

La lectura de clásicos de literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros

Dominika Fajkišová 

Universitat de València, España

Autor de correspondencia: dominika.fajkisova@uv.es

Josep Ballester-Roca 

Universitat de València, España

josep.ballester@uv.es

Jerónimo Méndez-Cabrera 

Universitat de València, España

jeronimo.mendez@uv.es

Recibido: 11-Febrero-2025

Aceptado: 15-Septiembre-2025

Resumen

El presente trabajo expone una investigación-acción llevada a cabo en el contexto de formación del profesorado, concretamente, en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria, con el objetivo de analizar cualitativamente la evolución de las opiniones de los futuros docentes sobre la lectura de los clásicos de la literatura infantil y juvenil, trabajando su argumentación en el aula, tanto oralmente como por escrito. La investigación se llevó a cabo en cuatro fases, consistentes en una introducción a la problemática, la redacción de textos argumentativos, un debate para la creación de conflictos sociocognitivos y una tarea creativa final, que incluye la reinterpretación colectiva de las obras seleccionadas y leídas por el alumnado. El análisis categorial de los datos obtenidos en cada fase de la investigación permite detectar diferentes categorías emergentes que posibilitan observar una clara evolución en las ideas y sentires de los futuros maestros sobre la lectura de los clásicos de la LIJ, lo que facilita ciertas reflexiones finales alrededor de la selección y mediación de lecturas para la formación lectora y literaria.

Palabras clave: clásicos literarios; literatura infantil; actitudes hacia la lectura; profesores de educación primaria; formación docente.

Cómo citar: Fajkišová, D., Méndez-Cabrera, J., & Ballester-Roca, J. (2026). La lectura de clásicos de literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros. *Ocnos*, 25(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.597



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Reading the classics of children's literature in the initial training of teachers

Dominika Fajkišová 

Universitat de València, Spain

Corresponding author: dominika.fajkisova@uv.es

Josep Ballester-Roca 

Universitat de València, Spain

josep.ballester@uv.es

Jerónimo Méndez-Cabrera 

Universitat de València, Spain

jeronimo.mendez@uv.es

Received: 11-February-2025

Accepted: 15-September-2025

Abstract

This paper presents an action research conducted in the context of teacher training, specifically, in the Degree of Primary Education Teacher, with the aim of qualitatively analysing the evolution of the opinions of future teachers on reading of the classics of children's literature, working on their argumentation in the classroom, both orally and in writing. The research was conducted in four different stages, consisting of an introduction to the problem, the writing of argumentative texts, a debate for the creation of socio-cognitive conflicts and a final creative task, which included the collective reinterpretation of the works selected and read by the students. The categorical analysis of the data obtained in each stage of the research allows us to detect different emerging categories that make it possible to observe a clear evolution in the ideas and feelings of the future teachers about the reading of the classics of the children literature, which facilitates certain final reflections on the selection and mediation of works for reading and literary education.

Keywords: Classics (Literature); children's literature; reading attitudes; elementary school teachers; teacher education.

How to cite: Fajkišová, D., Méndez-Cabrera, J., & Ballester-Roca, J. (2026). La lectura de clásicos de literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros. *Ocnos*, 25(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.597



INTRODUCCIÓN

La concepción de clásico literario, generalmente aceptada como obra representativa culturalmente y persistente a través del tiempo por la apreciación como hito de sus características formales y de contenido, en la actualidad, difícilmente puede desvincularse de experiencias multimodales de lectura, de la influencia de los medios audiovisuales y de las denominadas narrativas híbridas y transmedia (Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2021; Escandell-Montiel, 2020; López-Valero et al., 2017; Rovira-Collado, 2019). Es más, la formación de lectores atiende necesariamente a medios y formatos como el álbum ilustrado, el cómic, las series de animación o los videojuegos (Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2023; Fajkišová, 2024). Existen de hecho, estudios intermediales que demuestran que la lectura de los clásicos y la concepción de la literatura infantil y juvenil viene determinada por los referentes audiovisuales, en los que las adaptaciones cinematográficas pasan de ser meras referencias intertextuales para considerarse las experiencias iniciales de contacto con la tradición literaria (Encabo-Fernández et al., 2019). Ello repercute inevitablemente en lo que supone, en la práctica, el acto lector entendido como epicentro de la educación literaria, junto con la motivación lectora y la mediación en los itinerarios de carácter formativo.

En el contexto actual, caracterizado por la inmediatez de la información, el predominio de lo digital y la sobreabundancia de contenidos efímeros potenciados por las redes sociales, la lectura de los clásicos literarios enfrenta, pues, múltiples desafíos. La falta de un hábito lector consolidado, la preferencia por formatos audiovisuales y la percepción de los clásicos como textos complejos o poco relevantes han generado una devaluación en su lectura y consideración como referentes culturales (Díez-Mediavilla, 2019; García-Única, 2016). No obstante, los clásicos siguen siendo fundamentales para comprender la evolución del pensamiento humano, el desarrollo de las sociedades y la riqueza del lenguaje, por lo que su revalorización requiere estrategias pedagógicas innovadoras que los acerquen a las nuevas generaciones, sin perder su profundidad y significado a través de experiencias de lectura concretas y, si es necesario, planificadas y mediadas por el docente. En este sentido, el problema de la presencia de los clásicos en el sistema educativo todavía requiere de reflexiones en torno a la siguiente constatación:

Hay muchos alumnos que afirman que “no los entienden” o que “están trasnochados” (...). Para intentar solventar ese problema se puede recurrir a estrategias que hagan más flexible la “obligatoriedad” de su lectura, pero siempre con la exigencia de una selección rigurosa de los textos que contemple, entre otras cosas, la posible empatía con los lectores, la cercanía de los contenidos o personajes a sus expectativas lectoras y la accesibilidad de su lenguaje (Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2019, p. 25).

