

 <p>Revista de Estudios sobre Lectura</p>	<p>Ocnos Revista de Estudios sobre lectura http://ocnos.revista.uclm.es/</p>	 <p>Open Access Full Text Article</p>
--	--	--

Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros

Seeking the missing link: reading habits and Children's Literature among future teachers and practising teachers

Marta Larragueta

Universidad Camilo José Cela, Madrid (España)

<https://orcid.org/0000-0002-8516-1916>

Ignacio Ceballos-Viro

Universidad Camilo José Cela, Madrid (España)

<https://orcid.org/0000-0002-8617-2588>

Fecha de recepción:

24/02/2020

Fecha de aceptación:

29/06/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Hábitos de lectura; literatura infantil; Educación Infantil; gusto por la literatura; formación de maestros.

Keywords:

Reading Habits; Childrens Literature; Early Childhood Education; Literature Appreciation; Teacher Training.

Correspondencia:

mlarragueta@ucjc.edu

Resumen

Se presenta un estudio acerca de las diferencias entre los estudiantes del grado de Maestro de Educación Infantil y los maestros de Educación Infantil en lo relativo a hábitos lectores y actitud hacia la literatura infantil. Mediante un cuestionario a 214 estudiantes y a 318 maestros, se apreciaron notables desigualdades en los resultados, a favor de los maestros en ejercicio. Los maestros afirmaron leer más, acudir más a bibliotecas y librerías, estar mejor informados a través de internet sobre la literatura infantil, y participar más en formación voluntaria sobre el tema. Poniendo estos datos en relación con las investigaciones previas sobre la formación literaria de los futuros maestros, se plantean interrogantes fundamentales acerca de su itinerario universitario, que deben ser resueltas a la luz de lo que nos pueda aportar la práctica profesional en la etapa de Educación Infantil.

Abstract

We present a study about the differences regarding reading habits and attitudes towards children's literature between undergraduates of the Degree in Early Childhood Education, and Early Childhood teachers. Through a survey to 214 undergraduates and 318 teachers, we found considerable inequalities in the results, in favour of the teachers in service. Teachers assert to read more, go more to libraries and bookstores, be better informed through the Internet about children's literature, and participate more in voluntary training on the subject. This data, in relation to previous research on the literary training of future teachers, raises fundamental questions about the university track, which must be resolved in the light of what professional practice at the Early Years can provide us.

Este estudio ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación REC-LIT. Reciclajes culturales: transliteraturas en la era postdigital (Referencia RTI2018-094607-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Larragueta, M., & Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos*, 19 (2), 53-68.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287



Introducción. Una mirada a la formación literaria de los maestros

¿Leen suficiente literatura infantil los maestros? ¿Y los que se están formando para ser maestros? ¿Cambia su perspectiva de la lectura y la literatura desde que dejan la universidad hasta que ejercen su profesión en colegios? ¿Qué es lo que ocurre en esa etapa fundamental que va desde el final de su carrera formativa hasta sus primeros años de experiencia como maestros?

Estas preguntas nos llevan a plantear el siguiente objetivo de investigación: descubrir, describir e interpretar las diferencias entre maestros en formación y maestros en ejercicio en cuanto a su apreciación de la literatura infantil. Presentamos, por ello, en este artículo el resultado de medir, comparar e interpretar la relación que tienen con la literatura infantil los estudiantes universitarios de Grado de Educación Infantil, y los maestros (mayoritariamente maestras) en ejercicio en el ciclo de Educación Infantil. Dicha relación la hemos concretado básicamente en dos dimensiones: hábitos de lectura y de consulta de literatura infantil, y formación en literatura infantil.

Anticipamos que partimos de la hipótesis del valor intrínseco de la literatura para el desarrollo infantil, y de la correlación entre la actividad lectora del profesorado y su capacidad para estimular la lectura en sus alumnos, aspectos que han sido tratados en abundante bibliografía específica a nivel internacional.

Existe también un abundante marco teórico sobre los estudios realizados en España acerca de la formación lectora y la concepción de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, en adelante) por parte de los alumnos de los grados de Maestro en Educación Infantil, así como en Educación Primaria. Conviene hacer notar que con frecuencia la investigación académica incide en que los resultados dejan en evidencia las insuficiencias del alumnado, y no se suele dirigir la (auto) crítica hacia la inhabilidad de los profesores de literatura para transmitir todo aquello que se

considera tan fundamental (puede constituir una excepción interesante el estudio ensayístico de Mata, 2008).

Así pues, comenzaremos con una exposición sucinta del estado de la cuestión encuadrada en el contexto español, pues las constricciones del sistema universitario, formativo y editorial se modelan dentro del ámbito estatal.

Estudios sobre hábitos lectores en futuros docentes

Los hábitos de lectura de los futuros docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria han sido objeto de estudio desde la constatación de que “ser un buen lector” es una característica que mejora las habilidades del enseñante para promover la lectura en los alumnos; véase un completo resumen en Felipe-Morales (2016), Granado y Puig (2014), Juárez-Calvillo (2019), Larrañaga y Yubero (2019), y considérense fundamentales las conclusiones de los estudios de caso de Munita (2013) y de su revisión bibliográfica (2018).

Los análisis cuantitativos elaborados en el contexto español hasta el momento se inician en 2008 (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008), y ofrecen datos desalentadores. Desalentadores al menos desde la perspectiva de los profesores de Literatura que realizan esas investigaciones, si bien no hay que desdeñar cierto sesgo en esta perspectiva, ya que frecuentemente los especialistas en una disciplina tienden a ser más exigentes con el estándar de qué se considera “normal” o “deseable” en la formación prototípica de los docentes (véase al respecto el “muy ambicioso” programa, según sus propias palabras, de Díaz-Plaja y Prats, 2013, p. 25).

Sea como sea, las cifras de la relación con la lectura de los estudiantes de los grados de maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria son bajas, si se considera la importancia que tendrá la lectura en el ejercicio de su profesión. Así, en el estudio de Felipe-Morales (2016), sobre una muestra de casi 1500 alumnos

de magisterio de Málaga, un 67.8% se encuadra en los valores de “no me gusta la lectura” o “leo de forma esporádica”. Los datos de Larrañaga et al. (2008), con 1277 alumnos de magisterio, ofrecen un 45.4% de alumnos sin hábito lector (no lectores y falsos lectores).

