



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha  
España

Munita, Felipe

Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 9, 2013, pp. 69-87

Universidad de Castilla-La Mancha

Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259126460004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

FECHA DE RECEPCIÓN:

25/01/2013

FECHA DE ACEPTACIÓN:

22/04/2013

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

---

PALABRAS CLAVE

Pensamiento del profesor;  
educación literaria; historias  
de vida lectora; formación del  
profesorado.

KEYWORDS

Teacher's beliefs; literary  
education; reading biographies;  
teacher training.

---

FELIPE MUNTA

e-mail: fmunta@gmail.com

# Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria<sup>1</sup>

## Beliefs and knowledge of prospective teachers (readers and non-readers) around literary education

FELIPE MUNTA

*Universidad Católica de Temuco, Chile y Universidad Autónoma de Barcelona*

### RESUMEN

El artículo presenta los resultados de un estudio exploratorio en el que se indagó sobre los sistemas de creencias y saberes de cuatro estudiantes de Magisterio en torno a la literatura y la educación literaria en la escuela, relacionando esto con el perfil lector que presentaba cada estudiante. Los datos fueron recogidos con relatos de vida lectora y entrevistas semiestructuradas, e interpretados mediante análisis de contenido. Los resultados informan una diferencia significativa entre las creencias y perspectivas de acción de los futuros docentes considerados como lectores fuertes y las de los futuros docentes no lectores o lectores débiles.

### ABSTRACT

This paper presents results about a study that explores the belief and knowledge systems of four student teachers with respect to literature and literary education at school, and the existing relationship with the reader profile of each student. Reading life stories and semi-structured interviews were used to collect information about students. Subsequently, this information is interpreted using content analysis. The results of such analysis show a significant difference in beliefs and action perspectives of the future teachers taking into account if they are strong or weak readers.

<sup>1</sup> Agradecemos la ayuda del Dr. Juli Palou de la Universidad de Barcelona, que orientó nuestra entrada al ámbito de los relatos de vida y las creencias del profesor.

Cómo citar este artículo:

Munta, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>

## Introducción

El panorama actual de investigación en didáctica de la literatura se nutre de una amplia diversidad de líneas de estudio, entre las cuales se encuentra el progresivo interés por las prácticas lectoras del profesorado y futuro profesorado, y su posible influencia en su labor como mediadores de lectura en el ámbito escolar.

En ese contexto, el presente artículo revisa las creencias y saberes que manifiestan cuatro estudiantes de Magisterio en relación a la literatura y su enseñanza. A su vez, buscábamos cruzar esa información con los perfiles lectores de cada uno de los participantes, con la finalidad de observar si se aprecian influencias del recorrido lector personal en los sistemas de creencias que los estudiantes han construido sobre la educación literaria y, por otra parte, si estas varían entre lectores fuertes y débiles. Es decir, nos interesaba explorar las posibles diferencias de aquello que piensan sobre la enseñanza de la literatura sujetos con dos perfiles lectores muy concretos y diferenciados entre sí: por un lado, futuros maestros que tienen una intensiva práctica de lectura por placer en su vida cotidiana, y cuyo corpus de textos incluye una importante presencia de literatura canónica, y por otro, aquellos que no leen nada o casi nada de literatura por placer, limitándose a las lecturas obligatorias de su formación profesional.

## Marco de referencia: El pensamiento del profesor

La línea de investigación sobre el pensamiento del profesor surge hacia mediados de los setenta como parte de un movimiento crítico hacia la investigación de tipo experimental, que consideraba al docente como un ser estático, mecanicista, “controlable” en el contexto de una lógica unidireccional de proceso-producto (Marcelo, 1987) que no atendía a la multiplicidad de factores que inciden en la planificación y actuación didáctica. De este modo, en los inicios de los ochenta autores como Shavelson y Stern llamaron la atención sobre la necesidad de investigar las dimensiones “no observables” del profesorado y su posible influencia en la actuación educativa (Imbernón, 1994), dando paso así a estudios posteriores que se enfocarían en el docente como “agente que toma decisiones” (Cambra, 2000) a partir de una valoración de las alternativas que tiene a su disposición en su práctica profesional.

Así, la idea de base de la investigación sobre el pensamiento del profesor considera que toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica. Por tanto, el objetivo será investigar las relaciones existentes entre pensamiento y acción, observando de qué manera los “sistemas de teorías implícitas” (Palou, Riera, Cambra, y Civera, 2000) influyen en las decisiones que toma el docente antes y durante la clase. Es así como, a día de hoy, numerosos estudios han avalado esta relación intrínseca entre

creencias del docente y práctica didáctica, tal como nos muestra el amplio panorama dibujado por Borg (2003) sobre la investigación en este campo.

En ese contexto, Woods (1996) propone un modelo explicativo que identifica tres componentes interrelacionados entre sí: creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*knowledge*). En este modelo, cada uno de los términos incluiría a los demás, siendo proposiciones solapadas e interrelacionadas que producen un único “todo” singular. Posteriormente, el grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona recoge esta idea de un *continuum* de conceptos articulados entre sí, y a partir del modelo de Woods opta por un sistema formado por creencias, representaciones y saberes (CRS):

Con el término de creencias nos referimos a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entendemos por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje y que están aceptados de manera convencional (Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Rivera, 2000, p. 28)

La interrelación de estos elementos ayudaría, pues, en la exploración de las estructuras profundas que permiten a los docentes tomar las decisiones que constantemente les exige la práctica didáctica. Estructuras que están fuertemente influenciadas por su experiencia como aprendices y, aunque en menor medida, por su formación (inicial y continua), su experiencia docente y las prescripciones curriculares, fuentes que, en su conjunto, activarían el sistema de CRS del profesor (Ballesteros et al., 2001). A su vez, visto este mosaico de influencias, resulta cada vez más evidente que los procesos de mejora de la docencia no pueden desarrollarse únicamente trabajando en el ámbito de los conocimientos y el saber hacer del profesor, sino que implican una focalización reflexiva y crítica sobre las teorías implícitas que conforman el “saber ser” de todo profesional de la educación (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

En el campo de la didáctica de la lengua y la literatura se han informado diversas experiencias de investigación sobre creencias y representaciones de profesorado (en ejercicio y en formación), realizadas principalmente mediante estudios de casos. Algunas de ellas entregan luces acerca de las concepciones que los profesores tienen sobre la literatura: pareciera predominar la idea de un discurso al servicio del comentario lingüístico y la enseñanza de la lengua, que en cuanto vivencia lúdica resulta “de difícil transmisión a los alumnos” (Ballesteros et al, 2001, p. 202). En la misma línea, un estudio con profesores de Educación Primaria en Portugal ha señalado la manipulación del discurso literario como pretexto para trabajar la enseñanza gramatical, ignorando así su cualidad artística (Manzo y Junqueira, 2007).

