



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

LOS RELATOS DE VIDA DE UN MAESTRO Y UNA MAESTRA SEGOVIANOS: LA INFLUENCIA DE LA LITERATURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL LITERARIA

Autora: Patricia Blanco Reyes

Tutoras académicas: Miriam Sonllea Velasco y Eva Álvarez Ramos

Julio 2021

En coherencia con el valor de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres: ella seguramente lleve 5 años siguiendo mis pasos y mirándome con su sonrisa eterna desde donde esté. Él, día a día, me muestra su orgullo por tener una hija como yo. También a mi hermana Ana que lo daría todo por mí, al igual que yo por ella. No puedo olvidar a mis abuelos Julio y Mercedes, porque su confianza en mí me ayuda a seguir luchando por conseguir mis objetivos. Ni tampoco a mis abuelos Cristina y Juan, recordar mi infancia supone que vengáis a mi mente. Desde dónde estéis, gracias por todo el cariño que me disteis.

A mis amigas del pueblo (Alba, Alicia, Sheila, Inés, ...), de la universidad (Paula, Alba, Marta y Andrea) y a Elena. A veces confiáis más en mí de lo que yo creo en mis capacidades y, en muchas ocasiones, me ayudáis a mirarme con vuestros ojos, haciendo que vea mi potencial y siga adelante, sea como sea. Gracias, no podíais faltar en este apartado de mi trabajo.

A mis padrinos Isabel y J. Antonio y sus hijas Isa y Ali, porque no hace falta ser familia para entender que ciertas personas forman parte de ella. Me habéis visto crecer y yo espero veros seguir creciendo a nivel personal como lo hacéis día a día. También a mi prima Lourdes, por su especial atención y cariño, desde siempre, pero más desde hace 5 años.

A ti, Rubén, que me has apoyado y soportado, me has sostenido la mano y me has hecho ver mi valía día a día de una forma incansable.

A Yolanda y Javier, porque sin sus historias este trabajo no habría sido posible ni habría llegado a convertirse en un TFM del que estoy muy orgullosa. Gracias, sois grandes docentes; de los que hacen falta en nuestro sistema educativo.

Por último, pero no menos importante, a Miriam Sonllewa y a Eva Álvarez, mis tutoras de TFM. Miriam, gracias por tu eterna paciencia y tus grandes aprendizajes, has hecho que me apasione la investigación biográfico-narrativa. Eva, llevas desde que me conociste lanzándome mensajes de aliento, animándome y viendo en mí un gran potencial, gracias por ello.

RESUMEN

Este Trabajo Final de Máster (TFM) recoge los relatos de vida de un maestro y una maestra segovianos comprometidos con la enseñanza de la literatura. El principal objetivo que se persigue en este estudio es analizar la influencia de la literatura en la trayectoria personal y profesional de los participantes. Para ello, mediante la investigación biográfico-narrativa, se llevaron a cabo varias entrevistas que han permitido formar el relato de vida lector de ambos docentes. Tras el análisis de los datos, se puede afirmar que la familia y el valor que esta le da a la lectura es uno de los aspectos más influyentes en la construcción de la identidad lectora. Además, el sistema educativo (desde Infantil hasta la Universidad) hace uso de metodologías tradicionales que no ayudan a formar buenos lectores. A pesar de ello, nuestros participantes han sido capaces de ser docentes comprometidos con la lengua y la literatura.

Palabras clave: educación literaria, hábito lector, maestros, relatos de vida, identidad docente

ABSTRACT

This Master's Thesis (TFM) collects the life stories of a male and a female teacher from Segovia who are interested in literary teaching. The main objective of this research is to analyse the influence of literature in their personal and professional careers. For this purpose, through the biographical-narrative method several interviews were carried out, which have allowed us to create the life story of both teachers. After the data analysis, we can affirm that the family and the value they give to reading is one of the most influential aspects in the development of reading identity. Moreover, the educational system (from pre-school to university) makes use of traditional methodologies that do not educate good readers. Despite this fact, our participants have succeeded in being committed teachers of language and literature.

Keywords: literary education, reading habits, teachers, life stories, teacher identity

ÍNDICE

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	10
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	10
OBJETIVOS.....	11
JUSTIFICACIÓN.....	12
Justificación académica.	12
Pertinencia y relevancia del estudio.....	13
Motivaciones personales.....	15
ESTRUCTURA DEL TRABAJO	15
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	17
1.1. La literatura y el cerebro.....	17
1.1.1. Las funciones ejecutivas y la lectura.	17
1.2. El poder emocional de la lectura	22
1.2.1. Influencia de las emociones y del recuerdo en la lectura.....	22
1.3. La educación literaria	24
1.3.1. La educación literaria formal.	25
1.3.2. La educación literaria no formal.	28
1.3.2.1. La familia.	29
1.3.2.2. La sociedad.....	29
1.4. Acción y efecto de la experiencia literaria	30
1.5. Identidad profesional literaria del docente	34
CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN	37
2.1. Análisis cuantitativo	37
2.2. Análisis cualitativo.	39
2.3. Limitaciones y vacíos temáticos.....	41
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	43

3.1. La investigación cualitativa	43
3.2. La investigación biográfico-narrativa: los relatos de vida.....	46
3.3. Diseño de la investigación.....	48
3.3.1. Preparación.	48
3.3.1.1. Acerca de los participantes.....	49
3.3.1.2. Primer contacto con los participantes.....	49
3.3.1.3. Preparación de entrevistas.....	50
3.3.2. Entrevistas.....	50
3.3.3. Transcripción.	52
3.3.4. Categorización.	52
3.3.5. Informe de investigación.....	54
3.4. Criterios de rigor.....	55
3.5. Validez del estudio	57
3.6. Cuestiones éticas.....	57
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS	59
4. 1. LOS RELATOS DE VIDA DE YOLANDA Y JAVIER.....	59
4.1.1. La literatura en la primera infancia.....	59
Al calor de la familia, contándote así historietas.	59
No teníamos mucho dinero. Los cuentos que teníamos eran los que nos habían regalado.	60
Cuando lees te transporta a lo que estás leyendo.	62
Empatizaba mucho con los personajes y lo pasaba francamente mal.	62
Tengo muy buen recuerdo de la Biblioteca.....	63
4.1.2. La educación literaria en la escuela.	64
No recuerdo que me leyeran un cuento en el cole.....	64
Era leer los libros que te imponían al trimestre.....	65
No le dabas valor a la lectura si desde el colegio no le daban importancia.	67

Recuerdo que había iglesia, pero biblioteca no la recuerdo.....	68
Han influido para no seguir tanto esa línea.....	70
4.1.3. Literatura en la juventud.....	70
Estudiábamos mucho a los clásicos y se le daba mucha importancia.....	70
Y no sabías ni siquiera lo que decía, porque había palabras en castellano antiguo.....	72
Era un resumen que mucha gente cogía del Rincón del Vago.....	73
No había motivación.....	73
Cuando te obligan a algo lo que haces es evadirte de ello.....	74
Yo leía mi propia literatura infantil.....	75
4.1.4. Lengua y literatura en la formación inicial.....	76
Aquí solo había Magisterio y Derecho. Entonces yo me fui a Magisterio.....	76
No se trataba la lectoescritura como tal.....	77
Me busqué la vida. No me formaron para afrontar la situación real de las aulas.....	78
Llevaban sus apuntes que ya estaban amarillos.....	80
Se hizo una inversión en la biblioteca que se le da valor.....	81
No les había contado un cuento en su vida.....	82
4.1.5. Identidad profesional literaria.....	83
Me ayuda a desconectar un poco del mare magnum diario.....	83
Siempre estamos regalándonos libros.....	85
Ellos lo que hacen ahora es grabar el cuento con su niño y lo envían.....	86
Que el lenguaje sea funcional, que les sirva para algo.....	86
Aportan unos valores que los niños van a comprender mejor.....	89
Tenemos un apoyo espectacular con las nuevas tecnologías.....	89
Siempre he tenido ahí el gusanillo de querer transmitir.....	90
Aquí gana como siempre el intermediario.....	91
La literatura ha sido la base para el aprendizaje de todo lo que sé.....	93
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	95

5.1. La literatura en la primera infancia del maestro	95
5.2. La educación literaria en el colegio y en el instituto	96
5.3. Lengua y literatura en la formación inicial de los docentes	97
5.4. Identidad profesional literaria del docente	99
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y FUTUROS DESARROLLOS	101
6.1. Conclusiones en relación con los objetivos	101
6.2. Limitaciones del trabajo	103
6.3. Futuros desarrollos	103
6.4. Unas palabras.....	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS.....	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de lectores	31
Tabla 2. Literatura forense y literatura actual	34
Tabla 3. Resultados del descriptor “Maestros e identidad lectora” en las bases de datos	38
Tabla 4. Resultados del descriptor “Teachers and reading identity” en las bases de datos	38
Tabla 5. Cronología de las entrevistas realizadas	51
Tabla 6. Estructuración de las categorías y los temas de los relatos de vida	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Funciones ejecutivas y su localización en nuestro cerebro.....	18
Figura 2. Procesos psicológicos implicados en la lectura	20
Figura 3. Líneas temáticas del estado de la cuestión.....	39
Figura 4. Diferencias entre métodos cualitativos y cuantitativos.....	44
Figura 5. Categorías emergentes para el análisis de datos	52
Figura 6. Libro utilizado en la formación inicial de Javier	78
Figura 7. Portadas de los cuentos de Yolanda.....	93
Figura 8. Portada del cuento de Javier	93

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

Todas las experiencias vividas desde nuestra más tierna infancia suponen un claro condicionante en las decisiones que tomamos en nuestra vida. No solo es la familia la encargada de nuestra educación, sino que esta debería trabajar en conjunto con todos los ámbitos formales, en aras de conseguir una formación integral del alumnado.

Sin embargo, el sistema educativo lleva años inmerso en metodologías tradicionales y obsoletas, que no solo no permiten la colaboración de las familias, sino que tampoco forman adecuadamente a nuestro alumnado. Este aspecto se demuestra claramente en la falta de buenos y continuos lectores en nuestra sociedad. La lectura no se valora lo suficiente, puesto que no se ha educado en hábitos lectores ni en la competencia lectora y literaria necesaria. Por este motivo, se hace necesario indagar entre las razones que producen esta problemática.

Es por ello por lo que en esta investigación nos embarcamos en un estudio que nos permita ver realmente hasta qué punto son influyentes todas las experiencias previas a la hora de conformar nuestra identidad literaria. En concreto, nos centraremos en la investigación socioeducativa, por ser este el campo que nos ocupa.

Gracias a autores como Granado, Cerrillo y Colomer, entre otros, se ha podido conocer el estado de la cuestión que nos concierne y esto nos ha permitido saber que existen pocos estudios directamente vinculados con esta temática.

Es cierto que existen ciertos estudios que demuestran la relación directa de alguna de estas experiencias previas con otras áreas de conocimiento, como por ejemplo con la Educación Física. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la lengua y la literatura, ya que existen estudios, pero no son numerosos, al menos siguiendo este tipo de método biográfico-narrativo que vamos a utilizar en nuestro trabajo. Se podría considerar que con este TFM se consigue abordar una temática poco estudiada, pero muy necesaria.

Por todo ello, y tratando de ampliar las investigaciones sobre este tema, en este documento se presentará una investigación cualitativa, para lo cual nos han servido de gran ayuda las publicaciones de algunos autores como Bolívar y Mendoza. Este trabajo contará con el relato de vida de un maestro y una maestra segoviana. Gracias a sus aportaciones se podrá conocer cómo de vital es la familia a la hora de desarrollar un importante gusto por la literatura,

así como las influencias –positivas y negativas– que ambos han vivido y que les ha convertido en los docentes que son hoy en día: comprometidos con la educación en general, pero también con la belleza de la lengua y la literatura en concreto.

Se ha considerado que los relatos de vida suponen una gran oportunidad para poder rescatar los testimonios y aportaciones de los docentes en base a sus recuerdos. De hecho, en este tipo de estudios donde se pretende analizar la influencia de las experiencias vividas, el valor de la memoria es uno de los aspectos más relevantes y que más han de tenerse en cuenta.

Además, se ha de mencionar que con este trabajo se pretende poner de manifiesto todas las carencias que tiene el sistema educativo en lo que se refiere a la educación literaria y el fomento del hábito lector. Asimismo, se considera que esta investigación puede servir como vía para poner en valor esta área de aprendizaje tan relevante y transversal y que en muchas ocasiones es olvidada.

Por todo lo mencionado, el trabajo que se va a leer en las próximas páginas posee una importante relevancia, puesto que permite profundizar en una temática poco abordada, teniendo en cuenta el método biográfico-narrativo, que consigue rescatar las voces de los protagonistas y poner en valor la educación literaria.

OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es analizar cómo ha influido la literatura en la trayectoria personal y profesional de un maestro y una maestra comprometidos con la enseñanza de la literatura.

Este objetivo general se divide a su vez en cinco objetivos específicos, entre los que se encuentran:

- Conocer sus experiencias infantiles con la lengua y la literatura en el ámbito familiar.
- Estudiar la influencia de la experiencia escolar en el gusto por la lengua y la literatura.
- Indagar en las vivencias de juventud en el contacto con la lengua y la literatura.
- Avanzar en el conocimiento de la comprensión de la lengua y la literatura en la formación inicial.

- Descubrir cómo trabajan ambos profesionales la lengua y la literatura en su práctica docente y su relación con esta temática en la vida adulta.

JUSTIFICACIÓN

Justificación académica.

El Trabajo Fin de Máster se encuentra regulado en el artículo 15 del Real Decreto 1393/2007, que establece que las enseñanzas de Máster concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Máster. Para su elaboración hemos seguido el Reglamento de la Universidad Valladolid, aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 12 de junio de 2008 y modificado en Comisión Permanente, sesión de 20 de enero de 2012.

Mediante la realización de este Trabajo Final de Máster se persiguen diferentes objetivos. Entre ellos, demostrar que la autora ha adquirido las Competencias generales y específicas que se desarrollan en la guía docente de dicha asignatura, que a continuación se mencionan:

Competencias generales

- Ser capaz de integrar los conocimientos adquiridos para formular juicios en función de criterios, de normas externas o de elaboraciones personales, a partir de una información incompleta o limitada que incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Ser capaz de comunicar y presentar - oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.
- Movilizar habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Competencias específicas

- Identificar y formular problemas de investigación, utilizando metodologías innovadoras y valorar su relevancia, interés y oportunidad en el contexto educativo.

- Orientar la toma de decisiones y las propias acciones de acuerdo con principios éticos de interés para la investigación y la innovación educativa
- Diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.
- Conocer y seleccionar técnicas o instrumentos adecuados para la recogida de información en la investigación científica, aplicar dichas técnicas correctamente y evaluar y analizar las garantías de científicidad que cumplen.
- Integrar los conocimientos relativos a la metodología de investigación apropiada para poder abordar un diagnóstico, intervención y/o evaluación en entornos nuevos o poco conocidos, para fomentar procesos de renovación pedagógica o innovación educativa.
- Conocer y utilizar con aprovechamiento las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación educativa.
- Conocer y aplicar criterios de rigor en la investigación educativa.

Pertinencia y relevancia del estudio.

A la hora de conocer los motivos por los que un docente actúa de una forma u otra en su práctica profesional, se debe recurrir a todas aquellas situaciones y experiencias que han conformado su forma de ser a nivel personal, pero también a nivel profesional.

Ante esto, algunos autores como Granado y Puig (2015), que realizaron un estudio similar al que se presenta en este documento, mencionan lo siguiente sobre la identidad docente.

La biografía de los docentes está constituida por aquellas experiencias que llegan a ser la base de su identidad como profesores, la forma en que piensan en sí mismos como profesores y en la enseñanza y, consecuentemente, en sus acciones en el aula. (p. 45)

Rodgers y Scott (2009), recuerdan la vinculación de los sucesos, profesionales y el entorno social en la configuración de esta identidad docente, afirmando que la identidad:

1. Es dependiente y se forma dentro de contextos derivados de elementos sociales, culturales, políticos e históricos que influyen en la formación

2. Se forma en la relación con otros e implica emociones
3. Es cambiante, inestables y múltiple
4. Implica la construcción y reconstrucción del significado a través de historias y narrativas profesionales, vitales.

Estos autores ya nos indican que resulta difícil poder conseguir nuestro objetivo de investigación sin recurrir al método biográfico-narrativo. Y es que, como afirma Dubar (2002), la trayectoria subjetiva es uno de los ejes que articula nuestra identidad profesional.

Por este motivo, hemos considerado que es necesario conocer las experiencias vividas por una maestra y un maestro para ver por qué se han convertido en docentes que dan relevancia a la lengua y a la literatura en su vida y en sus aulas.

Además, no se han encontrado numerosos estudios respecto a este tema y sobre todo que utilicen una metodología cualitativa y en concreto, un método biográfico-narrativo, basado en los relatos de vida. Por ello, se ha decidido seguir los métodos mencionados para así ampliar el número de estudios que estudien la literatura de esa forma.

Es curioso ver cómo, a pesar de la relevancia de la subjetividad en esta temática, son escasos los estudios que existen en la actualidad apoyados en el método biográfico-narrativo, que rescaten el testimonio de los docentes para conocer cómo ha influido su trayectoria biográfica literaria en su práctica profesional.

Del mismo modo, no existen investigaciones que analicen la influencia de las experiencias vividas con la literatura en la construcción de la identidad profesional de docentes segovianos. Por los motivos anteriormente mencionados, podemos afirmar que nos encontramos ante un estudio relevante en la línea de investigación de la identidad docente y además necesario.

Por último, como ya se ha mencionado, este estudio puede ser una forma de poner en valor los dos aspectos principales de esta investigación: la educación literaria y la investigación biográfico-narrativa, ya que ambas en muchas ocasiones no son valoradas lo suficiente.

Motivaciones personales.

Son varios los motivos que me han llevado a optar por este tema en mi Trabajo Final de Máster (TFM). El primero de ellos fue una conversación con una antigua compañera que había realizado para su Trabajo de Fin de Grado una investigación basada en historias de vida. Eso, junto con alguna de las asignaturas cursadas en el Máster, despertaron en mí el interés por este método de investigación.

Por otro lado, he sido beneficiaria de una Beca de colaboración con el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en el que hemos realizado un estudio sobre esta misma temática. Por ello, me pareció una buena opción enfocar mi TFM hacia el mismo horizonte, en aras de profundizar aún más sobre el tema.

Además, la Lengua y la Literatura siempre han sido uno de mis puntos fuertes, puesto que siempre ha sido una de las áreas que más me ha apasionado, pero con mis breves experiencias en las prácticas me he percatado que aún no se pone en valor a esta área de conocimiento. Tenía gran interés por saber por qué ocurría todo esto y, sobre todo, por qué la lectura seguía viéndose como una actividad poco trascendental para algunos docentes y, por ende, para algunos alumnos.

Por todo ello, decidí que lo mejor era investigar sobre la influencia que tenían todas las experiencias previas en la conformación de la identidad profesional literaria de dos docentes en concreto, para así poder profundizar en algunos de los aspectos que tanta curiosidad me despertaban.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Este trabajo está dividido en seis capítulos que serán explicados a continuación. Los seis apartados generales ya mencionados están precedidos del capítulo introductorio que se presenta en estas líneas.

El primer capítulo está formado por una fundamentación teórica de los temas más relevantes vinculados a este estudio, como lo son la educación literaria, el poder emocional de la lectura, el efecto de la experiencia literaria y la construcción de la identidad profesional literaria.

El segundo capítulo aborda el estado de la cuestión, donde se muestra un análisis de las investigaciones existentes sobre nuestra temática. Para ello, se utilizan varias bases de datos nacionales e internacionales que permiten conocer qué estudios se han llevado a cabo sobre este tópico y sobre qué temas versan.

El tercer capítulo se centra en la metodología y consta de tres apartados. En la primera parte, se explican las bases teóricas de la investigación cualitativa y la investigación biográfico-narrativa. En la segunda parte, se explicita el diseño de la investigación y todo el proceso llevado a cabo en este estudio. En la última parte, se reflexiona sobre las cuestiones éticas y el rigor de nuestro trabajo.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados que se han alcanzado mediante el análisis de los datos y la información que se recabaron en las entrevistas realizadas a nuestros participantes y que recomponen su relato de vida.

El quinto capítulo muestra la discusión de los datos. En este apartado se vincula toda la información obtenida mediante nuestro análisis con los resultados obtenidos en otras investigaciones que tengan objetos de estudio similares al que nos ocupa en nuestro estudio.

Finalmente, el sexto capítulo está dedicado a las conclusiones, a las limitaciones y a los futuros desarrollos de este estudio. Este capítulo incluirá la reflexión sobre la consecución de los objetivos, así como sobre las limitaciones y posibles perspectivas para este trabajo.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. La literatura y el cerebro

La literatura y el proceso lector están estrechamente vinculados con el cerebro por varios motivos. Entre ellos, se encuentra la comprensión de la lectura como una operación cerebral cuya base son las propiedades intrínsecas y plásticas del cerebro (Mora, 2020, p. 19). Por ello, se puede decir que la lectura se basa en dos procesos: perceptivo y cognitivo. La fase perceptiva se da cuando “nuestro cerebro interpreta el sentido de una serie de signos y símbolos escritos, los grafemas, que permiten la representación visual de todos los sonidos, silábicos o alfabéticos, de la lengua oral” (Restrepo, 2020, p. 17). Por su parte, la fase cognitiva se puede explicar gracias a ciertos estudios que permiten hablar del modelo LCD (*local combination detector*) que “postula la existencia de una jerarquía de niveles neuronales responsables de la detección y la identificación de los signos gráficos que constituyen el lenguaje escrito” (Restrepo, 2020, p. 17).

Pero leer no se reduce, solamente, a un proceso mecánico en el que se articulan ojo, texto y cerebro (Smith, 1995 y Álvarez, Mateos, Biel y Mayo-Íscar, 2021). Los procesos lectores llevan aparejados movimientos de la emoción que expanden el tiempo y el espacio (Bettleheim y Zelan, 2001). La lectura provoca una estimulación directa de la imaginación y por ende de la emoción. A los procesos mecánicos de decodificación, precomprensión y comprensión se le unen aquellos estrechamente relacionados con la interpretación de lo leído y con todo lo que redunde de la lectura: hablamos de experiencias, conmociones, aprendizajes...

1.1.1. Las funciones ejecutivas y la lectura.

En relación con todo lo mencionado, resulta interesante abordar dicho proceso cerebral más profundamente. En este sentido, algunos estudios vinculan directamente las funciones ejecutivas con la adquisición de la lectura e incluso existe literatura científica que confirma esa relación (Allan y Lonigan, 2011; Fuhs y Day, 2011). Es por ello por lo que centraremos parte de este epígrafe en abordar las funciones ejecutivas del proceso lector.

En primer lugar, se han de definir las funciones ejecutivas, que de acuerdo con Luria (1973, como se citó en Cubelos, 2014, p. 68) son un “conjunto de procesos, situados en el lóbulo frontal, [y] responsables de la programación, regulación y verificación de la conducta”.

Sin embargo, el concepto ha ido evolucionando y puliéndose con los años y algunos autores como Baddeley lo entienden como un sistema unitario con tres componentes clave: por un lado, el bucle fonológico y el almacén visoespacial –especializados en el mantenimiento de la información– y, por otro lado, la central ejecutiva, encargada de los procesos de control y regulación (Peralbo, Brenlla, Fernández, Barca y Mayor, 2012, p. 78).