No obstante, parece que hay una leve tendencia a que a lo largo de sus estudios universitarios estas cifras de gusto por la lectura y actitud hacia la literatura vayan mejorando (Juárez-Calvillo, 2019; Larrañaga et al., 2008; Larrañaga y Yubero, 2019).

Y, como factor positivo, se observa en estos estudiantes una cierta conciencia de la importancia de la literatura y de la lectura, o al menos de su reconocimiento social, que les impele a declarar una autopercepción como lectores superior a sus prácticas lectoras reales (Larrañaga et al., 2008).

Cuando leen, leen sobre todo ficción y literatura para uso personal, aunque las obras escogidas suelen ser muy comerciales y se pueden encajar en la denominación de *bestsellers*, aspecto en el que coinciden los estudios de Colomer y Munita, (2013), Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo (2014), y Granada y Puig (2014)). No conviene presuponer “una formación literaria de base” en los alumnos, al menos en lo que concierne a aspectos académicos y de capacidad de análisis e interpretación de la literatura (Colomer y Munita, 2013).

Asignaturas de Literatura y Literatura infantil en los grados universitarios de Maestros de Educación Infantil en España

La escasa formación en LIJ durante la carrera ha sido señalada con anterioridad en otros estudios y publicaciones, tal y como recoge Palomares (2015), quien además indica que es desigual en las distintas universidades españolas.

Afrontemos, pues, un análisis de los 65 planes de estudio de Maestro de Educación Infantil contemplados en el Registro de Universidades,

Centros y Títulos (RUCT) (Ministerio de Universidades, s. f.). En prácticamente todos los grados de Maestro de Educación Infantil (o titulaciones análogas), hay asignaturas de Literatura, pero estas aparecen bajo diversos nombres, que matizan o limitan la formación en el campo que reciben los estudiantes: Literatura infantil, Didáctica de la lectoescritura y literatura, Literatura infantil en inglés... son algunas de las variantes de denominación.

Por otro lado, no todas las asignaturas de Literatura llevan el apellido de “infantil”, lo cual conlleva que en ocasiones se trate de una educación literaria que podría repetir contenidos de la etapa de Educación Secundaria, si no hay un esfuerzo de la universidad en cuestión por incluir contenidos de LIJ en la guía docente.

Así, asignaturas de Literatura infantil propiamente, con esas palabras en el título, las tienen en 37 de los 65 títulos en España a fecha de hoy (33 de las cuales son obligatorias).

Finalmente, hay que añadir que en la mayoría de las ocasiones (38 de los 65 títulos de Maestro de Educación Infantil que constan actualmente en el RUCT) existe más de una asignatura dedicada a la Literatura (en general o infantil) o a su didáctica, si bien en estos casos solo una suele ser obligatoria, y el resto optativas.

Estudios sobre la relación de los futuros docentes de Educación Infantil con la literatura infantil

Las conclusiones sobre los estudios de conocimiento de la literatura infantil por parte de los docentes en formación suelen desembocar en una exhortación a aumentar la formación específica en LIJ durante el itinerario formativo universitario, que ya hemos visto que, efectivamente, es desigual.

En un estudio de Fuster y Molina (2016), aunque metodológicamente reconoce algunas limitaciones, se concluye que la visión que tienen normalmente los alumnos del grado de Maestro

de Educación Infantil acerca de la literatura infantil es la de una literatura principalmente didáctica y de calidad relativa; y esto no cambia demasiado en su paso a lo largo de las asignaturas de la carrera. Otros estudios como el de Martín-Macho y Neira-Piñeiro (2017), aunque la muestra es muy pequeña, confirman la tendencia de los futuros maestros a instrumentalizar la literatura y dirigirla hacia la explicación de otros contenidos curriculares. El panorama que reflejan López-Valero, Hernández-Delgado y Encabo (2017) parece menos catastrofista, pues los alumnos de la muestra (de último curso del Grado de Maestro en Educación Infantil) destilan cierta valoración de fondo de la literatura infantil; hay que señalar, no obstante, que sus preguntas iban dirigidas a una caracterización de la literatura, y eludían aspectos más conflictivos como la calidad de la misma o su uso didáctico.

En otras investigaciones se ha constatado la incapacidad de los estudiantes de entender el pacto de ficción, de hacer una lectura literaria y no “literal” (Morón-Olivares y Martínez-Aguilar, 2014, aunque su estudio se base en una obra, *Alfanhuí*, no sencilla). Y también Silva-Díaz (2001) describe, en su estudio de tres casos, cómo los futuros docentes son incapaces de captar la ironía textual cuando un libro plantea, en el plano literal, valores conflictivos o políticamente incorrectos; lo cual genera, evidentemente, algunas distorsiones acerca de la función de la literatura.

Estudios sobre la relación de los docentes de Educación Infantil con la lectura y la literatura infantil

Cuando Ana Maria Machado (2002) evocaba aquella anécdota de una presentación de una novela en Montevideo en la que a un docente solo se le ocurrió la pregunta “¿cuántos personajes tiene el libro?”, estaba evidenciando una grave carencia que, si generalizamos, pudiera afectar a los maestros.

En tanto que los hábitos lectores de los alumnos de magisterio están siendo estudiados con deter-

minación creciente, por el contrario, no tenemos demasiados datos aún acerca de la lectura literaria de los maestros en ejercicio en España.

Se ha hablado del “Peter Effect” (Applegate y Applegate, 2004, cit. Munita, 2018, p. 4), en el sentido de que el docente no puede dar aquello que no tiene. Por esto, la reflexión académica insiste en la necesidad (obvia, pero no sencilla) de la formación permanente en literatura infantil, con la convicción de que mejorará las prácticas personales lectoras de los maestros y esto influirá beneficiosamente en su concepción didáctica de la lectura y la literatura (Munita, 2019).

Aunque, de nuevo restringiéndonos al ámbito español, queda en el aire la pregunta: ¿cuál es la realidad lectora de literatura en el colectivo de maestros de Educación Infantil?