La problemática de la lectura de los clásicos llega, por tanto, hasta nuestros días en un contexto de complejidad transmedia y digital (Zúñiga-Lacruz, 2024) que, a nivel cultural y educativo, implica no pocos retos. Existen, básicamente, dos valoraciones generales que suelen repetirse hasta la saciedad cuando nos referimos a los textos clásicos, sean del tipo que sean (Méndez-Cabrera, 2017): en primer lugar, que se trata de textos muy difíciles para el lector en formación, porque emplean un léxico antiguo y un estilo retóricamente elaborado; y, en segundo lugar, por tratarse de obras muy alejadas del interés de los lectores jóvenes, “por estar inscritos en contextos históricos culturales muy diferentes y alejados de las preocupaciones actuales” (Díez-Mediavilla, 2019, p. 119).

Sin embargo, autores como Ordine (2017, p. 16), por su parte, nos recuerdan que, si es cierto que los clásicos pueden salvar a la escuela y la universidad haciendo la enseñanza más auténtica, “no lo es menos que sin la escuela y la universidad es difícil imaginar un futuro próspero y vital para los clásicos”. En este sentido, cabe añadir que, desde ciertas investigaciones iniciales (Munita, 2013) hasta algunos otros estudios posteriores (Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2019; Elche-Larrañaga y Yubero-Jiménez, 2019; Gómez-Rubio, 2021; Mirete et al., 2023; Valencia-Leguizamón, et al. 2023) existen diversos e interesantes trabajos sobre la compleja relación de los docentes en formación con la lectura, los clásicos y la concepción de la literatura infantil y juvenil.

En este sentido, no sólo es necesario conocer las creencias y saberes del profesorado en activo (Hernández-Heras et al., 2024), sino que resulta esencial atender a la necesidad de la LIJ en la formación inicial de maestros como lectores ocasionales; y hacerlo a través de una didáctica específica que incluya aquellas teorías y prácticas que producen transformación real en el estudiantado universitario, favoreciendo la educación literaria en su formación como futuros docentes (Aguilar-Ródenas, 2020; Caro-Valverde, 2019). Puesto que, en este contexto formativo, es responsabilidad de la institución educativa y de los mediadores seleccionar cómo y cuándo hay que leer los clásicos, así como animar a los jóvenes a acercarse a ellos (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2019).

OBJETIVOS

De este modo, se plantea el objetivo principal de esta investigación-acción: analizar cualitativamente la evolución de las opiniones de los futuros maestros sobre la lectura de los clásicos de la literatura infantil y juvenil, trabajando sus competencias de argumentación en el aula. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Diagnosticar los conocimientos previos sobre clásicos literarios de los participantes.
- 2) Evaluar la influencia de la lectura de bibliografía especializada.
- 3) Estudiar el impacto del debate colectivo en la concepción de la problemática.
- 4) Analizar el efecto de la lectura como experiencia en la percepción de los clásicos.

DISEÑO Y PARTICIPANTES

La investigación-acción se llevó a cabo en *Lengua española para maestros*, asignatura impartida en el primer curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València durante el primer semestre de 2024, con una muestra de 34 estudiantes. Los contenidos de la asignatura se centran en el conocimiento, creación y utilización de diversos géneros discursivos y tipologías textuales en diferentes contextos comunicativos, con mayor atención al texto argumentativo. Previamente, se solicitó la autorización pertinente para la recolección y análisis de los trabajos y la realización de las grabaciones audiovisuales (Sales et al., 2019).

La investigación fue desarrollada por tres investigadores que se conciben como sujetos de investigación cualitativa en un doble rol de investigador-docente. Por tanto, tal y como indican Kostrub (2022) o Sagor (2000), son participantes que transforman la realidad socioeducativa a base de evaluar (para mejorar) su propia práctica docente, algo esencial en la investigación-acción, que no puede definirse sin la participación activa de los investigadores.

La problemática de la lectura de los clásicos de la LIJ fue trasladada al aula para, por un lado, poder estudiar preconceptos de los estudiantes, de manera previa a los contenidos impartidos en la asignatura de segundo curso *Formación literaria para maestros*; y por otro, para cumplir con los objetivos principales de la guía docente de la asignatura de primer curso *Lengua española para maestros*.

Teniendo en cuenta el diseño cualitativo de la investigación, el muestreo es intencionado por conveniencia. Kostrub (2022) explica que los participantes seleccionados de esta manera presentan un grupo limitado, seleccionado en función de su disponibilidad y proximidad al investigador, priorizando así la facilidad de acceso y la rentabilidad sobre la aleatoriedad. Cabe recalcar que la metodología cualitativa no persigue generalizaciones que son resultado de procedimientos estadísticos (Flick, 2015), sino que se centra inductivamente en la realidad educativa y social, con el objeto de crear una nueva teoría basada en los resultados del estudio y no verificar una existente (McMillan y Schumacher, 2005).

INSTRUMENTOS

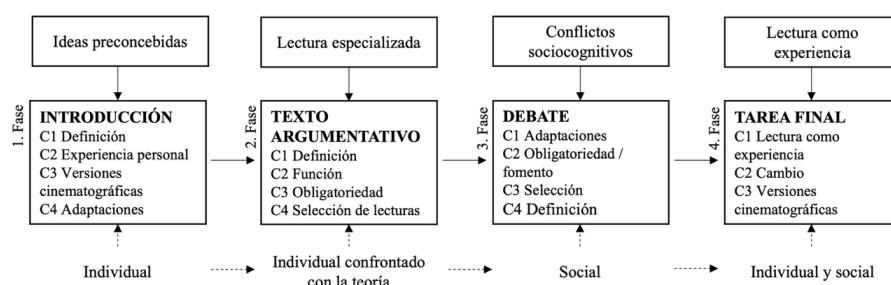
Se llevaron a cabo cuatro tareas con un diseño de complejidad progresiva, durante seis sesiones no consecutivas de dos horas cada una, a lo largo de cuatro meses de práctica docente. En primer lugar, para estudiar las ideas preconcebidas de los estudiantes sobre la lectura de los clásicos de la literatura infantil y juvenil (LIJ), se planificó un diálogo socrático en forma de introducción a la problemática; en segundo lugar, se procedió con la redacción de textos argumentativos después de la lectura de la bibliografía especializada para indagar cómo esta influye en la construcción de los saberes conceptuales sobre la problemática; en tercer lugar, a partir de un debate, se analizaron las alteraciones en las opiniones como resultado de los conflictos sociocognitivos; y en último lugar, se leyeron determinados clásicos literarios para, posteriormente, reconstruir el argumento de las obras seleccionadas en una tarea creativa final que incluía una presentación oral en el aula.