Ahora bien, en cuanto a las funciones ejecutivas de base, se ha de mencionar que:

Existe un amplio acuerdo entre los investigadores sobre la existencia de tres funciones ejecutivas de base, a saber, la inhibición, la flexibilidad y la actualización cognitiva, que tendrían como factor común la utilización permanente de la memoria de trabajo. (Rastrepo, Calvachi, Cano y Ruiz, 2019, p. 83)

La figura 1 muestra dichas funciones de una forma más clara, ya que se puede observar en qué parte del cerebro se encuentra cada una de ellas:

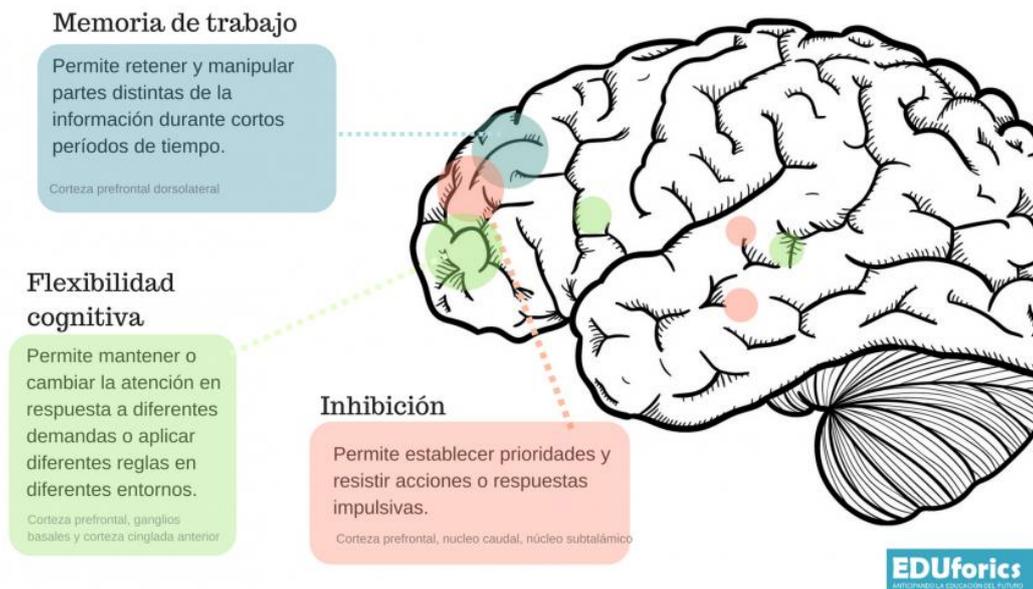


Figura 1. Funciones ejecutivas y su localización en nuestro cerebro (adaptado de Eduforics, 2017).

Por lo tanto, si se tiene en cuenta que las ejecutivas forman parte del pensamiento, es lógico entender que existe una relación entre la lectura y dichas funciones. De hecho, son numerosos los estudios que así lo demuestran. Se destacarán a continuación algunos de los que explican Peralbo et al., (2012).

Willoughby, Kupersmidt y Voegle (2012) encontraron que existe una correlación significativa entre la capacidad de inhibición y motora y el desempeño en pruebas de lectura, escritura y matemáticas, aun cuando se utilizó el rendimiento escolar como covariable.

Por otra parte, en un estudio similar, Monette, Bigras y Guay hallaron que “las funciones ejecutivas (control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo) evaluadas en preescolar estaban asociadas con las habilidades de lecto-escritura [sic] y matemáticas” (p. 79). Es cierto que afirman que no parecía ocurrir lo mismo en el primer curso, ya que “solo la memoria operativa parecía tener alguna incidencia” (p. 80).

Existen, en otro orden de ideas, investigaciones que vinculan las dificultades lectoras con los problemas en las funciones ejecutivas. Por ejemplo, Booth, Boyle y Kelly (2010), tras realizar su metaanálisis¹, afirman que las funciones ejecutivas siempre tienen que ver con las dificultades de la lectura. Lo mismo ocurre con Locascio, Mahone, Eason y Cutting (2010) que, al comparar a lectores medios con otros niños con déficit específico de la comprensión escrita y con algunos otros con problemas en el reconocimiento de términos, concluyen que existe una asociación:

entre el déficit en reconocimiento de palabras y la memoria de trabajo y el control inhibitorio. De igual modo encuentran que el déficit específico se asocia a problemas relacionados con la planificación y organización (Peralbo et al., 2012, p. 80)

Además de las funciones ejecutivas, hemos de tener en cuenta los procesos cognitivos que intervienen en la lectura y que podemos ver resumidos en la siguiente figura:

¹ En 2010 Booth, Boyle y Kelly realizan un estudio con el fin de conocer si existe alguna asociación entre las dificultades de lectura en niños y las deficiencias en las funciones ejecutivas.

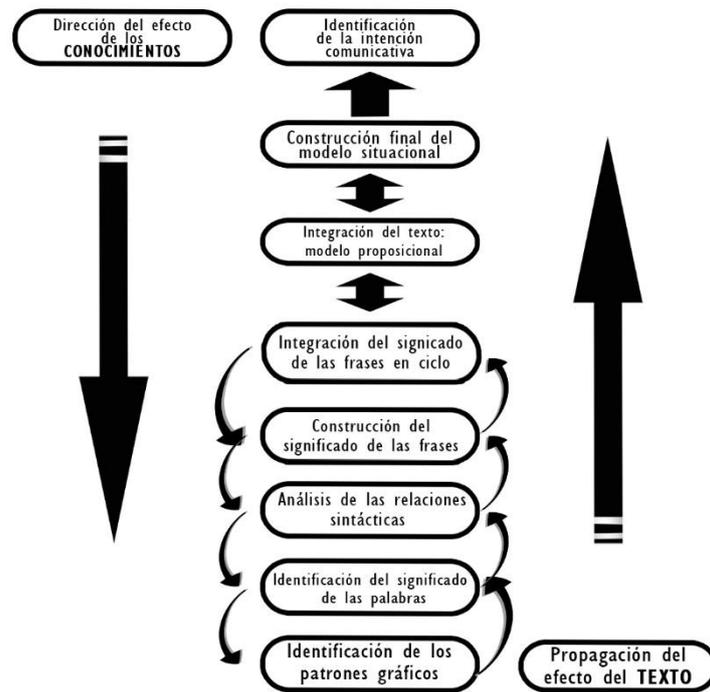


Figura 2. Procesos psicológicos implicados en la lectura (Adaptado de Tapia, 2005, p. 66)

Siguiendo, por tanto, lo pautado por Tapia (2005) se pueden resumir a continuación cada una de las actividades cognitivas más significativas en el momento de la lectura y la comprensión:

- Identificación de patrones gráficos: se agrupan en grafemas y se asocian a los fonemas correspondientes.
- Identificación del significado de las palabras: aspecto que depende de dos variables: por un lado, la cantidad de vocabulario que tenga cada sujeto y la velocidad a la que pueda acceder a él y, por otro lado, el contexto en el que aparecen esas palabras.
- Construcción e integración del significado de las frases: se requiere que el sujeto entienda el significado de las distintas proporciones que forman un texto, para lo que se va integrando el significado en ciclos (Kintsch, 1988, 1998).
- Integración del texto, modelo proposicional: el lector aplica los distintos procesos mencionados en ciclos sucesivos para conseguir integrar el significado global del texto.
- Construcción final del modelo situacional: el significado global no es suficiente, ya que las personas solemos ubicarlo en un contexto de nuestra experiencia. De hecho, Tapia (2005) menciona que lo que ocurre es que “se sitúa en unas

coordinadas espaciotemporales, puede visualizarse y, a menudo, está cargada de connotaciones emocionales” (p. 76).

A pesar de estas explicaciones, se ha de saber que el cerebro no viene predispuesto genéticamente para la lengua escrita –como sí ocurre con la lengua oral–, sino que la lectura surge como fruto de la presión cultural y de relaciones sociales (Mora, 2020).

Como toda competencia, la habilidad lectora demanda el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes. Cobran estas últimas un valor añadido en el tema estudiado. La predisposición que el niño muestre hacia la lectura, su motivación, será vital en la consecución de la competencia no solo lectora, sino también literaria.

En relación con esto, se ha de mencionar que, junto con los procesos ya explicados, la motivación es el otro pilar fundamental que permite una correcta comprensión.

Una motivación inadecuada lleva a leer de forma asimismo inadecuada. Y los procesos de lectura poco eficaces, al impedir que el sujeto experimente que comprende, hacen que la lectura resulte una actividad poco gratificante e, incluso, que produce aversión, lo que lleva al abandono. (Tapia, 2005, p. 64)

De hecho, existen numerosas evidencias sobre “la estrecha relación entre motivación lectora y desempeño lector, así como entre motivación lectora y buen rendimiento académico, motivación lectora e incremento de competencias y habilidades lectoras o del empleo de estrategias por parte de los lectores motivados” (Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016, p. 55). Hecho que ya había señalado Colomer (1996) al poner en evidencia cómo las investigaciones sobre lectura y procesos de aprendizaje llevados a cabo redundaban en la exigencia de la implicación del lector para la consecución de progreso en la competencia literaria.

Por todo lo mencionado, es evidente que, como docentes, se han de tener en cuenta dos aspectos fundamentales para poder conseguir una competencia lectora en nuestro alumnado: primero, el valor de las funciones ejecutivas y de todos los procesos cerebrales que conlleva la lectura y segundo, la importancia de la motivación en la consecución de dicha competencia.

1.2. El poder emocional de la lectura

En este apartado es importante abordar el poder de las emociones y el recuerdo y su influencia en la lectura, ya que estos juegan también un papel fundamental en el aprendizaje. De hecho, se ha de saber que este proceso es entendido como un camino personal y propio de cada alumno.

Durante el proceso de aprendizaje cada estudiante siente y percibe la información sensorial en forma personal y única; cada uno construye, cambia y reorganiza sus redes neuronales en la corteza cerebral, cada persona construye su propio aprendizaje. (Tacca, Tacca, y Alva, 2019, p. 17)

Por lo tanto, si cada uno de nosotros somos responsables del propio aprendizaje de una forma única, las experiencias previas que tengamos influirán enormemente en él. Por ende, ocurrirá de igual modo con el proceso lector, el hábito lector y con el gusto por la lectura, es decir, se verán influidos por los recuerdos y por nuestras emociones. Ese camino, que como lectores iniciamos en la infancia recorre una trayectoria marcada por “los libros que nos dieron a leer, por las tareas de lectura que tuvimos que abordar, por los modelos de lectores que conocimos, por el modo en que nuestras experiencias lectoras nos hicieron sentir” (Granado y Puig, 2015, p. 44).

1.2.1. Influencia de las emociones y del recuerdo en la lectura.

Algunos autores como Romero (2011) llegan a dar tanta importancia al recuerdo afirmando que es incluso “una noción fundamental para la literatura en la medida en que lo es también para la vida cotidiana” (p. 46). Sin embargo, este experto no es el único en abordar el recuerdo de tal forma, ya que algunos otros lo ven como una fuente de conocimiento. De hecho, se destaca la capacidad humana “para evocar algo que se fue con episodios concretos de nuestra vida es a la vez familiar y desconcertante, y es un aspecto clave de la identidad personal” (Sutton, Harris, Keil y Barnier, 2010, p. 530).

Además, al igual que se ha mencionado que el aprendizaje es un proceso personal y único, es cierto que ocurre del mismo modo con la lectura. En otras palabras, una misma obra literaria no es leída igual por dos personas distintas. Esta idea la explica a la perfección Mora (2020):

La lectura de un libro (...) va mucho más allá de las propias palabras escritas en él. Palabras destiladas unas del texto mismo (impregnadas ya del colorido emocional que les imprimió y el escritor y que aflora cuando se agrupan en el contexto de una frase) y otras posteriores, y ya de carácter emocional (recuerdos), que son las del propio lector. (p. 113).

Se puede confirmar que existe una clara vinculación entre emociones y recuerdos y entre estos y la lectura. Tal es así que algunos expertos como Sanjuán (2016) consideran que se puede llegar a afirmar que “sin determinadas lecturas que hemos hecho no seríamos los mismos” (p. 158).

A pesar de existir claras evidencias de la relevancia de las emociones en este aspecto, el componente emocional está claramente relegado a un segundo plano en la docencia española. De hecho, Sanjuán (2014) explica que más del 50 % de los estudiantes de Educación se consideran poco lectores o no lectores y lo que es peor:

Lo que con más frecuencia evocan de su aprendizaje literario son experiencias frustrantes: no son capaces de mencionar libros que les hayan dejado huella, nunca se emocionaron al leer, las lecturas resultaban difíciles o incomprensibles, no han descubierto el placer de la lectura. Pero lo que más explica el alto número de no lectores o poco lectores es el hecho de que esos jóvenes apenas tuvieron ocasión de expresar lo que les sugerían los textos, lo que habían sentido o entendido, aunque fueran impresiones muy subjetivas. (p. 165)

Los datos preocupantes que aporta Sanjuán se ven reforzados por los estudios llevados a cabo por Granado (2014), Granado y Puig (2015), Colomer y Munita (2013); Díaz-Plaja y Prats (2013); Munita (2012), Applegate y Applegate (2004) o Gupta (2004).

Sin embargo, incluso estos desoladores datos vuelven a demostrar que permitir a los lectores experiencias lectoras vinculadas con las emociones permitirán garantizar una mayor gusto y afán por la lectura y la literatura, puesto que la “implicación emocional del lector se revela como un componente intrínseco del proceso” (Sanjuán, 2014, p. 165).

Algunos autores tratan de explicar por qué se suele olvidar el componente emocional en los sistemas educativos. Así, Krathwohl, Bloom y Masia (1973) encontraban una doble causa:

la primera, el carácter abstracto de los intereses y actitudes hace que sea más difícil enseñarlos y evaluarlos (en comparación con los contenidos conceptuales). La segunda hace referencia a razones culturales, ya que puede llegar a considerarse que los aspectos actitudinales pertenecen más bien al dominio privado, mientras que los cognoscitivos son de dominio público. Además, es necesario considerar el hecho de que hasta la fecha se disgregaba la emoción del conocimiento. Todo aquello que tuviera un filtro emocional no era reconocido como racional, con todo lo que ello conlleva, “el ámbito de las emociones y sus aledaños era considerado como superfluo y de una validez exigua frente a la superioridad de la razón. No se concebía el conocimiento, si no era ajeno al sentimiento” (Álvarez, Mateos, Alejaldre y Mayo-Isicar, 2021, en prensa). No obstante, en los últimos años nuevas voces (Mora, 2013a, 2013b y 2020) se han unido a aquellas que ya reivindicaban la necesaria conexión entre razón y emoción (James, 1884; Marañón, 1920; Damasio, 1999; Le Doux, 1999).

Sean cuales sean las razones que producen este olvido de las emociones en la educación literaria, lo ideal sería combinar todos los componentes para así conseguir una verdadera formación integral. La cita que expone Sanjuán (2011) resulta muy esclarecedora para poder terminar ese apartado:

El papel del profesor consistiría, más bien, en “escuchar” cómo los alumnos leen e interpretan esos textos para hacerles reflexionar sobre los sentidos que han construido y hacerles avanzar desde unas lecturas emocionales o impresionistas hacia otros modos de apropiación más racionales que se apoyan en diversos conocimientos que sólo la escuela puede proporcionar. (p. 95).

1.3. La educación literaria

El valor de la literatura es inmenso y más aún cuando nos referimos a su valor educativo. Tal es así que la naturaleza de la literatura ha sido considerada “una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de las diversas formas de vida del hombre y, con ellas, a la identidad propia de cualquier colectividad” (Cerrillo y Sánchez, 2017, p. 6). Este carácter formador ha sido malentendido a lo largo de la historia literaria, más si tenemos presente el ámbito en el que nos movemos y la necesidad de instruir al niño y de acompañarle en su conocimiento del mundo y entorno. Hemos de tener presente, dentro de este proceso, ese valor instrumental de la literatura (Cervera, 1989), que ha incidido de manera negativa tanto en

su producción como en su juicio y valoración por la escasa calidad de lo publicado y por la supremacía de lo didáctico, moralista o adoctrinador por encima de lo literario.

No se puede limitar, por tanto, la influencia de la literatura a los contextos escolares, por lo que se abordarán en los siguientes apartados la educación literaria formal, por un lado, y la educación literaria no formal, por otro. Es necesario tener en cuenta para entender mejor el proceso que estamos analizando que existen dos tipos de lecturas, aquellas realizadas en el ámbito académico y aquellas vernáculas (Camitta, 1993; Barton y Hamilton, 1998), que nacen por gusto y deseo, huyendo de la imposición.

1.3.1. La educación literaria formal.

La presencia de la literatura en los contextos educativos ha ido variando con el tiempo. De hecho, algunas expertas como Colomer (1996) consideran que la enseñanza de la literatura es muy susceptible a los cambios sociales e incluso llega a afirmar que el modelo educativo que se adopta en cada momento depende de la función que cada sociedad otorgue a la literatura.

En relación con este aspecto, resulta interesante abordar la importancia que se le da al contexto social, incluso para poder dotar de significado a cualquier obra literaria. Tal es así que Cerrillo (2010) hace un listado de aspectos a tener en cuenta al entrar en contacto con la literatura y entre ellos menciona que “la obra literaria es producto de una cultura y de un contexto, cuyo significado habrá que interpretar, por tanto, en el marco de un sistema cultural, que, además, es cambiante” (p. 19).

Ahora bien, ¿qué se entiende por educación literaria? Son numerosas las definiciones al respecto, pero una muy completa es la que proporciona Mendoza (2004) ya que explica que:

La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo que en cuenta que la literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estéticos-culturales (...) y que el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea. (p. 12)

Ante esto, no se debería cometer un error muy común, ya que “cuando se habla de ‘enseñanza de la literatura’ se confunde ‘literatura’ con ‘historia de la literatura’, razón por la que su estudio y su aprendizaje se han limitado (...) a la memorización de referencias, de títulos,

...” (Cerrillo, 2010, p. 37). Por lo tanto, si se tiene en cuenta la amplitud del concepto de la educación literaria no se debería reducir su didáctica a la enseñanza histórica como viene sucediendo en numerosas ocasiones.

Del mismo modo, se ha comprobado que los procesos memorísticos no deben de ser el eje principal de los procesos de enseñanza y aun menos si se trata de la lectura y escritura (López Calero, 2000). Por ello, lo ideal sería cambiar esta problemática para que el principal objetivo sea conseguir una competencia literaria que sea entendida de la siguiente forma:

La adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura. Además, es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales. (Lomas, 2002, p. 4)

Sin embargo, la formación del alumnado en competencia literaria supone un gran reto para el sistema educativo. Al fin y al cabo, “ni la literatura se enseña ni la competencia literaria se enseña; la literatura se lee, la competencia literaria se forma, en gran medida, gracias a la lectura” (Mendoza, 2004, p. 240). De hecho, la literatura no puede encajar dentro de una asignatura, ya que las características literarias no se pueden encajar como un contenido de aprendizaje. A pesar de ello, existen algunas pautas para conseguir que el alumnado consiga una verdadera competencia literaria. De entre ellas, se pueden destacar algunas como las que se van a mencionar a continuación.

Por un lado, se debe incluir la experiencia de la comunicación literaria en las aulas, ya que así el alumnado entenderá la literatura como un modo de expresión, mejorando su competencia literaria. En otras palabras, deben sentirse parte de una comunidad de lectores que “concibe la literatura no sólo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido” (Cairney y Langbien, 1989, mencionados en Lomas, 2002, p. 6).

Pero, por otro lado, se ha de intentar vincular la experiencia literaria con alguna emoción o placer estético. Es decir, la comunicación literaria sería entendida como una especie de "legado de satisfacciones" (Britton, 1977).

Además, se ha de tener en cuenta que la competencia literaria está íntimamente ligada a la lectura y escritura. Ambos aspectos son claves para la adquisición de una competencia literaria completa (Mendoza, 1990). En otras palabras, la competencia literaria y la competencia lectora se relacionan, ya que:

Por una parte, la competencia lectora es un componente de la competencia literaria, pero, a su vez, esta se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras [sic] del individuo y de sus aplicaciones en múltiples casos de recepción. La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, pero también al goce estético. (Mendoza, 1999, p. 2)

Por ello, es importante abordar también los aspectos más relevantes a la hora de crear una competencia lectora en el alumnado. Se ha de saber qué es la competencia lectora. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lo define como “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (2009, p. 14).

Del mismo modo, la competencia lectora ha de asentarse sobre tres aspectos fundamentales: aprender a leer, leer para aprender en el día a día en cualquier contexto y aprender a disfrutar de la lectura (Solé, 2012).

Por su parte, el hábito lector se conforma de una doble vía: “la dotación al individuo de la capacidad técnica de leer” y “la transformación de dicho acto en necesidad” (Fowler, 2000, p. 22).

En relación con todo ello, se ha demostrado que la competencia lectora y el hábito lector influyen enormemente en el éxito académico. Se menciona que “su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos en el alumnado, de manera que lograr o no un hábito lector adecuado, facilitará o dificultará la comprensión de los textos y, por consiguiente, los resultados y el éxito académico” (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012, p. 12). Para poder conseguir dicha competencia y evitar problemáticas como la mencionada, existe un aspecto que juega un papel fundamental en la formación de los alumnos, que es la literatura infantil y juvenil (LIJ), ya que:

Por medio de ella, el lector se irá familiarizando con los conocimientos de las convenciones propias del lenguaje poético, que aportan especificidad a la comunicación literaria, y con el contexto histórico en que el texto literario se ha producido, de modo que, progresivamente, pueda comprender, interpretar y enjuiciar los textos literarios. (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2017, p. 15)

Del mismo modo, se debe de destacar que la LIJ “sirven para formar al individuo como lector, en todo su valor, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (*gran*) literatura ya está en ellas” (Mendoza, 1999, p. 1).

Son numerosísimas las ventajas que posee la literatura infantil y juvenil, por eso es fundamental tener en cuenta la forma en la que se trabaja con los niños el desarrollo de esta competencia, no solo porque se puede conseguir un verdadero hábito lector, sino porque se puede afianzar un gusto por la lectura de por vida. Al fin y al cabo, “la lectura tendrá una resonancia que se prolongará en el tiempo. Seguirá haciendo eco en nosotros, nos transformará, re-creando [sic] nuestra cotidianidad” (Sánchez y Chacón, 2006, p. 282).

1.3.2. La educación literaria no formal.

Como ya se ha mencionado al comenzar este apartado, la educación literaria no se puede (ni se debe) reducir a los contextos formales de los centros educativos. Por el contrario, el resto de los entornos, influyen también de forma exponencial en esta formación literaria. Así lo explica Perdomo (2005) para quien:

La sociedad y la familia dotan al niño de experiencias que desarrollan su capacidad de percepción, sensibilidad y comunicación propiciando el desarrollo de su competencia literaria. Desde muy temprana edad, antes de asistir a la escuela, los niños, a través de canciones de cuna, adivinanzas, juegos de corro, lectura de cuentos por parte de los padres, etc., ya están en contacto con los textos literarios. Es la llamada literatura de regazo, que influye positivamente en la posterior aproximación del niño a la lectura, en general, y a la literatura, en particular. (p. 151)

Es evidente que aparte del entorno escolar, la sociedad y la familia son los otros dos contextos más influyentes en la competencia literaria y lectora.

La mediación que se lleva a cabo desde el ámbito familiar o escolar (normalmente siempre a través de un adulto) es inherente al proceso estudiado, ya que “para que un texto cobre vida necesita de motivación, de curiosidad, de dedicación, de tiempo y de alguien que promueva esto, de alguien que transmita ese gusto por leer” (Guiñez y Martínez, 2015, p. 118).