Método

En los últimos años la investigación cuantitativa sobre hábitos de lectura, usada en los inicios en este campo, se ha visto complementada con muy interesantes enfoques cualitativos de análisis de historias de vida o biografías lectoras de los estudiantes universitarios: Álvarez-Álvarez (2018), Colomer y Munita (2013), Granado y Puig (2015), Munita (2013). Dialogando con la propuesta de Munita (2018), nuestra investigación intentará, no obstante, volver a ofrecer datos cuantitativos en el aspecto que nos ocupa, por la mayor facilidad para cumplir con los propósitos comparativos que nos guían, ya que, como acabamos de ver, los datos sobre el hábito lector y la relación con la literatura infantil de los maestros en ejercicio no son demasiado abundantes.

Se desarrolló un cuestionario utilizando la herramienta Google Forms (anexo 1)¹. A los sujetos se les preguntaba su edad, su sexo, el número aproximado de libros leídos al año, la frecuencia con la que acudían a la sección infantil de bibliotecas o librerías, la frecuencia con la que consultaban blogs, webs, redes sociales u otras publicaciones relacionadas con LIJ, y si habían recibido algún

tipo de formación específica en literatura infantil, como cursos, seminarios o talleres, sin tener en cuenta asignaturas propias de su formación universitaria. Además, a los estudiantes universitarios se les preguntaba el curso académico en el que se encontraban y a los docentes se les pedía que indicasen también con qué frecuencia leían o contaban cuentos a su alumnado.

Una vez elaborados los cuestionarios, se distribuyeron por correo electrónico y a través de redes sociales (Facebook y Twitter). En el caso de los estudiantes, se difundió el instrumento de recogida de datos entre el alumnado del Grado de Maestro de Educación Infantil la Universidad Camilo José Cela, en las modalidades de presencial y semipresencial. Además, se pidió también la colaboración de profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, de la Universidad de Cádiz, de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidade da Coruña, de la Universidade de Santiago, de la Universitat de València y de la Universidade de Vigo.

En el caso de docentes de Educación Infantil, se utilizó un directorio de centros educativos y de formación (Educateca, s. f.) donde figuraba, entre otros datos, la oferta educativa de los centros así como la dirección de correo electrónico de contacto².

Participantes

En esta investigación participaron un total de 532 sujetos, de los cuales 318 eran docentes de Educación Infantil y 214 eran estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil. Los participantes accedieron voluntariamente a responder el cuestionario, recibido según las directrices de envío y difusión anteriormente expuestas. En el caso de los maestros, del total de 318, 292 eran mujeres (91.8%) y 26 eran hombres (8.2%). La media de edad era de 41.5 años, siendo el mínimo 24 y el máximo 59.

En el caso de los estudiantes universitarios, del total de 214, 203 eran mujeres (94.9%) y 11 eran hombres (5.1%). La media de edad de este

grupo era de 22.9 años, con un mínimo de 17 y un máximo de 42. La mayoría de sujetos era de 4º curso (36%), con una numerosa representación de alumnado de 2º (28%) y 1º también (23.4%), siendo los de 3º los menos numerosos (12.6%).

Resultados

Los resultados se organizan en cuatro apartados: primero se presentan las respuestas que dieron a cada una de las preguntas del cuestionario los maestros, por un lado, y los estudiantes universitarios, por otro; después se comparan ambos grupos; y, finalmente, se estudia la relación entre la formación recibida en relación con la LIJ y los hábitos de los sujetos como mediadores y como lectores.

Hay que destacar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo de los sujetos.

Docentes

En cuanto a los libros leídos al año, la media fue de 9.8, siendo el mínimo 0 y el máximo 100. En la figura 1 se observa que la mayoría de las respuestas (75.79%) está entre 0 y 10, con 6 participantes indicando que leen 0 libros al año y 23 participantes indicando cifras superiores a 24 libros al año.

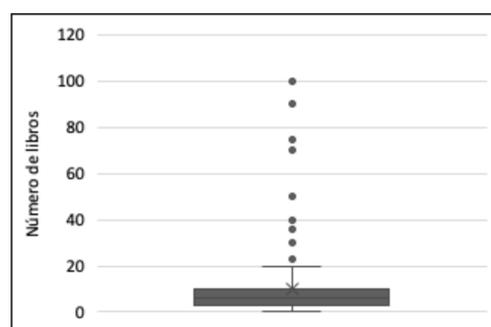


Figura 1. Distribución de los datos sobre libros leídos al año por los docentes

Por ello, en la figura 2 se ha reflejado con mayor detalle los valores incluidos hasta 24

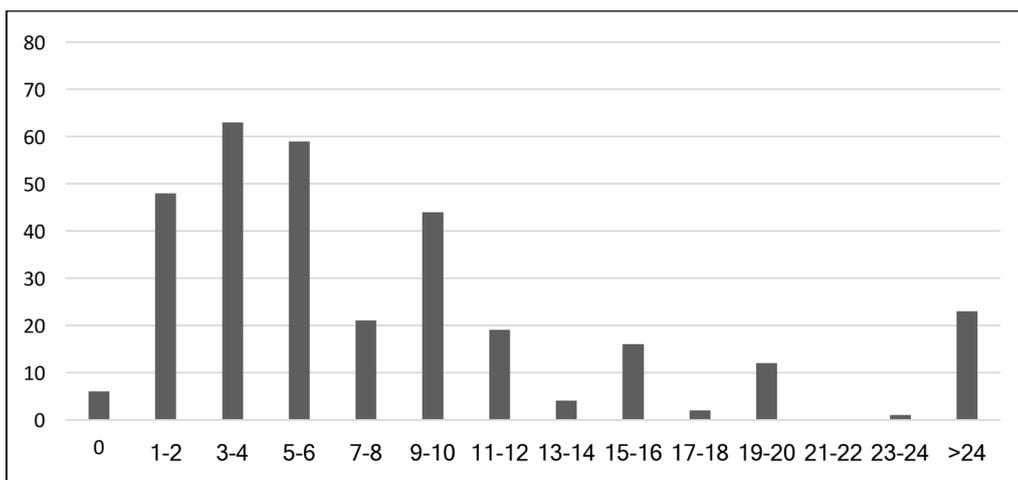


Figura 2. Libros leídos al año por los docentes

libros al año -que significaría en torno a 2 libros al mes-. Resulta destacable que 6 sujetos indicaron no leer ningún libro, 13 indicaron que leían uno al año, 35 indicaron que leían dos, 29 indicaron que leían tres y 34 indicaron que leían cuatro; sumando estos participantes el 36.8% de la muestra. En el otro extremo, 58 sujetos (18.2%) indicaron que leían más de 12 libros al año, es decir, más de un libro al mes.

