

La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas

Gema Gómez Rubio  | Universidad de Castilla-La Mancha (España)

gemma.gomez@uclm.es

Este trabajo examina la importancia de la literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de dos promociones de futuros docentes, con el fin de detectar sus necesidades formativas y proponer medidas y estrategias dirigidas a compensarlas. Para ello se analiza un corpus de 256 autobiografías lectoras —escritas por estudiantes matriculados en los grados de magisterio de una Facultad de Educación del centro de España— del que se extrae información relativa a sus conocimientos sobre la literatura infantil y juvenil: el repertorio de obras que consideran un hito o un fracaso en su trayectoria, los cambios experimentados por sus hábitos lectores a lo largo de su vida académica y las personas o circunstancias que han influido en sus lecturas. Aparte de servir como análisis de necesidades y guiar su proceso de enseñanza-aprendizaje, los datos obtenidos se comparten con los estudiantes con el fin de provocar su reflexión e implicarlos en la selección de medidas que han de implementarse en el aula.

Palabras clave: *Literatura infantil y juvenil, educación literaria, formación de profesores, autobiografías lectoras.*

Children's and Young Adult Literature in the reading career of future teachers: beliefs, readings and training needs

This paper examines the importance of children's books in the reading career of two promotions of future preschool and primary school teachers in order to identify their training needs and propose measures and strategies aimed at compensating them. To this end, is analyzed a corpus of 256 reading autobiographies -written by students enrolled in the teaching degrees of a Faculty of Education in central Spain- from which is extracted information regarding their knowledge of children's and young people's literature: the repertoire of works that they consider a success or a failure in their career, the changes experienced by their reading habits throughout their academic life and the people or circumstances that have influenced their reading. Apart from serving as a needs analysis and guiding their teaching-learning process, the data obtained are shared with the students to provoke their reflection and involve them in the selection of measures to be implemented in the classroom.

Keywords: *Children's and Young Adult Literature, Literary education, Teacher training, Reading autobiographies.*

Recibido: 26/02/2021 | Aceptado: 20/05/2021

Gómez Rubio, G. (2021). Children's and Young Adult Literature in the reading career of future teachers: beliefs, readings and training needs. *Lenguaje y textos*, 53, 141-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15016>

1. Introducción

La trayectoria lectora de los futuros maestros se ha convertido en una de las preocupaciones fundamentales de investigadores, docentes universitarios y cuantos profesionales se dedican al desarrollo de la educación literaria y al fomento de la lectura. Prueba de ello es el extenso listado de publicaciones que, tan solo en el ámbito hispanohablante, se han dedicado al tema durante los últimos veinte años. Lejos de tratarse de una moda, estamos ante uno de los principales problemas a los que se enfrenta la formación de estudiantes universitarios que —a juzgar por las conclusiones de dichos estudios— presentan mayoritariamente un comportamiento lector errático e inconsistente.

Es probable, por tanto, que la función alfabetizadora y de fomento de la lectura que lleven a cabo estos futuros maestros se vea más condicionada por su experiencia lectora y por las creencias que sobre la literatura se han formado a lo largo de su trayectoria, que por los conocimientos y habilidades que puedan adquirir durante los cuatro meses que dura su formación específica sobre el tema en las facultades de Educación (Colomer y Munita, 2013; Munita, 2018, p. 104).

A esto se suma que la literatura infantil y juvenil —en adelante, LIJ—, uno de los contenidos específicos que los docentes de educación infantil y primaria deben dominar, resulta novedoso en su trayectoria académica, puesto que su estudio sistemático no ha tenido lugar en etapas educativas previas, y cada estudiante parte de una experiencia lectora particular que difiere de la de sus compañeros y en la que es necesario indagar en busca creencias y saberes específicos compartidos en aras de

que su aprendizaje sea más significativo y relevante.

Ante esta situación cabe hacerse, al menos, dos preguntas: ¿es posible que el docente carente de un hábito lector sólido y conocedor de un corpus literario reducido despierte el gusto por la lectura literaria de sus futuros alumnos de infantil y primaria y les proporcione herramientas críticas e interpretativas que él no ha desarrollado? En caso negativo, ¿es suficiente el tiempo y espacio que se destina actualmente a incrementar la competencia lecto-literaria del alumnado hasta sus niveles óptimos?

La respuesta a estas cuestiones puede y debe enfocarse desde diversos ámbitos y disciplinas. Desde la perspectiva de la educación literaria universitaria que se proporciona en las facultades de Educación, pasa por el análisis de las creencias y el bagaje literario de cada grupo concreto de alumnos, atendiendo a la diversidad de sus identidades lectoras, con el fin de descubrir necesidades formativas y desarrollar su competencia literaria a partir de la lectura e interpretación de un corpus literario variado, de calidad y que sustente posteriores lecturas críticas e intertextuales.