1.3.2.1. La familia.

Son numerosas las investigaciones que analizan la influencia de la familia en la creación de un hábito lector sólido en los niños (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Gasol, 2005; Corchete e Iglesias, 2007 o Gil, 2009, entre otros). Es cierto que no siempre ocurre que de padres lectores salgan niños con afán por la lectura. Sin embargo, “es fácil constatar que de hogares donde la lectura juega un papel muy importante, lo común es que los hijos también sean lectores” (Paredes, 2014, p. 293). No obstante, aun cuando los padres no sean lectores, el hecho de permitirles una experiencia rica con la lectura conseguirá grandes ventajas. Es decir, contactos gratificantes con la literatura en la infancia garantizan la creación del hábito lector tan necesario para la competencia literaria (Pérez-López y Gómez-Narváez, 2011). Del mismo modo, el estudio realizado por Strommen y Mates en 2004 demuestra que los alumnos que comparten el gusto por la lectura con sus familiares y comentaban dichas lecturas en casa, poseen un hábito lector muy desarrollado (Mayorga y Madrid, 2014, p. 83).

En base a estas evidencias, es necesaria la colaboración entre los contextos formales y los no formales y no como entornos independientes, sino “como agentes que se han de complementar y que han de configurarse como ambientes ricos y estimulantes para favorecer el hábito lector, la competencia lectora y, en consecuencia, el éxito escolar” (Martínez y Torres, 2019, p. 106).

Antes de pasar a abordar la influencia de la sociedad en el gusto por la literatura, es fundamental recalcar que “es imprescindible conjugar las actuaciones del entorno familiar y escolar para poder desarrollar y afianzar el hábito lector. El lector no nace, se hace, es más, nos hacemos lectores a lo largo de toda la vida” (Mayorga y Madrid, 2004, p. 82).

1.3.2.2. La sociedad.

A pesar de que la lectura pueda considerarse una conducta personal, no es correcto efectuar una observación desde variables individuales, ya que “posee un significado social y cultural (...) siendo imprescindible un análisis de la cultura y de los valores que los sujetos poseen” (Yubero y Larrañaga, 2010, p. 9). Es por ello, que se necesita conocer si la lectura es realmente valorada

a nivel social en nuestra cultura y respecto a ello, estos mismos autores mencionan que nuestra sociedad no valora la lectura y la suele relegar a las actividades curriculares, en lugar de asociarla también al ocio “la hegemonía de la imagen y la consagración de los medios audiovisuales como principales vehículos de comunicación han eclipsado más de dos siglos de esplendor de la novela [de la lectura]” (Posada, 2020, p. 201). La literatura ha dejado de ser el principal referente cultural de la sociedad y por ende del imaginario infantil. Esto proscribió el valor de la lectura, que ya no se supone una herramienta tan necesaria como ha venido considerándose hasta la fecha.

Sería necesaria una reflexión mucho más profunda en torno a la consideración social de la lectura, pero los objetivos principales de este trabajo nos obligan a centrarnos en otros asuntos de interés.

Para finalizar este apartado sobre la educación literaria (formal y no formal) es importante recalcar que es necesario que la literatura:

Contribuya no sólo a la educación estética de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje sino también a su educación ética en la medida en que en los textos literarios (al igual que en cualquier tipo de texto) encontramos no sólo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo. (Lomas, 2002, p. 49)

En definitiva, las experiencias que nos proporcione el contacto con la literatura influirán enormemente en nuestra forma de entender el mundo y en el desarrollo de nuestra vida. Es este aspecto lo que nos lleva directamente al siguiente apartado sobre el efecto de las experiencias literarias.

1.4. Acción y efecto de la experiencia literaria

Las experiencias que vivimos en nuestra vida condicionan numerosos aspectos de ella. De hecho, pueden llegar a influir en los aprendizajes que adquirimos. Esta afirmación se basa en la concepción que tiene Ausubel (1983) del aprendizaje significativo:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsuntor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes

estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. (p. 2)

Por lo tanto, todos nuestros conocimientos y experiencias previas pueden influir de tal forma que conviertan nuestros aprendizajes en significativos y duraderos o, por el contrario, hacer que se acaben olvidando.

En este cuarto apartado del marco teórico se va a abordar la influencia y efecto de la experiencia literaria en nuestra vida en general y más en concreto de la vida de los docentes. Al fin y al cabo, "los recuerdos son semillas" (Louv, 2012, p. 43) y una semilla que tenga en cuenta experiencias literarias enriquecedoras puede suponer un gusto por la lectura de por vida. Algunos autores llegan incluso a afirmar que la verdadera literatura ha de estar siempre unida a la experiencia, ya que consideran lectura y experiencia dos caras de una misma moneda:

Lo que somos, lo que hemos vivido, resuena en todo acto de lectura; pero, a su vez, lo que leemos nos afecta de una manera tal que lo hace indistinguible de lo que vivimos *realmente*, y además nos permite interpretar lo que vivimos de una manera más profunda. (Sanjuán, 2014, p. 171).

La mayoría de los hombres ha tenido algún contacto con la literatura (tanto en su vertiente oral como en la escrita) a lo largo de su vida. Si prestamos atención a la literatura escrita, Chartier (2017) considera que existen dos tipos de lectores, dependiendo de cómo haya sido el origen de esa primera experiencia. Esos dos tipos se podrán observar en la tabla 1:

Tabla 1.

Tipos de lectores

Lector heredero	Lector conquistador
Nace rodeado de libros	Nace sin libros
Construye los corpus de las lecturas de su juventud al margen del modelo escolar	

Fuente: Adaptado de Chartier (2017)

Esta clasificación muestra cómo nuestras primeras experiencias literarias pueden llegar a condicionar el tipo de lector en el que nos convertimos. Es por ello por lo que se ha de tener en cuenta la importancia de esas experiencias en la más tierna infancia. Ahora bien, como ya se ha mencionado a lo largo de este documento, la lectura no es una de las actividades más valoradas en la sociedad actual. Por ello, Contreras y Prats (2015) realizan un estudio para conocer el origen de esta problemática, en concreto, entre estudiantes de Magisterio.

Antes de comenzar con algunos de los resultados, cabe decir que resulta fundamental abordar este aspecto en los futuros docentes, porque si no habrá doble fracaso: su formación literaria y, además, “perpetuaremos esta situación en las nuevas generaciones que serán sus futuros alumnos, y quizá en unas décadas la formación estética de la población será residual y los hábitos de lectura anecdóticos” (p. 35).

Gracias a la investigación llevada a cabo por Contreras y Prats (2015) se puede confirmar que los sujetos guardan en su memoria como recuerdos positivos aquellas lecturas que fueron compartidas con miembros de su familia. Del mismo modo, todas las experiencias de carácter vivencial, como las representaciones teatrales o las adaptaciones al cine han marcado considerablemente su infancia (nuevamente esa vigorosidad del lenguaje audiovisual). Sin embargo, este último aspecto influye enormemente en las experiencias literarias, ya que la presencia de las nuevas tecnologías puede suponer la presencia de una falsa competencia literaria. Como explican Cerrillo y Senís (2005) “nos encontramos ante un nuevo analfabetismo; (...) protagonizado por esos nuevos lectores, fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios, ni en muchos casos, lectores competentes” (p. 26).

A pesar de ello, no sería justo culpabilizar a las nuevas tecnologías por la falta de hábitos lectores, porque se trata de un recurso que puede provocar también todo lo contrario. De hecho, se podría considerar que lo que ha ocurrido ha sido una transformación y no una defunción (Ortiz y Rubino, 2019). Aquellos que auguraron el fin de la era Gutenberg (McLuhan, 1962) erraron en su predicción, al menos en cuanto a la viabilidad del libro.

Tal es así que uno de los grandes cambios ha sido el fácil acceso a las lecturas gracias a las TIC. Es decir, se aumentan las posibilidades de tener experiencias literarias. Eso sí, se ha de tener en cuenta que dicha facilidad “no implica que tengamos –como lectores– las competencias necesarias para su abordaje” (Ortiz y Rubino, 2019, p. 8). Por el contrario, se han de saber

aprovechar las potencialidades de las nuevas tecnologías. Paredes (2005) lo explica en la siguiente cita de una forma muy esclarecedora:

La enseñanza de la lectura y la escritura (...) complementados por las TIC; va más allá, incorporando nuevos códigos, buscando en las TIC nuevas posibilidades dentro de sus potencialidades, desde materiales servidos por dispositivos electrónicos o albergados en sitios web a gráficos, animaciones y otras posibilidades generadas por unos programas muy variados. (p. 260)

Ahora bien, independientemente de que las tecnologías supongan un aumento y mejora de las experiencias literarias –o no– lo que sí está claro es que el contacto con la lectura influye en nuestra vida personal y también en la profesional. Contreras y Prats (2015) hablan sobre este aspecto centrándose en los profesionales docentes, al mencionar que “si no vives, ni sientes la literatura, difícilmente podrás llevarla al aula con éxito” (p. 37). En muchas ocasiones el origen del problema viene dado por las experiencias escolares, que se han centrado en actividades de comprensión o de adquisición de ciertos conceptos teóricos, en lugar de en el carácter placentero de la lectura. Estas vivencias llegan a calar tan hondo, que las Facultades de Educación llegan a plantearse como objetivo “recuperar a estos lectores que se perdieron en el camino. Para ir desbancando poco a poco estos prejuicios” (Parrado, Romero y Trigo, 2018, p. 65). El asunto presenta una gravedad extrema porque contribuye a girar la rueda de la pérdida de hábitos lectores. No hay que olvidar que nos enfrentamos a futuros mediadores que no leen. El proceso se ve contaminado e influye de manera negativa (cuasi apocalíptica) en la formación de lectores.

Una de las soluciones podría recaer en modificar la forma en la que se trabaja en las aulas esa literatura con el fin de conseguir experiencias con la lectura que se centren en la relación con los lectores y que les permita participar activamente y adentrarse en la historia (Parrado, Romero y Trigo, 2018). En definitiva, se quiere decir que se debería cambiar lo que se ha conocido como ‘literatura forense’ por una literatura más actual. En la tabla 2 se observa una comparativa entre ambos términos:

Tabla 2.

Literatura forense y literatura actual

Literatura forense	Literatura actual
Procesos acabados	Ecosistema humano
Singularidad del texto	Literatura comparada
Sacralización del hecho literario	Literatura crítica
Asepsia literaria	Fuentes de la memoria

Fuente. Adaptado de Romero (2016)

Para finalizar con la acción y efecto de las experiencias literarias, se debe mencionar que las acciones previas conforman una de las redes que más influye en la construcción de la identidad personal y profesional (Day, 2006). Esta afirmación nos lleva directamente al siguiente apartado centrado en la identidad profesional del docente, en relación con la literatura.

1.5. Identidad profesional literaria del docente

Es imprescindible hablar sobre qué se entiende por identidad profesional. Lasky (2005) considera que, en el caso de los docentes, la identidad profesional puede ser concebida como la manera en la que los profesores se definen a sí mismos. Se trata de una autoconstrucción profesional, que evoluciona con los años y se ve influida por numerosos aspectos como los contextos políticos, la escuela o las reformas.

Sin embargo, se necesita recalcar de nuevo la relevancia de las experiencias previas escolares también a la hora de formar la identidad profesional, ya que

El desarrollo de la identidad docente en los maestros en formación se asienta con fuerza en las rutinas y modelos pedagógicos de quienes fueron sus profesores en los niveles educativos precedentes, en vivencias significativas construidas con la familia durante la etapa infantil y en el contacto directo con el contexto escolar, todo ello configura un saber con base en el cual interpretar sus vivencias y experiencias durante la formación.

(Marcelo (2009) y Rivas, Hernández, Sancho y Núñez (2012), citados por Jarauta, 2017, p. 118

Este aspecto se puede relacionar con la teoría del aprendizaje social de Bandura, ya que se basa en la idea de imitación de las conductas que vivimos en nuestra vida. En este caso, la forma en la que actuaron con nosotros los docentes podrá ocasionar que perpetuemos esos comportamientos con otras generaciones. Sin embargo, se ha de saber que “no imitamos automáticamente las conductas que observamos en otros, sino más bien, conscientemente tomamos la decisión de comportarnos de la misma manera” (Tovar-Moncada y Crespo-Knopfler, 2015, p. 117).

Ahora bien, en este caso pretendemos centrarnos en la identidad literaria del docente. Es evidente que la lectura influye en la construcción de nuestra identidad profesional. De hecho, Petit (2001) afirma que “la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino” (p. 31). Por ello, es necesario incluir una definición de ‘identidad lectora’, para así poder saber a qué nos estamos refiriendo exactamente. Duszynski (2006), mencionado en Granado y Puig (2015), explica que:

La identidad lectora se define como el conjunto de relaciones que mantiene un sujeto con los textos (la genealogía de sus lecturas, sus vivencias de lectura, sus gustos lectores, su comportamiento lector, su posicionamiento y autopercepción como tal, etc.) construido a lo largo del tiempo y en diversos contextos (familiar, escolar, personal). (p. 46)

Una vez dicho esto, es importante que la identidad lectora de los docentes sea sólida, ya que serán ellos los encargados de formar el hábito lector en sus alumnos, “es probable que la identidad lectora de los futuros maestros configure en mayor medida su identidad docente como formadores de lectores” (Granado y Puig, 2015, p. 47).

Sin embargo, se ha de saber que la identidad profesional no es estable y fija, sino que por el contrario puede evolucionar (Marcelo, 2010). Por este motivo, es fundamental que los docentes tengan un espíritu crítico para saber diferenciar entre las buenas y malas prácticas educativas, en aras de evitar perpetuar errores cometidos con ellos mismos como alumnos en el pasado.

Para ello, es importante saber cómo se forma esa identidad lectora o, al menos, qué aspectos forman parte *grosso modo* de dicha construcción. Munita (2017) resume algunos de los puntos más influyentes:

En primer lugar, la falta de motivación por la lectura producida por el período escolar: “lo que la escuela produce son no lectores”, ya que no se trabaja adecuadamente el interés por la literatura, por lo que no se consigue un verdadero hábito lector. En segundo lugar, lo que se conoce bajo el nombre de el “efecto-profesor”, es decir, el recuerdo de un docente que transmite interés por la lectura, mostrando su pasión por ella y consiguiendo que el alumnado acabe apasionándose también. Por otro lado, como ya se ha mencionado en otros apartados de esta fundamentación teórica, la influencia de las primeras experiencias lectoras en la familia. Es tan importante que llega a considerarse que influye en la motivación por la lectura ya en la vida adulta (y no solo en la infancia).

Del mismo modo, se encuentra la trascendencia de otras personas (docentes, bibliotecarios, el grupo de padres...), aspecto que confirma la importancia de la socialización en el itinerario personal lector. Además, la asociación del placer de lectura con identificación con los personajes alerta sobre cierto fracaso de la educación literaria que no logró, durante la escolaridad obligatoria, hacer avanzar al lector hacia formas más sofisticadas y diversificadas de placer en la recepción literaria (Colomer, 2012).

Por último, es importante recalcar que las ‘bibliotecas interiores’ (Bayard, 2008) o las ‘textotecas internas’ (Devetach, 2008) se forman principalmente de experiencias enriquecedoras, con ciertas personas o en ciertos ambientes, y no tanto de una lista de títulos de lecturas, se construyen con “palabras, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo” (Devetach, 2008, pp. 37-38).

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este segundo capítulo se analizarán las investigaciones que se han realizado sobre el objeto de estudio de este trabajo. Para poder entender lo que se va a encontrar en este apartado, es necesario explicar qué se entiende por estado del arte. Según González (2005) el estado de la cuestión “resume y organiza los resultados de investigación reciente en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico” (p. 4).

Para llevar a cabo esta revisión de la literatura existente, se ha considerado que el objeto de estudio de nuestra investigación es el siguiente: “la influencia de las experiencias previas con la literatura en la construcción de la identidad literaria de un maestro y una maestra segovianos”. En relación con ello, no parece que existan precedentes sobre dicho objeto de estudio en la comunidad científica. Sin embargo, sí existen varios estudios vinculados a ello.

Para poder conocerlos, se han elegido 4 bases de datos: Dialnet, Scopus, Web of Science y Teseo. Además, se ha hecho uso de concepto concreto para buscarlo en dichas plataformas. El descriptor utilizado ‘maestros e identidad lectora’, ha sido traducido al inglés para aumentar las posibilidades de búsqueda.

2.1. Análisis cuantitativo

En la búsqueda desarrollada en las bases referenciadas, utilizando el término en español, se han encontrado 64 resultados. Sin embargo, solo 4 se vinculaban directamente con el objetivo de nuestra investigación.

Tabla 3.

Resultados del descriptor “Maestros e identidad lectora” en las bases de datos

Bases de datos	Total	Artículos de revista	Libros	Capítulos de libro	Tesis doctorales	Interés para la investigación	Fechas
Dialnet	62	13	9	1	39	3	1993-2020
Scopus	1	1	-	-	-	-	2015
WOS	1	1	-	-	-	1	2003
Teseo	0	-	-	-	-	-	-
Total	64	15	9	1	39	4	1993-2020

Por su parte, con la búsqueda del descriptor en inglés se han obtenido muchos más resultados, en total 1219. De todos ellos, 10 se relacionaban estrechamente con nuestro objeto de estudio.

Tabla 4.

Resultados del descriptor “Teachers and reading identity” en las bases de datos

Bases de datos	Total	Artículos de revista	Libros	Capítulos de libro	Tesis doctorales	Interés para la investigación	Fechas
Dialnet	53	43	1	2	7	2	2004-2021
Scopus	533	533	-	-	-	2	1965-2021
WOS	633	633	-	-	-	6	1988-2021
Teseo	0	-	-	-	-	-	-
Total	1219	1209	1	2	7	10	1965-2021

Como se puede observar en las dos tablas que se acaban de incluir, existen numerosos estudios sobre el tema que nos ocupa, aunque se debe mencionar que el resultado total de la tabla 4 es tan alto porque incluye muchos de los estudios realizados en español. Ahora bien, llama la atención que excediendo el millar el número de publicaciones que existen sobre nuestra línea de trabajo, solo 14 de ellas tengan una vinculación directa con nuestro objeto de estudio.

Si nos centramos en datos cronológicos, vemos que la línea de investigación parece iniciarse en la década de 1960 y que las últimas contribuciones, que también son las que más se acercan a nuestro estudio, se presentan en la última década.

2.2. Análisis cualitativo.

Una vez realizado el análisis cuantitativo del estado de la cuestión, se procede a llevar a cabo el análisis cualitativo de los 14 estudios vinculados, de los que realmente solo se hará mención a 10 puesto que 4 de ellos se repiten. Para ello, los estudios que resultaban de interés en la búsqueda se han agrupado por líneas temáticas y se han obtenido tres tópicos, que podrán observarse en la siguiente figura:



Figura 3. Líneas temáticas del estado de la cuestión

En primer lugar, en relación con la influencia de las experiencias previas en la construcción de la identidad lectora se encuentran varias investigaciones sobre este tema, que podrían dividirse en dos ámbitos: el ámbito familiar y el ámbito educativo.

Con respecto al primero, Wagner (2019) realizó una investigación con niños de 4 años para ver la relación entre su identidad lectora y su estatus social. Ya en niños tan pequeños, se encuentra una clara influencia del contexto familiar, puesto que los pequeños con situaciones difíciles económicamente hablando, encuentran mayores dificultades en la lectura y en el acceso a la literatura.

En relación con el ámbito educativo, Wagner (2020) lleva a cabo un estudio sobre cómo fomentar las identidades lectoras en la infancia. En este caso, hace alusión a la relevancia de no centrar la lectura en las habilidades técnicas que se necesitan para leer y defiende tener en cuenta otros aspectos: la forma en la que los pequeños experimentan la lectura y cómo la vinculan con la comprensión de lo leído, entre otros. Algo similar se obtiene como resultado en la investigación de Sanjuán (2011), donde señala que las prácticas de aula que se desarrollan en los centros de Educación Primaria y en los de Educación Secundaria no son suficientes para favorecer la experiencia lectora del alumnado y conseguir un hábito lector.

La segunda línea temática, la identidad lectora de los futuros docentes, resulta muy relevante, puesto que, como explican Granado y Puig (2014), hacen falta profesores lectores para conseguir alumnos que lean. Los estudios encontrados sobre la relación que tienen los futuros maestros con la lectura hablan de un ínfimo hábito lector en ellos. Granado y Puig (2014) mencionan que los docentes en formación que leen suelen hacerlo por motivaciones extrínsecas, es decir, leen libros que han adquirido fama. Munita (2014), por su parte, lo define más bien como hábitos de lectura que no son continuados y de nuevo, lo relaciona con los *bestsellers*.

En relación con esta baja calidad de los hábitos lectores de los maestros en formación, Aguilar (2020) realiza una revisión bibliográfica sobre la importancia de formar literariamente a los futuros docentes. Tras dicha revisión, llega a la conclusión de que es imprescindible la educación literaria en el alumnado, pero para ello es necesaria la formación literaria del profesorado.

Sin embargo, esta baja competencia literaria y lectora del alumnado de Magisterio no surge de la nada. Granado y Puig (2015) asocian dicha problemática precisamente a la primera línea temática que se ha incluido en este estado de la cuestión: las experiencias previas. En su estudio realizan una investigación para comprender la identidad lectora de 88 estudiantes del último curso de Magisterio del año 2014. En ella, hallan que la mayoría de los futuros maestros

recuerdan la lectura en la escuela como una experiencia negativa, rutinaria y que se preocupa en exceso por las habilidades lectoras mecánicas.

Por último, en lo que se refiere a la identidad lectora del docente, Errázuriz et al., (2019) encuentran claras diferencias entre los docentes que leen por placer y los que lo hacen por las obligaciones de su trabajo. Los segundos suelen ser aquellos que tienden a reproducir lo que hicieron con ellos en la escuela y que entienden que el valor de la lectura recae en su funcionalidad. Los primeros, en cambio, tienden a ver la lectura como una fuente de placer.

Otros estudios, como el de Hall (2010), llegan a considerar la identidad lectora docente tan relevante que, incluso, afirman que puede influir en las interacciones que estos tengan con sus alumnos en general, pero especialmente con aquellos con dificultades en la lectura. Además, al igual que algunas investigaciones internacionales como la de Wang (2018) señalan el contacto con la literatura a lo largo de la vida va a influir en la identidad lectora y en sus decisiones pedagógicas.

2.3. Limitaciones y vacíos temáticos

Para concluir con este capítulo, es necesario mencionar ciertas limitaciones encontradas. Es evidente que el descriptor utilizado y las bases de datos en las que se ha realizado la búsqueda pueden suponer una de esas restricciones, ya que, si se hubiera optado por otras alternativas, quizá se podrían haber hallado otros trabajos vinculados a nuestro objeto de estudio. Sin embargo, se ha decidido elegir dicho descriptor y estas bases de datos por su valor internacional y por su interés a nivel nacional en lo que se refiere al tema tratado.

Finalmente, se ha de decir que se han encontrado vacíos temáticos, entre ellos el que nos ocupa en esta investigación. En el caso de nuestro estudio, analizamos la influencia que ha tenido la literatura en los docentes en activo, sin embargo, la mayoría de las investigaciones realizadas sobre este tema, de las que hemos seleccionado cuatro, se basan en los maestros en formación. Del mismo modo, el método biográfico – narrativo no es el predominante en este tipo de investigaciones, puesto que solo se han encontrado dos que tengan en cuenta los relatos o historia de vida de los protagonistas. El resto, tienden a realizar encuestas más genéricas o grupos de discusión como técnicas de recogida de datos. Además, la ausencia de Tesis Doctorales vinculadas a nuestro tópico demuestra también el vacío temático existente.