En cuanto al resto de preguntas planteadas, en la tabla 1 se pueden observar los resultados de cada una de ellas. En relación con la frecuencia con la que visitan la sección infantil de bibliotecas o librerías, la mayoría afirmaba acudir al menos una vez al mes (55.3%) y una gran parte al menos cada dos o tres meses (30.5%); tan solo 6 sujetos afirmaban no acudir nunca o prácticamente nunca (1.9%).

En cuanto a la frecuencia con la que consultaban fuentes relacionadas con la LIJ, a través de redes sociales, blogs, páginas web u otros medios, la mayoría decía que solía interesarse y buscar información (48.1%), con un amplio grupo que indicó que lo hacía puntualmente. De nuevo, tan solo 5 sujetos afirmaron no hacerlo nunca (1.6%) y el 20.1% tenían una suscripción por lo que recibían información periódicamente.

Respecto a la lectura de cuentos en el aula, la gran mayoría lo hacía todos o casi todos los días (60.7%) o una o dos veces a la semana (32.4%).

Tabla 1
 Respuestas sobre hábitos de los docentes

	Porcentaje del total	n
	100%	318
Visita a bibliotecas y/o librerías		
Nunca o prácticamente nunca	1.9%	6
2-3 veces al año	12.3%	39
Cada 2-3 meses	30.5%	97
Al menos una vez al mes	55.3%	176
Consultas sobre LIJ		
Nunca o prácticamente nunca	1.6%	5
Puntualmente	30.2%	96
Me interesa y suelo buscar	48.1%	153
Tengo una suscripción	20.1%	64
Lectura de cuentos en el aula		
1 o 2 veces al mes	0.9%	3
3 o 4 veces al mes	6.0%	19
1 o 2 veces a la semana	32.4%	103
Todos o casi todos los días	60.7%	193
Formación voluntaria específica de LIJ		
No	35.5%	113
Sí	64.5%	205

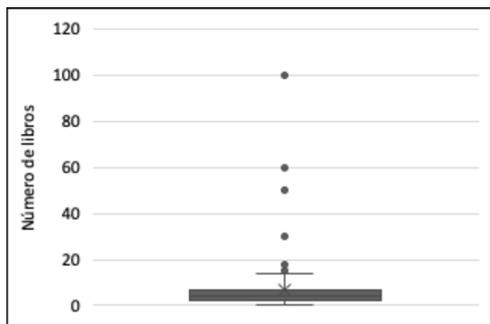


Figura 3. Distribución de los datos sobre libros leídos al año por los estudiantes

Tan solo 3 sujetos afirmaron hacerlo solo una o dos veces al mes.

Por último, casi dos tercios de los participantes habían realizado algún tipo de formación específica sobre literatura infantil, además de aquella recibida durante la universidad (60.7%).

Estudiantes de magisterio de Educación Infantil

La media de libros leídos al año fue de 6.79, con un mínimo de 0 y un máximo de 100. En este caso, tal y como se observa en la figura 3, la amplia mayoría las respuestas (75.7%) está entre 0 y 6, con 6 participantes indicando que leen 0 libros al año y 10 participantes indicando cifras superiores a 24 libros al año.

Por ello, en la figura 4 se han reflejado con mayor detalle los valores incluidos hasta 24 libros al año. También en este caso, resulta destacable que 6 sujetos indicaron no leer ningún libro, 25 indicaron que leían uno al año, 41 indicaron que leían dos, 32 indicaron que leían tres y 18 indicaron que leían cuatro; sumando estos participantes el 54.2% de la muestra. En el otro extremo, tan solo 21 sujetos (9.8%) indicaron que leían más de 12 libros al año, es decir, más de un libro al mes.

En cuanto al resto de preguntas planteadas, en la tabla 2 se pueden observar los resultados de cada una de ellas. En relación con la frecuencia con la que visitan la sección infantil de bibliotecas o librerías, la mayoría afirmaba acudir entre dos y tres veces al año (35.5%); el número de participantes que no acudía nunca o casi nunca era bastante superior respecto al grupo de los docentes, siendo en este caso 55 (25.7%) y, en cambio, tan solo 34 (15.9%) decían acudir al menos una vez al mes.

En relación con la frecuencia con la que consultaban fuentes relacionadas con la LIJ, a través de redes sociales, blogs, páginas web u otros medios, la mayoría decía que lo hacía puntualmente (56.1%). El 10.3% de los sujetos afirmaron no hacerlo nunca o prácticamente nunca, y tan solo el 6.5% tenían una suscripción por lo que recibían información periódicamente.