Como evidencia el trabajo de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2019), el profesorado universitario viene detectando en los últimos años importantes carencias relacionadas con la escasa motivación lectora de su alumnado, su dificultad para seleccionar obras de calidad, el sobreesfuerzo necesario ante textos extensos complejos o su inexperiencia ante la lectura interpretativa y crítica. Ante ello, es necesario incrementar la importancia y presencia de la formación lecto-literaria en las facultades de Educación, fuera de los estrechos límites que la circunscriben a la asignatura

cuatrimestral única, y renovar las técnicas y estrategias usadas en el aula.

La problemática esbozada se afronta aquí con la intención de comprender y transformar una realidad educativa concreta, aunque sin ánimo de generalizar los resultados a contextos diversos. En este sentido, se pretende analizar la presencia de LIJ en la trayectoria lectora de los futuros maestros con el fin de evaluar sus necesidades formativas y darles respuesta. Para ello, intentaremos recabar información sobre el repertorio de obras de la LIJ que han leído y consideran valiosas en función de la etapa educativa en que se encontraban y de sus hábitos lectores. Aparte de obtener una radiografía sobre el tipo de lectores que tenemos en el aula y de sus conocimientos previos, pretendemos compartir los resultados con el alumnado para que reflexione sobre su identidad docente y participe en la toma de decisiones sobre su educación literaria.

2. Método

2.1. Participantes

Los destinatarios potenciales de la investigación fueron los alumnos matriculados durante los cursos 2018/19 y 2019/20, en *Didáctica de la Literatura y Literatura infantil y animación a la lectura*, asignaturas obligatorias dedicadas a la educación literaria en los respectivos grados de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Toledo.

Finalmente, participaron en la investigación 256 estudiantes (136 del Grado de Maestro en Educación Infantil y 120 del Grado en Educación Primaria), un 64% de la población de referencia. La edad de los sujetos de la muestra oscilaba entre los 20 y los 46 años, siendo la media de 21,23 años. El 85,54% de las participantes eran mujeres (219) y el 14,46% de hombres (37), lo que implica un importante sesgo de género en la muestra.

2.2. Instrumento y procedimiento

Dentro de la investigación educativa de tipo cualitativo se ha optado por analizar el caso desde un enfoque biográfico-narrativo en el que el propio sujeto reflexiona sobre su identidad lectora, aporta información específica sobre su trayectoria y construye su relato de forma consciente y argumentada¹.

Para ello, antes del inicio de las sesiones presenciales, se propuso a los estudiantes de ambos grados una tarea voluntaria y anónima consistente en redactar una narración autobiográfica sobre el devenir de su trayectoria lectora desde la infancia hasta la actualidad; se les proporcionó algunas preguntas-guía para animarlos a escribir (¿Te consideras lector/a en la actualidad? ¿Cómo ha cambiado tu trayectoria lectora desde la infancia hasta hoy? ¿qué lecturas te han marcado? ¿cuáles has abandonado? ¿quién te aconseja o te anima a leer? ¿podrías explicar tus razones para leer o para no hacerlo?); aunque insistiendo en que no debían responderlas como en un

¹ El enfoque reflexivo que propicia la redacción autobiográfica refuerza la identidad docente del alumno ayudándole a objetivar su experiencia: «El espacio de la escritura autobiográfica es el lugar de reflexión donde el escritor se enfrenta, en un juego de duplicación, al sujeto lector en el que se ha convertido y al sujeto didáctico del profesor en ciernes» (Duszynski, 2006, p. 20). Se trata, en definitiva, de una «herramienta metodológica útil que ayuda a mejorar la comprensión de uno mismo, modificar sus creencias, tomar conciencia de sus conocimientos previos, comprender la diversidad de trayectorias, abrirse a nuevas ideas, etc.» (Granado y Puig, 2014, p. 44).

cuestionario, sino creando una narración autobiográfica.

A partir de estas instrucciones, se obtuvieron 256 textos autobiográficos cuya extensión oscila entre las 200 y las 1220 palabras (media de 598); de ellos se ha extraído la información concreta relacionada con los siguientes aspectos: perfil lector del alumno en cada etapa vital, existencia o no de espacios para la lectura, catálogo de títulos LIJ cuya lectura consideran un logro o un fracaso y géneros o variantes literarias que prefieren. La información obtenida se ha procesado y organizado con ayuda de una base de datos para ser analizada de forma sistemática.

Tras analizar la información recopilada, los resultados se compartieron con los participantes para provocar una reflexión conjunta sobre sus experiencias lectoras y que autoevaluaran sus necesidades de aprendizaje en relación con los objetivos de la asignatura, enfrentando al estudiante al mismo conflicto que se le plantea al docente al inicio de curso. Se trata, por tanto, de provocar «un momento de inflexión» para desestabilizar sus creencias y enfrentarlos a una cuestión fundamental: «cómo construir su identidad docente a partir de aquí» (Duszynski, 2006, p. 17).