A partir de estas cuatro tareas, se obtuvo el material (las respuestas de los alumnos, los textos argumentativos, las reflexiones surgidas del debate, los productos finales y las presentaciones orales), posteriormente analizado de acuerdo con una codificación que facilita la construcción de una teoría fundamentada (Amat-Castells, 2023; Soneira, 2006). De esta manera, se crearon cuatro grupos de categorías independientes (con códigos interpretativos), correspondientes a cada fase del estudio, para descubrir las relaciones entre las mismas en forma de modificaciones y alteraciones de las ideas, conceptos y actitudes alrededor de la lectura de los clásicos en el aula de Primaria. Además, la repetida entrada al contexto estudiado permitió finalizar el proyecto en el momento de saturación de datos (Arias-Valencia y Giraldo-Mora, 2011; Corbin y Strauss, 2008), para asegurar los procedimientos de la comparación constante y, de esta forma, responder a las principales preguntas de investigación:

- ¿Qué piensan los futuros docentes sobre la lectura de los clásicos?
- ¿Cómo argumentan sobre la problemática de la lectura de los clásicos de la LIJ en la escuela?
- ¿Cómo leen e interpretan los clásicos de la LIJ desde una perspectiva personal y didáctica?

Figura 1

Fases de la intervención



PROCEDIMIENTO

En este apartado se expone de manera sistemática el desarrollo de la investigación-acción, abordando cada una de sus fases conforme a los principios de la metodología cualitativa. Se describe el procedimiento seguido para identificar y verificar las categorías emergentes, las cuales surgen de un análisis de la realidad contextual. A través de la recolección e interpretación de datos, se establecen conexiones entre las experiencias observadas, los ejemplos concretos y las explicaciones analíticas, lo que permite construir conocimiento situado y coherente con la dinámica del entorno investigado. Este enfoque asegura una comprensión profunda del fenómeno, sustentada en la interacción constante entre teoría y práctica.

Fase 1: Introducción

El objetivo didáctico consistía en conocer las reflexiones de los estudiantes sobre la problemática de los clásicos de la LIJ, antes de iniciar el proceso de aprendizaje como construcción de nuevos conocimientos. Estas reflexiones iniciales, conocidas también como preconceptos, [Mareš \(2013\)](#) las define como ideas únicas sobre determinado contenido que no coinciden con el conocimiento científico. De esta manera, presentan una etapa previa en la formación de docentes, creada a base de experiencias y explicaciones personales. Se caracterizan por su dimensión cognitiva, afectiva y por su plasticidad, algo que permite su posterior modificación, proceso entendido por [Ausbel \(1968\)](#) como aprendizaje significativo.

Para conocer los preconceptos de los participantes, se plantearon 4 preguntas abiertas. Su formulación fue la única intervención del profesor-investigador en el desarrollo de la interacción en el aula:

- ¿Qué son los clásicos literarios?
- ¿Qué experiencias tenéis con los clásicos literarios?
- ¿Qué son los clásicos de la literatura infantil y juvenil?
- ¿Qué clásicos conocéis?

El análisis de las respuestas y las reacciones de los estudiantes permitió identificar las ideas preconcebidas que estos tenían sobre los clásicos de la LIJ; y de este modo, posibilitó la emergencia de cuatro categorías interpretativas: Definición; Experiencia personal; Versiones cinematográficas; Adaptaciones.

1. Definición

Los atributos más significativos para los estudiantes a la hora de realizar una primera definición de los clásicos literarios fueron aspectos como la persistencia de las obras en el tiempo, el reconocimiento de estas como modélicas, la obligatoriedad de su lectura, y su extensión. Los primeros dos criterios, aunque poco desarrollados, aparecen cruciales también en la definición de los clásicos en el marco de la educación literaria ([Cerrillo, 2010](#); [Cerrillo y Sánchez-Ortiz, 2019](#); [Díez-Medivilla, 2019](#); [García-Padrino, 2000](#); [García-Única, 2016](#); [Méndez-Cabrera, 2017](#); [Navarro 2006; 2013; 2018](#); [Sotomayor-Sáez, 2013](#)). Mientras que los dos últimos están directamente vinculados con las experiencias de lectura que condicionan la definición personal del concepto “clásico literario”. A continuación, se incluyen algunos ejemplos transcritos que verifican la emergencia de la categoría:

“Son las obras más conocidas y las más leídas”.

“Tienen que ser libros viejos, normalmente tochos, pero que siguen despertando interés”.

“Son libros que se leen en los colegios obligatoriamente. Los mismos que leyeron nuestros padres.”

2. Experiencia personal

La comunicación inicial demostró que los estudiantes abordan el tema de los clásicos desde una perspectiva subjetiva y emocional. Y aunque se comentaron experiencias positivas, prevalecía un cierto rechazo y desinterés por los títulos prescritos en el canon escolar, a causa de su dificultad, la lejanía temporal o los métodos didácticos utilizados. Estas revelaciones coinciden con otros estudios de carácter cualitativo orientados a los hábitos lectores de los futuros maestros ([Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2019](#); [Gómez-Rubio, 2021](#); [Valencia-Leguizamón et al., 2023](#)). Ofrecemos, a continuación, algunos ejemplos de esta categoría:

“(...) a ratos me aburría mucho, leyendo libros que ya no son actuales”.

“Hacíamos muchos comentarios de texto. Entiendo que es importante, pero no me motivaba”.

“Prefiero libros actuales”.

“Muchas veces me costaba terminar los libros que leíamos por su dificultad. Y, en general, por el argumento”.

3. Versiones cinematográficas

En cuanto a la mención de clásicos de LIJ, los estudiantes recurrieron a las obras de tradición anglosajona obviando autores hispánicos. Este hecho se debe a la influencia mediática, es decir, al dominio del sector audiovisual en los referentes culturales de los jóvenes lectores, que afecta directamente a la concepción de clásico literario y de literatura infantil en la actualidad (Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2021; Encabo-Fernández et al., 2019; López-Valero et al., 2017; Rovira-Collado, 2019). He aquí algunos ejemplos seleccionados de esta categoría:

“Yo creo que son obras como *Peter Pan* o como *Alicia*, que son películas también”.