A su vez, en el contexto español de los últimos años, han surgido estudios que exploran las creencias de estudiantes de Magisterio. Uno de ellos (Silva

Díaz, 2001) señala entre sus resultados la ausencia de un discurso referido a la literatura y su didáctica (así como la falta de un papel relevante para la lectura literaria), la inexistencia de un lenguaje específico para hablar sobre los libros y una valoración de estos en función de aspectos extraliterarios, y la precariedad de las referencias intertextuales y bagajes de lectura de los estudiantes. Por su parte, una investigación más reciente (Díaz Armas, 2008) nos lleva a conclusiones similares: enfatiza en la ausencia de instrumentos de análisis literario por parte de los maestros en formación, en una valoración de los libros muy influenciada por los valores morales expuestos en las historias, y en una visión muy reduccionista de las posibilidades interpretativas del lector infantil.

Confrontar estos saberes con los estudios sobre las prácticas lectoras del alumnado de Magisterio puede abrir interesantes vías para explicar las deficiencias observadas. Al respecto, la investigación ha informado (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008) que menos de uno de cada diez futuros maestros es lector habitual, mientras que cuatro de ellos estarían entre los no lectores y los denominados “falsos lectores”, esto es, estudiantes que sin tener hábitos lectores consolidados, “han rebajado el nivel de consideración que definiría al sujeto lector, para encajar ellos mismos dentro de esta categoría” (Larrañaga y Yubero, 2005, p. 55). Estos resultados, entre otros, nos ayudan a situar las creencias y saberes sobre la literatura y su enseñanza a la luz de los intertextos que cada mediador pone en escena a partir de su propio recorrido como lector literario.

Por su parte, el desarrollo actual de la investigación sobre las creencias docentes ha abierto nuevos focos de atención, entre los cuales destacamos, dada su especial relevancia para el presente estudio, el interés por la biografía del profesor y su formación personal. A esta perspectiva adscriben los trabajos que utilizan como base las “historias de vida” (Palou, 2010), una línea de investigación que parece mostrar el potencial de los recuerdos personales de lectura y escritura como instrumentos de concienciación sobre las representaciones que docentes y futuros docentes tienen del trabajo lector en la escuela (Reuter, 2004; Sanjuán, 2011).

En esta línea se sitúan ciertas experiencias de formación inicial docente en las que se ha utilizado la autobiografía lectora como instrumento para contrastar al sujeto lector que cada estudiante es, con el sujeto didáctico que será en su ejercicio profesional (Duszynski, 2006). En muchas ocasiones, este interjuego de identidades (como futuro docente y como lector) permite que en la historia de vida lectora se esbocen sus creencias sobre temas como la literatura infantil o la enseñanza literaria. Entre los resultados obtenidos en este sentido resaltan la visión del texto literario, particularmente del libro álbum, como un sistema más bien ajeno al ámbito escolar, y la visión de la literatura infantil como un corpus fácil y de rápida lectura (Delbrayelle y Duszynski, 2005). Similares representaciones aparecen en la experiencia comunicada por Duszynski (2006): los estudiantes perciben el texto literario para niños como

un espacio ajeno a la exploración formal o temática, y en el que no debieran proponerse textos enigmáticos o melancólicos, sino únicamente dinámicos y humorísticos.

Por su parte, en el contexto de los estudiantes de Magisterio de universidades españolas, los trabajos sobre historias de vida lectora han permitido constatar el predominio de la visión negativa que los futuros maestros tienen sobre su propia experiencia escolar de lectura (Pascual Díez, 2007; Munita, en prensa), concretada entre otros aspectos en su actual rechazo hacia la imposición de lecturas obligatorias y hacia ciertas prácticas recurrentes, como la ficha o el examen. Son ejemplos, en definitiva, de una perspectiva de investigación que parece cobrar especial importancia cuando hablamos de lectura literaria: la relación entre lo que un docente piensa sobre la literatura y su enseñanza, y su propia experiencia (infantil, juvenil y adulta) como lector literario.

### Metodología

Este trabajo constituye un estudio de caso, de carácter exploratorio y de tipo hermenéutico-interpretativo, que, en el marco de la investigación sobre el pensamiento del profesor, engarza también con la actual “preocupación por la formación de los maestros a través de la atención a su propia experiencia de lectura adulta” (Colomer, 2005, p. 143). En ese contexto, establecimos los siguientes objetivos de investigación:

- 1 Obtener información acerca de los hábitos lectores y las creencias sobre educación literaria de estudiantes de Magisterio.
- 2 Relevar las posibles conexiones entre el perfil lector de los estudiantes y sus creencias sobre la enseñanza de la literatura.

En una primera fase de investigación (Munita, en prensa), mediante un ejercicio de escritura de “relatos de vida” (Bertaux, 2005) centrados en la biografía lectora, habíamos recogido información sobre las trayectorias personales de lectura de un importante número de estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona, de los cuales 56 eran de la especialidad de Educación Primaria, y cursaban el 2º año de su formación en 2010/11<sup>2</sup>. A partir de las historias de vida lectora de esa muestra, seleccionamos cuatro estudiantes representativos de un perfil lector determinado. Dos de ellos pertenecían a la categoría de lectores literarios *fuertes* o buenos lectores de literatura, mientras otros dos representaban el paradigma de lectores *débiles* o no lectores literarios<sup>3</sup>, según los siguientes criterios de categorización:

- Lector *fuerte*: el estudiante explicita una intensiva práctica de lectura literaria por placer en su vida cotidiana, independiente del periodo del año que sea y/o de la carga de trabajo que tenga, y alude a un corpus amplio, con un mínimo de dos menciones a obras o autores de literatura canónica.
- Lector *débil* o no lector: el estudiante explicita no leer literatura por placer (o restringirse a *best sellers* muy ocasionales), limitándose casi exclusivamente a las lecturas obligatorias de la carrera.