3. Resultados y discusión

3.1. Evolución del hábito lector a lo largo de la trayectoria del futuro docente

En el gráfico 1 se resume la evolución de la trayectoria lectora del grupo en cada etapa educativa con el fin de contextualizar la información específica relacionada con

la lectura de LIJ que se proporcionará más adelante:

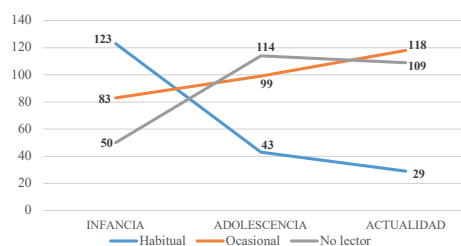


Gráfico 1. Hábitos lectores en cada etapa educativa.

Esta panorámica muestra un fuerte descenso del porcentaje de lectores habituales a partir de la adolescencia (línea azul), seguido de un incremento de no lectores (gris) y lectores ocasionales (naranja). Por tanto, el mayor porcentaje de lectores frecuentes se da en la infancia, etapa en la que los sujetos entran en contacto con la literatura infantil en sus diversos formatos (ya sea de autor o de tradición oral). La brusca bajada producida en la adolescencia coincide con el cambio de etapa educativa: el 78% de los sujetos que confiesa haber dejado de leer en esa época lo hace coincidir con la educación secundaria y lo achaca a las lecturas escolares obligatorias; el 22% restante se divide entre quienes reconocen que sus gustos e intereses cambiaron en secundaria y quienes manifiestan no tener tiempo para leer fuera del aula.

El descenso del hábito lector de los estudiantes a partir de la adolescencia era esperable a juzgar por los resultados de otras investigaciones sobre el tema (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Colomer y Munita, 2013; Dueñas, 2019; Granado y Puig, 2014 y 2015...), si bien es más acusada en el caso que nos ocupa, a lo que se suma que los *lectores perdidos* no

se recuperan posteriormente y su número sigue aumentando en la etapa universitaria.

Teniendo en cuenta estos, se analizará a continuación la presencia de la LIJ en cada una de las etapas lectoras identificadas (infancia, adolescencia-primer juventud y etapa universitaria actual) y las características comunes al conjunto de obras destacadas por los estudiantes.

3.2. El descubrimiento de la literatura en la infancia

a) *Hábitos lectores infantiles*

La familia es, en la actualidad, el primer agente alfabetizador: introduce al niño en el imaginario literario de una comunidad —a través de la oralidad, principalmente— y le transmite buena parte del patrimonio cultural inmaterial que le ha sido legado por sus antepasados. Así, para quienes fueron lectores habituales en sus primeros años (123 de los 256 participantes: el 48% de la muestra), el gusto por la literatura infantil surgió ligado a la vida familiar y a sus rutinas y lleva asociado un importante componente afectivo. Aunque solo el 17,57% de los participantes (45 de los 256) recuerda con nostalgia el momento en que alguno de sus padres le narraba cuentos o le cantaba antes de dormir —el resto no hace mención explícita a este hecho—, no es este el único momento en que la literatura forma parte de los hábitos compartidos por el entorno familiar: el 33,5% (86/256) confiesa haber crecido rodeados de libros y de familiares que leían o les animaban a leer y casi un 20% (51/256) frecuentaba bibliotecas acompañado de algún familiar. A pesar de ello, no existe correlación entre quienes se definen como lectores habituales en la infancia y la existencia de un ambiente lector

favorable a la literatura en torno a ellos: muchos *no lectores* afirman haber crecido en ambiente lector y un pequeño porcentaje de *lectores habituales* lo eran por iniciativa propia.

En esta etapa como *prelectores* o *primeros lectores*, el disfrute de la literatura fuera del ámbito familiar parece menos frecuente: solo el 12% menciona la influencia de un mediador experto (maestra, bibliotecaria) y un pequeño 4% recuerda compartir lecturas con amigos durante la Educación Primaria (11 de 256). Ante este dato cabe preguntarse si la escasa presencia de la literatura en el ámbito social de los participantes podría ser uno de los motivos para que dejaran de lado su lectura precisamente cuando su vida social y académica se intensifica.

b) *Tipología de lecturas infantiles: hitos y fracasos*

La infancia es la época en que se da una mayor coincidencia entre las lecturas valoradas positivamente. Entre todas las menciones se ha recopilado un corpus de 81 obras distintas (el 36% de la LIJ destacada en toda su trayectoria). A excepción de la poesía de Gloria Fuertes, todos los títulos recopilados pertenecen al ámbito de la narrativa infantil. Entre ellos se reiteran llamativamente las menciones a tres tipos de obras: adaptaciones y reelaboraciones de cuentos tradicionales o de hadas —si bien ellos no los identifican como tales y creen estar ante una versión clásica—, narrativa seriada contemporánea comercial y algunos títulos emblemáticos de la «colección Barco de Vapor» de SM.