“Es verdad, *Matilda* también está en Netflix”.

“O *Pinocho*, que le gusta a mi hermano pequeño. Hay una nueva versión ahora”.

“No sé si *Dumbo* es también un libro clásico o es solo una película”.

“Y ahora hacen la de *La fábrica de chocolate*, ¿no?”.

4. Adaptaciones

Aunque de manera más anecdótica, se discutió también sobre las versiones adaptadas de clásicos de tradición propia, como el *Quijote* o incluso el *Tirant lo Blanc*.

“Pues son obras como *Don Quijote*, pero puede que versiones más cortas”.

“Yo no me lo pasaba mal leyendo el *Tirant*”.

Fase 2: Texto argumentativo

Los estudiantes redactaron un texto argumentativo de una extensión de 350-400 palabras. El tema se les planteó en forma de pregunta: ¿Leer o no a los clásicos literarios? Para ello, previamente, tenían que leer dos capítulos de dos monografías de referencia: el capítulo 5 de la obra Cerrillo (2007, pp. 63-73), dedicado al canon literario, los clásicos y el canon escolar, y el capítulo 3 del libro de Colomer (2010, pp. 97-135) sobre la herencia de las obras clásicas de la LIJ; además de un artículo sobre esta problemática (Sotomayor, 2013). De esta manera, habían de utilizar argumentos apoyados en la teoría de la didáctica de la literatura.

A continuación, se analizaron los textos para identificar categorías emergentes que agruparan la información más relevante para el estudio según su recurrencia o significación. Esto no solo posibilitó realizar la codificación del material sino también comparar las categorías de la primera fase con las de la segunda para reflejar el proceso de interiorización y reconstrucción del conocimiento sobre el tema. Las cuatro categorías emergentes en esta segunda fase, con sus códigos interpretativos, se incluyen a continuación.

1. Definición

La lectura de la bibliografía mencionada y la reflexión que la redacción de un texto argumentativo requiere permitió observar una notable profundización en las definiciones de clásico literario por parte de los estudiantes. Esta profundización viene dada por el uso de un vocabulario más objetivo y terminología específica, lo que repercute en sus habilidades de argumentación. También se detecta un mayor conocimiento sobre la problemática. En este sentido, en el análisis se identificaron cuatro códigos diferentes, que presentan los criterios para definir un clásico, según los participantes:

- Persistencia en el tiempo (atemporalidad de los clásicos).

“Los clásicos son obras literarias que han resistido al tiempo y son una ventana a diferentes épocas y sociedades”.

“Son obras consideradas de alta calidad y que han conseguido mantener su relevancia pese al paso de los años.

- Conciencia colectiva (sentido de tradición o colectividad).

“Los clásicos, como modelo de lengua y representación de otras culturas, conjugan tradición e innovación para formar a los alumnos”.

“(…) los clásicos consiguen crear una conciencia colectiva”.

“A través de la literatura conseguimos culturalizarlos con aquello que han ido pasando de generación a generación”.

- Referentes artísticos e intertextualidades.

“A través de la literatura, los niños/as pasan a compartir unos referentes lingüísticos, artísticos y culturales con las generaciones anteriores”.

“Deben de leer porque obtienen el placer de reconocer elementos literarios en el juego intertextual”.

- Cultura general.

“Comenzaría antes su conocimiento respecto a la cultura y el enlace social que muestran los clásicos”.

“Los dotarán de cultura general desde pequeños”.

2. Función

Además, los estudiantes, en sus textos, reflexionaron sobre las funciones de la lectura de los clásicos en contextos educativos. El análisis facilitó su agrupación en 4 códigos. En este sentido, se ve una clara conexión entre las funciones detectadas por los estudiantes y aquellas que la bibliografía especializada subraya alrededor de la literatura infantil. Así, Colomer (2010) estableció inicialmente tres funciones para las obras de LIJ en general: permitir el acceso al imaginario colectivo; fomentar el aprendizaje del lenguaje a través de las formas del discurso literario; y ofrecer una versión articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización cultural. Los códigos pertenecientes a esta categoría son los siguientes:

- Imaginación y creatividad.

“Los clásicos fomentan en la mayoría de los estudiantes un aumento de su imaginación y creatividad. Por lo tanto, al subir el nivel de imaginación podría subir su nivel de redacción para crear unos complejos y correctos textos”.

– Capacidades cognitivas y afectivas.

“Abordan cuestiones éticas y morales, proporcionando una base sólida para el desarrollo del pensamiento crítico”.

“Son muy importantes por el desarrollo que les otorga y por los sentimientos que reciben, mediante los cuales pueden llegar a ser mucho más felices”.

– Aprendizaje de la lectura y la escritura.

“Cuando de pequeños leíamos estos clásicos, mejorábamos muchos aspectos por lo que respecta a la lectura”.

“Ya que, al estar escrito en un castellano más antiguo, hay palabras que se pueden aprender al leerlos”.

– Educación literaria.

“Son libros muy importantes para entender la literatura de hoy en día y también para saber cómo se ha llegado hasta ésta”.

“Es necesario que lean libros de calidad, para poder ayudarles a desarrollar su aprendizaje y comprensión”.

3. Obligatoriedad

En esta categoría se identificaron 4 códigos diferentes; los primeros tres (Extensión, Vocabulario, Complejidad) incluyen las principales objeciones que los estudiantes detectan ante la obligatoriedad de la lectura de clásicos, dada por los programas de estudio o el currículum de cada etapa educativa. Sin embargo, la presencia del último código (Opciones de lectura) presenta una posible solución ante esta obligatoriedad, aunque esta propuesta apareció solo de manera aislada en los textos argumentativos de los estudiantes.

– Extensión.

“Lo que tampoco se puede negar es que algunos clásicos son muy largos y densos, lo que dificulta su lectura”.

– Vocabulario.

“Hay ciertos clásicos que tal vez los niños no entiendan todavía (...”).

