiado de manera importante, asimismo, el 76,5% expresó su interés por continuar investigando sobre educación literaria. Entre los aprendizajes más destacados que afirman haber alcanzado figuran la recomposición del concepto de obligatoriedad, la importancia de la lectura para el desarrollo de otras habilidades más transversales y la “complejidad” de las obras literarias, ya que, como menciona una de las entrevistadas, “presentan rasgos cuidados que tienen una razón de ser y a los que hay que dedicar tiempo”.

Para profundizar en esta visión, se tuvieron en cuenta las declaraciones de dos alumnas de tercero, quienes confirmaron este cambio en la concepción de la literatura. La primera entrevistada subrayó que la asignatura le había permitido comprender que la literatura está en todas partes y que los docentes deben ser capaces de valorar y trabajar todos los géneros. Por su parte, la segunda entrevistada comenzó valorando la dimensión estética de la literatura para terminar reflexionando sobre la dificultad de enseñar esa belleza literaria.

Ambas coincidieron en destacar una dinámica que realizaron en el aula y les pareció especialmente valiosa como para reproducirla en un futuro. Esta actividad consiste en leer varias versiones de una misma obra con la finalidad de poder compararla y abrir debate en el aula. Volvieron a concordar frente a una limitación importante en la puesta en práctica y es que aquellos alumnos del curso sin un comportamiento y bagaje lector afrontaron la dinámica de manera poco exitosa.

Por último, la entrevista derivó en sus experiencias en las prácticas curriculares y en cómo habían podido observar el impacto positivo cuando los docentes leían y transmitían impacto por la lectura, lamentando en algún caso la falta de interés lector entre el profesorado y la escasa organización y participación en actividades lectoras.

5.5. Las luces y sombras de los resultados: una breve síntesis

Los datos obtenidos nos permiten vislumbrar que el grupo mayoritario en ambos cursos es el de los lectores esporádicos (LE), quienes no disfrutaban la lectura, la

practican con poca frecuencia y, en su mayoría, solo leen por obligación académica, bajo una motivación más instrumental, llegando a leer un par de libros al año. Este predominio resulta bastante preocupante, pues los participantes que se enmarcan en este perfil no presentan las características necesarias para convertirse en mediadores literarios competentes. Por otro lado, existe una representación también significativa de lectores habituales (LH) y ocasionales (LO) que sí que integran la lectura en su vida cotidiana por predisposición propia, lo que aporta positividad al panorama general. Finalmente, aunque los no lectores (NL) son el grupo menos numerosos en ambos cursos, su presencia sigue siendo mayor de lo deseable.

Además, se observa una clara diferencia entre los lectores habituales y no lectores, siendo estos últimos quienes otorgan menor importancia a las prácticas relacionadas con la lectura. En general, los participantes de ambos cursos tienden a concebir la lectura de forma instrumental y útil, mientras que los aspectos ligados a la motivación intrínseca reciben puntuaciones más bajas, sobre todo entre los de primer curso. Esto nos confirma que tanto la formación específica como los factores internos son posibilitadores de un comportamiento lector más habitual que a su vez facilita su desarrollo como mediadores literarios escolares.

Estos hallazgos reflejan la contradicción en la que se encuentra también sumergida la sociedad actual: aunque los participantes reconocen la importancia de leer, la mitad de ellos aproximadamente no dedican tiempo voluntario a la lectura. De igual manera, se observa una disminución del valor de la lectura y la predisposición por una concepción materialista del libro entre los estudiantes de primero, motivo este que consideramos de preocupación, pues aleja la lectura de su dimensión placentera y la relega a un contexto formal y obligatorio.

Finalmente, en lo que se refiere a las prácticas escolares, las respuestas de los alumnos de tercero reflejan conocimientos y creencias vinculadas a su formación específica, mientras que los de primero basan sus respuestas en sus experiencias personales y representaciones sociales, sin tener una conciencia clara de su futura función como mediadores literarios escolares. En general, ambos cursos coinciden en rechazar prácticas más tradicionales como la imposición de lecturas obligatorias por curso o completar la ficha técnica de una obra. En resumen, este estudio revela una disminución del comportamiento lector del futuro cuerpo docente, resaltando la importancia de una formación específica, ya que quienes han cursado la asignatura de *Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil* muestran una mayor conciencia sobre la importancia de su papel como mediadores literarios y la necesidad de que tanto docentes como estudiantes lean obras literarias.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos de este estudio resaltan la necesidad de una formación específica en literatura dentro de los estudios de grado que preparan a futuros maestros, pues es clave para mejorar la relación de los estudiantes con la lectura literaria y para fortalecer su rol como mediadores literarios en las aulas. Además, destaca también la importancia de una educación literaria previa que permita cimentar los aprendizajes de esta formación porque si no cualquier mejora curricular en los programas universitarios sería insuficiente.