En lo referente al primer grupo de obras, su contacto con la cuentística tradicional de origen folclórico se ha producido

a través de dos canales: la transmisión oral en el ámbito familiar —si bien esta vía es minoritaria y afecta a títulos muy concretos como el cuento de *Caperucita*, algunas fábulas o canciones y nanas tradicionales— y la lectura de adaptaciones y reescrituras de cuentos maravillosos, más o menos inspiradas en las versiones clásicas (Perrault, los Grimm o Andersen, fundamentalmente). En este sentido, es importante reparar en que el acceso a este importante corpus patrimonial en que se fundamenta el imaginario literario infantil se ha producido, mayoritariamente, a partir de lo que los propios participantes llaman «versiones Disney». Así, un 12,9% de los sujetos de la investigación destacan la colección de cuentos Disney como primer hito de su acercamiento al universo literario infantil. Frente a ellos, solo un 2,7% de estudiantes atribuyen a los hermanos Grimm o a Andersen las versiones de los cuentos con que se iniciaron en la literatura infantil. Si a ello se suma que el resto de participantes ha tenido su primer contacto con la cuentística tradicional a través de adaptaciones audiovisuales y otros productos comerciales, podemos

decir —siguiendo a Bryman (1999)— que se ha producido un proceso de *disneyización* en la recepción del patrimonio literario de tradición infantil por parte de los participantes. Con el concepto de *disneyzation* alude Bryman (1999) al proceso por el que los principios dominantes en el sistema de producción de la Factoría Disney⁵ se imponen en el imaginario cultural e ideológico de la sociedad actual como forma de acceso y disfrute del patrimonio cultural. Con ello, la cultura se transforma en un producto de consumo más con el que se interacciona breve y superficialmente antes de ser almacenado junto a otros del mismo tipo. Esto provoca, al mismo tiempo, la *despatrimonialización* de la literatura tradicional, que deja de transmitirse de generación en generación a través de la oralidad y se presenta de forma indirecta, recodificada y reinterpretada. Sin entrar a valorar si el acceso indirecto al imaginario literario infantil es un obstáculo o una oportunidad, no cabe duda de que esta forma de acceso a este importante patrimonio, y la resignificación que conlleva, determina la construcción de un imaginario alternativo y propio

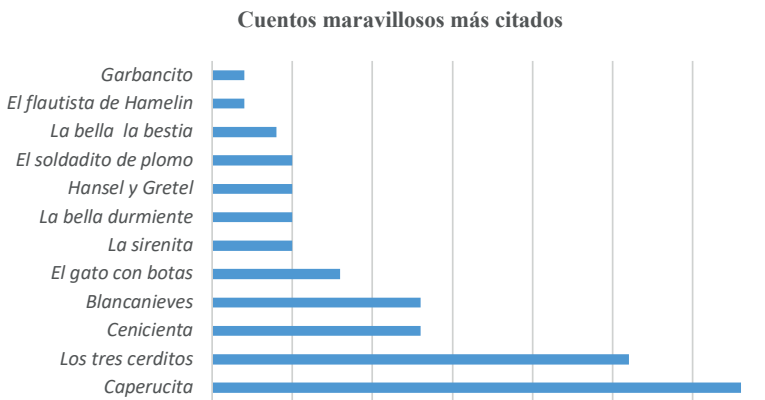


Gráfico 2. Cuentos maravillosos más citados.

de estos *lecto-espectadores*. En dicho imaginario, unificado por una misma estética audiovisual, se mezclan yuxtaponen ingredientes de tradiciones diversas, provocando que algunos receptores consideren equiparables, por ejemplo, la adaptación audiovisual *Bella y Bestia* y *Los increíbles*, puesto que proceden del mismo estudio Disney.

Por otro lado, proliferan las menciones a la narrativa seriada de moda en la época. Los títulos con más coincidencias aparecen ordenados, de menor a mayor popularidad, en el Gráfico 3.

Entre ellos destacan dos series: *Kika Superbruja* y *Gerónimo Stilton*, dos *bestsellers* infantiles que, siguiendo el camino abierto por la factoría Disney, inspiraron adaptaciones audiovisuales y otros productos derivados. Aunque no todos los participantes destacan estas obras como hitos de su trayectoria, la mayoría reconoció en las sesiones de evaluación que había leído y manejado algún ejemplar de cada serie en su infancia. En tercer lugar, aunque a distancia considerable, aparecen las narraciones

creadas en torno al personaje de *Manolito Gafotas* por Elvira Lindo, única autora hispanohablante en esta particular clasificación. Asimismo, sorprende que el primer título de la serie *Flanagan*, el famoso detective ideado por Andreu Martín y Jaume Rivera en los noventa, solo haya sido destacado por dos alumnos.

A cierta distancia de las dos categorías anteriores —en este caso hay más diversidad de obras y menos menciones a cada una— aparecen algunos títulos que integran la colección Barco de Vapor de la editorial SM y se remontan a la época en que los participantes cursaban Educación Primaria, de ahí que muchos llegaran a ellos por recomendación de los docentes. Entre las obras recordadas ocupan un lugar destacado dos títulos de Juan Muñoz Martín, *El pirata garrapata* y *Fray perico y su borrico*, cuya popularidad llevó al autor a recuperar al personaje en obras sucesivas, participando del fenómeno comercial de las series literarias. Los títulos destacados de la colección Barco de Vapor pueden verse en el gráfico 4:

Series narrativas infantiles más citadas en la etapa infantil

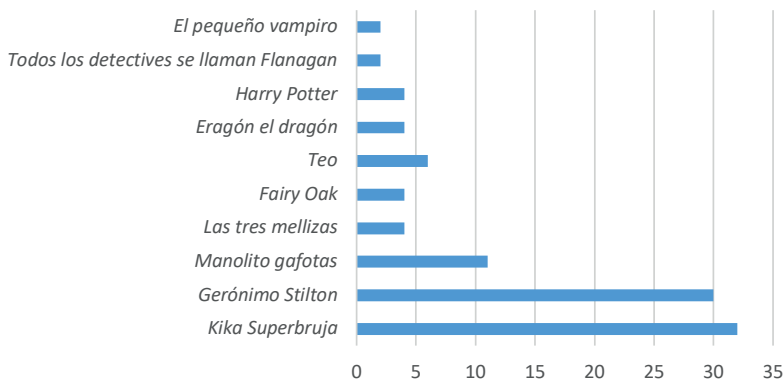


Gráfico 3. Series destacadas en la infancia.

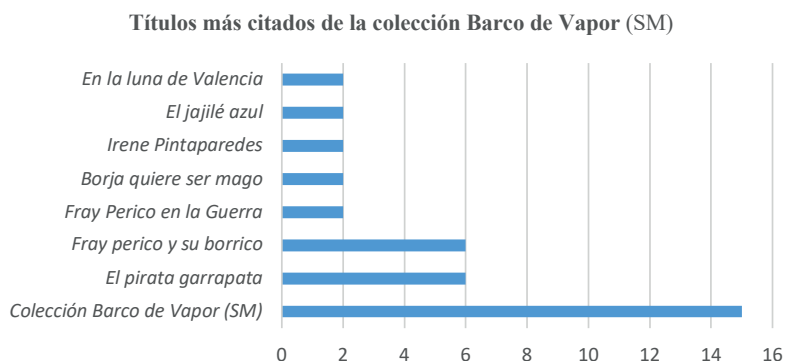


Gráfico 4. Títulos más citados.

3.3. El abandono de la lectura en la adolescencia

a) Hábitos lectores a partir de la adolescencia

El comienzo de la adolescencia coincide con el paso de los participantes a la educación secundaria y conlleva un cambio en sus hábitos de ocio: se abandona la lectura como vía de acceso a la ficción y la literatura se sustituye por el disfrute de videojuegos, cine, series o redes sociales, actividades que estrechan sus lazos con el grupo de iguales con quienes se relacionan en esta nueva etapa.

Como consecuencia, el porcentaje de no lectores se incrementa hasta el 44,1%, mientras que los lectores frecuentes disminuyen hasta el 16,8%. Por su parte, quienes se declaran lectores ocasionales se mantienen en el 39,1%.

El 38,75% de los 80 lectores frecuentes que dejaron de serlo en la adolescencia explica el cambio debido a la dificultad o al aburrimiento que les provocaban «las lecturas obligatorias del instituto». Es sintomático que sea precisamente en la etapa en que se espera que los estudiantes consoliden sus prácticas lectoras, por haber logrado independencia y acceso pleno

a la lectura (Dueñas, 2019, p. 97), cuando deciden dejar de leer porque se sienten obligados a hacerlo. La consecuencia de esta actitud no es baladí: se trata de un momento crítico en que se configuran sus gustos personales y la literatura no forma parte de este proceso.

No obstante, entre quienes eligen leer en su tiempo de ocio, el 55,9 % (sean lectores habituales u ocasionales), un 30,9% afirma haber elegido sus lecturas por sí mismo, en función de sus propios gustos; el 7,7% lo hacía siguiendo recomendaciones de amigos o familiares; un 6,5 escuchaba las recomendaciones de docentes o expertos; el 5,4% leía libros en que se basadas sus películas o series favoritas y el 5,4% seguía las recomendaciones y anuncios que veía en redes sociales.

b) Tipología de lecturas juveniles

La mayor parte de las lecturas de adolescencia se engloban en el género narrativo y, dentro de este, abunda la narrativa juvenil seriada: el incremento de alusiones a trilogías, tetralogías, continuaciones, precuelas o sagas es significativo, pero también la variedad de títulos y tendencias, lo que dificulta la clasificación.

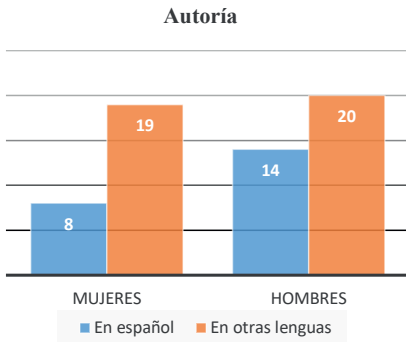


Gráfico 5. Autores y autoras citados.