<sup>2</sup> Los relatos de vida lectora fueron escritos por estos 56 estudiantes en la sesión de presentación de la asignatura “Didáctica de la Lengua y la Literatura”.

<sup>3</sup> Pese a que la consigna apuntaba a la “vida lectora” de manera genérica, la mayoría de los estudiantes describieron su vida como lectores literarios. A partir de esos datos, en nuestros criterios para construir el perfil lector atendemos, como puede observarse, a esa cualidad de lector literario, no porque creamos que allí radica la “verdadera” o “única” forma de lectura (cfr. Lahire, 2004), sino porque en el marco de nuestro estudio nos interesaba especialmente esta faceta, en el entendido de que los objetivos de investigación apuntaban a las creencias sobre lo literario y su enseñanza en el contexto escolar.

Cabe destacar que estos criterios, lejos de querer establecer nuevos parámetros de clasificación de los tipos de lectores (reutilizables a su vez en otros estudios), corresponden a la información emergente de unos relatos de vida con características muy particulares. Pues, dada la libertad que presuponía la consigna (*“Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad”*), las biografías lectoras escritas difieren una de otra en los aspectos incluidos, así como en los énfasis que cada estudiante hizo para subrayar uno u otro elemento que consideró relevante en este ejercicio. Por lo mismo, remarcamos que los criterios contruidos responden a la lógica de hacer emerger las recurrencias observadas en los discursos de los estudiantes, en términos de su autopercepción como lectores(as), así como de la frecuencia de lectura frutiva y el corpus de lectura.

Como complemento a los datos recogidos en el relato de vida se realizaron entrevistas semiestructuradas con los cuatro estudiantes seleccionados, instrumento que por sus características favorecía el acceso a sus percepciones e interpretaciones acerca de sus trayectorias personales de lectura, y a sus creencias sobre la educación literaria. Siguiendo las recomendaciones de Corbetta (2003) acerca de esta técnica de recolección de datos, utilizamos un guión de base con algunas preguntas concernientes a los temas de interés de la investigación, que a su vez fuera lo suficientemente abierto para favorecer la reflexión y el diálogo sobre otros aspectos emergentes surgidos del devenir discursivo. Así, podríamos sintetizar el guión utilizado en los cinco puntos siguientes:

- 1 ¿Cómo crees que influenciaron la familia y la escuela tus hábitos lectores actuales? A tu juicio, ¿qué aspectos son los que más han influenciado tu actual caracterización como lector/ no lector?
- 2 ¿Qué lugar ocupa la literatura en tu vida cotidiana? ¿Podrías contarme cuáles son tus principales lecturas en el día a día, y lo que más te gusta leer? ¿Cómo eliges tus lecturas?
- 3 Desde tu perspectiva actual como docente en formación, ¿cómo valoras la educación literaria que recibiste en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué aspectos de la enseñanza de literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente, y cuáles eliminarías o cambiarías?
- 4 ¿Por qué motivos consideras importante enseñar literatura? ¿Qué te interesaría que aprendan los niños con/sobre la literatura?
- 5 A partir de tu percepción actual sobre la educación literaria, ¿cuáles serían los principales criterios y objetivos que orientarían tu trabajo con la literatura en la escuela? ¿Qué tipo de lecturas utilizarías para alcanzar esos objetivos, y qué criterios usarías para elegirirlas?

Finalmente, cabe señalar que los cuatro estudiantes accedieron voluntariamente a participar en las entrevistas, las cuales fueron registradas en audio y posteriormente transcritas en su totalidad, lo que permitió una adecuada disponibilidad de los datos para recurrir a ellos durante el proceso de análisis.

El método de análisis de datos ha seguido el eje semántico del análisis de contenido (Mayring, 2000), dado que la perspectiva de análisis del discurso, recomendada también por la investigación etnográfica (Cambra et al., 2000) para el tratamiento de entrevistas, superaba largamente los alcances y posibilidades de nuestra investigación. Asumimos, no obstante, que los datos corresponden a construcciones discursivas surgidas en el marco de un procedimiento dialógico frente al que el sujeto se posiciona, y registramos lo anterior como una de las limitaciones del presente trabajo.

Las categorías de análisis han surgido de la lectura y observación de los datos transcritos, tomando asimismo en consideración las propuestas de trabajos previos en esta línea como los de Silva Díaz (2001) y los del grupo PLURAL (Cambra et al., 2000; Palou et al., 2000, Ballesteros et al., 2001, entre otros). Dado lo anterior, contemplamos tres categorías de análisis: experiencias previas, sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) y perspectivas de acción. No obstante, hacemos hincapié en la interrelación entre ellas: las experiencias previas “tributan” al sistema de creencias, mientras que las perspectivas de acción nacen de este y, por extensión, de las experiencias previas. Es decir, las tres representan un *continuum* que hemos diferenciado únicamente para efectos de facilitar la descripción de los resultados, y que, en definitiva, conforman una compleja red de relaciones entre las creencias, representaciones y saberes del profesorado.

## Análisis y discusión de los resultados

A continuación se presentan los resultados por cada participante (anonimizados mediante seudónimos), atendiendo a su adscripción a uno de los perfiles lectores seleccionados (*fuertes y débiles*), e incluyendo en cada caso información sobre las experiencias previas, los CRS y las perspectivas de acción.

### Lectora fuerte 1: Julia

Julia (22 años) es una lectora muy influenciada por los modelos familiares y las primeras experiencias infantiles de lectura (“siempre mis padres han leído mucho [...] lo he visto lo he vivido<sup>4</sup>”), que dan cuenta de una práctica lectora cotidiana y gozosa en el entorno y una temprana integración en los circuitos de circulación del libro, como la visita a librerías. En el ámbito escolar, las prácticas lectoras de primaria le dieron continuidad a esos incipientes hábitos lectores, que se vieron afectados luego por prácticas poco atractivas en los niveles superiores de escolaridad: escaso trabajo con los textos, predominio de un enfoque historicista, y constancia de la dinámica libro/examen.