“Se trata de escritos con un lenguaje que no corresponde con el actual”.

– Complejidad.

“Los alumnos de Primaria aún están iniciándose en el mundo de la lectura y, por lo tanto, no están preparados para asimilar la complejidad de estos textos”.

– Opciones de lectura.

“(...) Una solución mucho más didáctica para incluir este tipo de clásicos, sería darles a elegir entre tres clásicos diferentes, así al menos leerían lo que les llama la atención”.

4. Selección de lecturas

La emergencia de esta categoría tiene un especial valor, teniendo en cuenta la planificación de la última fase de la investigación. El análisis permitió identificar qué títulos concretos los estudiantes entienden por clásicos de la literatura infantil. En este sentido, se identificaron 4 diferentes códigos: adaptaciones, influencia de los medios, cuentos populares, y clásicos de tradición propia (para lectores adultos). Cabe añadir que, en general y en este estudio en particular, la concepción de clásico literario viene influenciada por el contexto sociolingüístico de los estudiantes, donde además del español existe el catalán como lengua oficial, lo que implica que obras como *el Tirant lo Blanc* aparecen en el intertexto lector de los estudiantes.

También es destacable que, como se observó en la categoría de la fase anterior, es muy notable el conocimiento de títulos anglosajones, debido a la influencia de los medios audiovisuales. En ese sentido, aparece de manera predominante un concepto de clásico literario vinculado, efectivamente, a la recepción mediática (López-Valero et al., 2017). Veamos los códigos con ejemplos de esta categoría:

– Adaptaciones.

“[los alumnos en primaria] no tienen aún la capacidad de retener el conocimiento tan complejo que tienen los clásicos en su forma original”.

“En ocasiones [la adaptación] puede funcionar como una especie de teléfono roto”.

“(...) si los clásicos experimentan una adaptación para que los alumnos sean capaces de comprenderlos (...), sí que se deberían incluir en la programación del aula”.

– Influencia de los medios.

“¿Qué sería de algunas películas sin la existencia de los clásicos?”

“Por ejemplo, *El libro de la selva*. Aunque los jóvenes conozcan estas películas, no son conscientes de que existe una obra literaria si nadie les ha informado previamente”.

– Cuentos populares.

“Hay una serie de cuentos clásicos como Caperucita Roja a los que se suele recurrir mucho”.

“Todos alguna vez hemos leído Caperucita Roja, que nos transmiten la enseñanza de dar importancia a los consejos de nuestras madres y advertencias”.

– Clásicos de tradición propia.

“Desde hace años, existe un debate entre poner lecturas obligatorias de los clásicos literarios como *Don Quijote de la Mancha*, etc.”.

“Desde mi experiencia personal, los libros que más me fascinaban eran los clásicos como: *Tirant lo Blanc*.”

A partir de esta categoría (Selección de lecturas) y la categoría Versiones cinematográficas de la primera fase, teniendo en cuenta la aparición de diferentes títulos de LIJ en las reflexiones de los estudiantes, se configuró una lista de obras que posteriormente se utilizó en la tarea final.

A continuación, incluimos las obras citadas por los estudiantes a lo largo de la investigación en el aula, ordenadas alfabéticamente (según su traducción al español):

- *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll.
- *Charlie y la fábrica de chocolate*, de Roald Dahl.
- *Colmillo blanco*, de Jack London.
- *El libro de la selva*, de Rudyard Kipling.
- *El maravilloso mago de Oz*, de Lyman Frank Baum.
- *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson.
- *Las aventuras de Pinocchio*, de Carlo Collodi.
- *Las aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain.
- *Las brujas*, de Roald Dahl.
- *Matilda*, de Roald Dahl.
- *Momo*, de Michael Ende.
- *Peter Pan*, de James Matthew Barrie.

De esta selección, creada a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y la información de sus textos argumentativos, se asignó aleatoriamente una obra a cada grupo de estudiantes (cinco grupos). Estas obras fueron: *Matilda*, *Momo*, *Peter Pan*, *Alicia en el País de las Maravillas* y *Tom Sawyer*.

Fase 3: Debate

Posteriormente, se llevó a cabo un debate organizado con el objeto de crear un espacio para la aparición de conflictos sociocognitivos (Gavilán-Bouzas, 2009). La realización del debate se planteó en forma de simulación del consejo de un hipotético Ministerio de Educación para tratar el tema de la aparición de los clásicos en las aulas de Primaria. El docente cumple la función de moderador que plantea las cuestiones y supervisa los avances del encuentro. El diseño de la actividad se asemeja a un *focus group*, es decir, similar a una entrevista colectiva que tiene por finalidad generar un discurso grupal para identificar diversas tendencias y regularidades en las opiniones de los participantes (Massot-Lafon et al., 2014). Así, se siguió un guion para orientar los temas alrededor de la problemática, consistente en cuatro conjuntos de preguntas, ordenadas de más abiertas a más cerradas:

0. Introducción. ¿Qué hacemos con los clásicos? (lluvia de ideas).
1. Definición. ¿Qué es el canon literario? ¿Qué son los clásicos?
2. Prospectiva. ¿Por qué obligar, o no, a los alumnos de Primaria a leer libros? ¿Por qué, o por qué no, leer a los clásicos?
3. Selección. ¿Cómo elijo los libros para mis alumnos? ¿Qué libros elijo?

Teniendo en cuenta el número total de los estudiantes (34), fue necesario realizar la actividad en 4 subgrupos de siete y 1 de seis personas para facilitar la presentación de las ideas. Entre los participantes, se repartieron individualmente los siguientes roles (asumiendo que se repetían 2 roles en los subgrupos de siete y 1 rol en el subgrupo de seis personas): presentador (planteaba oralmente los argumentos creados entre todos los participantes del grupo); escritor (apuntaba las ideas); informador (consultaba información en Internet); suministrador (recogía y entregaba el material); controlador de calidad (supervisaba el

funcionamiento del grupo). La tarea de los estudiantes consistía en discutir las ideas, seleccionar las más relevantes para apuntarlas en diferentes pósit y posteriormente defenderlas delante del resto del consejo.