A partir de las menciones relativas a la etapa juvenil, se ha recopilado un catálogo de 82 títulos de narrativa (incluyendo series y sagas bajo el mismo ítem): 40 fueron escritos originariamente en español y el resto son traducciones (del inglés en su mayoría). En este catálogo están representados 22 autores nacionales contemporáneos y 39 extranjeros:

Entre los autores nacionales destacan Laura Gallego (con nueve obras diferentes) y Carlos Ruiz Zafón (con cinco). Por su parte, al frente de los autores internacionales aparece J. K. Rowling, que cuenta entre los participantes con cuarenta lectores incondicionales que la consideran su referente literario. El resto de autores aparece recogido en las Tablas 1 y 2:

Tabla 1. Autores nacionales más citados.

Autores nacionales	títulos	menciones
Gallego García, Laura	9	35
Ruiz Zafón, Carlos	5	27
Blue Jeans	4	15
Sierra i Fabra, Jordi	3	16
Gómez Cerdá, Alfredo	3	4
Mallorquí, César	2	3

Tabla 2. Autores internacionales más citados.

Autores traducidos	títulos	menciones
Rowling, J. K.	9	40
Meyer, Stephanie	3	13
Collins, Suzanne	3	9
Lewis, C. S.	3	8
Roth, Veronica	3	6
Clare, Cassandra	2	7

Si atendemos a las obras concretas, la que más menciones recibe en la categoría «LIJ nacional» es *El príncipe de la niebla* de Ruiz Zafón, aunque su popularidad no es tan alta como la de los títulos que integran la saga *Harry Potter*, obra más destacada entre la LIJ internacional. Los demás títulos destacados pueden verse en los Gráficos 6 y 7.

Como se habrá advertido, el listado de las obras seleccionadas pone de manifiesto significativas ausencias: la aparición de títulos englobados en los géneros lírico y dramático son, una vez más, excepcionales y, si aparecen, no pertenecen al corpus de la LIJ sino al clásico, pues responden a las obras que integran el currículo de educación literaria en Secundaria y Bachillerato. No obstante, parece que algunos textos dramáticos dejaron cierta impronta en su memoria y aparecen destacados frente al resto de literatura canónica².

c) Lecturas rechazadas

Aunque la mayoría de informantes alude de forma general al tipo de lecturas rechazadas, sin concretar títulos o autores, se ha recopilado un listado de 56 títulos catalogados como *fracasos lectores*. Como se aprecia en el Gráfico 8, la mayoría son clásicos del repertorio académico (no aparecen

² Las piezas seleccionadas se inscriben en el corpus clásico: *La Celestina* (13 menciones), *La casa de Bernarda Alba* (12), *Historia de una escalera* (7), *La Fundación* (5), *Bodas de sangre* (4), *Luces de bohemia* (4) o *Las bicicletas son para el verano* (4).

Hitos lectores juveniles publicados en español

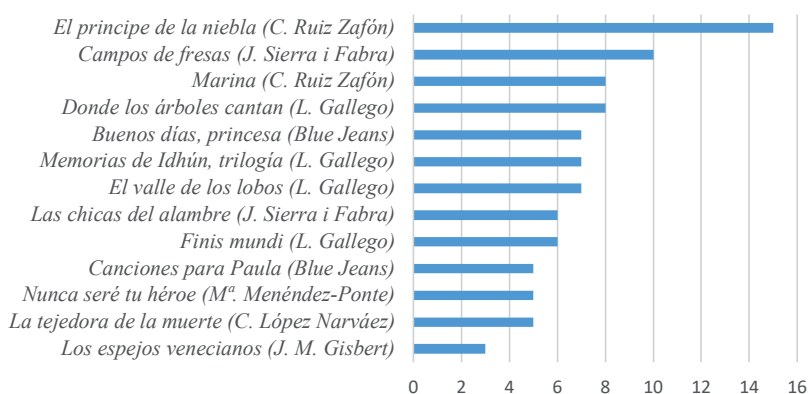


Gráfico 6. Hitos lectores juveniles..

Hitos lectores juveniles traducidos al español

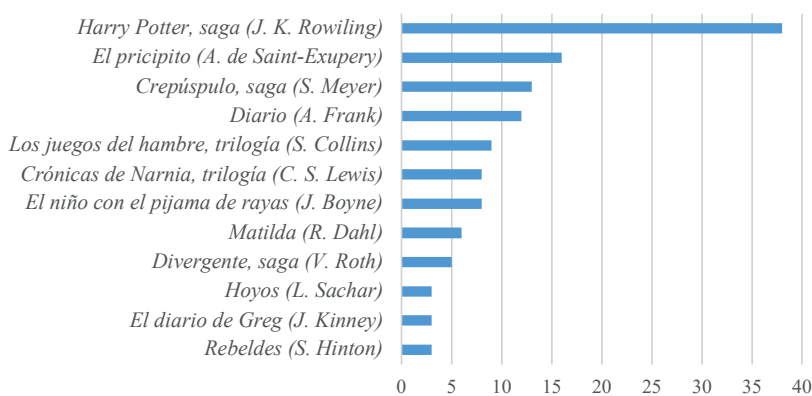


Gráfico 7. Hitos lectores juveniles traducidos.

los 46 títulos que han recibido una mención única).