Pese a ese paréntesis, a día de hoy Julia es una lectora literaria frecuente (“sí me gusta: e intento leer pues cada día un poco”), con un corpus muy ligado al canon y a la literatura contemporánea, con autores como Paul Auster y Murakami. Asimismo, lee reseñas críticas en suplementos culturales y revistas, se informa del circuito literario y hace listas de libros para que su entorno sepa qué regalarle. Este bagaje de información, sumado a su propio recorrido

<sup>4</sup> Código de transcripción: ↑ entonación ascendente; ↓ entonación descendente; =texto= encabalgamiento; {( @ ) texto} enunciado acompañado de risa; { @ @ @ } risas; {( P ) texto} piano, baja intensidad; {( F ) texto} fuerte; {( ? ) texto} fragmento dudoso; XXX fragmento incomprensible; [...] fragmento extraído; texto: alargamiento silábico; ((.)) pausa de dos segundos; ((...)) pausa de tres o más segundos; ((texto)) comentario del transcriptor.



literario personal, hace que sepa contextualizar una obra en un género narrativo determinado, e incluso que se interese por un aspecto muy específico dentro del sistema literario como es el problema de las traducciones:

Mi madre por ejemplo lee mucho: pues novela de:: por ejemplo Stieg Larsson↓ ese que se ha hecho famoso pues esos nos los leímos juntas las dos↓ los tres libros y ahora pues ha encontrado otra autora que también escribe así en ese estilo que es: no sé ((..)) novela negra yo creo que es [...] lo único que encuentro que estos libros como son de autores suecos pues a lo mejor no están muy bien: traducidos.

Julia manifiesta unos CRS que enlazan directamente con su propia relación con lo literario, comenzando por una concepción de la lectura que, si bien alude a las ideas más convencionales del discurso social (“leer te ayuda a saber escribir mejor: las faltas de ortografía y todo eso”), se adentra también en la perspectiva de ver el acto de lectura literaria como detonante de procesos de reflexión que de algún modo u otro se relacionan con la construcción de la identidad individual: “una lectura no te puede hacer cambiar pero a lo mejor te hace pensar en cómo eres y: y pues pensar en cambiar algo o: no sé porque ahí: no sé es que hay novelas que: te hacen pensar mucho”.

Sus creencias sobre la educación literaria están atravesadas por una idea fuerza: el trabajo con -y sobre- los textos. Así, Julia intuye la importancia de hacer avanzar a los estudiantes en la capacidad interpretativa, una de las ideas centrales de la educación literaria en la actualidad: “a lo mejor cuando te leías un libro así como llamarlo: difícil al principio no entiendes nada pero al siguiente libro si te ayudan a trabajarlo↑ al siguiente es más fácil descubrir cosas y es como una cosa que va: no↑ se va trabajando”. En esta línea, piensa que los procesos de lectura debiesen incluir diferentes niveles de trabajo con el texto, enfatizando en la creación de una conciencia de lectura crítica en los estudiantes: “a veces tú te lees un libro y si es difícil tú no lees entre líneas: [...] entonces pues trabajar un poco eso”. Asimismo, piensa que la evaluación de las lecturas debiera alejarse de las preguntas netamente certificativas para decantarse por otras que sirvan “para hacerte pensar” sobre los textos.

Manifiesta también una valoración positiva de la literatura clásica, pues entiende su importancia en tanto puerta de entrada al ágora de la tradición cultural, aunque atiende a la idea de repensar su integración en el aula para acercarla a los estudiantes: “a lo mejor sí que está bien leer literatura clásica pues: porque es cultura general y todo eso↓ pero a lo mejor trabajarla en clases o: no sé↓ hacer otro tipo de trabajos y no un examen”.

En cuanto a las perspectivas de acción en su futuro docente, lo primero que rescata es la idea de transmitir su propia relación de goce con la lectura:

Pues: que lo pasen muy bien porque yo lo paso muy bien y: encontrar eso↑ es que cuando lo volví a encontrar: e: eso es: que de repente todo el rato pasaba hablando del libro que estaba leyendo y todo el rato me lo pasaba leyendo y lo paso muy bien: creo que hay que transmitir eso a los niños.

Lo anterior se debe a una experiencia lectora que implica una conciencia sobre algo que sucede internamente con la lectura cuando la has frecuentado, y que sin ser capaz de verbalizar, ella nota en sí misma y quiere provocar en sus futuros alumnos:

Yo creo que es enseñar o: hacer que cada vez los niños quieran leer más por su propia cuenta↓ que quieran pasar más tiempo con:: y es que yo también no sé qué te da la lectura↓ o sea sí↓ no sé: yo creo que es importante y yo lo he notado↓ yo he crecido con: tampoco sé muy bien exactamente qué es.

Al pensar en actividades concretas para favorecer la educación literaria de sus alumnos, define una serie de propuestas: tiempo para leer en clases, implicar a los padres en procesos de lectura con sus hijos y posibilitar el diálogo entre lectura y escritura (aunque todavía de manera muy convencional, rescatando la idea de la ficha post lectura), entre otras. Asimismo, Julia mantendría ciertas lecturas obligatorias, o al menos dirigidas a partir de una selección previa, con las cuales realizaría procesos de trabajo en clases:

Empezar al inicio con libros que todos los niños tengan iguales e ir leyendo en clases↓ y leemos este capítulo y luego en casa lees el siguiente: y volvemos y hacemos una actividad relacionada o trabajamos los personajes: [...] luego pues ya: dejar más ((...)) más libre al niño para escoger más tipos de libros o a lo mejor trabajar distintos: no sé↓ no sé novelas más de amor: o de aventuras: para ayudar a los niños a que encuentren su tipo de libros y luego pues: dejar más libre ((...)) pero siempre trabajarlo en clases↓ que tenga como un hilo {(?) conductor}

Así, su idea fuerza de trabajar los textos en clases implicaría, al menos: procesos de lectura colectiva combinados con otros de lectura individual (leer con los demás y leer en solitario, en palabras de Colomer, 2005), abordar los textos a partir del tema o bien a partir de la construcción literaria (personajes), así como diversificar el corpus y permitir espacios de selección libre por parte de los niños según sus intereses literarios.

A su vez, este trabajo de aula pretende desarrollarlo en un marco de apertura hacia los espacios donde se aloja la literatura: las bibliotecas, integrando a los niños en los sistemas sociales de circulación del libro, y favoreciendo así una visión de la lectura como práctica social y no únicamente escolar:

Una vez a la semana ir a la biblioteca de la escuela: o a lo mejor puedes organizarlo que una vez al mes vayas a la biblioteca del barrio ((...)) y es como que empiezas a ligarlo todo: y: pues después el niño vuelve a casa y le pide a su madre que lo lleve a la biblioteca.