Por todo ello, el presente trabajo se convierte en una investigación necesaria, puesto que permite profundizar en este campo de estudio y, además, se hace uso de un método que permite rescatar los testimonios de los protagonistas, por lo que también se caracteriza por suponer una aportación innovadora a la comunidad científica.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este documento se presenta una investigación que sigue el paradigma cualitativo. En concreto, el trabajo se perfila a través de una metodología biográfico-narrativa asentada en relatos de vida. Por ello, en este apartado se podrá encontrar una primera parte en la que se podrán conocer los principales fundamentos teóricos de este marco metodológico. En la segunda parte se explicará el diseño de la investigación y cada uno de los pasos seguidos para su construcción.

3.1. La investigación cualitativa

En el mundo de la investigación se distinguen a grandes rasgos dos grupos claramente diferenciados: los métodos de investigación cualitativos y los métodos de investigación cuantitativos.

En primer lugar, es necesario incluir una definición de la investigación cualitativa, para poder contextualizar el trabajo que se está llevando a cabo. Krause (1995) lo conceptualiza de la siguiente forma:

La metodología cualitativa se refiere (...) a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico. (p. 21)

La investigación cualitativa se basa en la búsqueda de datos descriptivos, como pueden ser las palabras y los relatos de las personas investigadas, para lo cual es necesario que expresen dichos discursos de forma oral o escrita. Además, las conductas observables permiten también alcanzar dichos datos descriptivos (Taylor, Bodgan y Piatigorsky, 1986).

Por su parte, la investigación cuantitativa se diferencia de la cualitativa en varios aspectos. La figura 4 sirve como una vía muy esclarecedora para conocer las principales distinciones entre ambas en lo que se refiere a la investigación social al que pertenece el campo de la educación que nos concierne.

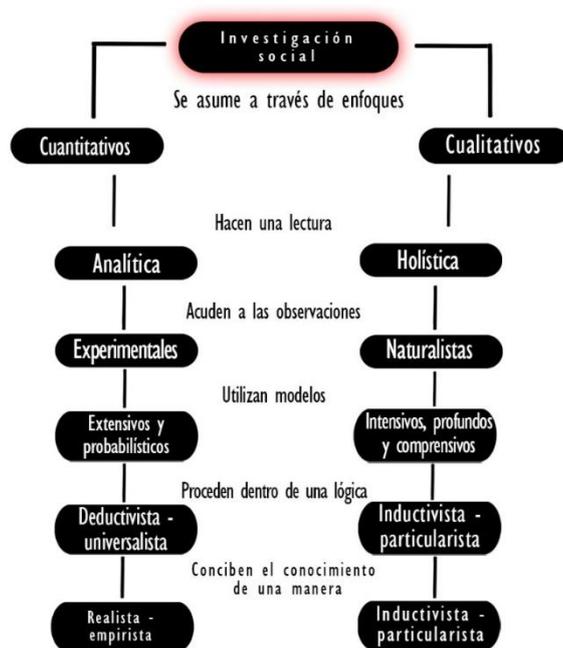


Figura 4. Diferencias entre métodos cualitativos y cuantitativos (adaptado de Sandoval, 1996)

Ahora bien, una vez centrados en la metodología cualitativa, que es la que nos ocupa, se deben mencionar las ocho características más relevantes del método que Taylor y Bodgan (1987) resumen en su clásico libro sobre el diseño cualitativo:

Primeramente, la investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva. Es decir, el investigador desarrolla conceptos a partir de los datos y no recoge datos para evaluar teorías preconcebidas. Este aspecto diferencia claramente la metodología cualitativa de la cuantitativa.

Además, en estos estudios se sigue una perspectiva holística, ya que se ve a las personas y a los escenarios como un todo, estudiándolos en su contexto (pasado y presente) y no reduciéndolos a variables.

Del mismo modo, se considera a los investigadores cualitativos como “naturalistas”, ya que interactúan con los participantes del estudio de forma no intrusiva, es decir, de un modo natural. Sin embargo, esto produce que ellos mismos ocasionen efectos sobre las personas participantes, aunque intenten reducirlos al mínimo.

En cuarto lugar, en la investigación cualitativa se busca comprender a las personas participantes en el estudio dentro del contexto. Para ello, intentan identificarse con los sujetos para comprender qué piensan o sienten ante ciertas circunstancias.

Como sexta peculiaridad se habla de que todas las perspectivas son valiosas, ya que no se busca la verdad, sino una comprensión profunda de las experiencias y opiniones de los participantes.

Además, se considera a los métodos cualitativos como humanistas, ya que las técnicas de recogida de datos influirán enormemente en el modo en el que vemos a las personas que estudiamos. Gracias a la investigación cualitativa, se las conoce en profundidad, en lo individual, pero también en su interacción con la sociedad.

La penúltima característica se centra en que todos los aspectos son relevantes y dignos de estudio. De hecho, consideran que todas las personas o escenarios son parecidos y únicos a la vez. Similares porque se pueden encontrar características generales y únicos porque cada uno puede aportar alguna peculiaridad que el resto no.

Por último, Taylor y Bodgan (1987) explican que la investigación cualitativa es un arte, dada su falta de homogeneización y su flexibilidad a la hora de construir los estudios. Es cierto que siguen ciertas pautas, pero no de una manera estricta o matemática.

De todo esto se puede deducir que el método cualitativo “es relevante cuando se investigan fenómenos sociales complejos que son difíciles de capturar desde la perspectiva cuantitativa, como son las perspectivas de las personas en torno a sus relaciones, creencias, hábitos y valores” (Bedregal, Besoain, Reinoso y Zubarew, 2017, p. 375).

Además, el enfoque cualitativo parte de la subjetividad como valor, ya que cree que los investigadores no pueden ser objetivos al completo, por lo que dotan de rigor a sus investigaciones mostrando y haciendo visible su pensamiento sobre el tema de estudio que les ocupa.

Una vez explicadas las características de este tipo de paradigma, resulta interesante abordar los pasos que se recomiendan seguir a la hora de llevar a cabo una investigación de este tipo. Según Álvarez-Gayou (2006) lo ideal sería realizar lo siguiente:

- 1) definir tema, problema y preguntas;
- 2) importancia y relevancia del estudio;
- 3) viabilidad del proyecto;
- 4) definir objetivos del proyecto;
- 5) búsqueda bibliográfica;
- 6) fundamentar la elección del paradigma cualitativo para responder a las preguntas;
- 7) definir paradigma interpretativo;
- 8) definir características de los participantes;
- 9) definir procedimientos para la obtención de información;
- 10) análisis de datos;
- 11) elaboración del informe final. (p. 9)

Estos pasos han sido seguidos en esta investigación, adaptando la investigación cualitativa al contexto educativo que nos concierne. Se ha de saber que la investigación cualitativa es cada vez más común en la educación. De hecho, se considera que ayuda a comprender los fenómenos educativos, así como a mejorar las prácticas socioeducativas (Sandín, 2003).

En este sentido, Torrego (2014) explica que la investigación cualitativa en Educación no busca:

Una realidad cosificada y naturalizada que opera con leyes fijas; la investigación cualitativa habla de una realidad “construida” por los significados y la acción de las personas. Al distanciamiento de la realidad pretendido por la investigación positivista se opone una reivindicación de la subjetividad y de la comprensión de las personas que investigan cómo interpretan la realidad las personas que la construyen. (p. 117)

El autor explica que la metodología utilizada en esta forma de investigar debe adaptarse al fenómeno que se investiga, alejándose de la estandarización y la homogeneidad (Torrego, 2014, p.117). Estas directrices son las que nos han llevado a considerar el método biográfico-narrativo como guía de nuestro estudio.

3.2. La investigación biográfico-narrativa: los relatos de vida

En esta investigación se ha optado por el método biográfico-narrativo. Como explican Landín y Sánchez (2019) este método “trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio” (p. 229).

Esta metodología es también conocida como la del diálogo, ya que la conversación es la base de ella. Es decir, gracias a las conversaciones la realidad se transforma en texto y de este modo, los participantes construyen junto al investigador los datos que se van a estudiar (Arias y Alvarado, 2015).

Bolívar (2012) explica que la investigación biográfica-narrativa, para poder ser considerada como tal, debe incluir al menos los siguientes elementos:

(a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. (p. 3).

Dentro de este tipo de metodología son varios los métodos posibles. Tal es así que Bolívar (2010) afirma que “tienen cabida todas las metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de documentos biográficos” (p. 3). Algunos de ellos son los diarios, las historias de vida, los documentos personales, los cuestionarios biográficos y los relatos de vida. En este trabajo se ha optado por el último: los relatos de vida. Se pueden definir como la narración que una persona elige contar sobre la vida que ha vivido, narrada tan completa y honestamente como sea posible. Lo que es recordado de esa vida y lo que la persona que cuenta quiere conocer de eso, normalmente como resultado de una entrevista guiada por otro (Atkinson, 1998).

De manera generalizada, surgen dificultades a la hora de diferenciar entre relatos de vida e historias de vida. Aunque fue Denzin en 1970 quien hizo la primera distinción entre *life history* y *life story*, Pujadas (1992) compara ambas de una forma muy clara:

La historia de vida describe tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial. En cambio, el relato de vida se refiere exclusivamente a la reconstrucción biográfica. (p. 13).

Es decir, la historia de vida es una categoría más general que incluye el relato de vida. Ahora bien, se ha de saber que con el relato de vida no siempre se persigue elaborar una historia de vida “sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo” (Martín, 1995, p.47).

Por todo, el relato de vida será muy útil a la hora de conocer la identidad del profesional de la educación, como se pretende en cierta medida en esta investigación. Tal es así que las experiencias previas educativas son muy relevantes en la construcción de la identidad del docente (Goodson, 2004).

Dentro de las características del relato de vida, algunos autores destacan dos: su perspectiva diacrónica y su carácter holístico. La primera porque los participantes tienden a construir su relato de forma diacrónica, de forma similar a una línea de vida (Smith, 1994). La segunda porque se relata la vida del participante como un todo, teniendo en cuenta varios momentos de la vida de la persona (Miller, 2000).

Del mismo modo, si algo caracteriza el relato de vida es su carácter dialógico, por lo que, como explican Mallimaci y Giménez (2006) la narración “no se desgrana siguiendo una línea cronológica exacta, sino que reconoce idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones” (p. 20).

Además, se debe tener en cuenta otra peculiaridad y es que, aunque cada relato de vida sea único y especial, responde a una realidad construida en sociedad, por lo que las experiencias narradas deben situarse “dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente” (Bolívar, 2002, p. 22).

Por su parte, Mallimaci y Giménez (2006) dotan de tal poder al relato de vida que incluso consideran que no solo ampliará los conocimientos del investigador, sino que también podrá llegar a influir en su forma de ver el mundo.

A lo largo de todo el marco teórico ya se ha mencionado la relevancia de las experiencias previas en la creación de la identidad docente. Una buena forma de recordar dichas experiencias son los relatos de vida, más sabiendo que en el caso de la literatura “cobra renovado interés la pregunta por las experiencias de educación literaria vividas por el docente durante su escolarización” (Munita, 2017, p. 2). Es por ello por lo que en el siguiente apartado se explicará cómo esta investigación ha sido llevada a cabo para poder estudiar los relatos de vida lectores de dos docentes.

3.3. Diseño de la investigación

3.3.1. Preparación.

El objetivo principal que nos marcamos al comienzo del estudio era conocer el relato de dos docentes en activo que hubiesen tenido o tuvieran un estrecho vínculo con la literatura en su vida profesional y personal. Por ello, el primer paso que se dio fue poner en marcha la búsqueda de los participantes. Gracias a los contactos de dos conocidos pudimos dar con las dos personas participantes: Javier y Yolanda.

3.3.1.1. Acerca de los participantes.

Javier, nacido en 1992 en la Granja de San Ildefonso, lleva 10 años –desde que acabó el grado universitario– trabajando como docente de Educación Primaria en la provincia de Alicante. Un conocido en común nos habló de Javier, ya que había publicado recientemente un cuento infantil *El paraíso de Fede* y optamos por trabajar con él, ya que nos habían hablado de su gran afán por la lectura y literatura, algo que confirmamos en la entrevista previa que tuvimos con él antes de empezar la investigación. Este gusto por la literatura se observa también en las actividades que realiza con sus alumnos, en las que la lectura cobra un gran protagonismo.

Yolanda, nacida en 1965 en Segovia capital, lleva 30 años trabajando en Educación Infantil. Fue la tutora de prácticas de una compañera, la cual nos comentó la gran presencia que tenía la literatura en las clases de Yolanda. Con nuestra investigación hemos podido comprobar que lleva a cabo prácticas en su aula que se vinculan directamente con el objeto de estudio de nuestra temática. Además, esta participante también es autora de varios cuentos infantiles: *La flor más hermosa*, *Paquita*, *la ovejita*, *Leo el camaleón* y *El avión que no podía volar*. Se ha de destacar que el ilustrador es un exalumno de Yolanda, aspecto que demuestra el valor que les da Yolanda a sus alumnos y lo importante que resulta para ella que estén en contacto con la literatura.

3.3.1.2. Primer contacto con los participantes.

El primer contacto con ambos participantes fue mediante una red social, ya que no se tenía acceso a los correos electrónicos de ninguno de los dos. El primer mensaje consistió en presentar a la investigadora y preguntar a los dos contactos si querían participar en una investigación basada en sus relatos de vida lectores. Se les explicó que se pretendía conocer el contacto que habían tenido con la literatura a lo largo de su vida para ver si eso había influido en su identidad profesional.

Una vez ambos aceptaron, se habló con ellos telefónicamente, para comprobar la validez de sus testimonios para el estudio. Posteriormente, se procedió a crear el consentimiento informado (anexo 1) y a enviárselo, para así tener el permiso de grabar las entrevistas que posteriormente se realizarían.

3.3.1.3. Preparación de entrevistas.

Para poder conformar los relatos de vida, se prepararon las cuestiones que se iban a realizar a los entrevistados. El guion consta de 144 preguntas (anexo 2) divididas en seis ámbitos, que son los siguientes:

- Infancia. Lectura y literatura en el ámbito familiar.
- Experiencia escolar en contacto con la literatura.
- Recuerdos de la literatura en las enseñanzas medias.
- Experiencia literaria en la universidad.
- Experiencia profesional y literatura.
- La literatura en la vida personal.

Se ha optado por dividir las entrevistas en estas seis categorías porque se pretendía tener en cuenta cada una de las etapas relevantes de la vida de cualquier ser humano, siguiendo la línea de Thompson (1988).

3.3.2. Entrevistas.

En la investigación existen, a grandes rasgos, tres tipos de entrevistas: entrevistas estructuradas, entrevistas semiestructuradas y entrevistas no estructuradas, las cuales explicaremos a continuación siguiendo a Lopezosa (2020):

Por un lado, las entrevistas estructuradas son la tipología más rígida, ya que se parte de preguntas fijadas con un orden concreto e incluso con respuestas cerradas. En este tipo de entrevista se consigue una sistematización en los resultados.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas son más flexibles y dinámicas, ya que, aunque se tienen algunas preguntas fijas, otras surgen de la interacción con los participantes, quienes responden libremente y no con respuestas cerradas como en las entrevistas estructuradas.

Por último, las entrevistas no estructuradas son las más abiertas, ya que los participantes responden sin estar dirigidos por el investigador, teniendo la posibilidad de ir más allá de las propias preguntas. Este aspecto puede suponer una desventaja, ya que las personas que participan en el estudio pueden desviarse del tema central.

En esta investigación se optó por el segundo tipo: la entrevista semiestructurada. Se prepararon 20 preguntas por bloque, teniendo como resultado unas 120 cuestiones aproximadamente. Sin embargo, con el transcurso de las entrevistas fueron aumentando dichas preguntas, puesto que la investigadora se dio cuenta de ciertos aspectos relevantes que no estaban siendo tratados. Se ha optado por la entrevista semiestructurada, porque permitía abordar los principales aspectos que se pretendía conocer con la presente investigación, pero sin dejar de lado aquellas aportaciones que los participantes quisieran añadir. Además, este tipo de entrevista se vincula directamente con los relatos de vida, método que se sigue en esta investigación.

Por otra parte, las entrevistas tuvieron que ser realizadas por videollamada a través de la plataforma *Duo*. El motivo por el que se han efectuado por esta vía ha sido la crisis sanitaria que ha provocado la COVID-19. Se necesitaron tres sesiones con cada uno de los participantes para poder llevar a cabo los relatos de vida al completo. A continuación, se muestra la temporalización de las entrevistas:

Tabla 5.

Cronología de las entrevistas realizadas

Entrevista y participante	Fecha y hora de la entrevista	Duración
1. ^a entrevista con Javier	Viernes, 22 de enero, 19:00	50 minutos
2. ^a entrevista con Javier	Jueves, 4 de febrero, 19:30	1 hora y 10 minutos
3. ^a entrevista con Javier	Miércoles, 17 de febrero, 18:30	55 minutos
1. ^a entrevista con Yolanda	Miércoles, 17 de febrero, 18:30	2 horas
2. ^a entrevista con Yolanda	Miércoles, 3 de marzo, 17:30	1 hora y 50 minutos
3. ^a entrevista con Yolanda	Miércoles, 10 de marzo, 17:00	45 minutos

El día previo a cada reunión, se remitió un mensaje a los participantes para recordar y validar tanto la fecha como la hora de la entrevista, con el fin de evitar posibles imprevistos o problemas a la hora de realizar la videollamada.

Del mismo modo, antes del inicio de cada reunión, se prepararon todos los materiales necesarios: el ordenador, dos grabadoras –por si alguna de ellas fallaba–, las preguntas del guion y material para posibles anotaciones.

3.3.3. Transcripción.

Al haberse realizado las entrevistas en varios momentos, cada vez que se terminaba una de las reuniones, se procedía a su transcripción. Una vez se había terminado, se les mandaba vía *e-mail* a los participantes, en aras de conocer su opinión y ver si deseaban modificar parte del contenido transcrito (anexo 3).

3.3.4. Categorización.

Una vez finalizada la transcripción, se procedió a la codificación de los datos. Para ello, se leyeron los relatos de vida al completo dos veces. La primera vez se hizo una lectura individual de cada entrevista con el fin de poder identificar los hitos más significativos de cada una de las etapas biográficas de su vida.

A partir de dicha lectura, se efectuó una segunda gracias a la cual se identificaron los temas más relevantes de cada uno de los testimonios. Después, se realizó una comparativa de ambos relatos y se identificaron lo que se conoce como categorías emergentes, ya que “se han construido a partir de lo que se recoge en el análisis y no de definiciones anteriores” (Echevarría, 2005, p. 21). En concreto, se han obtenido cinco categorías generales que servirán como base para el análisis. Dichas categorías son las siguientes:

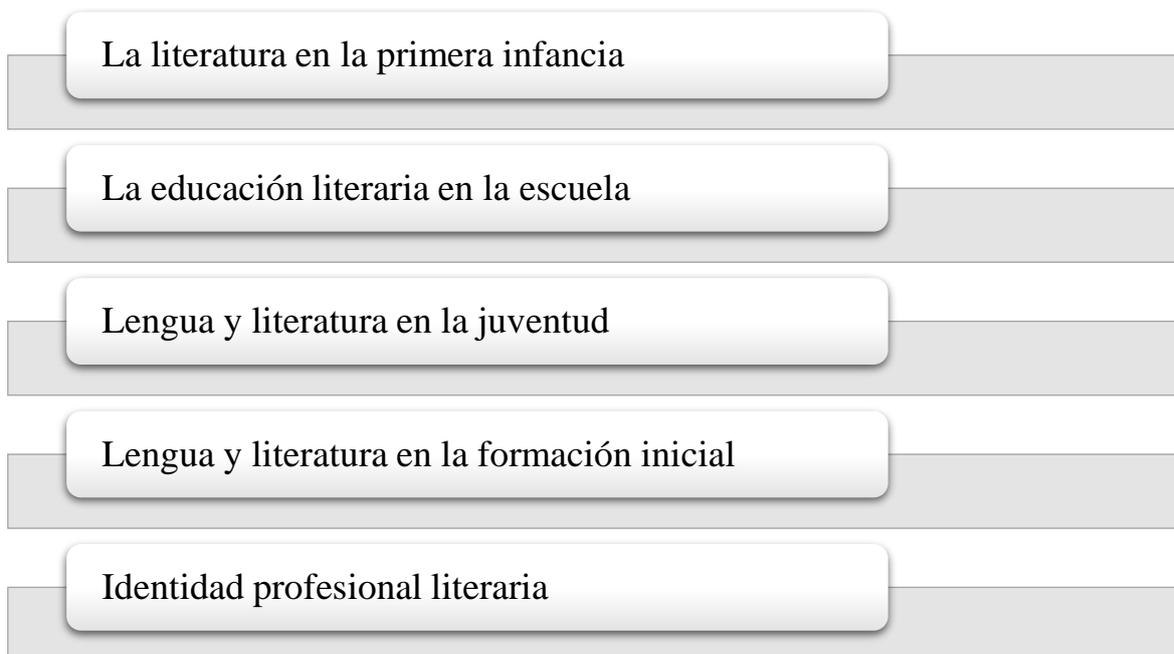


Figura 5. Categorías emergentes para el análisis de datos

En lo que se refiere a los temas que conforman cada una de las cinco categorías, se han obtenido a partir de los relatos de vida. Es decir, se ha pretendido dar protagonismo a los aspectos que los participantes daban relevancia en cada una de las etapas de su vida. En total se han destacado un total de 33 temas que se distribuyen entre las cinco categorías de análisis (tabla 6).

Tabla 6.

Estructuración de las categorías y los temas de los relatos de vida

CATEGORÍAS	TEMAS
La literatura en la primera Infancia	Referentes familiares
	Influencia de la situación socioeconómica familiar
	Motivaciones por la lengua y literatura en la primera infancia
	Recuerdos positivos de la lectura en la primera infancia
La educación literaria en la escuela	Competencia lectora y aprendizaje de la lectura en la escuela
	Enseñanza de la literatura y contacto con ella en la escuela
	Animación a la lectura
	Valor otorgado a la biblioteca
	Docentes: referentes –o no
	Recuerdos negativos de la lectura en la primera infancia
Lengua y literatura en la juventud	Relevancia de la lengua y la literatura en el Instituto
	Presencia del castellano antiguo
	Evaluación de la lengua y la literatura
	Docentes: referentes –o no–
	Motivación por la lengua y la literatura
	Recuerdos negativos del contacto con la literatura en la juventud
	Recuerdos positivos del contacto con la literatura en la juventud
Lengua y literatura en la formación inicial	Influencia familiar para estudiar Magisterio
	Enseñanza de la lectoescritura en la universidad
	Protagonismo de la lengua y la literatura en el plan de estudios universitario
	Docentes: referentes –o no–
	Percepción de la biblioteca
	Prácticum: primeras experiencias literarias como docente
Identidad profesional literaria	Forma de entender la literatura a nivel personal

Importancia que le otorga a la lengua y literatura en la vida familiar
Forma de practicar la lengua y la literatura en el aula
Forma de trabajar la competencia lectora en el aula
Colaboración con las familias del alumnado
Importancia que le otorga a la lengua y literatura en la jornada escolar
Influencia de las nuevas tecnologías
Motivos para publicar un cuento
Dificultades para ser autor de un cuento
Influencia de todas sus experiencias previas

3.3.5. Informe de investigación.

En esta investigación se va a realizar un análisis que tenga en cuenta las propias voces de los dos participantes: Yolanda y Javier. En concreto, se van a construir los relatos de vida de una manera polifónica, es decir, asumiendo de forma paralela las aportaciones de ambos con extractos de la entrevista. Además, se irán incluyendo las propias interpretaciones de la investigadora. Bolívar (2012) explica que esta forma de cruzar los relatos de ambos participantes, “hace emerger la historia de vida del grupo o institución estudiado” (p. 18). En otras palabras, esta polifonía permitirá llevar a cabo una comparativa entre ambos docentes, en aras de conocer los aspectos en común y las disimilitudes de su relato de vida lector

Según Taylor y Bogdan (1987) es necesario que en el análisis aparezcan las propias palabras de los participantes en el estudio, expresando sus sentimientos, sus modos de ver y perspectivas en primera persona. Solo así, los sujetos de la investigación pasan a ser protagonistas del estudio. Renunciar a sus testimonios es faltar a la ética y la justicia en esta forma de investigación (Sonlleva, 2018).