Los datos hasta aquí obtenidos constatan el rechazo del lector adolescente hacia el corpus de lecturas que se le propone desde el ámbito educativo, pero también a las actividades de comprensión e interpretación ligadas a dichos textos, algo ya constatado en otros casos (Ballester e Ibarra, 2019; Colomer y Munita, 2013; Dueñas, Tabernero y Calvo 2016; Dueñas, 2019; o

Granado y Puig, 2014); rechazo que sigue vigente en su etapa universitaria y que se resisten a cuestionar: defienden seguir leyendo por su cuenta los *bestsellers* de moda en cada momento porque su lectura les resulta más fácil. Esta «resistencia» supone un reto para su educación literaria y repercute negativamente en su capacidad para interpretar textos complejos (Dueñas, 2019, p. 97).

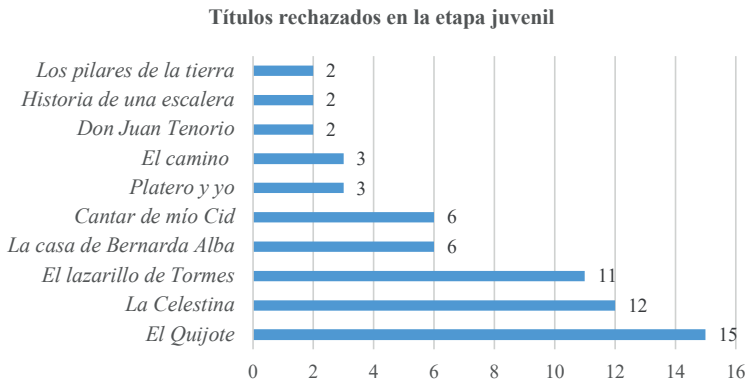


Gráfico 8. Títulos rechazados.

3.4. Futuros maestros que no leen

a) Hábitos lectores actuales

Pese a haber decidido ser docentes, el escaso hábito lector de los participantes sigue vigente en su etapa universitaria. No obstante, un 20% de ellos es consciente de que no debería ser así y manifiesta su intención de «leer más» en un futuro inmediato.

Entre las razones que esgrimen para no leer, recurren a excusas como la falta de tiempo, la escasa motivación ante el contenido de las obras literarias o el sobreesfuerzo que supone su lectura frente a otras formas de ficción o de ocio. De ahí que, cuando acuden a la biblioteca universitaria, donde tienen acceso a un catálogo de libros amplio y no comercial, el 17,58% de los sujetos lo haga para estudiar o acabar sus tareas académicas en un ambiente tranquilo y con conexión a internet frente al 5,85% que solicita el préstamo de obras literarias con que llenar sus ratos de ocio (el 76, 56% restante no ha precisado esta información).

A la hora de seleccionar lecturas, los estudiantes siguen guiándose por su propio criterio o por las recomendaciones de las redes sociales, en detrimento de las sugerencias de docentes o especialistas.

b) Lecturas actuales

El catálogo de títulos destacados en su etapa actual está compuesto por 225 títulos. El 57,4% de este corpus se engloba en el género narrativo y está formado por autores contemporáneos que anualmente integran las listas de «los más vendidos» (FGEE, 2020): Elisabeth Benavent (27 menciones), Stephen King (28), Megan Maxwell (25), John Green (20), Dolores Redondo (15), Federico Moccia (12), Stephanie Meyer (6), Ildelfonso Falcones (6), Albert Espinosa (6) son los más citados. Los estudiantes siguen, por tanto, fieles al fenómeno de la narrativa seriada y se decantan por las novelas de intriga o románticas (en su variante *chick lit*), sin arriesgarse a leer otros subgéneros o autores.

Lo mismo parece indicar el 25% de los títulos citados que se inscriben en la narrativa juvenil (56/225): un porcentaje significativo de sujetos continúa leyendo a autores descubiertos en la adolescencia, como Francisco de Paula, alias *Blue Jeans* (15 menciones), Carlos Ruiz Zafón (12 menciones) o Laura Gallego (10 menciones), cuya comprensión e interpretación les resulta fácil frente a otras opciones.

Por último, el 17,7% de sus lecturas se engloba en lo que ellos denominan «poesía» o «prosa poética» (38/225): microliteratura publicada en redes sociales por autores que utilizan pseudónimo y abordan temas y sentimientos propios de su edad. Los más citados son: Defreds (10 menciones), Iago de la Campa (5), Marwan (5), Bebi Fernández (5), Loreto Sesma (3), Miguel Gane (3) o Elvira Sastre (3).

4. Conclusiones

Las autobiografías lectoras proporcionan al profesor una panorámica real y contextualizada de las necesidades del alumnado universitario (Ballester e Ibarra, 2019; Colomer y Munita, 2013; Dueñas, Tabernero y Calvo, 2016; Granada y Puig, 2015; Munita, 2012; o Sanjuán, 2007), al tiempo que sirven como instrumento de autoevaluación para cada estudiante.

Los datos recopilados revelan que los hábitos lectores de estos estudiantes no llegan a la media de los universitarios españoles (solo un 11% se declaran lectores frecuentes frente al 13% que arroja el estudio de Yubero y Larrañaga, 2015) ni a la de sus compañeros de otras facultades de Educación (Caride, Caballo y Gradaille, 2018; Granada y Puig, 2014, o Elche y Yubero, 2019).