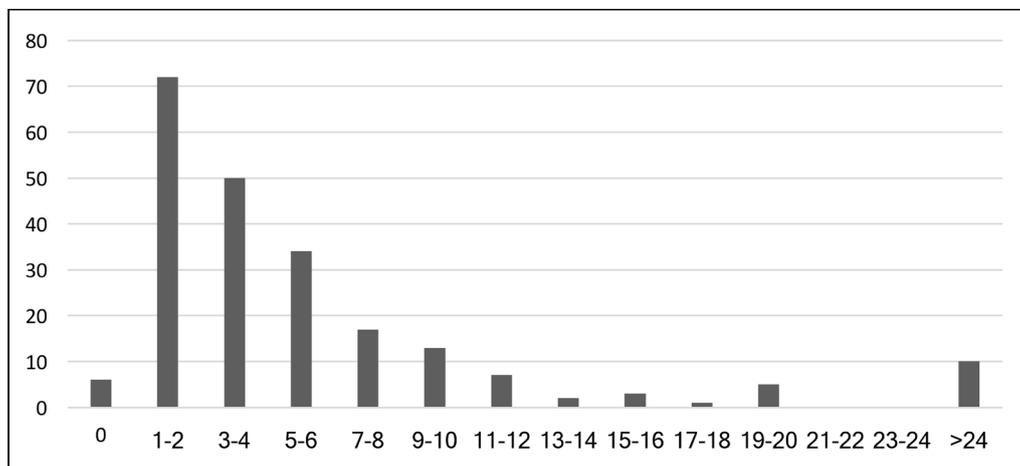


Figura 4. Libros leídos al año por los estudiantes

Tabla 2
 Respuestas sobre hábitos de los estudiantes

	Porcentaje del total	N
	100%	214
Visita a bibliotecas y/o librerías		
Nunca o prácticamente nunca	25.7%	55
2-3 veces al año	35.5%	76
Cada 2-3 meses	22.9%	49
Al menos una vez al mes	15.9%	34
Consultas sobre LIJ		
Nunca o prácticamente nunca	10.3%	22
Puntualmente	56.1%	120
Me interesa y suelo buscar	27.1%	58
Tengo una suscripción	6.5%	14
Formación voluntaria específica de LIJ		
No	73.8%	158
Sí	26.2%	56

Por último, casi tres cuartos de los participantes no habían realizado ningún tipo de formación específica sobre literatura infantil, más allá de aquella recibida durante la universidad (73.8%).

Comparación entre docentes y estudiantes

Para estudiar las diferencias en los hábitos entre docentes de Educación ya en activo y aquellos que están formándose para serlo en

el futuro, se llevaron a cabo pruebas de Chi Cuadrado y se encontraron diferencias significativas en la frecuencia con la que visitan la sección infantil de bibliotecas y librerías ($p = .000$), en la frecuencia con la que buscan información relativa a la LIJ ($p = .000$) y en la formación específica recibida ($p = .000$).

En la prueba de Chi Cuadrado, para poder afirmar que las diferencias entre los recuentos observados -la cantidad de respuestas obtenidas de los participantes para cada categoría- y -los recuentos esperados las que se podría haber esperado según probabilidad estadística-, se deben calcular los residuos estandarizados³ y está establecido que estos deben tener un valor inferior a -1.96 o superior a 1.96 (dentro de un intervalo de confianza del 95%).

Así, estudiando los residuos estandarizados, se observó que en cuanto a la frecuencia de asistencia a la sección infantil de librerías y bibliotecas, las opciones de *Nunca o casi nunca* y de *2 o 3 veces al año* (que son aquellas que indican una frecuencia menor) fueron marcadamente más escogidas por los estudiantes que por los docentes; estos últimos, sin embargo, escogían de manera significativamente más habitual la opción de *Al menos 1 vez al mes* (siendo aquella que indicaba una frecuencia mayor). En la figura 5 se puede observar la distribución de las respuestas de ambos grupos.

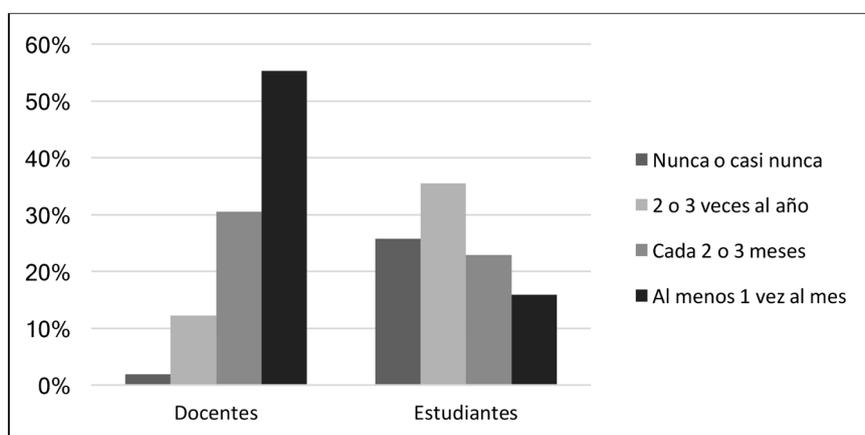


Figura 5. Frecuencia de asistencia a la sección infantil de librerías y bibliotecas

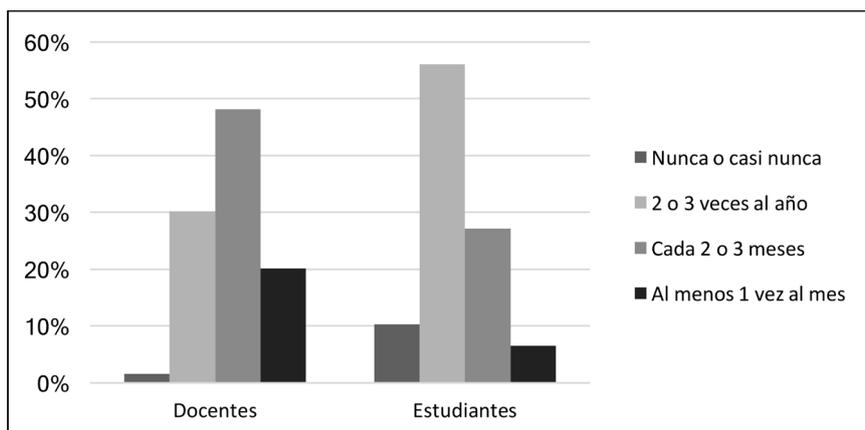


Figura 6. Frecuencia de búsqueda de información sobre LIJ

En cuanto a la frecuencia con la que los participantes buscan información sobre LIJ a través de redes sociales, blogs, páginas web u otros medios, se repite una tendencia similar a la anterior. Las dos respuestas que indicaban menor frecuencia (*Nunca o casi nunca* y *Puntualmente, cuando aparece/encuentro información de interés al respecto*) fueron escogidas por los estudiantes mucho más de lo esperado, justo al contrario que los docentes; por su parte, las respuestas que indicaban mayor frecuencia (*Me interesa y suelo buscar este tipo de información* y *Tengo una suscripción a alguna de ellas y/o las consulto con frecuencia*) fueron escogidas por los docentes mucho más de lo esperado, justo al contrario que los estudiantes. En la figura 6 se puede observar la distribución de las respuestas de ambos grupos.