El análisis de los datos aparecerá teniendo en cuenta las categorías y subcategorías anteriormente mencionadas y para que el lector pueda diferenciar las aportaciones de cada uno de ellos, se pondrá entre paréntesis el nombre de los entrevistados.

3.4. Criterios de rigor

Guba (1981) desarrolla lo que se conoce como criterios de rigor, requisitos indispensables en toda investigación cualitativa para que pueda alcanzar cierta solidez científica. Son cuatro: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, y han sido tenidos en cuenta durante todo el proceso de investigación.

En primer lugar, la credibilidad hace referencia a “cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (Rojas y Osorio, 2017, p. 67). Para conseguirlo, se ha realizado un trabajo prolongado en contacto con los protagonistas. La investigación ha durado 8 meses y la recogida de datos 3 meses, ya que se han dividido las reuniones con los participantes para evitar el agotamiento mental.

De igual forma, gracias al juicio crítico de los compañeros, se consigue mayor credibilidad, debido a que, en todo momento, se ha trabajado en conjunto con las dos tutoras de este TFM, por lo que se puede afirmar que la interacción con ambas ha permitido una mayor credibilidad en el análisis de los datos.

A pesar de todo lo mencionado, queremos hacer una reflexión sobre este criterio. Explica Van Maanen (1993), que la credibilidad es solo una estrategia que dota al investigador de autoridad ante la comunidad científica. Traemos en este punto al lector la acertada reflexión de Martín Rodríguez Rojo sobre el tema que nos ocupa. En las investigaciones que se realizan desde la corriente cualitativa la intencionalidad de buscar pruebas ha de ser modesta. No porque no se desee ni se intente, sino porque es ingenuo pretender medir la conciencia humana, adivinar si son reales los sentimientos y emociones de la persona (Rodríguez, 2000, p. 120).

Además, la triangulación normalmente se consigue cuando “se combinan datos obtenidos de la observación, entrevistas y documentos escritos” (Castaño y Quecedo, 2002, p. 34) En este caso, se ha obtenido la información de diferentes fuentes, puesto que no solo se tienen en cuenta los testimonios de los participantes, sino también algunas fotografías recursos proporcionadas por ellos, así como otras fuentes secundarias. Se ha buscado, igualmente, información en sus planes de estudio.

Por último, se han realizado comprobaciones con los participantes. Por un lado, porque las transcripciones de las entrevistas fueron compartidas con ellos. Por otro, porque al terminar

la investigación se les ha remitido el documento para poder comprobar posibles equívocos en la información. Esta triangulación nos lleva a una verdad narrativa, que es la que queremos destacar en este estudio, en la que se aprecia cómo son vividos y sentidos los acontecimientos biográficos (Sonllewa, 2018).

En segundo lugar, la transferibilidad supone “la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones” (Cornejo y Salas, 2011, p. 23) y no se debe confundir con la generalización científica. En este caso, se ha de tener en cuenta que se puede cumplir este criterio gracias al muestreo teórico alcanzado mediante las búsquedas bibliográficas realizadas para poder completar la fundamentación teórica, con el objetivo de mostrar la información más relevante que existe sobre el tema. El estado de la cuestión también puede ser considerado un muestreo teórico, ya que permite conocer hasta qué punto se ha investigado sobre el tópico que nos concierne.

Sin embargo, se ha de mencionar que el objetivo de este estudio es analizar los relatos de vida lectores de un maestro y una maestra, en pro de descubrir si existe relación entre el contacto literario a lo largo de la vida y su identidad profesional literaria. En otras palabras, no se pretenden transferir los resultados de este contexto específico a espacios más generales. Al fin y al cabo, es difícil reproducir los fenómenos sociales ya que las condiciones bajo las que se recogieron los datos pueden cambiar y, además, resulta inverosímil controlar las variables que pueden afectar los hallazgos (Castillo y Vásquez, 2003).

En lo que se refiere al tercer criterio de rigor, la dependencia busca un correcto nivel de consistencia y estabilidad de los resultados hallados en el estudio. En este caso, la pista de revisión permite alcanzar esta pauta, que se basa en “la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho” (Rojas y Osorio, 2017, p. 67).

Gracias a la explicación de las técnicas y métodos de obtención de datos, así como a la descripción de la forma en la que se iba a analizar e interpretar la información conseguida en los relatos de vida se permite seguir dicha pista.

Por último, la confirmabilidad hace referencia a “la neutralidad en el análisis y la interpretación de la información, que se logra cuando otros investigadores pueden seguir “la pista y llegar a hallazgos similares”. (Arias y Giraldo, 2011, p. 503). Sin embargo, como explican Guba y Lincoln (1994) “en Ciencias Sociales la objetividad es imposible y la

intersubjetividad presenta ciertos riesgos si no se consideran las relaciones de poder que se encuentran inscritas en ella” (p. 105). El haber mostrado todos los pasos, procedimientos e intenciones seguidas en esta investigación permitirán una mayor auditabilidad del estudio.

3.5. Validez del estudio

Como hemos podido comprobar, los criterios anteriormente mencionados y que se han dado mucho protagonismo en la formación del Máster, deben ser matizados en estudios como el que aquí presentamos. Nos gustaría añadir en este punto otros criterios que sí hemos tenido en cuenta, partiendo de Torrego (2014), como la validez democrática y la validez catalítica.

Gracias a Torrego (2014) se puede decir que la validez democrática “se refiere al grado de colaboración de las personas dedicadas a la investigación con todos aquellos participantes afectados o implicados en el proceso que es objeto de estudio” (p. 119). La catalítica, por su parte, “requiere el coaprendizaje entre quien investiga y quienes participan en esa investigación, de manera que todos reorienten su manera de entender la vida social y el propio proceso de investigación” (p. 119).

En este trabajo en concreto la validez democrática es factible porque se recogen los testimonios de los participantes de la forma más fiel posible. Además, hemos pretendido que el estudio se realizara en colaboración con los protagonistas implicados en el proceso que es objeto de estudio. La validez democrática precisa de inclusión y de un carácter contextual, algo que hemos tenido en cuenta en el estudio.

La validez catalítica es también conseguida, gracias a que, tanto la investigadora como los maestros, han podido modificar su forma de entender la realidad social. En el caso de la autora de este documento, gracias a sus testimonios y en el caso de los participantes, debido a que han sido conscientes de la forma en la que ha influido la literatura en sus vidas. Del mismo modo, se ha tratado a los participantes del estudio como protagonistas de este, no como objetos de la investigación.

3.6. Cuestiones éticas

Toda investigación debe tener en cuenta una serie de cuestiones éticas con el fin de proteger y preservar la privacidad y los derechos de las dos personas participantes. Ante esto, Wood y Smith (2018) mencionan tres principios éticos básicos para la investigación: consentimiento,

honestidad y cuidado. A continuación, se explicará cómo han sido tenidas en cuenta estas cuestiones éticas.

Por un lado, el consentimiento. Se debe hacer conocidos a los participantes de los objetivos de la investigación, así como de por qué y cómo se requiere de su colaboración. Del mismo modo, se ha de pedir permiso para poder grabar las entrevistas y utilizar dichos datos en la investigación. Todo ello se consigue en esta investigación gracias al consentimiento informado que cada participante firma antes de comenzar con las entrevistas.

Por otra parte, se debe tener honestidad, ya que la investigación ha de mostrar transparencia. Para ello, se informa en todo momento a los participantes del proceso de investigación, así como de posibles cambios. Del mismo modo, se comparte con ellos la transcripción de las entrevistas, con el fin de darles la oportunidad de modificar todo aquello que deseen.

Además, se ha tenido en cuenta la sinceridad para con el lector, puesto que, desde el principio, se han hecho visible los objetivos de la investigación, así como las razones por las que se ha abordado este estudio. Asimismo, el hecho de presentar la documentación que se ha utilizado a lo largo de toda la investigación permite que el lector pueda sacar sus propias conclusiones.

El cuidado es también fundamental. En este caso, se garantiza que la investigación no produzca ningún daño ni perjuicio en los participantes a causa de su participación en la misma, asegurando su protección y bienestar. Para ello, se ha optado por tener en cuenta su opinión e incluir solo aquella información que ellos desearan.

Por otra parte, Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012) y Abad (2016) explican dos criterios éticos: el consentimiento informado, del que ya hemos hablado, y la privacidad, que se preservará en la medida de lo posible protegiendo algunos de los datos obtenidos mediante las entrevistas. Se ha consensado con los participantes las informaciones que se publican en el Trabajo Final de Máster.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

4. 1. LOS RELATOS DE VIDA DE YOLANDA Y JAVIER

4.1.1. La literatura en la primera infancia.

Al calor de la familia, contándote así historietas.

Los primeros contactos con la lengua y la literatura pueden ser decisivos para la construcción del hábito lector en cualquier persona. Es por este motivo por el que cobran tanta importancia las experiencias vividas en la primera infancia en relación con la literatura.

Ahora bien, como explican Pérez-López y Gómez-Narváez (2011) “el entorno familiar es potencialmente el más idóneo para iniciarlos en conductas asertivas como el gusto por la lectura” (p. 13). Por lo tanto, uno de los principales entornos que inciden en nuestro hábito lector, en esta etapa de nuestra vida, es la familia.

Mi hermana era, es muy lectora y... siempre leía con ella por la noche y tal, pero al final era más eh... verte en la obligación, que ella te dijera: “venga, vamos a leer” no era casi tanto por diversión como más por obligación de hacerlo con ella (...). O mi padre también es mucho de contar historias tuyas de joven, etc. que las virtúa un poco a... a cuentos (ríe) y sí que lo recuerdo, así como cosas familiares ¿no?, eh... al calor de la familia, contándote así historietas, cuentos, sí (Javier).

De este relato se puede deducir que existen figuras que pueden llegar a influir, en alto grado, como lo son el padre y la hermana de Javier, puesto que ambos tienen un gran afán por la literatura y la lectura. Con todo, no siempre es así. En ocasiones la situación familiar produce una ausencia de tales referentes.

Mis padres, los dos, no es que fueran analfabetos, pero solo tenían estudios primarios, los dos solo sabían leer y escribir. Mi padre trabajaba fuera todo el día y mi madre, pues estaba atendiendo la casa, atendiéndonos a nosotras, entonces... yo creo que no le he visto nunca coger un libro. Y a mi padre tampoco, nunca. En la vida (Yolanda).

Se observa que la ausencia de referentes se encuentra sobre todo en aquellas familias de clase media-baja, por la falta de estudios de los progenitores, lo que conllevaba una situación económica complicada. Esto puede traer consigo ciertas consecuencias para los hijos, ya que “entre los factores que dificultan el logro de una igualdad de oportunidades efectiva en

educación se encuentran los referidos a la situación económica y cultural de la familia del alumno” (Izquierdo, Sánchez y López, 2019, p. 159).

A pesar de esto, Yolanda ha tenido un fuerte hábito lector desde su infancia, al igual que su hermana, con la que sí han compartido el afán por la literatura (aunque no gustos en lo que a géneros literarios se refiere).

A ella le gustaban mucho las novelas de terror y entonces yo, ya te digo, con los cuentos lo pasaba fatal así que yo las novelas de terror, ni harta de vino. Y no coincidíamos en esos gustos, entonces nunca hemos leído juntas. Sí que es verdad que ella ha leído lo que más le gustaba y yo, pues, leía lo que más me gustaba a mí (Yolanda).

El hecho de que ambas hijas de un matrimonio que no leía hayan desarrollado gusto por la lectura puede venir motivado por el respeto y valor que los padres le dan a esta actividad. Se demuestra que, en ocasiones, no se necesita un padre lector para acabar siéndolo, sino que, más bien, se requiere de unos padres que valoren y respeten tu gusto por ello.

Ellos daban mucha importancia a eso, porque ellos no habían tenido nada entonces eh... la generación de antes decían: “bueno, que a mis hijos no les falte de nada y que tengan más de lo que yo he tenido, ¿no?”. (...) Entonces, bueno, el valorarme que yo leyera y que tirara para adelante, porque bueno, para mí ha sido un punto importante, si mis padres me hubieran dicho, pues no te compro ningún libro o no quiero libros en casa. Porque, como te digo, ellos prácticamente no saben leer, pues, posiblemente, no me habría gustado tanto o no habría tirado por ahí. No lo sé, creo que es importante que valoren la lectura, independientemente de que se lea o no se lea (Yolanda).

Por otra parte, aparte de la existencia de referentes o no, la situación económica de la familia también puede suponer una importante influencia –positiva o negativa– en las primeras experiencias lectoras en general y en el acceso a la literatura en concreto.

No teníamos mucho dinero. Los cuentos que teníamos eran los que nos habían regalado.

Nos encontramos con la influencia de la situación económica desde dos versiones totalmente opuestas. Javier no recuerda dificultades a la hora de conseguir libros, debido a que su familia formaba parte del Círculo de lectores.

Me acuerdo de que cuando yo era pequeño mis padres eran de esto del Círculo de los lectores de eso... del... que iban por mi casa y les pedían los libros y eso. Y tengo un montón de colecciones de, pues eso, Perico y su borrico, eh... *Fray Perico y su borrico*. De esos, tengo un montón, de la colección. O sea, sí, sí, cuentos en mi casa nunca han faltado (Javier).

Yolanda, por su parte, no tuvo la misma suerte, ya que la situación económica no permitía tener acceso a todos los libros que ella quisiera o pidiera:

No teníamos mucho dinero. Entonces los cuentos que teníamos eran los que nos habían regalado en los cumpleaños o de alguna vecina que nos dejaba o nos daba, porque ellos ya no los querían. Poca cosa, la verdad que no tenía... Aún los tengo por ahí, guardados, pero eran muy poquitos, muy poquitos (...) Tampoco pedía mucho, entonces sí que a veces pedía algún libro, a veces llegaba, otras veces no, pero desde luego el remanente de libros lo tenía con los cumpleaños. (...) Y todas las amigas que invitaba me traían un libro. Invitaba a 6 o 7 pues tenía 7 cuentos o 7 libros, entonces, bueno, salía de ahí (Yolanda).

Sin embargo, esta falta de recursos puede suponer un hándicap o, por el contrario, no afectar peyorativamente y ser una ventaja que permite valorar más lo que tienes.

Yo creo que no ha influido negativamente. Quiero decir, que lo poco que he tenido lo he sabido aprovechar y si tú quieres hacer algo, aunque no tengas recursos, vas a luchar por ello. A lo mejor, si hubiera tenido más recursos y más libros, a lo mejor no les habría hecho ni caso, porque me habrían salido hasta por las orejas, ¿no? Entonces los poquitos que tenía los tenía muy trillados y me gustaban y me gustaba volverlos a leer. Entonces, no ha influido negativamente, yo creo. Al contrario, creo que he sabido aprovechar lo poco que tenía, ¿no? (Yolanda).

A pesar de ello, la situación socioeconómica de las familias puede suponer una influencia no solo a la hora de adquirir un hábito lector, sino también en el aprendizaje de la lectoescritura. De nuevo encontramos claras discrepancias entre nuestros dos participantes. Javier tenía una hermana que estudiaba Magisterio, que practicaba con él lo aprendido en el aula, incluido lo relacionado con la lectura:

Como mi hermana al final, eh... estudió también Magisterio, como que influía más, ¿no? Le gustaba más hacer presente la lectura... Lo que te he dicho, que yo creo que también era su conejillo de indias de sus prácticas personales (Javier).

Sin embargo, Yolanda no tuvo la posibilidad de contar en casa con una maestra, al contrario, era ella quien en ocasiones sorprendía a sus padres con sus conocimientos y lecturas.

Entonces claro ellos lo valoraban muchísimo, que yo fuera aprobando, que yo leyera, que yo les contara cosas, se quedaban alucinados: “¡ah!, ¿pero eso es así? (Yolanda).

El hecho de sentirse estimados puede suponer una gran motivación para proseguir con su hábito lector y su gusto por la literatura. Este aspecto se vincula directamente con el siguiente tema que nos concierne.

Cuando lees te transporta a lo que estás leyendo.

Otro de los grandes rasgos que juega un gran papel es la motivación que se tenga por la lectura o, en otras palabras, los motivos que hagan que disfrutemos de un cuento o libro. En la infancia estos suelen ser la diversión o el carácter aventurero de algunas de las historias.

¿De pequeño? Que me hicieran reír, eso, que me hicieran reír. Sí, me gustaban cuentos de... que te hicieran reírte. Así tipo más comedia (...) Al final cuando lees ¿no?, te transporta directamente a ese... a lo que estás leyendo ¿no?, al mundo eh... irreal que estás leyéndote. Te transporta allí, tú te, pues yo qué sé, si estás leyendo unas aventuras de pirata, como que estás dentro de esa aventura ¿no?, dentro de ese barco con los tripulantes, etc. (Javier).

Sin embargo, en ocasiones, la motivación no es suficiente para poder disfrutar al completo de las lecturas que se realizan, ya que en ocasiones las situaciones personales no nos permiten adentrarnos al completo en la historia.

Empatizaba mucho con los personajes y lo pasaba francamente mal.

Aunque los recuerdos de la infancia marcan en gran medida el resto de nuestra vida, Yolanda no tiene recuerdos muy positivos de sus primeras experiencias lectoras, puesto que empatizaba con los personajes y esto le producía sufrimiento.

No, todos me han gustado, menos el que te digo de *Alicia en el País de las Maravillas* que no, infumable, ese no, no lo quiero. Y *Pinocho* tampoco que el pobre también lo pasa... lo pasaba muy mal, no podía leer ese libro (...) Bueno, pues, mucha angustia. Al final bueno *La Cenicienta*, el final es precioso, *Caperucita* no tanto... *La Bella Durmiente*, el príncipe, *Blancanieves*, pues también, ¿no? Pero sí que es verdad que me ponía mucho en su lugar y empatizaba mucho con los protagonistas y lo pasaba francamente mal, la verdad (ríe). Pero bueno, luego era muy feliz así que sin problema (Yolanda).

Es probable que la situación familiar de partida de Yolanda fuera la causante de esa gran capacidad para empatizar con los protagonistas de los cuentos que leía. Al fin y al cabo, a pesar de ser una niña feliz, recuerda vivir dificultades en su familia y el hecho de ver sufrir a los personajes le transportaba directamente a su situación personal. No debemos eludir, del mismo modo, el adoctrinamiento y las exigencias genéricas y educativas que se imponían con la lectura de estos cuentos. En el caso de Alicia, por ejemplo, el rechazo a la historia viene provocado, estimamos, por la ruptura con lo tradicional y la activación del ‘non sense’ que tanto contribuyó a modernizar el rancio panorama literario infantil, pero que resultó incomprensible para los muchachos educados en la época del franquismo como Yolanda, donde se buscaba la empatía, la abnegación y la educación emocional de género.

A pesar de ello, a lo largo del relato de Yolanda se podrá observar cómo esas primeras experiencias negativas no fueron tan decisivas en su hábito lector. De hecho, tanto ella como Javier coinciden en algunas de las experiencias más positivas. Es decir, no afecta tanto al desarrollo del gusto lector un libro que nos desagrade o no nos aporte nada, como la intervención de un adulto o mediador en su aproximación al mismo.

Tengo muy buen recuerdo de la Biblioteca.

Yolanda, al igual que Javier, recuerda como una de las vivencias más positivas su primera visita a la biblioteca:

Pues me encantó, la verdad es que era una sensación muy extraña, porque las escaleras que crujían, la madera que era muy vieja. Una sensación como de palacio y luego bueno, pues todo de madera, las estanterías llenas de libros, y yo claro como era más pequeñita eso me encantó... Y luego la gente allí toda calladita, la sensación de paz... Bien, tengo muy buen recuerdo de la Biblioteca la verdad, muy bueno, sí, sí (Yolanda)

Pues una pasada (ríe). Además, me llamó mucho la atención lo de “Buscando a Wally” ¿no? de buscar allí a Wally. Al final no es leer, ¿no? Pero te llamaba la atención el hecho de que en un cuento tuvieses que estar jugando. Y además me acuerdo de que en esa... si no fue la primera sería de las primeras lo de descubrir a Wally (ríe) en la Biblioteca (Javier).

Estas afirmaciones de Javier y Yolanda nos demuestran que no solo la familia y la escuela son las encargadas de la formación literaria de nuestros niños. Por el contrario, “la biblioteca pública, asume funciones sociales educativas que hablan de la tarea de contribuir a la formación social de las personas (...) también la biblioteca pública tiene la responsabilidad de favorecer la adquisición de las herramientas de acción cultural” (Giraldo y Román, 2011, p. 227).

Para terminar con la primera infancia y volviendo a hacer hincapié en la familia, aspecto principal de esta categoría, resulta interesante abordar que Javier recuerda como una de las experiencias más positivas los momentos de lectura compartidos en familia.

Sobre todo, me acuerdo así en épocas más de invierno ¿no? de estar al lado de la estufa de, de leña... y que te estén ellos allí contando las historias ¿no? (Javier)

Independientemente de la situación familiar, la escuela ha de garantizar la igualdad de oportunidad y de acceso a ciertas experiencias, como lo son las del contacto con la literatura. Por ello, se ha de estudiar también la influencia de ese ámbito.

4.1.2. La educación literaria en la escuela.

En la vida de cualquier niño otro de los ambientes más significativos en su formación personal y académica es el centro educativo. La Educación Infantil es una de las etapas más relevantes en la infancia de cualquier niño.

No recuerdo que me leyeran un cuento en el cole.

Desafortunadamente, nuestros participantes apenas recuerdan su etapa en Infantil, quizá por la edad que tenían. Yolanda solo recuerda que no era ni siquiera parecido a las clases de Educación Infantil de hoy en día:

A ver, no tiene mucho que ver con lo que hay ahora, pero... recuerdo vagamente (Yolanda).

Javier, por su parte, tiene también pocos recuerdos de su época en Infantil, pero sí tiene una sensación agradable y positiva de esos tres años.

Es que en Infantil era muy pequeñito ¿no? Son detallitos. Pero, pero... en mi cabeza, en mis recuerdos muy muy lejanos son agradables, ¿no? son bonitos, son tiernos... (Javier).

Lo que sí resulta muy interesante es que Javier menciona que por su mente no pasa ningún recuerdo en el que se diera importancia a la literatura, ya que nunca le leyeron un cuento en el aula.

Yo no recuerdo que me leyeran un cuento en el cole. Digo yo no recuerdo que se sentasen en frente a mí y se pusieran pasando páginas. Yo ese recuerdo no lo tengo del colegio (Javier).

Este breve testimonio ya nos da grandes pistas de hacia dónde se va a orientar la educación literaria en el resto de su etapa escolar: la concepción académica e histórica de la literatura (irrelevante para los fines buscados) y su basamento en la lectura por obligación.

No seríamos del todo asépticos si no reflexionáramos sobre la ausencia de dicho recuerdo. Es probable que el vacío se deba en exclusiva a las edades tan tempranas a las que nos estamos refiriendo, pero también debe ser analizado desde la perspectiva de que es posible que no sufrieran tampoco ninguna experiencia adversa (como sí sucede en etapas escolares posteriores), puesto que esa negatividad habría ayudado a grabar el recuerdo.