Asimismo, se trata, en su mayor parte, de lectores ocasionales de *bestsellers* o *microliteratura* publicada en redes, que no buscan variedad para ampliar su experiencia lectora ni títulos de calidad, sino obras muy parecidas a otras conocidas para reafirmar su imagen del mundo y no cuestionarla (Colomer y Munita, 2013; Dueñas, 2019; Dueñas, Tabernero y Calvo, 2016). En este sentido, la decisión de ser docentes no ha cambiado su actitud hacia la literatura

desde que comenzaron sus estudios universitarios.

El corpus LIJ que conocen es reducido y uniforme: se circunscribe mayoritariamente al ámbito de la narrativa seriada comercial, que no requiere de gran esfuerzo interpretativo por parte del lector, pero también al de las adaptaciones o reelaboraciones instrumentalizadas que ofrecen una interpretación muy clara. Se echa en falta el conocimiento directo de los títulos clásicos de la LIJ, de las obras y personajes que sustentan el imaginario infantil. El contacto con ellos, de haberlo, se ha producido a partir de adaptaciones audiovisuales, lo que les impide disfrutar estéticamente de lo específicamente literario y les ofrece una imagen distorsionada de muchos títulos, impidiéndoles desarrollar su *intertexto lector* ante nuevas ficciones o subgéneros. Para ellos, «todo es un cuento» (Munita, 2018) y ni siquiera la distancia entre ficción e información parece clara.

La poesía y el teatro para la infancia y la juventud no forman parte de su idea de LIJ por falta de experiencia lectora al respecto o conocimiento de códigos ajenos a la narrativa, lo que dificulta que puedan usarlos como recurso o darlos a conocer a otros lectores.

Esta experiencia lectora limitada, a un año de culminar sus estudios, aleja la posibilidad de que los estudiantes ejerzan con éxito su función alfabetizadora y garanticen una educación literaria variada y de calidad para sus posibles alumnos, algo que los docentes de las facultades de educación llevan un tiempo advirtiendo (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2019, p. 59).

Ante estos datos —que fueron compartidos con el alumnado— se implementaron medidas destinadas a fomentar la

lectura dialógica de obras emblemáticas de la LIJ, como forma de valorar y compartir referentes comunes: a lo largo del cuatrimestre los alumnos leyeron una media de entre ocho y diez títulos, que compartieron e interpretaron junto a sus iguales a través de foros virtuales, tertulias, recitales y lecturas dramatizadas.

No obstante, más allá de fomentar y mantener su gusto por la lectura, necesitaban profundizar en la comprensión e interpretación del texto literario, desarrollar la lectura intertextual para relacionar las nuevas lecturas con aquellas obras que les sirven de referente, para lo que fue preciso

crear situaciones de aprendizaje complejas inspiradas en los títulos trabajados (analizar y aplicar técnicas de reescritura para comprender los cambios significativos que implican y diseñar materiales audiovisuales).

A pesar de ello, creemos que la formación recibida no es suficiente: sin la creación de programas especializados centrados en las necesidades reales de los futuros maestros, ni el incremento de tiempos y espacios destinados al desarrollo de su competencia lecto-literaria, las medidas concretas que el formador introduzca en el ámbito local del aula siempre tendrán fecha de caducidad.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. y PASCUAL-DÍEZ, J. (2019). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *RIES*, 30(11), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- BALLESTER, J. e IBARRA-RIUS, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <http://hdl.handle.net/10662/8845>
- BRYMAN, A. (1999). The Disneyization of Society. *The Sociological Review*, 47, 1, 25-47. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00161>
- CARIDE, J.A., CABALLO, M.B. y GRADAÏLE, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- COLOMER, T. y MUNITA, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-44. Disponible online: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf [consulta: 01/10/2020].
- DUSZYNSKI, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017>
- DUEÑAS, J.D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>
- DUEÑAS, J.D., TABERNERO, R. y CALVO, V. (2016). Lecturas juveniles: bestsellers y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 28, 49-68. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54087>
- ELCHE LARRAÑAGA, M. y YUBERO JIMÉNEZ, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil en primaria y formación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- GRANADO, C. y PUIG, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05

- GRANADO C., y PUIG M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA. (2020). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España en 2019*. <https://www.editoresmadrid.org/la-fgee-presenta-el-barometro-de-habitos-de-lectura-y-compra-de-libros-en-espana-2019/> Consulta: 01/09/2020.
- MUNITA, F. (2012). Perfil lector del futuro profesorado: discurso y prácticas de los formadores de lectores. En: U. Ruiz, I. Plazaola (eds.). *El aula como ámbito de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua* (pp. 189-200). San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- MUNITA, F. (2018). «Para mí todo eran cuentos»: Incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos: revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- SANJUÁN, M. (2007). El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información. *Lenguaje y textos*, 26, pp. 63-78.
- YUBERO, S. y LARRAÑAGA (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios en España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>