El análisis de estos pósit permitió identificar 4 categorías: Adaptaciones; Obligatoriedad; Selección y Definición. En las primeras dos categorías se distinguen argumentos a favor (accesibilidad y calidad literaria) y en contra (pérdida de calidad y dificultad). Mientras que, en la Selección, esta vez, aparecen criterios que aplicarían los estudiantes como futuros docentes. La identificación de la última categoría reúne las definiciones de los clásicos literarios, que son muy parecidas a las formuladas en la fase anterior. Sin embargo, se puede observar mayor nivel de interiorización y recuperación de la información sin necesidad de utilizar bibliografía.

1. Adaptaciones.

Argumentos a favor:

“Estamos a favor de las adaptaciones porque permiten a los niños comenzar a leer obras clásicas a una edad más temprana, ya que el vocabulario es más sencillo”.

Argumentos en contra:

“(...) si adaptamos una obra literaria estamos contando la misma historia, pero no de la misma forma y, por lo tanto, perdemos la esencia y riqueza del autor”.

2. Obligatoriedad.

“(...) fomentaríamos la lectura de forma positiva, debido a que a través de ella se pueden adquirir valores y hacer reflexiones críticas sobre diversos aspectos de la vida como la muerte, etc.”.

“(...) pueden trabajar en el aula de manera cooperativa y dinámica para que los niños se aficionen a leer”.

Argumentos a favor:

“Aportan calidad literaria a la formación de los niños”.

“Porque en los clásicos se muestran los temas tal y como son y no de forma suavizada como lo muestran las películas de Disney”.

“Nos ayudan a comprender de dónde venimos”.

Argumentos en contra:

“Creo que no debería ser obligatorio por el vocabulario difícil o por su extensión”.

“Muchas veces no se adaptan a los gustos de los alumnos.”

3. Selección.

“Fijarnos en los que ellos leen o temas que tratan el día a día”.

“Selección libre por lo menos de la temática (amor, aventuras, muerte o empatía)”.

“Hay que tener en cuenta criterios como es la edad de los niños, su contexto sociocultural o sus intereses.”

“(...) por ejemplo, aventuras (*Las aventuras de Tom Sawyer*) o fantasía (*Harry Potter*)”.

“Ofrecer más tipologías: cómic, cuento, teatro”.

4. Definición.

“Un canon literario es un listado/catálogo que por lo general reúne aquello que se considera como un modelo a seguir”.

“Los clásicos son obras muy valiosas de carácter histórico que perduran en el tiempo”.

“Clásicos son obras que despiertan emoción y placer estético”.

Fase 4: Tarea final

En la cuarta fase, se reunieron todos los miembros de cada grupo para que cada alumno recontara su parte del clásico leído. De esta manera, obtuvieron información de toda la historia, reconstruyendo el argumento de las obras de manera colectiva. La lectura se concibe como un campo de encuentro, un espacio lúdico, en el que la experiencia no se limita a la esfera individual y privada, sino que se socializa con otros lectores (Amat-Castells, 2023; Torres-Adame, 2023). El producto final fue un proyecto en papel A1 en el que cada grupo reconstruyó el argumento de la obra, respetando la secuencialidad de los eventos mediante diferentes opciones de representación gráfica (viñetas, ilustraciones, diagramas, esquemas).

El análisis categorial de esta fase se realizó, por un lado, a partir de la hoja de observación docente del proceso de reconstrucción del argumento en grupos y de la creación del proyecto final (señalado con OP – Observación del Profesor); y por el otro, a base de las respuestas a las preguntas planteadas por los docentes durante la presentación oral en el aula.

Se identificaron 3 categorías: Lectura como experiencia, Cambio y Versiones cinematográficas. En la primera categoría se reflejan los efectos positivos como resultado de la lectura como experiencia. Mientras que, en la segunda, se pueden observar cómo algunos de los criterios (lenguaje, extensión, adaptaciones) destacados en las actividades anteriores perdieron peso o cómo otros (temática) lo ganaron. La última categoría incluye el asombro ante la diferencia entre los libros y sus versiones cinematográficas.

1. Lectura como experiencia.

“He disfrutado de la lectura e incluso tenía la curiosidad de cómo acabaría el libro”.

“Me motivaba compartir nuestras partes del libro y después reconstruir la historia en el papel”.

OP: Un grupo se quedó a discutir sobre el argumento de la obra después de finalizar la clase. No todos los miembros participaron con el mismo interés. Se identifican dos alumnos que no leyeron su parte o la leyeron sin comprensión. Hay como mínimo tres estudiantes que acabaron de leer la obra completa.

2. Cambio.

“El lenguaje no es tan complicado como pensábamos, tampoco es que sean libros tan largos”.

“Los alumnos de Primaria pueden entender la historia (*Matilda*) sin la necesidad de adaptarla”.

“Tampoco ocurre en una época tan lejana como para no poder comprenderla”.

“En el libro aparecen temas que no son buenos para los alumnos de Primaria como la violencia, el robo o la desobediencia (*Las aventuras de Tom Sawyer*)”.

“No tenemos claro que sea bueno para los niños conocer la historia original sin suavizarla, sin hacerla más bonita”.

3. Versiones cinematográficas.

“La historia es muy diferente a como la presentan los medios”.

“Alicia no es cómo se ve en las ilustraciones o en la película de Disney. A veces su comportamiento es un poco insoportable”.

OP: La secuencialidad en la elaboración de los proyectos responde a la del libro. Sin embargo, las ilustraciones creadas por los alumnos tienden a asimilarse al estilo en que los medios presentan y adaptan las obras.

RESULTADOS

La realización de las diferentes tareas mostró una clara evolución en las opiniones de los futuros maestros sobre la lectura de los clásicos. En este apartado, se sintetizan los resultados obtenidos en el análisis categorial detallado en el apartado de Procedimiento, donde se incluye la justificación de la emergencia de las categorías utilizadas con referencia a los datos explícitos sometidos a análisis, tal y como plantea la metodología cualitativa (Flick, 2015; Kostrub, 2022; Massot-Lafon et al., 2014).