### **Lectora fuerte 2: Carme**

Carme (25 años) no tuvo modelos ni experiencias lectoras relevantes en el hogar (“mis padres nunca han sido de leer”); su vida lectora está marcada por el descubrimiento de un libro, el primero que leyó fuera del ámbito escolar, que gatilló el placer de la lectura autónoma, y por profesoras que la motivaron y acercaron a la literatura. En la educación secundaria hubo una docente que

marcó su trayectoria lectora, recomendándole autores y obras que podrían ser de su interés, situación que detonó una importante ampliación del corpus hacia autores del canon (Poe, Kafka). Luego, en la universidad vivió una experiencia similar, de encuentro con otra profesora que actuó como mediadora, esta vez no a partir de recomendaciones dirigidas en una relación individualizada, sino demostrando su propia relación afectiva con la literatura, y transmitiéndola a su alumnado:

Cinco minutos antes de irse de clases nos leía un pedazo de un libro↓ igual el pedazo que a ella más le gustaba ((.)) igual era personal pero solo de la manera que te lo leía o lo contaba decías uf me apetece leérmelo↓ te lo leías [...] leyó: e: la poesía esta de Ítaca [...] y dices joder↑ igual no me gusta la poesía pero como me lo está contando me encanta↓

En la actualidad Carme es una amante de la literatura: autores como Phillip Roth, Nothomb, Baricco, Murakami o Bioy Casares dan una idea muy concreta de su recorrido lector. También participa en un club de lectura, instancia que le ayuda a elegir qué leer. Ambos factores hacen de ella una lectora independiente de los títulos y autores que dicta el mercado: “me voy moviendo un poco por ahí ya que puedo elegir ((.)) sabes↑ y no leer según modas o tendencias”, y que confiesa cierto rechazo al *best sellers*, corpus que “me echa un poco para atrás”.

En el ámbito de las concepciones sobre la lectura y la educación literaria, y muy en consonancia con sus experiencias previas, le otorga un papel central al profesor como mediador, destacando la transmisión de su propia relación con la lectura:

El placer ese que le sientes a la lectura↑ [...] si consigues m: hacérselo llegar al alumno que tienes en la clase: por lo menos para que sienta un poco↑ sienta unas pinceladas: yo pienso es que no hay mejor persona que incite a la lectura que una que en verdad la ame↓

Posteriormente, su discurso refuerza este rol fundacional que puede jugar el docente en los itinerarios lectores de los niños: “yo pienso que lo que te transmite una persona que de verdad ama la literatura igual te vale muchísimo más que cualquier libro que te recomienden y que sea muy bueno”. Por su parte, es interesante el papel que puedan jugar los profesores en el acercamiento del alumnado a la tradición literaria clásica, que en su visión es potencialmente más accesible si el profesor logra engarzar las obras con los lectores:

Al decirte mira↓ léete este que va de argumento: sabes↑ al ser más una recomendación boca a boca sabes↑ de decirte vamos más o menos es de esto↓ y entonces tú lo empiezas a leer y dices ostras que se escribió hace doscientos años pero hay muchas cosas que les puedes dar.

En ese marco, su objetivo pasaría por conectar a los clásicos con los intereses e inquietudes de los jóvenes, para “personalizarte” en la obra, “que digas ostras: esto es actual↓esto me podría pasar ahora”. A su vez, cree que la prescripción y la obligatoriedad de la lectura, al menos como ella las vivió, no

aportan en el proceso de formar lectores, enlazando esta valoración con una concepción de la lectura como actividad personal y libre.

Además de la concepción convencional de la lectura como fuente de aprendizaje y de información, Carme piensa en una lectura que propicie una mirada crítica sobre el mundo, que necesita tanto un corpus literario específico como una forma de leer que debe enseñarse desde los primeros niveles educativos: “yo pienso que hace falta también mucho: mucha literatura crítica [...] iniciarlos un poco en que tengan un poco de pensamiento crítico: de que las cosas no son como te las quieren vender”.

A su vez, coherente con sus creencias, relaciona sus perspectivas de acción sobre lo literario con su propio recorrido lector, pues intentaría lograr con sus alumnos aquello que ella ve en la literatura:

Como persona lectora que soy ((...)) sé que se le puede encontrar un placer a la lectura↓ que encuentran aportaciones: que leer es ver el punto de vista que te está contando otra persona↓ y eso muchas veces te puede enriquecer tu propio carácter↓ tu propia personalidad ((...)) eso tienen que aprender: que hay distintos puntos de vista.

Asimismo, se proyecta como una mediadora que busca enfatizar en su capacidad de abrir el corpus de lectura de los niños, a partir de recomendaciones individuales que permitan el inicio de recorridos lectores personales: “veo muy bien eso de decir si te interesa estos temas pues por aquí encontramos estos libros↓”.

Sobre posibles actividades a realizar en el ámbito de la educación literaria, plantea diversas entradas a los textos. Por ejemplo, a partir de tópicos literarios universales: “yo pienso que siempre es muy interesante porque son temas que se repiten a lo largo de toda la historia de la literatura: pero en cada momento se ve de una forma diferente”. O a partir de los contextos de producción de la obra: “el relacionarlo con la historia de ese momento↓ de qué ha pasado cuando esa persona ha escrito ese libro”. O a partir de una incipiente noción de intertextualidad, aún muy dirigida a ligar lo antiguo con lo nuevo: “enlazando un poco con: literaturas actuales y entonces haciendo paralelismos con otros tipos de literatura se entiende mejor el tema:”. O a partir de un trabajo de identificación con los personajes, o de interrogación y mirada crítica sobre los propósitos del autor:

Yo pienso que poniéndose en el lugar del personaje:: yendo más allá una vez leído todo el libro: o sea ver quién soy yo: qué me pasa: por qué hago esto: qué está pasando a mi alrededor: qué quiero↓ al final qué pensáis que quiere el autor con esta obra↓ dónde quiere llegar: qué quiere conseguir.