Por último, en relación con haber recibido formación específica de LIJ, al margen de aquella cursada como parte de los estudios universitarios de la carrera de Maestro de Educación Infantil, se repite la misma tendencia donde los estudiantes contestaron negativamente mucho más de lo esperado; justo al contrario que los docentes, que contestaron afirmativamente mucho más de lo esperado. En la figura 7 se presenta la distribución de las respuestas de ambos grupos.

Relación entre formación y hábitos de los mediadores

En análisis preliminares se observó que podía existir una relación entre el hecho de haber recibido formación específica de LIJ y los hábitos

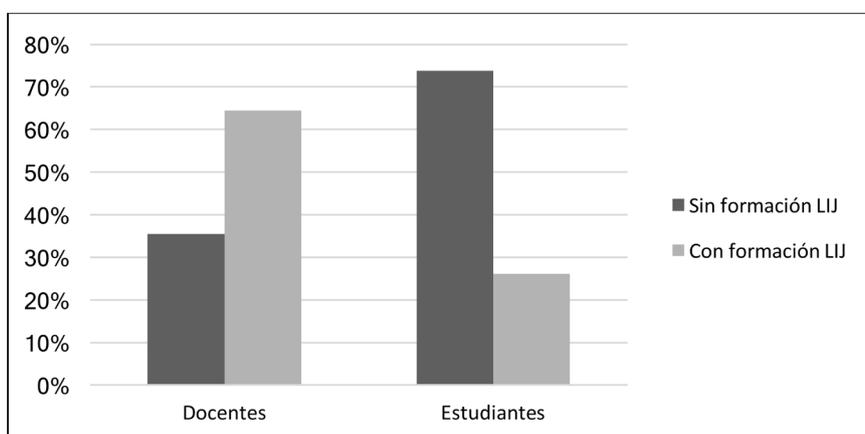


Figura 7. Formación específica sobre LIJ

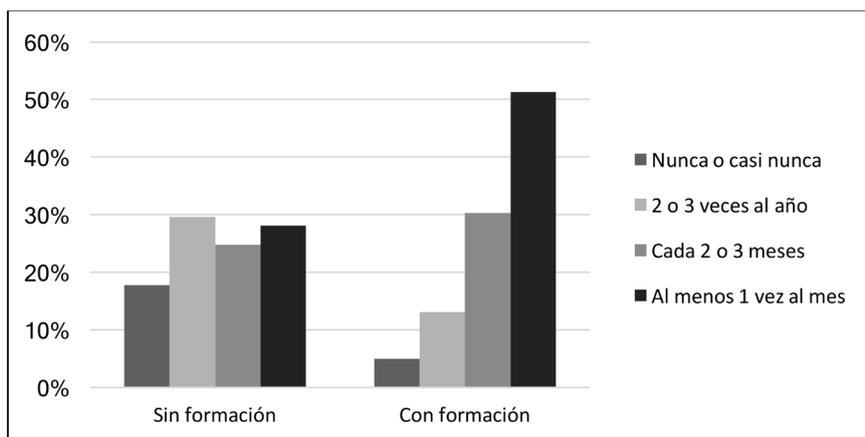


Figura 8. Frecuencia de asistencia a la sección infantil de librerías y bibliotecas según formación

de los sujetos. Por ello, se decidió estudiar esa posibilidad a través de pruebas de Chi Cuadrado y se encontraron diferencias significativas en la frecuencia con la que visitan la sección infantil de bibliotecas y librerías ($p = .000$) y en la frecuencia con la que buscan información relativa a la LIJ ($p = .000$).

Se estudiaron los residuos estandarizados y se observó que aquellos sujetos que no habían recibido formación más allá de la incluida en la carrera universitaria escogieron más de lo esperado las opciones de *Nunca o casi nunca* y de *2 o 3 veces al año* (frecuencia menor) en cuanto a la visita a bibliotecas y librerías; sin embargo, aquellos que sí habían realizado algún curso,

taller, seminario, etc., escogieron la opción de *Al menos 1 vez al mes* por encima de lo esperado (frecuencia mayor). En la figura 8 se puede observar la distribución de las respuestas de ambos grupos.

En el caso de la frecuencia con la que los sujetos buscaban información relacionada con LIJ, se repite la tendencia anterior -menor frecuencia aquellos que no han recibido ulterior formación y mayor frecuencia aquellos que sí-, pero en este caso las diferencias son menos marcadas, con residuos estandarizados más cercanos a 1.96 y -1.96. En la figura 9 se puede observar la distribución de las respuestas de ambos grupos.

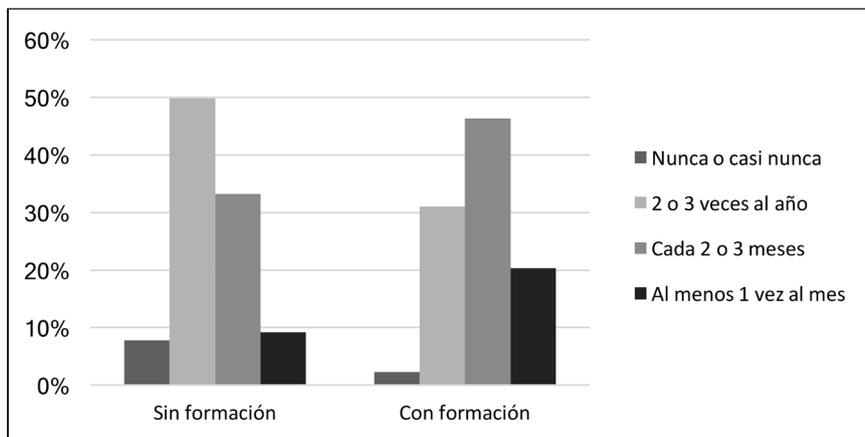


Figura 9. Frecuencia de búsqueda de información sobre LIJ según formación

Hábito lector de los mediadores

Se estudió la relación entre el hábito lector de los mediadores -medido en la cantidad de libros leídos al año- y características como su rol actual, estudiante o docente, el hecho de haber recibido o no formación sobre LIJ más allá de la incluida en la carrera universitaria, la edad y el sexo. En el caso de las tres primeras variables, se encontraron diferencias significativas, que no se encontraron, sin embargo, en relación con el sexo de los sujetos.