En la fase 1, el análisis de las respuestas de los estudiantes permitió identificar las ideas previas que estos tenían sobre los clásicos de la LIJ. Las características más significativas para los estudiantes en una primera definición de los clásicos literarios fueron aspectos como la persistencia de las obras, la valoración de estas como modélicas, la obligatoriedad de su lectura y su extensión. Los estudiantes abordan el tema de los clásicos desde una perspectiva subjetiva y emocional. Existía un cierto rechazo por los títulos prescritos en el canon escolar. En cuanto a la mención de clásicos de LIJ, los estudiantes apelaron a las obras de tradición anglosajona.

En la fase 2, la planificación y redacción del texto argumentativo permitieron observar una notable profundización en las definiciones de clásico literario, donde se recurrió a criterios como la persistencia en el tiempo, el sentido de tradición, o los referentes artísticos e intertextualidades. Los estudiantes destacaron las siguientes funciones de la lectura de los clásicos: fomento de la imaginación y creatividad, mejora de capacidades cognitivas y afectivas, utilidad en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y desarrollo de la educación literaria. Las principales objeciones que los estudiantes detectan ante la obligatoriedad de la lectura de clásicos: extensión, vocabulario y complejidad. Solución aportada: opciones de lectura. El análisis permitió identificar qué títulos concretos los estudiantes entienden por clásicos de la literatura infantil: las adaptaciones, los cuentos populares, los clásicos de tradición propia y los clásicos universales (tradición anglosajona).

En la fase 3 se debate sobre: adaptaciones, obligatoriedad de lectura, selección y definición de clásicos de LIJ. En las primeras dos categorías se distinguen argumentos a favor (accesibilidad y calidad literaria) y en contra (pérdida de calidad y dificultad). Para la selección, aparecen criterios que aplicarían los estudiantes como futuros docentes. Las definiciones de los clásicos literarios son muy parecidas a las formuladas en la fase anterior, pero con un mayor nivel de interiorización conceptual.

En la fase 4 se identificaron 3 categorías: Lectura como experiencia, Cambio y Versiones cinematográficas. Se detectan efectos positivos como resultado de la lectura como experiencia. Se pueden observar cómo algunas de las objeciones anteriores (relativas a la complejidad del lenguaje, la extensión o la idoneidad de las adaptaciones) pierden peso y cómo otros aspectos (temática de las obras) cobran más

relevancia argumentativa a favor de la lectura. La última categoría incluye observaciones ante la diferencia entre las obras y sus versiones cinematográficas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las experiencias lectoras de los futuros maestros están marcadas por un cierto rechazo admitido principalmente por la extensión, la lejanía temporal y argumental o el vocabulario de los clásicos. Estas creencias y opiniones aparecen relevantes en forma de ideas preconcebidas, incluso durante el estudio de la bibliografía especializada. Sin embargo, parecen perder importancia en el acto lector. En este sentido, los resultados coinciden con las observaciones de autores como Díez-Mediavilla (2019) o Caro-Valverde (2019): las dificultades formales de las obras clásicas no están tanto en el texto como en la selección y el uso didáctico de las mismas.

En el marco de formación del profesorado, la universidad debe crear espacios para experimentar la lectura literaria. Esto sería coincidente, como línea de actuación educativa, con el hecho de que los futuros maestros, en sus autobiografías lectoras, expresan que las actividades que recuerdan más positivamente fueron aquellas que les proporcionaron el contacto directo con las obras literarias, aquellas que les permitieron descubrir la lectura por placer (Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2019; Gómez-Rubio, 2021). Hay que insistir en el hecho de que, generalmente, los maestros en formación presentan hábitos lectores esporádicos (Elche-Larrañaga y Yubero-Jiménez, 2019; Mirete et al., 2023). Por lo tanto, necesitan experiencias de lecturas significativas. Como se muestra en la presente investigación, es justamente la experiencia de lectura mediada y socializada en el aula lo que ha modificado sus preconceptos sobre los clásicos de la LIJ.

Los clásicos de la LIJ son reconocibles por los maestros en formación, en primera instancia, por su aparición en películas y otros medios audiovisuales. Esto es algo que claramente condiciona su percepción de la tradición literaria y afecta a la selección inicial de lecturas. Este hecho se debe a la influencia mediática, es decir, al dominio del sector audiovisual en los referentes culturales de los lectores jóvenes, afectando directamente a la concepción de clásico literario y de literatura infantil (Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2021; Encabo-Fernández et al., 2019; López-Valero et al., 2017).

En la redacción de textos argumentativos, se tratan las adaptaciones y se valora su calidad literaria. En general, se describen como útiles, aunque, desde la perspectiva de lector individual, aparece un cierto rechazo. En el debate de aula, aparecen problemas como el lenguaje y la extensión de los textos. Se discuten, en este sentido, las adaptaciones y su valor educativo. Se ofrecen argumentos a favor y en contra de la lectura de los clásicos en edad escolar. Después de la lectura de las obras, se hace evidente el acercamiento personal a los clásicos seleccionados. En este acercamiento, se estima más la calidad y la complejidad de las obras. Sin embargo, se consideran poco o nada recomendables, en algunos casos, por ciertos temas considerados inapropiados por los maestros en formación.

Cabe añadir que el estudio de bibliografía especializada ayuda a reflexionar sobre si leer o no los clásicos en la escuela. Sin embargo, sin la propia experiencia de lectura, las ideas alrededor de las obras carecen de un desarrollo más sólido, lo que repercute en la capacidad de argumentación de los estudiantes.

En cuanto a los aspectos de mejora y prospectiva, cabe remarcar que la muestra de estudio puede resultar reducida, pero es algo pertinente, de acuerdo con el enfoque cualitativo. Se trata, por tanto, de una característica inherente a la metodología utilizada. Sin embargo, consideramos que sería interesante estudiar las percepciones de los estudiantes después de la formación completa en los estudios de Grado, para analizar en qué medida el concepto de clásico literario y de LIJ sigue relacionado con el conocimiento de las obras anglosajonas y la influencia de los medios. Para ello, serían necesarios estudios longitudinales.