Así, en su futuro docente espera trabajar a partir de ciertas ideas básicas: la importancia de dialogar e intercambiar opiniones sobre los textos (mostrando así un incipiente acercamiento a la noción de *comunidad de lectores*), no imponer una lectura única e igual para todos, y dar cabida a la interpretación personal de los alumnos:

Lo que está bien: un mismo libro que va rodando entre varias personas↑ cuando te dan su opinión igual una persona le aporta un punto de vista que tú antes no habías visto↓ [...] se puede hacer un ciclo con varios libros que cada uno aporte su punto de vista↓ para mí: yo creo que eso enriquece más y dan más ganas de leer↓

Finalmente, acerca de los criterios de selección de obras que utilizaría, además de pensar en una literatura infantil que incluya historias “poco convencionales [...] que no sea la típica tópica historia”, elegiría textos que posibiliten la identificación proyectiva con los personajes, que tengan temas atractivos, actuales y con potencial para el trabajo interdisciplinar, y que sean representativos de diversas culturas.

### **Lectora débil 1: Núria**

Núria (20 años) tuvo buenos modelos lectores en su infancia, pero estos no fueron decisivos en la construcción de una identidad lectora: “mis padres sí que leen [...] pero no sé si a mí eso de inculcarme a leer [...] eso: que yo recuerde nunca: nunca me ha pasado↓”. En la escuela, sus experiencias se relacionan con enfoques historicistas y formalistas de la enseñanza de la literatura. A partir de estas experiencias con el mundo del libro, escolares y familiares, se fue construyendo una identidad como no lectora, reforzada finalmente en el hogar al dejar de comprarle libros: “mi madre me lo decía↓ que luego no te lo vas a leer↓ y es verdad que luego no me los hubiese leído”.

Núria presenta reducidos saberes sobre el sistema literario, basados en su escaso recorrido lector personal. En cuanto a autores habla exclusivamente de Federico Moccia, de quien ha pedido un libro para Sant Jordi, aun cuando “no suelo pedir: o sea nunca he pedido libros”. Esta lejanía del sistema hace que los criterios de selección para las escasas prácticas lectoras que realiza por placer (“algún verano sí que he decidido coger un libro”) sean criterios muy básicos, asociados al tipo de lectura impuesta por el best sellers: la extensión y el grado de “enganche” de la trama.

En ese contexto, presenta ciertos vacíos al hablar sobre el sistema literario, aun con referentes culturales como Federico García Lorca, de quien no recuerda el primer apellido. Similar situación observamos en la confusión de cierta terminología metaliteraria de uso común en los niveles de escolaridad obligatoria, como cuando habla del narrador para referirse a “quien va diciendo todo” en una obra de teatro.

Sobre la literatura para niños evidencia una concepción basada en el control de los temas adecuados para ellos, y en la referencia al imaginario de las producciones audiovisuales de Disney:

Libros para niños pequeños: bueno pequeños de 6 a 12 años [...] a lo mejor sí te ponen un príncipe y una princesa que se dan un beso al final: porque y se casan y no sé cuánto vale↑ cosas así de ese estilo pero un romance entero no te van a poner↓ ((.)) o pocas veces↓ entonces te pondrán más cosas de aventuras: de animales: a lo mejor sí que te ponen alguno que tenga un poco de misterio pero sin llegar al miedo↓

Por otra parte, Núria tiende a asociar al buen lector con libros de muchas páginas (como su padre, que “se lee libros de: un rollo tipo *Los pilares de la tierra*: libros así bastante grandecitos”), y manifiesta una concepción de la lectura como práctica fundamentalmente escolar, no social, lógica desde la cual no tiene sentido leer en periodos y espacios de ocio: “el tiempo que tenías libre: tiempo que puede ser en Navidad o en vacaciones es como que: como ya has leído: o sea como si la lectura fuese algo de más educación: de escolaridad [...] como que en vacaciones descansas no↑”

Dado lo anterior, su visión del acto de leer se construye, hasta hoy, a partir de la idea de obligatoriedad: “igual que ahora en la universidad [...] hasta que no te ponen lectura obligatoria a mí me cuesta↓”. De todas formas, Núria ha construido un discurso personal acerca de las bondades de la lectura, identificándola como instancia de aprendizaje y de expansión de vocabulario, que favorece el desarrollo de la imaginación, y que ayuda a mejorar la expresión:

Yo creo que leer no es solo por leer y ya está no↑ que aprendes muchas cosas leyendo: aparte de que aprendes palabras que a lo mejor no entiendes: cuando te describen un momento una: situación tú te lo imaginas de una manera y eso está en tu cabeza: eso nadie te lo cambia↓ entonces es tuyo es algo que es para ti↓ entonces eso también es lo que un libro te da no↑; aparte de ver lo que pasa en la historia y todo eso también es otra cosa no↑ que te ayuda mucho a ti en la expresión tanto oral como escrita.

En cuanto a la educación literaria, le da una gran importancia al profesor como mediador, en términos de que sea capaz de transmitir su goce con la literatura y así pueda vehicular en los alumnos un mayor interés y motivación hacia los textos:

Esa asignatura es muy bonita de hacerla pero como la profesora no acompañaba pues no me interesaba((.)) a mí me la hubiese dado una persona: no sé((.)) es que claro los profesores muy: =te influncian= [...] esa profesora era muy: no disfrutaba↓ o sea ella decía sí a mí me encanta la literatura no sé qué↓ pero ella no disfrutaba dando clases entonces no te motivaba↓

No obstante, en ningún momento manifiesta la idea de transmitir, ella también, su propio e hipotético goce con la lectura literaria pues, en cuanto a las perspectivas que prevé para su futuro docente, pareciera debatirse entre inculcarles que “tienen que leer” y “que les guste” leer, enfatizando siempre en la no obligatoriedad:

Lo que tú quieres es que tus alumnos lean pero no por obligación sino porque a mí me gustaría inculcarles que tienen que leer↓ [...] a mí me gustaría que a mis alumnos les gustara leer↓ les guste coger un libro ((.)) entonces primero si tienen que leer un libro que lean primero que a ellos: el que ellos: que les guste a ellos↓ quizás claro que pondría alguno que podamos leer todos ((.)) o a lo mejor en vez que sea un libro: un libro de estos: libros de textos de lecturas que hay diferentes historias que a lo mejor son tres páginas.

Avalar los fragmentos de lecturas del libro de texto como un posible corpus y dejar a los niños que lean lo que ellos quieran asoman como ideas de base para la práctica sobre el texto literario que Núria propiciaría en su aula. Y pese a que la entrevista buscaba centrarse en el discurso literario, ella recalca unos objetivos que se centrarían en la actividad lectora en términos globales: “que lea correctamente [...] que sea capaz de:: cuando está leyendo de entender lo que pasa↓”.