Estudios previos ya demostraban la contradicción social que existe entre el valor o la importancia, así como la presencia de la lectura en la vida cotidiana de las personas (Yubero y Larrañaga, 2010; Munita, 2013), aspecto que buscábamos comprender en el primer objetivo específico del estudio en relación con los participantes concretos. De hecho, se ha visto corroborado que los estudiantes valoran socialmente la lectura, aunque de una forma más instrumental que motivacional o intrínseca. Por su parte, Munita (2014) destaca la importancia de la figura del mediador literario escolar, docente que debe mostrarse como modelo lectora y transmitir entusiasmo y comportamiento lector a quienes serán sus estudiantes. Teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes y futuros docentes son lectores esporádicos que dedican poco tiempo a la lectura voluntaria y afirman no disfrutar leyendo, una posible relación significativa con la lectura se ve limitada.

Siguiendo esta idea expuesta por Munita (2014), y en lo que se refiere al segundo objetivo, se evidencia que cuanto mayor sea la práctica lectora, mayor será también la valoración de la lectura y el reconocimiento de la importancia de implementar prácticas efectivas para acercar la lectura literaria a sus futuros alumnos. Por el contrario, quienes leen menos tienden a desestimar esta importancia.

Las diferencias entre estudiantes de primer y tercer curso reflejan el impacto de la formación específica en Didáctica de la Literatura. En lo que se refiere al tercer objetivo, que abordaba la evolución de las representaciones sobre la lectura, los estudiantes de tercero, tras recibir esta formación en didáctica de la literatura, muestran una visión más amplia y crítica sobre la enseñanza de la literatura, valorando actividades colaborativas, la lectura en voz alta y la construcción de la identidad personal a través de la lectura (Contreras, 2020; Colomer, 2005, 2010). Por el contrario, los estudiantes de primero presentan concepciones más básicas, influenciadas por sus propias experiencias lectoras previas y prácticas escolares tradicionales.

En cuanto al cuarto objetivo, se constató que la formación específica transforma las creencias y saberes de los futuros docentes de Educación Primaria, pues incluso los estudiantes que no se identifican como lectores valoran positivamente prácticas literarias en el aula tras cursar la asignatura. Esto refuerza los hallazgos de estudios

de previos (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Colomer y Munita, 2013; Granado, 2014; Felipe y Barrios, 2016; Hernández y Hernández, 2017), pero con una aportación valiosa: la evolución positiva de las representaciones tras una formación concreta corrobora que cursar una asignatura favorece la visión que los universitarios tienen sobre la lectura literaria, más allá de los propios intereses.

En conclusión, este estudio reafirma la necesidad de mantener y fortalecer asignaturas específicas de Didáctica de la Literatura en la formación universitaria para futuros docentes. Esta formación no solo mejora su valoración y comprensión de la lectura literaria, sino que también les proporciona herramientas prácticas para fomentar una educación literaria de calidad en las aulas, contribuyendo al desarrollo personal, social y académico de sus futuros estudiantes y destacando la figura del mediador literario (Munita, 2014) como esencial en la Educación Primaria.

7. CONCLUSIONES

La lectura es una habilidad fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes desde edades tempranas. A partir del análisis de los datos y considerando las limitaciones del estudio, se extraen las siguientes conclusiones relevantes para la formación de futuros docentes.

En primer lugar, es esencial generar experiencias lectoras significativas y motivadoras que fomenten el gusto por la lectura en la escuela con la finalidad de mejorar la competencia lectora y literaria de los futuros maestros. Las creencias que los estudiantes de primer curso mantienen sobre la lectura están fuertemente influenciadas por sus experiencias escolares previas, mientras que, como se observa en los estudiantes de tercer curso, estas creencias pueden modificarse y enriquecerse con una formación específica en Didáctica de la LIJ. Esto confirma la idea de Munita (2014) de que las creencias docentes tienen un componente afectivo basado en experiencias pasadas, pero también uno cognitivo que se alimenta con una formación adecuada. Aunque se identifican ciertos elementos comunes en la valoración de la lectura literaria en el aula, existen diferencias significativas según el curso y el perfil lector del alumnado.

Los estudiantes de tercer curso muestran conciencia sobre la importancia del mediador literario escolar y reconocen estrategias eficaces, como las discusiones literarias, pero también manifiestan inseguridad en cuanto a la aplicación práctica en un futuro. Este hallazgo refuerza de nuevo la propuesta de Munita (2014) sobre la importancia de enseñar “en situación” real, pues las creencias se modifican con la experiencia práctica. Se abre, así, una línea de investigación interesante sobre cómo fortalecer la confianza y competencia de los futuros docentes para ejercer como mediadores literarios.