Era leer los libros que te imponían al trimestre.

Resulta muy interesante conocer la forma en la que nuestros participantes tuvieron contacto con la lengua y literatura en su escuela. La enseñanza de la lectura ha cambiado e incluso se considera que se ha adelantado a edades más tempranas.

En Primaria, en los primeros cursos de Primaria era cuando empezábamos a leer, no es como ahora, que prácticamente salen de Infantil con la lectura y la escritura. Entonces yo recuerdo los primeros cursos de Primaria que era el aprendizaje de la lectoescritura, no era una lectura de nada, ¿sabes? Eso es lo que recuerdo (Yolanda).

Ahora bien, las metodologías utilizadas para dicha enseñanza se basaban en la repetición, memorización y copia a través de cuadernos y muestras.

Pues nada, era hacer muestras, como lo llamaban las monjitas, que una muestra era copiar los típicos cuadernos de Rubio: mi mamá me mima, mi mamá me mima, para que la grafía fuera preciosísima, ¿no? Y luego la lectura con la cartilla de Palau: ma, me, mi, mo, mu. Yo recuerdo eso en los primeros cursos, poco más (Yolanda).

Estos métodos siguen muy presentes en algunas aulas actualmente. Sin embargo, cada vez más docentes optan por relegar las metodologías tradicionales a un segundo plano puesto que algunos estudios demuestran sus desventajas. Una de esas investigaciones es la de Aramburu (2012) quien asocia el éxito en la lectoescritura al trabajo del metalenguaje y la conciencia fonológica y no tanto a la perspectiva motora y visual como hacían con Yolanda. Aun así, es necesario especificar que esta *querelle* sobre cuáles son los mejores métodos de aprendizaje de la lectoescritura todavía permanece latente sin haberse alcanzado ningún consenso.

Sin embargo, no todo ha cambiado, ya que los participantes también recuerdan que lo que se enseñaba en la escuela era la lectura por obligación –y no tanto por placer–.

Yo creo que no... lo típico eso de... era al final era leer los libros que te imponían al trimestre o al... ¿sabes? No había más, el típico que en todo el curso entero tenía que leerse porque como sabemos las editoriales te dicen que lo vendas que te dan al cole, tal. Al final es lo que se leía (Javier).

Era obligatorio, sí. La persona que nos daba lengua, pues ella tenía su programación y decía a ver, vamos a leer esto, esto y esto (Yolanda).

Estas afirmaciones no deben llevarnos a equívoco y con ellas no queremos reforzar la idea de la denostada, ya de por sí, ‘obligatoriedad’. El acceso a grandes lecturas (por la experiencia y por el aprendizaje) proviene muchas veces de la imposición. Muchos discentes no accederían a ellas sin la mano amiga de los maestros, los padres o los bibliotecarios. Pero entra en juego una concepción nueva vital en el asunto tratado, la noción de ‘placer’ lo que debe redundar en una significación más laxa de la imposición (el acceso a un mayor número de títulos) y en la ineludible creación y actualización de un canon escolar mucho más amigable.

No le dabas valor a la lectura si desde el colegio no le daban importancia.

Esta imposición conllevaba indudablemente una falta de motivación e interés por dos motivos. Por un lado, porque no se le encontraba el sentido a lo que se estaba leyendo. Por otro lado, porque no se observaba que en la escuela se pusiera en valor a la literatura.

Claro, cuando tú ves que sacas partido de algo, pues te motivas, intentas... pero cuando no tiene ningún sentido lo que lees, cuando no sabes para qué sirve era como una sensación de antes de todos uniformados, todos a lo mismo, como muy ejército. Entonces eso, esa es mi imagen, desde luego (Yolanda).

Entonces por eso yo creo que desde pequeño tampoco le das ese valor a la lectura si desde el colegio no le dan importancia a leer (Javier).

Esa falta de trascendencia que se le otorgaba a la literatura se plasmaba directamente en los mínimos momentos reservados para la lectura a lo largo de la jornada escolar.

Muy poco. Lo típico, ¿no? de a lo mejor una vez, o sea, media hora del viernes, menos de media hora del viernes, a lo mejor eran quince o veinte minutos, ¿no? Leer un poquito ese ratito que dejaban de lectura y en lengua lo típico que te leías al principio de cada unidad que era un minicuento de dos páginas y tenías que hacer las preguntas al final y poco más (Javier).

Este tipo de actividades, como se ve, abundan en los actos rutinarios del aula. No solo se establece un momento temporal preciso para la lectura, sino que además viene pauta uniformemente desde el manual y sus actividades. Es esta, otra de las trabas que se interponen entre la lectura y el placer, entre la lectura y el aprendizaje y entre lo que, a fin de cuentas, debe ser la educación literaria.

De hecho, los pocos minutos dedicados a esta actividad, no eran enriquecedores ni eran tomados en serio por los alumnos, ya que en los momentos de lectura grupal importaba más no perderse, que entender el contenido del libro.

Pues que era un cachondeo... porque de punto a punto, pues cogías te ponías a leer, calculabas los puntos que tenías... vale, me va a tocar leer este. Y decía: "si yo... al

imbécil no puede vivir sin echarse la siesta” ya he terminado. Ahora, la siguiente, pues me va a tocar esta... y así (Javier).

Pues que yo no me enteraba de nada, estabas más pendiente de por dónde iba el personaje anterior. Pero tú no le sacabas chicha a la lectura porque estabas pendiente de “a ver, se ha quedado en el cómo”, venga, pues tú ya seguías, pero no te enterabas por la tensión que te creaba de “¡ay, madre, ¡cómo me toque y me pierda!”, entonces estabas más pendiente del otro que del texto en sí (Yolanda).

Este aspecto tiene grandes implicaciones puesto que, incluso habiendo pocos momentos dedicados a la lectura, no suponían un aprendizaje real en el alumnado. Por lo tanto, esto supone una gran falta de competencia lectora y literaria en los alumnos, haciendo que algunos de ellos no tuvieran la posibilidad de formarse en la literatura en casa, pero tampoco en el centro. Esto no debería ser así, ya que “la equidad en educación se refiere a la consecución de resultados similares en el alumnado, que solvente así las desigualdades de partida” (Izquierdo, Sánchez, López, 2019, p. 158).

Sin embargo, los centros educativos de nuestros participantes parecían estar preocupados por otros aspectos y no se percataban de las carencias que estaban dejando en su alumnado, entre ellos, Yolanda y Javier.

Recuerdo que había iglesia, pero biblioteca no la recuerdo.

Está claro que el cuidado e importancia otorgado a la biblioteca escolar es también una prueba del poco valor que tenía la lectura –al menos vista desde la perspectiva placentera de esta actividad–. Javier recuerda la biblioteca como un claro ejemplo de ausencia de relevancia de la literatura. Yolanda, por su parte, ni siquiera tiene en su memoria haber disfrutado de una biblioteca en su colegio.

Yo, mi recuerdo de la biblioteca en mi época era una habitación, una habitación con estanterías. No... no lo asociabas a una biblioteca. Al final era como una habitación con cuatro libros puestos por ahí y ya está. No tenía cuidado, no tenía... no se le daba valor. Al final es que no se le daba valor. (...) Se utilizaba como comodín. Eh... no sé qué, pues venga lo hacemos allí, trabajos por grupos, pues tú te vas allí y tú te vas allí... (Javier).

No recuerdo si había biblioteca, fíjate. Recuerdo que había iglesia, estaba la iglesia... pero biblioteca no la recuerdo, no. Yo creo que no había (Yolanda).

Resulta sorprendente las diferentes sensaciones percibidas en nuestros participantes si se compara su primera visita a la biblioteca en su más tierna infancia y el recuerdo que tenían de la de su escuela. En este caso, el ámbito formal está contribuyendo a decepcionar al alumnado, haciendo incluso que pierdan el interés por la lectura que ya traían de sus hogares.

Además, la aportación de Yolanda demuestra, como ya hemos mencionado, que los centros a los que asistió como alumna tenían otras prioridades que no era la competencia literaria. En su caso, se denota una clara presencia de las prácticas religiosas, por lo que puede que uno de los objetivos de su centro educativo fuera formales en la educación religiosa.

Sin embargo, es necesario mencionar que en el momento histórico en el que Yolanda fue formada, se asociaba la lectura precisamente a esas prácticas religiosas mencionadas, pero se basaba en una lectura centrada en la memorización “de manera que no se cuestionaba la falta de comprensión infantil de las verdades religiosas leídas, sino que se pretendía difundir su simple posesión” (Colomer, 1996, p. 3).

A pesar de ello, no sería lo correcto decir que en la etapa escolar de nuestros participantes no tenía cabida la lengua y la literatura, ya que sí la tenía. La presencia era totalmente distinta, puesto que no se desarrollaban actividades de animación lectora, al contrario, se imponía la literatura de manera autoritaria, al igual que en el resto de las asignaturas.

Sí, pero yo creo que no tanto como ahora. La animación a la lectura, yo creo, ha despertado hace poco. O sea, este tipo de cosas no había. Era lo que te digo, era la cartilla y las muestras y no había más. Ni cuentacuentos, ni *cuentacuentas*. Qué narices, que no, no había nada de eso. O sea, tú te tenías que buscar la vida si querías leer, pues como te digo, o comprándote cuentos, pero poco más. Y luego lo que te obligaban a leer de obras literarias, pero no, no había ninguna animación a la lectura. Era lo que te digo: la letra con sangre entra (Yolanda).

Estas prácticas han ido condicionando a nuestros participantes, que fueron críticos con sus experiencias y se percataron de cómo querían ser ellos en un futuro y de qué contacto querían tener con la lengua y la literatura.

Han influido para no seguir tanto esa línea.

Esta visión de la lengua y la literatura, junto con el papel de los docentes, que en este caso fueron todo lo contrario a un referente, ha marcado las identidades personales y profesionales de nuestros participantes.

Es que en Infantil era muy pequeñito ¿no? Son detallitos. Pero, pero... en mi cabeza, en mis recuerdos muy muy lejanos son agradables, ¿no? son bonitos, son tiernos... Sin embargo, ya te digo, a ver, que no estoy diciendo que con los de Primaria no haya sido tal. Sin embargo, sí choca con mi forma de ver ahora la educación, ¿no? (Javier).

Se podría incluso afirmar que este tratamiento del tema ha supuesto que nuestros participantes sean docentes que sigan metodologías totalmente contrarias a las vividas, en lugar de perpetuar con las nuevas generaciones sus experiencias negativas.

Han influido para no seguir tanto esa línea, para ir hacia el otro lado, aunque también te digo, ahora mismo estamos perdiendo mucha autoridad (Javier).

4.1.3. Literatura en la juventud.

Estudiábamos mucho a los clásicos y se le daba mucha importancia.

Las experiencias lectoras vividas en la juventud y en la etapa del instituto también son claves. En el caso de Javier y Yolanda fue decisiva para darse cuenta de que la literatura no se estaba abordando correctamente. En primer lugar, ambos recuerdan una gran presencia de la literatura, pero centrada básicamente en los autores clásicos.

Sí que se le daba más valor porque sí que es verdad que uno de los profes de... de... Lengua eh... le daba muchísima importancia a la literatura, pero ya era más a la literatura clásica sigo diciendo, sigo enfocándolo a eso, ¿vale? Se le daba mucho valor, pero era más a la literatura clásica, a la moderna no... no se hablaba, o sea, era como si existiese, pero sí, ese profe sí que es verdad que él trabajaba un poco, a su manera, ¿no? pero él sí que trabajaba mucho la literatura. Nos hacía recitar allí poemas, lo mismo, te tenías que aprender a cajón, te tenías que aprender el poema a cajón, cajón, cajón (Javier).

Durante años, el sistema educativo se vio en la obligación de difundir y exaltar el bagaje cultural pasado, optando por utilizar la lectura sin su carácter funcional y limitando la escritura a la copia y resumen del texto, puesto que obviaban la posibilidad de desarrollar el espíritu crítico del alumnado sobre los textos clásicos leídos (Colomer, 1996).

Estudiábamos mucho a los clásicos y se le daba mucha importancia. Y hacíamos muchísimos comentarios de texto, eso era fundamental porque luego cuando llegabas a COU y llegabas a la selectividad era una de las pruebas que tenías que hacer. Entonces bueno, eso se le daba bastante importancia, pero, como te digo, a mí como que no me gustaba mucho. No era mi fuerte, vaya (Yolanda).

De nuevo, esta forma de abordar la literatura produjo un profundo desinterés en ellos. De hecho, Colomer (1996) afirma que de esta forma solo se conseguía que los estudiantes fueran entes pasivos que asumían las interpretaciones del maestro y que se mantenían “alejados de cualquier posibilidad de recepción y fruición personal de los textos” (p. 129).

Es decir, en su juventud, en lugar de ser formados en un buen hábito lector, les hicieron perder las ganas por conocer más sobre este mundo. De hecho, les parecía que carecía de sentido, llegando incluso a no entender lo que leían.

Es importante recalcar en esa fractura que se produce entre la realidad más actual del alumno y el abismo temporal que le separa de la obra leída, culpable de la falta de motivación hacia la lectura y la literatura (Gallardo, 2008 y Ostria, 2003). Los discentes, “sienten que han de leer unos libros que no comprenden y cuyos temas principales se les presentan como poco atractivos por no ser cercanos ni propios de su ambiente” (Álvarez y Morán, 2016, p. 494). Dicho esto, parece necesario reflexionar, además, sobre cómo el docente transfiere la literatura. La literatura con su inherente valor etiológico es la principal transmisora (o lo era, hasta la fecha) de los grandes temas y sentimientos humanos: dolor, miedo, amor, ira... Es factible identificarlos y hacerlos propios en cualquier obra de cualquier época. Un clásico, que diría Italo Calvino, “es (...) lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone” (2009, p. 19). Un ‘clásico’ siempre tiene algo que decir, pero son los maestros los que han de conseguirlo.

Y no sabías ni siquiera lo que decía, porque había palabras en castellano antiguo.

Llama mucho la atención que pese a la diferencia de edad de nuestros participantes se observe que se trabajaba siempre el mismo género de lectura en sus institutos: las obras de los grandes autores clásicos –escritos, además, en castellano antiguo²–

Había uno que era horroroso, que bueno puedes mirarlo si quieres... era en castellano antiguo y se titulaba *Flor Nueva de Romances Viejos* y bueno, eso no había por donde cogerlo. Eran como cinco poemas, yo recuerdo un libro, así como beige, un tono, así como amarillento... Y no sabías ni siquiera lo que decía, porque como había palabras como en latín o no sé, pues eso, en castellano antiguo, tu tenías que comentar eso que era poesías (Yolanda).

Esta predominancia de la literatura clásica, sumado a que eran transmitidos mediante la imposición, cuando bien es sabido que el aprendizaje por obligación no conlleva nada positivo, consigue desvalorizar enormemente la literatura.

Estaba en castellano antiguo, ¿no? Que entiendo que lo tengas que leer, que se le tenga que dar un valor, ¿no? A eso que está hecho hace tantos años que al final es la historia, pero no sé, imponerlo así tanto, ¿no? de... al final es lo que te digo, que quita valor a la literatura (Javier).

Además, de la aportación de Yolanda se observa que no solo no se trabajaba el hábito lector y el gusto por la literatura, sino que incluso en esta actividad se exigía la realización de comentarios de textos con el fin de pasar una prueba final.

Entonces... aparte de claro, de leer el libro, tú tenías que saber la biografía de la generación del 27, la generación que fuera... porque bueno, todos los autores antiguos, porque nuevos no se conocían mucho. Entonces tenías que saber la vida y obra de todos ellos. Entonces, bueno, pues eh... aparte de todo ese material que te daban a nivel

² Somos conscientes de que la denominación de ‘castellano antiguo’ solamente hace referencia a la lengua empleada en la Edad Media, de ahí su también nominación como ‘castellano medieval’. Lo utilizamos, al igual que los entrevistados y por extensión, a todas a aquellas obras de literatura renacentista y barroca en las que se observan rasgos de un castellano menos moderno que el actual. Baste decir que hasta el siglo XVII no se produce el paso de la pronunciación antigua a la moderna (con lo que representa para el lenguaje escrito) y que es, precisamente, durante esta época cuando se produce el mayor reajuste consonántico del castellano.

teórico, tu tenías que leer el libro y hacer el comentario de texto. Y luego pues había momentos para hablar del tema y decir bueno qué os ha parecido. Un pequeño debate. Pero hacían muchísimo hincapié en el tema de la literatura (Yolanda).

Se observa un aprendizaje orientado hacia el resultado y no hacia el proceso. Hacia la memorización y no el disfrute. Aspectos muy presentes en la educación tradicional, ya que incluso la literatura se asociaba al aprendizaje memorístico de contenidos históricos y biográficos.

Era un resumen que mucha gente cogía del Rincón del Vago.

Estas metodologías se veían claramente reflejadas en los modos de evaluación seguidos, ya que no eran procesos formativos y compartidos. Por el contrario, en ocasiones era visto como “un trámite” por el que pasar o un medio para aprobar la asignatura.

La lectura se evaluaba y bueno como no había una lectura colectiva no había una evaluación como tal de la lectura. Lo que pasa es que, claro, cuando tú tenías que leer un libro pues si no leías bien el comentario de texto o el argumento o la opinión personal no iba a estar bien, entonces, bueno, se valoraba de manera indirecta (Yolanda).

Era un trabajo y chimpún. Era un resumen que mucha gente cogía Rincón del Vago, resumen de tal libro, luego alguno lo cambiaba un poco la... a sus palabras y ya está (Javier).

Los alumnos veían la lectura como un trámite por el que pasar para poder aprobar, por lo que ni sentían motivación ni eran capaces de ver lo enriquecedor que puede llegar a ser un libro. Existen dos tipos de lecturas según Rosenblatt, aquellas de carácter eferente, enfocadas a la memorización o a la superación de un examen, y las estéticas, las destinadas al desarrollo afectivo, emotivo o sensorial. Ambas pueden ser coexistentes, aunque las prácticas escolares se esfuerzan en demostrar lo contrario.

No había motivación.

Por otra parte, la forma de dar clase de los docentes hizo que no fueran tomados como referentes, ya que no transmitían pasión por la lectura y ni siquiera sirvieron como ejemplo a seguir al dejarse ser vistos leyendo.

Uno de ellos, el que te he dicho, sí. La literatura clásica muchísimo, pasión mucha. En cuanto a la moderna, abandonada. No, no... es que no... Ni de verlos a ellos leer, tampoco a lo mejor en... ¿no? Ya no leer, solo con ir... acto de presencia, me llevo un libro, no sé, algo, una muestra (Javier).

Yolanda y Javier afirman que los docentes tampoco se esforzaban en motivar y transmitir las ventajas que puede proporcionar la literatura en la vida de cualquier persona.

Eh... a ver, la manera que tuvieron ellos lógicamente era lo que había y no había otra manera, ¿no? Y nosotros como éramos super dóciles pues aceptábamos lo que había y ya está. Sí que es verdad que las cosas han cambiado mucho y si tú planteas ahora mismo una educación para transmitir esa lectura de la manera que se hacía antes, creo que muchos niños no se viciarían de la lectura. (...) Pero sí que es verdad que antes era la letra con sangre entra y no había otra cosa y tú entras porque tienes que entrar. (...) Yo recuerdo las cartillas de ma, me, mi, mo, mu y era horroroso. Si yo, como maestra, me toca plantearme eso cada curso, con cada niño, o sea, es que me pego un tiro, porque es repetir y repetir y repetir. Entonces bueno, es que han sido situaciones muy diferentes, quizá porque yo sea muy mayor, entonces bueno, pues he vivido situaciones de... es que no tiene nada que ver (ríe). La motivación que se tenía antes, o sea, no había motivación, se acabó. Y era así y es así se acabó (Yolanda).

No sé, es que es eso, no... no recuerdo que te hayan hecho sentir que la literatura sirviese, que leer fuese bonito, tal (Javier).

La ausencia de motivación que transmitían los docentes es un aspecto que influye enormemente en los aprendizajes en general, pero en los hábitos lectores también. Si además de esa falta de motivación se le suma la imposición de la lectura, obtenemos un cóctel que puede suponer la ausencia de gusto por la lectura de por vida.

Cuando te obligan a algo lo que haces es evadirte de ello.

El carácter impositivo que se le otorgaban hizo que nuestros participantes tuvieran recuerdos muy negativos de su lectura en la época del instituto. A pesar de la diferencia de edad entre los protagonistas, no se observan cambios con los años, hecho que demuestra, una vez más, como el sistema educativo actúa progresivamente en contra del hábito lector.

Ya te digo que como era tan arduo y tan militar, tan así, pues... muchas veces cuando te obligan a algo lo que haces un poco es evadirte de ello, ¿no? Si te motivan bueno, si te dan el empujoncito para que tú quieras aprender por tu cuenta o investigar y tal, pues yo creo que lo ves de otra manera. Pero cuando te obligan, como que lo ves de una manera más dura, más monótona. De buah, es que me han obligado, tengo que hacer esto. Entonces bueno la verdad es que no influyó positivamente (Yolanda).

Pues si en el colegio era imposición de leer, en el instituto era requeteimposición, a machete de que te tienes que leer esto. Allí sí que recuerdo que te dejaban, te daban a lo mejor 5 libros para elegir, ¿no? en todo el trimestre a lo mejor era, o yo no me acuerdo cómo era, pero sí que recuerdo que te daban opción a lo mejor 4 o 5 libros para elegir tú. Pero sí que había libros obligatorios de te tienes que leer la Celestina, te tienes que leer el Mío Cid, te tienes que leer... que había libros que te ponías a leerlo y dices, pero ¿qué me estoy leyendo? (Javier).

Estos testimonios nos demuestran que el sistema educativo no fue capaz de darse cuenta de que conseguir nuevos lectores supone tiempo y voluntad, y, sobre todo, que se desarrolla poco a poco y por contagio, y no por obligación (Gil, 2011). Es cierto que los programas curriculares se ajustan difícilmente al tiempo disponible y que existen multitud de contenidos que hay que impartir en espacios muy breves. Es otro de los factores que actúa de manera perjudicial en el desarrollo del hábito dentro de las prácticas escolares.

Yo leía mi propia literatura infantil.

Sin embargo, no todo fueron malos momentos con los libros, puesto que fuera de la jornada escolar sí que recuerdan momentos muy enriquecedores gracias a las lecturas que realizaban. Asociaban ese momento a desconexión y evasión de la vorágine del día a día.

Pues mis cuentos de *Los Cinco*, los que te dije que me regalaban por mi cumpleaños, que me encantaba leerlos una y otra vez, porque era lo único que tenía y era como una doble vida. Entonces sí, repetía y repetía. Aparte de esos que no me gustaban nada, excepto algún clásico que sí me enganchara como García Lorca o Bécquer, el resto como que no me llamaban mucho. Entonces, bueno, yo leía mi propia literatura infantil (Yolanda).

Pues al final eso, transportarte a otra aventura, a vivirla eh... a vivir una aventura que no es tuya como si fuera tuya, ¿no?, desde... desde otra cámara. Y te evadías también de problemas, de... de... ¿no?, un poquito del día a día (Javier).

Mientras que Yolanda optaba por leer en repetidas ocasiones aquellos libros que tenía porque eso le permitía desconectar, en el caso de Javier, recuerda que su punto de inflexión fue un libro que le enganchó y le produjo un aumento considerable en su gusto por la lectura.