Sobre lo específicamente literario, plantea hacer una actividad de lectura de cuentos que proseguiría con preguntas de la profesora “para entender lo que ha pasado”. Por otra parte, duda sobre la integración de textos poéticos en el aula:

No sé qué decirte porque tendrían que ser: no poesías sino que quizás más: de ese estilo lo que verías son como: los típicos poemas de va↓ vamos a hacer: bueno vamos a leer un poema ahora que ha llegado la primavera: de primavera por ejemplo: eso es lo que lo veo más↓

También señala sus dudas acerca del nivel de comprensión de los niños frente al género; cree que “les cuesta mucho entenderlo”, y por lo tanto proyecta cambiar los textos de poetas como García Lorca por letras de canciones, como los villancicos. Es decir, incluiría poesía pero de manera muy simplificada y convencional, adecuándola así al grado de comprensión que ella cree que sus alumnos tendrán del género.

Otra de las ideas que planteó para su práctica profesional se relaciona con mantener los exámenes escritos estándar sobre libros, pues siente la necesidad de hacer preguntas certificativas y así “al menos que sepa yo que lo han leído↓”. Finalmente, acerca de los criterios bajo los cuales elegiría las obras, reseñado ya aquello de “leer lo que ellos quieran” y de libros que les gusten a los alumnos, tomaría en cuenta la edad que marcan las editoriales, aceptaría recomendaciones de profesoras más experimentadas, y tendría en cuenta tanto el currículum como el grupo de niños con quienes trabaja.

### **Lector débil 2: Ricard**

Ricard (27 años) tuvo buenos modelos y experiencias de lectura en el ámbito familiar, pero la práctica lectora quedó poco a poco relegada a un segundo plano dada la gran cantidad de actividades artísticas y extra-programáticas que tuvo desde pequeño. Sobre el periodo escolar, recuerda una muy escasa presencia del texto literario en el aula, relacionado siempre con el enfoque historicista. Así, paulatinamente se fue alejando de la actividad lectora en pos de otras actividades, como la música, su gran pasión (hoy estudia en forma paralela Interpretación Musical y dicta clases de música en Primaria, asignatura en la que proyecta su docencia).

En su caso, asumirse abiertamente como no lector deviene en nula participación en los circuitos sociales del libro y la lectura, aun en los más tradicionales y populares, como Sant Jordi: “ni he paseado con mi pareja buscando un libro y tal ((.)) ni mi pareja me ha regalado un libro porque sabe que no le sacaré el provecho que le tendría que sacar↓”.

Lo anterior, sumado a un bagaje de lector literario prácticamente inexistente, lo lleva a construir unos saberes muy precarios acerca del sistema literario, que denotan su total lejanía y desconocimiento del mismo:

R: (...) yo recuerdo de Eduardo Mendoza: que me hizo mucha gracia porque me leí el libro y al poco al poco tiempo e: creo que fue reconocido: no sé si fue por un premio Nobel o: =no sé qué=

F: =tuvo un premio sí= {(P) el Planeta o alguno así}

R: al poco tiempo y claro me hizo mucha gracia y estaba comiendo ahí en casa y ((..)) Eduardo Mendoza y le vi y pensé: {(F) no está muerto} sabes lo que quiero decir↑ porque me estaba leyendo un libro de una persona que no sabía si estaba viva o estaba muerta: si era de principio de siglo o si era::

El Nobel a Eduardo Mendoza (a quien había tenido que leer por una asignatura en la universidad), o la sorpresa al descubrir que el autor no estaba muerto, denotan una distancia con el fenómeno literario que podría ser insalvable a la hora de enseñar literatura, pues implican la ausencia de marcos de referencia que permitan al profesor situarse frente a la tradición literaria (sea adulta o infantil) y desde ahí propiciar el encuentro de sus alumnos con los textos.

Acerca de su concepción de la lectura y la literatura, Ricard piensa en el discurso literario como “un medio de expresión no↑ que el escritor que escribe poemas: narración: tiene un mensaje que transmitir no↑”. En su función informativa, cree que el libro ha perdido mucho espacio: “en un clic tenemos toda la biografía de un personaje no↑ antes teníamos que ir a la enciclopedia”. En este contexto, dominado por las nuevas tecnologías, igualmente cree en la importancia de mantener el discurso literario, aunque tiene una visión de este como un género antiguo, que se mantendría más como pieza de museo que como un campo en constante evolución:

Yo te diría que es un género artístico que hay que mantener↓ como la fotografía en blanco y negro: o como: cualquier disciplina que bueno que pese a que las nuevas tecnologías le han absorbido no↑ hay que mantener son: son: son bueno son referentes no↑

Es muy poco lo que ha señalado sobre la educación literaria, pues durante la entrevista solía desviarse hacia temas más cercanos para él, fundamentalmente la educación musical. No obstante, una de sus ideas al respecto es que la enseñanza de la literatura debiese buscar puntos de encuentro, tanto con la realidad del niño como con otras manifestaciones artísticas con las que puede dialogar: “acercarla a la realidad no↑ y conectarlo con todo: si es música o esas disciplinas que se lleva tan bien la literatura”.

En cuanto a las perspectivas de acción, y pese a no manifestar objetivos que guiarían su trabajo con lo literario, sí buscaría desarrollar el hábito lector de sus alumnos, acercándolos de a poco a los libros y hablando en clases sobre lo leído, aunque sin mayor claridad sobre cómo guiar esa discusión: “primero pídele que lea una página↓ aunque sea insignificante pero bueno



una página↓((..)) y luego hablemos en clases ((..)) qué ha dicho la lectura↓ de qué va la lectura y tal↓ manos levantadas y tal↓ y vamos a retomar el hilo y tatatatatá”.

Asimismo, piensa en el potencial de una actividad de animación a la lectura como acercar a los creadores a la escuela, propiciando así la experiencia de que los niños puedan hablar con un escritor, “conocer a esa persona [...] y ver que ellos también pueden ser futuros escritores no↑”, tal como ya lo hace con los creadores en el ámbito musical (a quienes invita continuamente al aula).