Tras realizar pruebas *T* de Student, se observó que los docentes leían más libros al año que los estudiantes ($p = .005$); del mismo modo, aquellos que habían recibido formación específica sobre LIJ fuera de la carrera universitaria también leían significativamente más que aquellos que no habían recibido esa formación complementaria ($p < .001$).

Para estudiar la relación entre edad y hábito lector, se llevó a cabo una correlación de Pearson, donde los resultados indicaron que los sujetos leían más libros al año cuanto mayor edad tenían ($p < .001$).

Discusión y conclusiones

Los resultados satisfacen los objetivos de la investigación, y nos parecen claros en algunos aspectos, si bien la interpretación de ciertos datos nos va a llevar a adentrarnos hacia nuevos terrenos de investigación y al planteamiento de nuevas preguntas. Los maestros de Educación Infantil leen más, acuden más a bibliotecas y librerías, consultan más información sobre LIJ y realizan más formación voluntaria en este campo que los estudiantes que aún no ejercen como maestros.

Nos ha resultado llamativa la alta participación de los maestros en estos cursos de formación en LIJ (un 60.7%, casi 2 de cada 3), y el hecho de que, a mayor edad, más libros leen. ¿Es que la formación adicional en literatura conduce

a mejorar las prácticas personales de lectura, como defiende Munita (2018)? ¿O es al revés, y un interés por la lectura, creciente a lo largo de la vida, es lo que lleva a ver más atractiva esa formación adicional? Así, ¿realizan los docentes esta formación para obtener puntos en su carrera profesional, o bien por interés personal, o bien porque lo perciben como una necesidad? Sin duda, haría falta estudiar estos aspectos con mayor detenimiento, ya que la recogida de información a través de un cuestionario con preguntas cerradas evita una conversación más abierta con los participantes y limita el estudio de motivos, percepciones y otros matices.

¿Por qué los docentes parecen tener mayor interés en acercarse a la LIJ que los estudiantes? La respuesta a esta pregunta toma forma de hipótesis: de algún modo, parece como si el ejercicio docente en el aula de Educación Infantil les llevara a darse cuenta de que la literatura va a estar en su día a día y van a necesitar conocer más de ella. Tal vez es la interacción con y la reacción (*response*) hacia la literatura por parte de los niños en el aula lo que impele a los maestros a tomar conciencia de su importancia. Bajo una atenta lectura, las experiencias positivas, sorprendentes, reveladoras, recogidas por maestros en el ámbito tanto nacional (Díez-Navarro, 2007) como internacional (Applebee, 1978; Lehr, 1991; Paley, 1997; Wells, 1986) así parecen refrendarlo: es en el encuentro de los niños con los libros donde se manifiesta la revelación de la importancia de la literatura como marco e instrumento educativo.

Que un ensayista como Santiago Alba (2015) dedique su obra *Leer con niños* "A mis hijos Juan y Lucía, que además me enseñaron a leer" sugiere ya esa conexión íntima entre infancia y literatura, como un detonante de la capacidad de admiración y revelación en los adultos, padres o maestros. Escribe una experimentadísima maestra:

Han sido los propios niños los que me han enseñado que quieren aprender a leer a su manera. [...] Me han enseñado que los cuentos no dan miedo porque

‘al final siempre se arreglan’, y que es para leer sus cuentos preferidos para lo que necesitan aprender a leer. (Díez-Navarro, 2007, p. 180)

Lo que los adultos comprenden al observar a los niños lectores es que leer no es (solo) un pasatiempo, sino que lo que leen puede ser íntimamente significativo para ellos:

In the course of a morning [después de haber leído *Frederick*, de Leo Lionni], the children have taken up such matters as the artist’s role in society, the conditions necessary for thinking, and the influence of music and art on the emotions. From Reeny’s simple assertion ‘That brown mouse seem to be just like me’ has come a preview of the introspective life. (Paley, 1997, p. 8)

Se constata que los niños pequeños pueden ofrecer lecturas divergentes (y consistentes) de las de los adultos: “Kindergarten children most often gave responses that differed from adult choices but were congruent with the text, suggesting that the child’s perspective of meaning differs from that of the adult” (Lehr, 1988, p. 337). Y, por sumar un ejemplo más, Morag Styles, en su preámbulo personal a *Lectura de imágenes*, reconoce:

Durante años, los niños me han enseñado cosas sobre los álbumes ilustrados. [...] Cada vez que leía un texto visual con un niño [...] él percibía cosas que a mí se me escapaban. Aunque buscaba de forma consciente un significado en cada imagen, el niño de cinco años siempre me señalaba con emoción algún detalle que se me había pasado. Estos detalles en ocasiones permitían una nueva interpretación de un texto ya conocido. En lo que concierne a los álbumes ilustrados, los niños pequeños llevan una ventaja significativa sobre los lectores experimentados. (Arizpe y Styles, 2004, p. 11)

Pero la otra cara de la moneda, el que los estudiantes de magisterio no sean conscientes de esto, puede ser algo que preocupe en instancias universitarias. Un primer impulso animaría a demandar más asignaturas sobre LIJ en el grado de Maestro de Infantil; pero, como hemos visto antes, la mejora de estas asignaturas en los hábitos de los alumnos no es clara (Juárez-

Calvillo, 2019; Larrañaga et al., 2008; Larrañaga y Yubero, 2019).

Si se confirma que los maestros descubren una mayor relevancia profesional de la literatura en su ejercicio docente en la etapa de Educación Infantil, ¿habría algún modo de mejorar la conciencia de los alumnos acerca de su necesidad? ¿Sería necesario cambiar el formato de las asignaturas de literatura y llevarlas hacia la práctica literaria en el aula de Infantil? Lo que se plantea es estudiar la posibilidad de mayores espacios de encuentro e interacción entre el alumnado universitario y el alumnado infantil, que favorezcan el desarrollo no solo de la competencia literaria, sino de otras destrezas en las que se puede estar perdiendo la mirada infantil como fuente de enseñanza. Merece la pena reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje multidireccionales que tienen lugar en el encuentro entre niños, adultos y obras literarias.