Asimismo, el estudio demuestra que la formación transforma positivamente el sistema de creencias, representaciones y saberes, aunque el perfil lector de los futuros docentes influye notablemente. A pesar de haber respondido las preguntas de investigación formuladas y cumplido con los objetivos planteados, la falta de equilibrio entre los grupos restringe la generalización de los resultados, lo que invita a seguir indagando en los temas que se abordan: la evolución del sistema CRS relacionado con la lectura literaria, diferenciando perfiles lectores y niveles de formación. Se podría replicar el estudio en diferentes instituciones o de forma longitudinal para observar cambios a largo plazo, fomentando la colaboración entre investigadores y docentes para introducir mejoras en la didáctica literaria que favorezcan una educación más significativa y enriquecedora.

Más allá de su valor estético y cultural, la literatura representa un recurso fundamental para el desarrollo integral de las competencias del alumnado. A través del contacto con textos literarios, no solo se amplía el vocabulario y se mejora la comprensión lectora, sino que también se interiorizan patrones discursivos y recursos retóricos que favorecen la estructuración de discursos orales y escritos más coherentes (Pastor, 2024). Además, la lectura literaria estimula la interpretación, el análisis y el posicionamiento crítico transferible a contextos orales y escritos (Martínez, 2021). Por ello, integrar la literatura en la enseñanza de la lengua oral y escrita permite a los futuros docentes fortalecer el dominio consciente y efectivo de sus propias lenguas, preparándolos para guiar a sus alumnos hacia un uso más reflexivo, expresivo y competente del lenguaje.

En este sentido, formar docentes interdisciplinarios y comprometidos con una educación literaria integral es responsabilidad de la universidad. Como señala Bucheron (2008, citado en Munita, 2014), la didáctica de la lengua y la literatura solo cobra vida a través del compromiso y el “juego de los actores” educativos implicados. La lectura literaria es una fuente de disfrute y conocimiento que debe estar al alcance de todos, por lo que los futuros maestros tienen en sus manos la oportunidad y responsabilidad de formar lectores competentes y motivados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Lenguaje y Textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Cerrillo, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html

- Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- 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://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Contreras, E. (2020). Los mediadores literarios de los futuros maestros: Exploración de relatos de vida literaria. *Álabe*, 24. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.5>
- Contreras, P. (2021). *El viaje del mentor. Leer al adolescente para cruzar el umbral literario*. Octaedro.
- Díaz, S. (2018). *Utilización del cuento como estrategia didáctica para mejorar la comprensión de textos escritos de los estudiantes de 5 años de la I.E.I. N.º 200, San Francisco – UGEL San Ignacio* [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional de Cajamarca.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V., y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: Canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros docentes. *Ocnos*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Felipe, A., y Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21.
- González, C. M., Gladic, J., y 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>
- Granado, C. (2014). El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Heredia, H., y 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. https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/9618/1/0213-9529_38_1_45.pdf
- Hernández, A., y Hernández, R. (2017). *Los hábitos lectores de los futuros docentes del grado en maestro en educación primaria*. Universidad de La Laguna.
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Ediciones SM.

- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós.
- López, A., Jerez, I., y 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. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>
- 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*, 10(1), 110-124.
- Martínez, A. (2021). Cuando se aproxima el lenguaje escrito al oral: Competencias lingüísticas en el discurso académico del alumnado del grado en Educación Primaria. *Revista Educação & Formação*, 6(1), 1-20. <http://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3502>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- 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]. <https://ddd.uab.cat/record/141588>
- 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 Del Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Ortiz, F., y Santillán, M. (2020). Enseñar literatura en tiempos de incertidumbre. *Revista Andamios*, 17(43), 219-237.
- Pastor, A. (2024). La literatura en la enseñanza de lenguas. En *Anuario 2024. La literatura en la enseñanza de lenguas* (pp. 1-20). Centro Virtual Cervantes.
- Piñero, A. R. (2020). *Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa* [Tesis doctoral, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/10885>
- 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/10.37132/isl.v0i13.295>
- Sisti, A. M. (2015). La literatura como medio para desarrollar las habilidades sociales en los jóvenes sordos. *Ruedas*, 4(6), 74-92.

- Sociedad Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. (2023, marzo 2). Asociaciones de Didácticas rechazan la reforma del Gobierno en los grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.
- Soto-Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraíz-Cabanillas, F. J., y Ruiz-Labrador, E. (2022). La Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en planes docentes universitarios españoles. *Ocnos*, 21(2), 1-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2917
- Yubero, S., y 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. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Zimmerman, M. A. (s.f.). Las teorías psicológicas y el campo educativo: Una relación en debate. En N. E. Elichiry (Ed.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. JVE Ediciones.