Acerca de posibles criterios de selección de obras para sus alumnos, atendería en primer lugar a la multiculturalidad del aula, buscando libros y relatos propios de diversas culturas. Y ya sobre lo específicamente literario, enfatiza en la importancia de que los libros sean, en primer lugar, una buena historia, con una buena secuencia narrativa: “un buen hilo conductor: que la idea base sea buena no↑ que: que digamos que el escritor o quien escribe el cuento tenga una buena propuesta↓ tenga pues eso una buena introducción: un buen nudo y un desenlace que sorprenda no↑”. Además de este criterio, fundamental a la hora de hacer una selección bibliográfica para cualquier nivel etario, Ricard aboga por cuentos “mágicos” y con un fuerte potencial de trabajo interdisciplinario.

## Conclusiones

Cabe señalar que los estudiantes no habían cursado, al momento de hacer las entrevistas, asignaturas de Didáctica de Lengua y Literatura en su formación como docentes. Por tanto, sus creencias y saberes al respecto están basados fuertemente en sus experiencias (como alumnos y como estudiantes en práctica) y en sus biografías lectoras personales, y serán contrastados y complementados luego con un aprendizaje específico sobre los procesos de educación literaria. En ese contexto, se apreciaron ciertos elementos comunes a todos los entrevistados, pero también importantes diferencias según el perfil lector al que adscribían. Entre los puntos compartidos destacan la mención al discurso oficial sobre la importancia y las bondades de la lectura, la experiencia escolar caracterizada por el escaso trabajo sobre lo literario, y la ausencia de saberes específicos sobre la educación literaria, cuestión que se explica por el momento formativo en que se encuentran, previo a la formación disciplinar en la materia.

Por su parte, las principales diferencias observadas entre lectores *fuertes* y *débiles* podrían sintetizarse en los puntos siguientes:

- El conocimiento del sistema literario.* Mientras los lectores *débiles* entrevistados desconocen los circuitos sociales del libro y la lectura, y manifiestan pocas nociones acerca de la tradición literaria, los lectores *fuertes* evidencian un incipiente entramado de saberes en estos ámbitos: son capaces de contextualizar ciertos autores y géneros en una tradición literaria deter-

minada, y conocen los parámetros que rigen la socialización del libro y la lectura, pues participan cotidianamente de esos espacios.

- La concepción de lectura.* En los lectores *débiles*, esta se caracteriza por su función informativa y por una estrecha y unívoca relación con el ámbito escolar. El lector *fuerte*, por su parte, suma a este campo semántico nociones complejas como la actividad personal de elaboración de significado, o la relación entre lectura literaria y construcción de identidad.
- Las perspectivas de acción.* Estas aparecen muy “adelgazadas” en el caso de los lectores *débiles*: extensiones del trabajo realizado en otra asignatura, en un caso, y líneas de actuación sumamente convencionales, en otro. Por contraste, las lectoras *fuertes* se acercan intuitivamente a nociones centrales de la educación literaria actual, como la importancia del trabajo con los textos en clase, la diversidad de entradas a los textos, la mediación en el acercamiento a los clásicos, la lectura como práctica social compartida o la importancia de la interpretación personal.
- La propia experiencia lectora del mediador en la relación didáctica.* Las actuaciones didácticas del lector *fuerte* pasan, en primer lugar, por poner en juego su propia relación afectiva con la literatura, y transmitirla a los niños para favorecer en ellos la construcción de una relación similar. Esta proyección no se manifiesta en los lectores *débiles*.

En definitiva, se percibe una importante diferencia en las maneras de valorar la lectura literaria y su inserción en el aula entre el lector *fuerte* y el lector *débil*. Ciertamente es que estas creencias están influenciadas por múltiples factores, no solo por las biografías lectoras de los individuos. Pero es igualmente cierto que los resultados muestran concepciones y perspectivas de acción sobre la lectura literaria más fértiles en aquellos lectores asiduos, y más reduccionistas por parte de los no lectores. Podrían, por tanto, reforzar aquel “patrón actitudinal diferencial” que se ha observado entre lectores y no lectores (Larrañaga y Yubero, 2005), y abrir una interesante vía para repensar el conocimiento acumulado sobre creencias en el campo literario (Silva Díaz, 2001; Duszynski, 2006; Díaz Armas, 2008, entre otros) a la luz de los bagajes de lectura e intertextos personales de cada mediador.

En suma, los resultados parecen señalar que existe una fuerte influencia de esos recorridos lectores en las representaciones que los futuros docentes han construido sobre la educación literaria, influencia que deberá confrontarse mediante nuevos estudios en este campo. De esta manera, estaremos en condiciones de ratificar o matizar lo dicho por Deleuze (2009) acerca de que la identidad lectora de un profesor incide positivamente en su labor como mediador de lectura literaria.

## Referencias

- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195-207). Barcelona: Graó.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra, (coords.), *Recerca y formació en didàctica de la llengua* (pp. 161- 172). Barcelona: Graó.
- Cambra, M., Civera, I., Palou, J., Ballesteros, C. y Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica* 17/18, 25-40.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza (coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177- 190). Barcelona: Horsori.
- Delbrayelle, A. y Duszynski, M. (2005) La difficile constitution du sujet lecteur didactique vue à travers les pratiques d'écriture (en particulier l'écriture autobiographique) des Professeurs des Ecoles en formation initiale. En *Actas du Colloque International Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage*. Recuperado de <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/index.php>
- Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité ? *Enjeux* 74, 93-100.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'Éducation* 21, 17-29.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Lahire, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos*, 1, 43-60. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/168>
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.

- Manzo, K.C. y Junqueira, R. (2007). O olhar dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico sobre a leitura e o uso do texto literário. En P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 299- 305). Cuenca: Ediciones UCLM.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385#g4>
- Munita, F. (en prensa). Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*.
- Palou, J., Riera, M., Cambra, M. y Civera, I. (2000). Els professors de llengua: entre el diseg i la realitat. En A. Camps, I. Rios y M. Cambra (eds.) *Recerca y formació en didàctica de la llengua* (pp. 173-182). Barcelona: Graó
- Palou, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. En J. Herrera, M. Abril y C. Perdomo (coords.), *Estudios sobre las didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 301-312). Tenerife: Ediciones Universidad de la Laguna.
- Pascual Díez, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En P. C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 421- 428). Cuenca: Ediciones UCLM.
- Reuter, Y. (2004). Intérêts et limites de souvenirs de lecture – écriture dans des formations en didactique du français. En J. L. Dufays y F. Thyron (eds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 33-44). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/212>
- Silva Díaz, M. C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6. Recuperado de <http://www.cuatrogatos.org/archivoarticulos.html>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.