Por último, este trabajo no se centra solamente en las opiniones de los futuros maestros sobre la lectura de los clásicos literarios sino también, y, sobre todo, en cómo éstas van cambiando a partir de nuevos conocimientos sobre la problemática y de diversas experiencias de lectura. Los resultados obtenidos permiten un análisis profundo que facilita observar cómo, en un contexto concreto, los futuros maestros perciben e interpretan la aparición de los clásicos literarios en las aulas de Primaria. Esto resulta de

gran interés, puesto que sus ideas, al fin y al cabo, condicionarán la selección de textos literarios que configurarán el canon formativo en su ulterior práctica docente.

FINANCIACIÓN

La presente investigación forma parte del Proyecto de I+D del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España PID2022-139640NB-I00 y del proyecto CIAICO/2023/104 de la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Dominika Fajkišová: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Investigación; Metodología; Recursos; Validación; Visualización.

Jerónimo Méndez-Cabrera: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Recursos; Validación; Visualización.

Josep Ballester-Roca: Escritura - revisión y edición; Recursos; Supervisión; Validación; Adquisición de fondos.

REFERENCIAS

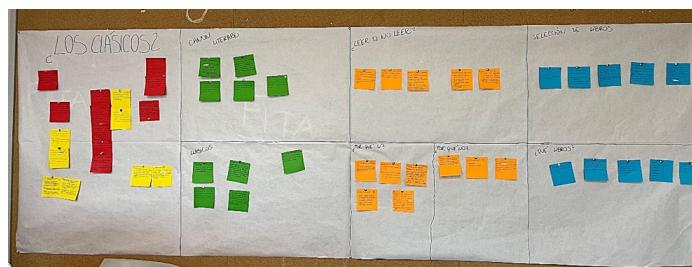
- Aguilar-Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Amat-Castells, V. (2023). La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ. *Didacticae*, 13, 6-21. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.6-21>
- Arias-Valencia, M. M., & Giraldo-Mora, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.5248>
- Ausbel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston of Canada.
- Ballester-Roca, J., & Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías lectoras y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>
- Ballester-Roca, J., & Méndez-Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Ballester-Roca, J., & Méndez-Cabrera J. (2023). La formación de lectores en el marco de una educación literaria transmedia. En J. Ballester-Roca y J. V. Salido-López (Coords.) *Investigación y buenas prácticas en educación lectora* (pp. 39-52). Octaedro.
- Caro-Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Historia de vida en didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 245-274. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Anthropos.
- Cerrillo, P. C., & Sánchez-Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 11-30. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Corbin, J.M. y Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures*. Sage.
- Díez-Mediavilla, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 105-130. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>
- Elche-Larrañaga, M., & Yubero-Jiménez, 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>
- Encabo-Fernández, E., Hernández-Delgado, L., & Sánchez-Sánchez, G. (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos: revista de educación*, 23, 199-212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>
- Escandell-Montiel, D. (2020). Lecturas juveniles mediadas por las TIC: pantallas, mundo digital y transmedialidad. Presencias y percepciones entre estudiantes. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 25, 91-103. <https://doi.org/10.18172/con.4270>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fajkišová, D. (2024). Un proyecto integrado de lengua y contenido mediante el cómic de no-ficción en un centro educativo de Eslovaquia. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*, 40, 111-144. <http://hdl.handle.net/10662/22797>; <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.111>
- Gavilán-Bouzas, P. G. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 131-148. <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/2193>; <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2432>
- García-Padrino, J. (2000). Los clásicos en las lecturas juveniles. En R. F. Llorens-García (Coord.) *Literatura infantil en la escuela* (pp. 69-91). Universitat d'Alacant.
- García-Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, 43, 41-51. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5822>
- Gómez-Rubio, G. (2021). Las autobiografías lectoras de los futuros docentes de Infantil y Primaria: algunos datos útiles para planificar su formación. En E. Zuloaga (Ed.) *Afrontando retos. Propuestas para la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 97-110). Universidad del País Vasco.
- Hernández-Heras, L., Tabernero-Sala, R., & Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445
- Kostrub, D. (2022). *Učitel - výskumník. Profesia založená na výskume/Dizajny výskumu a premeny výučby*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., & Encabo-Fernández, E. (2017). El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos*, 16(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Massot-Lafon, I., Dorio-Alcaraz, I., & Sabariego-Puig, M., Y (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra-Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

- Méndez-Cabrera, J. (2017). Les adaptacions de clàssics literaris en la formació de mestres: la narrativa breu medieval. *Lenguaje y Textos*, 45, 71-88. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7643>
- Mirete, L., Bas-Peña, E., & Maquilón, J. J. (2023). Hábitos lectores del profesorado de Educación Primaria en formación inicial, con perspectiva de género. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 98(37.2), 313-330. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.96202>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Navarro, R. (2006). Los clásicos al alcance de los niños. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 193, 7-14. <https://www.revistasulturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/562/1/los-clasicos-al-alcance-de-los-ni-os.html>
- Navarro, R. (2013). La salvación de los clásicos. Las adaptaciones fieles al original. *Quaderns de Filología*, XVIII, 63-75. <https://turia.uv.es//index.php/qdfed/article/view/3292/2956>
- Navarro, R. (2018). Els clàssics a l'escola? I tant que sí! *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 79, 45-50.
- Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Acantilado.
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*. ASCD.
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-266). UNED.
- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis-de-Gialdino (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Sotomayor-Sáez, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29-35. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/que_hacemos_con_los_clasicos_algunas_reflexiones_para_los_futuros_docentes_sotomayor_m.v.pdf
- Torres-Adame, F. (2023). De la lectura individual a la socialización de la lectura: carácter ambital y personalista de la literatura y del club de lectura. *Quién: revista de filosofía personalista*, 17, 117-140. <https://doi.org/10.69873/aep.i17.31>
- Valencia-Leguizamón, M., Rodríguez-León, D. M., & Raga-Prieto, L. M. (2023). Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación. *Enunciación*, 28, 61-75. <https://doi.org/10.14483/22486798.20568>
- Zúñiga-Lacruz, A. (2024). El reciclaje de cuentos clásicos en plataformas streaming: literatura transmedia en el aula universitaria. *Ocnos*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.417

ANEXOS

Anexo A. Pósit del debate en el aula (fase 3)



Anexo B. Ejemplo de tareas finales (fase 4)