Finalmente, nos parece importante volver a un punto que comentábamos en la primera parte del trabajo. No se trata de culpabilizar a colectivos, y por ello, no vemos adecuado cargar la balanza sobre las carencias de los alumnos universitarios ni tampoco sobre la inadecuada carrera académica de los profesores de Didáctica de la Literatura. Sin embargo, si tan decisiva se afirma que es la existencia de modelos de lectores para generar nuevos lectores (Colomer, 2005; Munita, 2018; etc.), es evidente que la Universidad no está consiguiendo formar maestros entusiastas de la LIJ, porque tal vez los modelos lectores que ofrece tampoco son los adecuados. Pero de algún modo parece que quienes sí están logrando formar maestros interesados por la LIJ son los propios niños de Infantil, una posibilidad que seguirá mereciendo futuras investigaciones.

Notas

1. El instrumento comenzaba con una explicación en el que se indicaba que la recogida de información era completamente voluntaria y anónima y que los resultados serían codificados de tal manera que la identidad de cualquier

participante no se vería reflejada en la forma final del estudio. Se informaba también de que toda la información que se proporcionase se utilizaría únicamente con fines estadísticos y de investigación; recordando que se podía abandonar la encuesta en cualquier momento.

2. La recogida de la información de contacto de los centros se realizó entre marzo y mayo de 2018, momento en el que se incluía en la web de Educateca la dirección de correo electrónico de los colegios. Actualmente esa información ya no está disponible.

3. Los residuos estandarizados son la diferencia entre los recuentos observados y los recuentos esperados, divididos entre la raíz cuadrada de los recuentos esperados.

Referencias

- Alba, S. (2015). *Leer con niños*. Barcelona: Penguin Random House.
- Applebee, A. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two To Seventeen*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Álvarez-Álvarez, C. (2018). La formación inicial de maestros en lectura: una exploración basada en historias de vida. En A. Ruiz-Bejarano (Coord.), *Educación, literacidades y ciudadanía. Líneas actuales de debate* (pp. 61-72). Alicante: Uno Editorial.
- Applegate, A., & Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Díaz-Plaja, A., & Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.
- Díez-Navarro, M. C. (2007). *El piso de abajo de la escuela*. Barcelona: Graó (5ª ed.).
- Dueñas, J. D., Taberner, R., Calvo, V., & Consejo, D. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02.
- Educateca. (s. f.). *Directorio de Centros Educativos y de Formación*. http://www.educateca.com/centros/entidades_0.asp.
- Felipe-Morales, A. (2016). *Competencias, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/14184>.
- Fuster, P., & Molina, M. M. (2016). ¿Aprender literatura infantil? En A. E. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell, & J. Rovira-Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios* (pp. 675-686). Alicante: Universitat d'Alacant.
- Granado, C., & 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., & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03.
- Juárez-Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Lehr, S. (1988). The Child's Developing Sense of Theme as a Response to Literature. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 337-357. <https://doi.org/10.2307/748046>.
- Lehr, S. (1991). *The Child's Developing Sense of Theme: Responses to Literature*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.

- López-Valero, A., Hernández-Delgado, L. & Encabo, E. (2017). El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Martín-Macho, A., & Neira-Piñeiro, M. R. (2017). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>.
- Mata, J. (2008). Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura). En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008* (pp. 209-224). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Federación de Gremios de Editores de España.
- Ministerio de Universidades. (s. f.). *Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)*. <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>.
- Morón-Olivares, E., & Martínez-Aguilar, C. (2014). Las dificultades de los futuros maestros ante la LIJ: el ejemplo de Alfanhú. *Impossibilia*, 8, 194-207.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 9, 69-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04.
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>.
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>.
- Paley, V. G. (1997). *The Girl with the Brown Crayon*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Palomares, M. C. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 44-66. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i3.42>.
- Silva-Díaz, M. C. (2001). La formación de los maestros en Literatura Infantil: un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista electrónica de Literatura Infantil*, 5 y 6.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, Estados Unidos: Heinemann.

Anexo 1. Cuestionario realizado a los participantes

Docentes

De manera aproximada, ¿cuántos libros lee al año por placer?

¿Cuál es su edad?

¿Cuál es su sexo?

- Hombre
- Mujer
- Otro

¿Con qué frecuencia suele acudir a la sección infantil de una biblioteca o librería?

- Nunca o prácticamente nunca.
- 2 o 3 veces al año.
- Cada 2 o 3 meses.
- Al menos una vez al mes.

¿Con qué frecuencia consulta blogs, webs, redes sociales u otras publicaciones relacionadas con la literatura infantil?

- Nunca o prácticamente nunca.
- Puntualmente, cuando aparece/encuentro información de interés al respecto.
- Me interesa y suelo buscar este tipo de información.
- Tengo una suscripción a alguna de ellas y/o las consulto con frecuencia.

¿Ha recibido algún tipo de formación específica en literatura infantil, como cursos, seminarios o talleres? (Sin tener en cuenta asignaturas propias de su formación universitaria)

- No
- Sí

¿Con qué frecuencia lee o cuenta cuentos a su alumnado?

- 1-2 veces al mes.
- 3-4 veces al mes-
- 1-2 veces a la semana.
- Todos o casi todos los días

Estudiantes de magisterio

De manera aproximada, ¿cuántos libros lee al año por placer? (Excluyendo lecturas obligatorias de la Universidad)

¿Cuál es su edad?

¿Cuál es su sexo?

- Hombre
- Mujer
- Otro

¿En qué curso de Grado está?

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º

¿Con qué frecuencia suele acudir a la sección infantil de una biblioteca o librería?

- Nunca o prácticamente nunca.
- 2 o 3 veces al año.
- Cada 2 o 3 meses.
- Al menos una vez al mes.

¿Con qué frecuencia consulta blogs, webs, redes sociales u otras publicaciones relacionadas con la literatura infantil?

- Nunca o prácticamente nunca.
- Puntualmente, cuando aparece/encuentro información de interés al respecto.
- Me interesa y suelo buscar este tipo de información.
- Tengo una suscripción a alguna de ellas y/o las consulto con frecuencia.

¿Ha recibido algún tipo de formación específica en literatura infantil, como cursos, seminarios o talleres? (Sin tener en cuenta la propia del Grado)

- No
- Sí