Pues porque me enganchó un libro, pero si te digo la verdad no recuerdo eh... qué libro fue por ahí. Hombre, por supuesto, lo de Harry Potter ¿no? eh... viciarte a Harry Potter, pero antes de Harry Potter... no te sé decir exactamente. Luego después ya, más mayor, viciarte más con “La sombra del viento” de Zafón, esa saga de Zafón fue... ahí fue mi perdición total ya. Fue el enganche máximo (Javier).

En definitiva, a pesar de las malas experiencias vividas en el instituto, nuestros participantes supieron ver el valor de la literatura, quizá por el valor que su familia sí le daba. Sin embargo, no cabe duda de que dichas experiencias influyeron para permitirles ver qué contacto querían tener con la literatura y, sobre todo, qué clase de docentes no querían ser en un futuro, lo que nos lleva directamente a analizar su formación inicial.

4.1.4. Lengua y literatura en la formación inicial.

Aquí solo había Magisterio y Derecho. Entonces yo me fui a Magisterio.

En todo el análisis realizado, se ha demostrado que la familia ha sido uno de los entornos más influyentes en nuestros participantes, llegando a, incluso, suponer un factor decisivo en la elección de su formación universitaria. En el caso de Javier, su hermana, estudiante de Magisterio, fue la persona clave:

Mi hermana me empezó a decir Javi, no seas tonto, tú que te gustan los niños, no sé qué, por qué no te lo miras... Y al final fue también hablando con ella, con mis padres no sé qué, pues ya tiré por la rama de educación, pero tuve ahí mi momento de decir, mira mando todo a la mierda, me meto al módulo este y mando todo a la mierda. Y mira al final el calentón se me fue y tiré por buen camino (Javier).

Por el contrario, la situación socioeconómica de la familia de Yolanda hizo que solo tuviera la posibilidad de elegir entre Magisterio y Derecho y sin saberlo, dio con su vocación.

Fue de casualidad, yo no pensaba para nada estudiar Magisterio, no estaba en mis planes para nada, a mí me gustaban mucho los animales y yo quería ser veterinaria o bióloga y como en mi casa no había dinero, entonces aquí solo había Magisterio y Derecho. Entonces yo dije, yo Derecho no y me fui a Magisterio, sin saber la sorpresa que me esperaba la vida, así que nada, acerté de lleno, sin duda, sin duda (Yolanda).

Los testimonios de ambos nos hacen ver claramente que no es necesario tener una vocación por la docencia para llegar a ser un buen maestro, como es su caso, incluso a pesar de no sentir que fueron bien formados en su etapa universitaria.

No se trataba la lectoescritura como tal.

Por un lado, ambos recuerdan grandes carencias en la enseñanza de la lectoescritura:

Pues creo que no se trataba, no se trataba... no era una asignatura. Teníamos lengua, que es verdad que teníamos lengua, pero no se trataba la lectoescritura como tal, era una asignatura muy curiosa, porque yo no saqué chicha de ahí. Era un poco también como análisis sintáctico y un poco la teoría de la lengua desde el principio hasta el fin. No saqué... o sea, eso de conciencia fonológica, de todos los tipos de metodologías para la lectoescritura de analítico, sintético, global... eso, pues yo creo que se dio un poco, así como pasada y poco más. Como te digo, el tema de la conciencia fonológica yo creo que no sabía ni ella lo que podía ser. Sí que nos comentó algún método, pero poco más... no nos dijo nada. Era teoría pura y dura (Yolanda).

Uf, ves eso es la otra parte que te digo que no me gustó tanto, porque tampoco nos enseñaron gran cosa, no... como casi todo en la carrera, ¿no? Se toca por encima y al final se queda ahí, no se le da un enfoque así para trabajar con los niños... Le falta la parte didáctica ¿no? Se trata mucho la teoría, pero falta la parte didáctica de hacer eso con niños: vale, vamos a hacer esa prueba, vamos a tal... pero sí, yo como lo que te he dicho, se contaba muy por encima, toda teoría por supuesto y, luego, pues te falta apoyarlo eso en... con el niño, que al final es lo importante, ¿no? (Javier).

Además del testimonio que se ha plasmado, Javier guarda uno de los libros que utilizaron con él en su formación universitaria para hablar sobre el fomento de la lectura.

Se trataba, como se podrá observar en la siguiente figura, del libro de *Animación a la lectura* Montserrat Sarto:

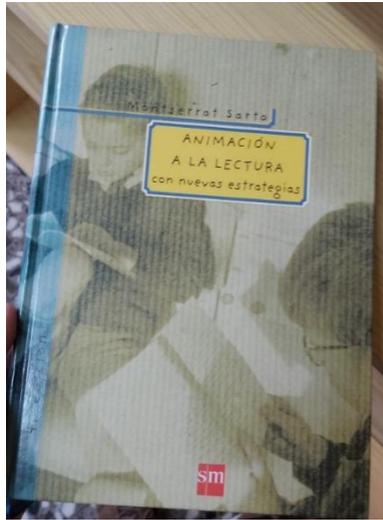


Figura 6. Libro utilizado en la formación inicial de Javier

A pesar de haber utilizado este libro, en su formación inicial no sintieron que se les preparara adecuadamente para enfrentarse a un aula. De nuevo, nos encontramos ante una de las carencias producidas por el sistema educativo, ya que ni siquiera instruye de forma eficaz a futuros profesionales.

Me busqué la vida. No me formaron para afrontar la situación real de las aulas.

En esta etapa se observa de nuevo una obsesión por la memorización y los aprendizajes conceptuales. Como consecuencia de esto, Yolanda afirma que tuvo que buscarse sus propias estrategias en sus primeros años como maestra. Eso sí, se ha de mencionar que se observa que la falta de formación supuso que Yolanda comenzara con métodos tradicionales que ella misma había experimentado durante su escolaridad. Al fin y al cabo, si no tienes otros referentes, es difícil cambiar lo vivido.

Me busqué la vida, vamos, para nada me formaron para afrontar la situación real de las aulas, de ninguna de las maneras y para el fomento de la lectura... es que menos. O sea, es que no se sabía prácticamente nada y bueno, el recurso más así que teníamos era *El País de las Letras*, que era como supermotivador, entonces ahí veías un poco la panacea. Con este método ya van a aprender todos, por lo menos era algo más motivador para ti, para ellos... Porque no había nada (Yolanda).

Este aspecto se ve también claramente reflejado en la forma de enseñar la literatura infantil en su formación inicial:

Es que era eso... nos enseñaban libros y a analizar los libros, actividades complementarias a ellos nada, no. Ya te digo es que al final falta, yo... jobar, se quedan en la parte básica y no se extiende al final a cosas más útiles que es lo que luego te hace falta. Luego llegas a clase y dices, pero si no tengo de nada, no tengo de nada para hacer, si me lo tengo que fabricar yo ahora desde 0 (Javier).

Pues mira, había literatura infantil, entonces ahí sí que teníamos que leer un cuento infantil entre dos o tres y hacer, pues también un comentario de texto o valorar a los personajes o dar tu propia opinión, sí, un comentario de texto, ¿no? (...) No, es que era todo como muy, pues igual que te he dicho del instituto, o sea, estaba dentro de los límites, esto es lo que es y la típica clase magistral era esa y no había más. Lo único que se salía de lo normal era lo que te digo en los cuentos infantiles, que decían hay que leérselo y comentarlo, no había más (Yolanda).

Además de lo narrado por Yolanda y Javier, se encuentra una gran incoherencia puesto que si buscamos información en los planes de estudios de Javier y Yolanda hallamos que tienen como objetivo la formación literaria.

En el caso del Plan de Estudios de 2010, correspondiente a los años universitarios de Javier, se menciona que se pretende que los futuros docentes sean capaces de “adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil” (p. 41). El término formación literaria podría estar haciendo referencia al conocimiento de obras y autores relevantes. Sin embargo, no se encuentra en el Plan de Estudios de 2010 ninguna alusión a la educación literaria ni a la animación a la lectura, lo que demuestra la ausencia de estos aspectos en la formación universitaria del futuro profesorado.

Por otro lado, el plan de estudios vigente en el año 1983 (año en el que estudió Yolanda) era el de 1971. Sin embargo, en ese año “se puso en marcha un Plan Experimental que tendría su refrendo en el BOE seis años más tarde en el Plan de 1977” (Beas, 2011, p. 407). En dicho Plan de Estudios se encuentran dos asignaturas directamente vinculadas con el tema que nos concierne: Lengua Española I y El lenguaje en el preescolar. Lo evidente sería que al menos una

de ellas abordara la didáctica de la lengua y la literatura, pero por el testimonio de Yolanda se deduce lo contrario.

En definitiva, no se deducen grandes cambios entre su escolarización y su etapa universitaria, lo que demuestra la devoción por las metodologías tradicionales que se ha tenido siempre en el sistema educativo español.

Llevaban sus apuntes que ya estaban amarillos.

Es evidente que esta problemática viene causada no solo por los planes de estudio, sino también por la calidad del profesorado universitario, quienes seguían mostrando falta de interés por motivar al alumnado.

Pero bueno, era gente que llevaban sus libros, que llevaban sus apuntes que ya estaban amarillos, te contaban su historia y ya está. O sea, ahora a lo mejor hay mucha más interacción en el aula y podéis cotejar un poco información y tal, pero allí era la típica clase magistral. O sea, era pum, coge apuntes y luego ya te hago el examen (Yolanda).

Sin embargo, en este caso sí se nota cierta diferencia entre los años de estudio que se llevan Javier y Yolanda, ya que, en el caso del maestro, sí tiene recuerdos positivos del docente que impartía Literatura Infantil de la Facultad.

A ver, tenía sus... por un lado me gustó y por otro lado tenía sus... decías, tío estás fatal. El lado guay era el que sí, nos enseñó cuentos de literatura infantil, nos hizo hacernos un dossier con cuentos, analizar los cuentos, los valores que trataban... Y ahí, por esa asignatura fue por la que yo empecé a descubrir más la literatura infantil. Ver los valores, decir “joer si es que este libro para un adulto sirve perfectamente”, para tratar con un adulto también... Porque al final los adultos lo das por hecho esos valores y al final los olvidas. Entonces con esa asignatura sí que me sirvió mucho para eso, ¿no? para descubrir la literatura infantil, como ver que está muy enfocada a esto de los valores. Entonces, por ese lado esa asignatura fue un 10, por el lado de... de así, de analizar los cuentos, eh, buscarle también el tema de la letra, letra ligada, letra mayúscula, etc. Me gustó, esa parte de la asignatura me gustó mucho (Javier).

Del mismo modo, Javier echó en falta estar en contacto con niños desde el inicio de su formación, pero apenas recuerda momentos así, y si los hubo, era por motivos ajenos a su

formación. Esta ausencia de formación puede influir enormemente en su práctica como docentes posteriormente, puesto que, si solo se tienen los referentes de su propia escolarización, se puede caer en el error de seguir perpetuando las prácticas deficientes.

Al final de una práctica con niños que vinieron al cole. O sea, a la uni. Vinieron del cole a la uni y fueron a la biblioteca. Pero yo creo que fue más por el tema de cómo la biblioteca era nueva y tenían la parte esa de niños para que lo conociesen que para otra cosa (Javier).

El hecho de que sea más relevante mostrar la biblioteca en lugar de permitirles tener contacto con niños puede ser visto desde una doble vertiente. La primera, de forma negativa, puesto que de nuevo se relega a un segundo plano su formación. La segunda, será la que analizaremos en la siguiente subcategoría.

Se hizo una inversión en la biblioteca que se le da valor.

De esta etapa se puede extraer una noción positiva: se comienza a dar valor a la biblioteca, ya que se quería dar a conocer ese sitio. De hecho, Javier recuerda como un lugar extraordinario la biblioteca de su universidad.

La biblioteca de la uni es una pasada (ríe) o sea la biblioteca de la uni es que es digna de que lo vea todo el mundo. La forma, la forma ¿no? que tiene, el espacio infantil es una chulada. No sé si seguirá igual, pero es una chulada con los asientos esos que pusieron y tal (...) Se hizo una inversión ahí que se le da valor, ¿no? Al final está hecho para darle valor a la literatura, a la lectura. Yo cuando fui, cuando descubrí la biblioteca digo joer qué chulada, esto debería de verlo más gente, hacer visitas... que pudiese ir más gente a verlo (Javier).

No ocurre lo mismo con Yolanda, que estudió Magisterio en la antigua Escuela de Magisterio de Segovia, antes de que existiera el Campus María Zambrano, con la biblioteca a la que Javier hace referencia.

Pues hija... la recuerdo, pues fijate, era como un anexo a La Aneja, lo que era antes la Escuela de Magisterio, pues tenías que bajar como si fueras al colegio de la Aneja, al Fray Juan de la Cruz y bueno, era como una sala, así un poquito alargada, como si fuera una nave y bueno, pues qué te voy a decir, con cuarenta mesas así alargadas y poco más.

Solía ir, frecuentemente, sobre todo a buscar bibliografía que nos mandaban para hacer algún trabajo y sobre todo fui más cuando me estuve preparando las oposiciones, ahí sí que iba más porque así estaba más centrada y por si necesitaba algún libro tener acceso a él, pero sí que solíamos estar porque teníamos que elaborar trabajos y teníamos que documentarnos, claro (Yolanda).

De nuevo, el sistema educativo falló a Yolanda, puesto que no le permitió disfrutar de la biblioteca como a ella le hubiese gustado. Sin embargo, es cierto que la Escuela Universitaria sí hizo con ella su función compensatoria, puesto que le permitió tener acceso a mayores recursos.

No les había contado un cuento en su vida.

Para terminar con la etapa de formación inicial, resulta interesante abordar el periodo de prácticas, ya que es el primer contacto que tuvieron con la literatura ya como docentes. Desgraciadamente, ninguno de los dos encontró grandes cambios entre la enseñanza recibida en su escolarización y la que recibieron sus primeros alumnos.

Mmm... igual, leer por tramos. Era al final ir leyendo por tramos y el libro que tocaba, no... sí, ahí igual (Javier).

El tema de la lectoescritura se trabajaba con *El país de las letras*, no sé si lo conoces. Entonces estábamos todo el día con la Reina a, el Rey u... Que la verdad es que yo pensé que era, y sigo pensando que es, muy motivador, pero bueno, ahora hay otras metodologías que a mí me convencen más. Pero esa fue mi experiencia, de hacer a la U unas patitas y unas manitas y unas uvas al lado porque comía uvas y un lobo al lado porque hacía “uuu”. En fin, esa... y bueno, bien, pero a años luz de lo que hacemos ahora, o sea es que era la típica muestra de “a-a-a-a” y poco más. Y así todo el día y poco más, no había mucha discriminación auditiva, yo no recuerdo haberlo trabajado, que es superimportante (Yolanda).

Sin embargo, no todo fue negativo, puesto que sí que observaron ciertas iniciativas por parte del centro que parecían enriquecedoras e interesantes y de las que tomaron ejemplo.

Mis prácticas las primeras fueron... me tocó con sexto y muy chulas, pero claro, ya era sexto, ya no de leer cuentos y todo eso nada... y fue guay porque trabajaba como por...

no era por proyectos, pero era como por grupos y era rollo así propio de esa profe y a mí me gustó porque no lo había vivido nunca el cómo trabajaba. No era todavía eso, ya te digo, por proyectos de que todo se lo preparan ellos, se lo hacen ellos, pero fue, fue chulo (...) Se daba, pero al final era lo típico que luego hacían como un concurso de la alimentación, o algo así de relatos o del cole propio ¿vale? Que ahí el cole propio sí que empezaba a meter concursos de relatos, etc., y ahí los niños sí que se emocionaban un poco en escribirte cosas, pero al final era más de escribir que de leer (Javier).

Yo no pregunto ya, dramatizamos, venga tú eres un lobo y ahora qué pasaba, y por qué vas por allí, ellos lo tienen que hacer... entonces, bueno, es más complicado porque tienes que estar muy atento (Yolanda).

Gracias al relato de Yolanda se deduce claramente cómo esas primeras experiencias le sirvieron para saber cómo quería abordar la literatura e incluso se atrevió a ser ella la que facilitó el contacto con la literatura infantil de sus estudiantes durante el período del Prácticum.

Cuento como tal por la tutora, yo creo que no les había contado un cuento en su vida. Entonces sí que les contábamos cuentos, pero era la otra profe y yo, las de prácticas y poco más, ... A ver, esa motivación por la lectura, por contar un cuento, por dramatizar que es ahora lo que tienes, pues no existía. Vamos, lo de dramatizar estaba fuera de lugar. Y si contabas un cuento era lo típico de preguntas y un dibujo, lo típico (Yolanda).

La formación inicial de nuestros participantes supuso un punto clave para su identidad profesional, puesto que con la influencia de dicha formación y la de todas sus experiencias previas, se convirtieron en los docentes que son hoy en día.

4.1.5. Identidad profesional literaria.

En este punto se va a observar cómo gracias a todas las experiencias que han ido viviendo a lo largo de su vida, Yolanda se ha convertido en una maestra de Educación Infantil que tiene muy presente la educación literaria en su práctica profesional. Por su parte, Javier hace exactamente lo mismo, pero con la etapa de Educación Primaria en la que trabaja.

Me ayuda a desconectar un poco del mare magnum diario.

Como ya se ha mencionado, la identidad profesional literaria de los maestros se conforma a partir de todas las experiencias ya narradas en este análisis, sumando la percepción personal

que se tenga como adulto de la literatura. Es por eso por lo que es importante abordar cómo entienden nuestros participantes la literatura en su vida personal, puesto que esto influye en su profesión.

Ufff... A ver, es como viajar ¿no? Teletransportarte a otra vida, a otra historia, al final es otra historia. Vivir otra historia como si fuera tuya, es viajar. Es que al final, yo diría que es como viajar a otra historia, viajar y adentrarte en otra historia (...) La lectura me sirve para... para evadirme ¿no? para desconectar y conectar en otra cosa, para culturizarte también (Javier)

Pues a mi nivel, la verdad, es que es muy importante la lectura, porque es el momento zen para mí y para mí como es un escape, pues creo que ese escape me ayuda a desconectar un poco del mare magnum diario. (...) Pues... como te digo, una evasión, una segunda vida, una imaginación, un salir un poco de la situación de todo el día y decir bueno, tengo mi momento, y tengo como otra vida paralela, porque te metes un poco en la vida del personaje, no que te identifiques con él, porque no te puedes identificar muchas veces, otras veces sí, sobre todo de adolescente, pero sí que es verdad que, pues bien, o sea, te identificar o no, pero bien, bien (Yolanda).

A pesar de las numerosas vivencias negativas, resulta llamativo que ambos sigan asociando la lectura a la evasión, como lo hacían en su más tierna infancia. Esto puede venir provocado porque han tenido la capacidad de ser críticos con lo que se estaba haciendo bien y lo que se podía mejorar y porque ya habían adquirido el hábito lector. Sus testimonios demuestran claramente la relevancia que tiene hoy en día para ellos la lectura, dedicando a esta afición muchos momentos de su día a día, incluidos sus periodos vacacionales.

Normalmente todas las noches una horita seguro. De diez y media a once y media, el ratito ese antes de dormir. Si no es todos los días, casi todos los días. La horita esa de por la noche y luego por las mañanas si algún día tengo algún rato libre en el cole o algún rato tal, pues también alguna mañana (Javier).

Y me voy de vacaciones quince días y en esos quince días me puedo merendar tres, porque yo me bajo a la playa y yo no me baño prácticamente, me meto debajo de la sombrilla y pa, pa, pa, y me leo tres. Entonces, bueno, pues ahora como más relajado, pero, pues muchos, muchos (Yolanda).

Llegando incluso a posponer ciertos planes que puedan surgir si se encuentran en un momento álgido de lectura.

Si me surge un plan, eh... tengo que acabar el capítulo, no me gusta dejar uno a medias porque luego no sabes por dónde te has quedado, a no ser que sean los típicos libros que los capítulos son enormes y vas buscando un punto y aparte que te quede muy aparte, o sea, que no sea un seguido de tal. Un aparte grande. Si no, hasta que no haya un final de capítulo o un final grande no... no quedo para otra cosa (Javier).

Del relato que se lleva narrado hasta ahora se deduce que uno de los entornos que más influyó positivamente en su identidad literaria fueron sus familias.

Siempre estamos regalándonos libros.

Gracias al apoyo de su familia en ese gusto por la lectura y la literatura, ambos son capaces de valorarla, lo que se traduce directamente en una gran presencia de esta en sus actuales familias:

Pues yo les leía los cuentos, lo típico de antes que se vayan a la cama, pues les lees el cuento de la noche. Y ahí es cuando te empiezan a contar todo lo que han hecho durante el día, que no es el momento, pero bueno, esto es así. Y sí, es el momento del cuento y bueno, pues a mi hija le encantaba y, el otro bueno, pues de aquella manera, desde luego no ha sido algo que le haya motivado mucho ja, ja, ja. Sí, yo les contaba un cuento todas las noches (Yolanda).

Además... Bueno, yo llevo ya 6 años con mi novia, le encanta leer y a su padre más todavía, o sea su padre es un devorador ja, ja, ja. Entonces siempre estamos regalándonos libros... En Reyes, en tal. O a lo mejor un día porque sí, pues te compra este libro. Sí, tanto regalar como recibir (...) Con mi entorno en general, pues sí. Con mi novia, con mi hermana también, con mi padre también alguna vez, con mi suegro también, con mi primo también... No todo el día, pero sí “jobar este libro qué pasada” y nos lo vamos pasando ¿no? Lo típico de que te vas dejando el libro. (...) Cuando yo estaba allí que me quedaba cuidándolos y tal, sí que leía con ellos, sí que les contaba cuentos, sí que leíamos juntos. Ahora no, ahora eso no puede ser (Javier).

Esa presencia de la literatura en su vida personal y familiar, tratan de transportarla al colegio de numerosas formas. Una de ellas, es haciendo partícipes a las familias de sus alumnos del contacto de estos con la literatura infantil.

Ellos lo que hacen ahora es grabar el cuento con su niño y lo envían.

Como explica Cabrera (2009) “la línea de acción debe llevarse a cabo de manera conjunta, tanto el tutor como las familias tienen la responsabilidad de hacer partícipes a los otros y facilitarles toda la información necesaria para que sean responsables del proceso educativo” (p. 1). Por eso, a pesar de que la actual situación sanitaria no permita el acceso de las familias a los centros, Yolanda ha seguido teniéndolos en cuenta.

Ellos venían una vez al mes y tenían que venir con un cuento y contarle con su hijo en clase, como no se puede, pues ellos lo que hacen ahora es grabar el cuento con su niño y lo envían. Entonces, bueno, es una manera de que ellos colaboren en este tipo de cosas (Yolanda).

Esta participación de las familias permite que el alumnado reciba una formación integral. Al fin y al cabo, si ambas partes navegan hacia el mismo horizonte, los niños observarán dicha coherencia y adquirirán una verdadera competencia lectora y literaria.

Que el lenguaje sea funcional, que les sirva para algo.

Como ya hemos dicho, nuestros participantes han tenido un gran espíritu crítico con todas sus experiencias, lo que se deja ver en su forma de dar clase y de incluir la literatura en sus aulas. Yolanda ha abandonado *El País de las Letras* con el que empezó para pasar a una escritura funcional, sin la utilización de libros ni plantillas. Ella opta por la escritura libre que se ha demostrado que posee grandes ventajas. Entre ellas, González – Monteagudo (2014) explica que permitir al alumnado expresarse mediante la escritura posee grandes componentes emocionales y, además, permite trabajar el espíritu crítico y reflexivo.

Al principio empezábamos por *El País de las Letras* y ahora pues no empezamos por ahí, vamos lo tengo, vamos, ahí en el baúl de los recuerdos. Yo creo que tenemos las guías por ahí por el cole, pero no las quiero ni ver. De hecho, el cambio así abismal, que yo recuerdo cuando vine al cole este, teníamos libros de grafomotricidad y con el tiempo los fuimos desechando. No tenemos ni libros, ni cuadernillos de lectoescritura, trabajamos la escritura libre. Primero en folio grande para que pongan su nombre y luego

bueno, pues vamos acotando con los nombres de los compañeros, con pequeñas palabras que ellos reconocen, con las etiquetas de Colacao... Y, en fin, con todo lo que ven a su alrededor, que el lenguaje sea algo funcional, o sea que les sirva para algo, no me digas “ma-me-mi-mo-mu” porque eso no sirve de nada (Yolanda).

Lo mismo ocurre con su forma de trabajar la lectura, ya que no se centra en trabajar solo ese aspecto, sino también otros como la imaginación o la memoria visual. Yolanda hace protagonista a la lectura desde el inicio del día escolar, permitiendo tiempos individuales de contacto con los libros y dedicando más de una hora durante cada jornada escolar. Del mismo modo, da importancia al espíritu crítico y creativo y da pie a la teatralización de lo leído, con el fin de conseguir aumentar el placer de la lectura en los niños. En la siguiente aportación se podrá observar que Yolanda no se ha dejado influenciar en absoluto por las prácticas que vivió durante su formación, y si lo hace, es para dar la oportunidad a sus alumnos de disfrutar de la literatura, algo que no hicieron con ella.

Pues mira, nada más entrar lo que ellos hacen es coger un libro, un cuento, entonces ellos intentan leer. Entonces hay veces que yo les he contado esos cuentos, porque son los que suelo contar, entonces los ves a ellos que hacen como que leen el libro de lo que se acuerdan. Con sus palabras ellos empiezan a contar el cuento, no saben leer, pero la imaginación, las imágenes, lo que recuerdan de lo que has dicho..., pues van ahí pum, pum. Y luego ellos lo que sí que tienen que hacer es leer el título, que tampoco saben leer, pero solamente con la ilustración y con la imagen que tienen delante ellos ya saben qué título tienen delante. También estás trabajando ahí la memoria visual. Entonces bueno, pues es un poco el inicio, de decir que tengan contacto con los cuentos y que les gusten los cuentos. Hay algunos que se pegan por coger un cuento, porque ya se saben el título y los demás no se lo saben, no pasa nada, es que no sé, pero yo se lo digo. Entonces poquito a poco con los títulos de los cuentos se va iniciando en la lectura (Yolanda).

Javier, por su parte, trata de fomentar en los niños ese espíritu crítico que a él tan bien le ha venido en su vida personal y profesional.

Entonces sí que pienso que la lectura influye al final en el niño y en el día de mañana. Tanto la lectura infantil como luego saber si lo que te estás leyendo puede ser cierto o falso, ¿no?, que no te estén metiendo una *fake news* y te lo crees nada más leerlo. Educar

en ese pensamiento crítico y decir que esto no puede ser. O sea, por los dos lados, tanto para los valores que te inculcan esos cuentos desde pequeño como para según te vas haciendo mayor darle rigor a una noticia o darle rigor a un texto que te lees, focalizar ver si es un texto que dices esto es ficción pura y dura o esto es histórico o esto es... (Javier).

Sin duda alguna, ambos consideran que gracias a la literatura se pueden conseguir grandes aprendizajes en los niños y por ello optan por motivarlos trabajándola de una forma innovadora y enriquecedora. Los dos optan por desarrollar la lectoescritura y el contacto con la literatura infantil con recursos diferentes a los que usaron con ellos en su escolarización: desde cambiar la forma de contar los cuentos con apoyos como el Kamishibai, hasta incluir la lectura como protagonista de un proyecto.

Al final vas cogiendo tú más soltura, vas teniendo más, más picardía o más destreza para tu contarlo, para cada día ir poniendo una voz o unos gestos a la vez que vas aprendiendo más formas de contarlos, por ejemplo, lo del *Kamishibai*. Ya no es solo ir pasando páginas o poniéndolo en un proyector, ya vas haciéndole como el teatrillo. Sí, sí que va cambiando (Javier).

Trabajamos por proyectos, pero los proyectos ahora mismo son cuentos, entonces cada mes y medio o así, o sea cada trimestre tenemos dos cuentos. Este trimestre hemos tenido *La leyenda del acueducto*, que casi todos los días, no todos, cuando hay proyecto, ese día lees el cuento, quizá hasta una parte, porque te interesa solo trabajar esa parte.

Como ya se ha mencionado, la motivación es clave en la educación y la ausencia de ella en su escolarización ha provocado que lo tengan muy en cuenta en sus aulas. En otras palabras, ellos saben lo que con ellos no funcionó y lo que no quieren volver a reproducir.

El hábito lector se fomenta motivándolos para que ellos lean lo que quieran, a través de las imágenes. Es decir, yo, por ejemplo, he escrito cuatro cuentos y las madres me lo piden, porque dicen que es una maravilla verlos cómo cogen el cuento que ya se lo saben, porque yo previamente se lo he contado y pasan las hojas y están leyendo el cuento. Se lo inventan, pero ahí está la base. Para mí ahí está la base, que ellos quieran leer el cuento con sus palabras (...) Y los viernes hay un cuento, todos los viernes yo

cuento un cuento, y luego dramatizamos y nos pintamos la cara. Eso les motiva (Yolanda).

Exactamente igual ocurre con la educación emocional y en valores, que se deberían de tener en cuenta siempre que se habla de literatura infantil.

Aportan unos valores que los niños van a comprender mejor.

Sarto (1994) defiende que la literatura infantil posee historias con grandes valores, lo que permite que los niños se impregnen de ellos. De hecho, muchos de los valores de esas historias se corresponden con los de nuestra sociedad. Por eso mismo –y porque con ellos no lo hicieron– Javier y Yolanda tienen en cuenta el componente emocional de la lectura, así como las posibilidades que ofrece en lo que se refiere a la educación en valores, aspectos que brillaron por su ausencia en su escolarización.

Ahora estamos trabajando con uno que se llama “¿Qué es el amor?” para sacar un poco el tema de las emociones un poco a flote, a ver cómo se sienten y cómo están. Entonces, bueno, casi todos los días se lee el cuento. Y sí que cuentas los cuentos hasta que te interese (Yolanda).

Yo creo que la lectura desde abajo ¿no?, con los álbumes ilustrados, etc., aportan unos valores que los niños van a comprender mejor si lo ven desde pequeños ¿no?, se les interioriza desde pequeños leyéndolo. Al final cuando la lectura es como nos pasa de mayores, te metes en la historia y ves cómo pueden influirte esos valores (Javier).

En otro orden de ideas, se ha de ser conscientes que, igual que se ha avanzado con los valores y la educación emocional, han surgido nuevos recursos que pueden facilitar o dificultar ese fomento lector. No debemos pasar por alto que esta utilización redundante en la instrumentalización de la literatura infantil.

Tenemos un apoyo espectacular con las nuevas tecnologías.

En relación con esto, nuestros dos participantes tienen dos puntos de vista totalmente contrarios. Javier considera las nuevas tecnologías una desventaja, mientras que Yolanda lo ve como un gran apoyo. Javier cree que, hoy en día, los niños están tan inmersos en las nuevas tecnologías – en parte por los hábitos inculcados por los padres - que son incapaces de dedicar tiempo de

calidad a la lectura. Yolanda, ve lo contrario, ya que menciona que gracias a las nuevas tecnologías se encuentran nuevas vías para la enseñanza de la lecto-escritura.

Tiene tanto lo bueno como lo malo y yo creo que ahí prima lo malo porque están muy viciados a las *tablet* y a los juegos, mucho, y yo creo que eso les quita tiempo para leer, por así decirlo ¿no? Tiempo para descubrir la lectura o descubrir un cuento que les guste. Luego está lo bueno que, con las nuevas tecnologías, pues eso, de los *e-book*, etc., que puedes leer más, más fácil todavía para encontrar un libro o tal, pero el tema de lo de las *tablet* yo lo tengo vamos... Es que ahora ya con un ordenador, tú les pones un ordenador delante y te van derechos a tocar la pantalla como si fuera una *tablet*. Y también eso es culpa de lo típico de ¡hala!, para comer te pongo la *tablet*, entonces ellos están que la *tablet*, han nacido mamando de la *tablet* (Javier)

Bueno, pues tenemos un apoyo espectacular con las nuevas tecnologías, porque hay muchísimos juegos de conciencia fonológica, de discriminación auditiva, de memoria auditiva, de memoria visual... Entonces eso... pues, aunque es diferente porque llega de otra manera. Es un apoyo bastante importante, creo que nos ha ayudado bastante (Yolanda).

Siempre he tenido ahí el gusanillo de querer transmitir.

Ha sido tal su gusto por la literatura que ambos decidieron publicar un cuento infantil y entre los motivos por los que lo hicieron se encuentra su círculo más cercano y sus circunstancias personales. Javier se vio muy apoyado por su familia cuando decidió transmitir en un cuento todo lo que su entorno natural le estaba haciendo sentir.

Llevaba mucho tiempo con la idea rondando la cabeza de ¿y por qué no escribo algo? Pero no te venía la idea. Y con todo lo del fuego de La Granja y todo eso.... Mi cabeza estaba como muy... Como yo estaba aquí en Alicante y no pude ir allí, pues mi cabeza estaba como muy activa, con mucha pena... Luego hubo un fuego aquí también en Alicante y yo estaba allí en La Granja, o sea que como en ese año hubo dos, pero a mí me pilló siempre en el lado opuesto. Como que yo lo viví con mucho eso. Y una noche en la cama me empezó a venir la idea, no sé qué, no sé cuántos, bla, bla, bla. Y cuando me levanté bueno... Se lo conté a mi novia, se lo conté a mi hermana y me dijeron: No seas tonto, escribe. Ponte a escribirlo. Y ya claro me puse a escribirlo, me empecé a ir haciéndolo y ya esa semana todas las noches dormir una mierda ja, ja, ja, hablando

mal... Me levantaba, me lo ponía en el móvil, de las ideas que me iban viniendo. Y decidí publicarlo fue eso el que ellas me animaron a escribirlo ¿no? Porque les conté la idea que tenía y me dijeron: plásmala. Escríbela. No perdemos nada. No pierdes nada y si suena flauta pues mira, pues ole, ¿qué no? Pues ahí se queda (Javier).

Yolanda también había tenido siempre ganas de escribir y el confinamiento le dio la oportunidad de parar y ponerse a hacer eso que tanto había querido.

Pues siempre he tenido ahí el gusanillo de querer transmitir, sobre todo transmitir y compartir, pues muchas cosas que sientes. Es todo mucho a nivel emocional y como puedes ayudar a la gente a ciertas cosas, entonces la pandemia me dio la oportunidad de sentarme delante del ordenador sin tener ese maremágnum de cosas que tienes que hacer durante todo el día y entonces me senté y la verdad es que en cuatro días hice cuatro cuentos, no necesité mucho más. Luego ya la cosa va más despacio, porque necesitas al ilustrador, el ISBN, una correctora, un maquetador, una imprenta... pero bueno, yo necesitaba transmitir y así lo hice y dije me voy a quitar esta espina y lo lancé y ahí está (Yolanda)

Resulta interesante ver cómo en su caso fueron sus alumnos quienes le sirvieron como inspiración para saber qué temas abordar en sus publicaciones infantiles.

Pues de la clase, es que sale todo de la clase. Entonces pues el típico niño que te dice “no puedo” o “yo quiero”, pero si lo tienes ahí. Entonces la falta de confianza, la falta de paciencia o lo que te digo, que ya tienes todo y qué más quieres. Entonces eso son los temas que se tratan y salieron todos del cole, yo creo que ellos son los que me han dado la idea de poder publicar este tipo de cuentos de autoayudas, porque son los problemas que tú ves a diario y que hay que encaminarlos de alguna manera (Yolanda).

Sin embargo, es cierto que ambos coinciden en el reto que supone llegar a publicar algo sin ser un autor ya reconocido.

Aquí gana como siempre el intermediario.

El mundo de las editoriales se mueve por los intereses económicos y eso les dificultó enormemente conseguir su objetivo. Esta obsesión por los beneficios económicos puede

producirse porque existe saturación en el sector editorial, produciendo que las editoriales apenas arriesguen y esto perjudique a los escritores noveles (Rodríguez, s.f.).

Buf... a ver. Este tema... es... un mundo aparte, eh, o sea lo de ponerte a publicar un libro es un mundo aparte. Eh... hay editoriales que te cobran una auténtica pasta por publicarte, o sea, te piden... A mí me llegaron a pedir dos mil y pico euros por publicar el libro. Sí, luego te damos los libros y te ganas el doble. Ya, pero te tengo que soltar dos mil y pico euros aquí ¿sabes? Eh... ¿de dónde los saco? ¿de dónde como? Al final fue ir buscando editoriales, editorial, editorial, editorial e ir mandando mail. Al final la editorial con la que yo lo publiqué está entre medias ¿vale? No es una editorial tradicional que te lo publica sin tu tener que pagar nada, etc., pero yo no tuve que pagar. O sea, esta editorial yo no tuve que pagar nada, pero, sin embargo, los 50 primeros ejemplares sí que se iban para ellos, menos los derechos de autor. Era como el tirón para sacar ese libro. Que al final esos 50 primeros libros en la presentación se requetevendieron ¿sabes? Pero pues eso, es complicado buscar editorial que te respondan... porque al final las que te piden dinero a tope son las primeas que te responden y te meten prisa para que firmes el contrato. (...) No me gustó. Y ya empecé a buscar más, las tradicionales como tal no te hacen ni caso. Eres autor novel y te digo el 99 % de ellas ni te responden. El 1 % te dicen que no les interesa que ya tienen el cupo cerrado. Y en verdad es que no les interesa que eres novel y no vas a vender, ya está. Es complicado. No es difícil. O sea, publicar el libro no es difícil, porque cualquier editorial de esas de pago te publica el libro. Eso sí, tienes que pagar ja, ja, ja (Javier).

Pues muy difícil porque cuando te metes en este mundo de las publicaciones ves cosas que dices madre mía, me dan ganas de dejarlo, porque tú te planteas bueno, escribo un cuento y lo doy a la librería, y te dice vale me quedo con el 30 % entonces claro, dices tengo que poner el libro a 20 € para que me quede algo y eso que tú te has buscado todo. Entonces aquí gana como siempre el intermediario, entonces te chafan. Las editoriales pasan un poco lo mismo, te dicen que se lo mandes y modifican lo que les da la gana y no, aquí no se puede modificar ni una coma (Yolanda).

Sin embargo, ambos consiguieron su objetivo, que era transmitir lo que sentían con el fin de llegar a los niños y fomentar en ellos ciertos valores, al igual que permitirles disfrutar del contacto con la literatura. A continuación, podremos encontrar una imagen de las portadas de sus cuentos:



Figura 7. Portadas de los cuentos de Yolanda

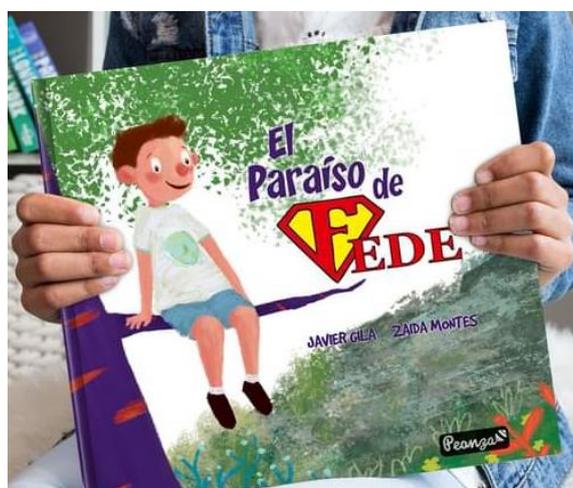


Figura 8. Portada del cuento de Javier

Para poder conseguir estas publicaciones, Javier optó por trabajar con una editorial que no le pedía dinero, pero sí se quedaba con lo recaudado al vender los 50 primeros ejemplares, que se vendieron rápidamente en la presentación del libro. En el caso de Yolanda, ella optó por hacer su publicación a pequeña escala sacando solo 100 ejemplares, que ha vendido a personas cercanas a su entorno.

La literatura ha sido la base para el aprendizaje de todo lo que sé.

A pesar de todo lo narrado, ambos consideran que sus experiencias previas les han influido para convertirse en las personas que son hoy en día, con un gran gusto por la literatura, pero, sobre todo, unos docentes comprometidos con la formación lectora y literaria de sus alumnos.

Entonces tú de tu experiencia vas viendo lo que te funciona, lo que no... esto lo puedo hacer porque me siento capaz o no me siento capaz. Es ir viendo y probando, haces cursos de música, de literatura, de matemáticas, de regletas... Te vas formando y te

llevas recursos. Y luego muchas experiencias de compañeras, que eso ayuda muchísimo (Yolanda).

Sí, sí, porque al final te basas en tu experiencia, en cómo lo has ido viendo según te has ido haciendo más mayor... Y vas viendo la importancia que tiene pues tú quieres transmitir a los niños esa importancia (Javier).

Pues ha sido fundamental para aprender todo lo que sé. Yo no hubiera aprendido a leer esos libros que en principio me obligaban que no me gustaban nada o a leer mis cuentines de *Los Cinco* o tal, quizá por medio de esa obligación me enganché un poco, poco... ya te digo. Pero bueno, era una manera de descargar esa obligación leyendo otro tipo de cosas, entonces pues creo que eso ha sido lo más importante en mi vida. Ha tenido mucha importancia, la literatura para mí... que no es lo más importante en mi vida, pero creo que ha sido la base para el aprendizaje de todo lo que sé. Si yo no hubiera, bueno, como te digo, mi hijo no le gusta leer y no estudia porque no le gusta leer, entonces, claro, si no te gusta leer, ¿cómo lo haces? Por medio de imágenes, pues venga YouTube, es otra vía, cada uno... Pero sí que es verdad que yo sin la literatura no me habría llamado la atención, ni habría aprendido, ni me hubieran llamado la atención libros y cuentos y no me hubiera enterado de muchas cosas (Yolanda).

Estas últimas aportaciones permiten constatar que es cierto que las experiencias previas influyen en la identidad del docente, en ocasiones, para seguir en esa misma línea, como es el caso de las influencias familiares y en otros casos para optar por el camino opuesto, como ocurre con sus años de formación. Ambos docentes ven el valor de la literatura, no solo como vía de escape y placer, sino también como fuente de aprendizaje, por lo que lo tienen muy presente en sus aulas, tanta que se podría decir que la literatura es una de las protagonistas de su jornada profesional.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En el quinto capítulo de este documento se va a realizar la discusión de los datos. En este caso, se hará una reflexión de los resultados obtenidos en esta investigación, teniendo como apoyo otras investigaciones vinculadas al tópico que nos concierne. Para ello, se va a discutir sobre 4 temas generales, que poseen una importante notabilidad en el presente estudio y que coinciden con las categorías emergentes del análisis de los datos. Cabe mencionar que las etapas de la escuela y el instituto se han unido en una única línea temática por haberse encontrado resultados muy parecidos, así como estudios que abarcan ambas etapas.

5.1. La literatura en la primera infancia del maestro

Uno de los resultados obtenidos en nuestro análisis es que la familia es uno de los entornos más influyentes en la construcción de un hábito lector en los niños desde su más tierna infancia. Al igual que nuestra investigación, Moreno (2001) encuentra que el valor que los padres le otorguen a la lectura estará directamente relacionado con la actitud de los hijos de estos hacia la lectura, como hemos podido comprobar con los testimonios de nuestros participantes.

Ahora bien, Martínez y Torres (2019) en su estudio mencionan que la ausencia de hábitos lectores en los padres interfiere en la adquisición de hábito lector en los niños. Sin embargo, en nuestra investigación se observa cómo una de nuestras participantes tenía unos padres que nunca han leído, pero el hecho de que valoraran que ella lo hiciera, produjo que sí existiera en ella un gusto por la lectura. Es decir, en este caso es más influyente el valor otorgado por los familiares a la literatura que sus hábitos.

Por otra parte, uno de los resultados de nuestra investigación vincula la situación socioeconómica con la competencia literaria y lectora. En el análisis de los datos se halla que pertenecer a una familia con una situación económica complicada, produce una ausencia de referentes lectores y, además, el difícil acceso a literatura. Todo esto puede llevar a una falta de gusto por la lectura. De hecho, Izquierdo, Sánchez y López (2019) explican en su estudio que existe un mayor porcentaje de alumnos no lectores en aquellas familias con un nivel económico bajo. Es importante mencionar que, en estas situaciones, la escuela debería ejercer como institución compensadora para garantizar la igualdad de oportunidad. Es por ello por lo que es necesario apostar por un modelo de escuela inclusivo.

Sin embargo, un aspecto que no parece tener precedente en la bibliografía es la influencia de la situación económica en el disfrute de la literatura. En nuestra investigación se encuentra una mayor capacidad de empatía con los protagonistas en la participante cuya situación era más difícil. Aun así, no se puede olvidar que Yolanda estuvo escolarizada en pleno franquismo, por lo que vivió el adoctrinamiento de la infancia en el género, produciendo esa mayor empatía con los protagonistas. Esto llega a producir sufrimiento al leer, por lo que no se podría asociar lectura al placer, aspecto que permitiría construir un buen hábito lector.

A pesar de ello, es evidente que, a mejores experiencias literarias, más posibilidades de desarrollar afán por la lectura. Esos datos se obtienen de la narración de uno de nuestros participantes, ya que, junto a su recuerdo de la lectura como un hábito familiar, se suma el carácter evasivo y aventurero que le provocaba. Otras investigaciones como la de Ruiz (2019) confirman esta afirmación al explicar que disfrutar de la lectura es una de las dimensiones más importantes en el aprendizaje del buen lector.

5.2. La educación literaria en el colegio y en el instituto

La presencia y el valor que se le otorgue a la literatura desde los centros educativos es una enorme influencia en la construcción del hábito lector y la identidad lectora y literaria del alumnado. En el caso de nuestros participantes dicha influencia ha sido negativa, puesto que no recuerdan prácticas que los animaran a leer. Algunos estudios como el llevado a cabo por Sifrar y Pregeli (2018) demuestran que precisamente las estrategias de animación a la lectura son efectivas para la adquisición de la competencia lectora.

Por otra parte, ambos participantes recuerdan una clara presencia de la lectura por obligación. A pesar de ello, ambos han desarrollado un fuerte afán por la lectura, esto parece indicar que la imposición de la lectura no resulta tan negativa como parece. De hecho, Rodríguez (2008) explica que muchos sujetos se hacen lectores por la presión recibida por sus padres y docentes para hacerlo. Sin embargo, nuestros participantes mencionan que, según sus experiencias, no consideran esa la mejor forma de conseguir buenos hábitos lectores.

Por el contrario, en lo que se refiere a la lectura por placer, la investigación de Dezcallar, et al., (2014) demuestra que disfrutar de la lectura favorece una mejora en los resultados académicos. En el caso de nuestra investigación, nuestros participantes no parecen haber tenido problemas de rendimiento académico, y a la vez, afirman haber leído por placer en esta etapa

de su época. Por ello, se constata que el presente estudio coincide con los datos hallados en otras investigaciones como la mencionada.

Del mismo modo, los datos de nuestro estudio indican la obsesión del sistema educativo por centrar la comprensión lectora en la realización de actividades mecánicas, entre las que destacan los resúmenes y comentarios de textos. Sin embargo, la investigación llevada a cabo por Plaza-Plaza (2021) demuestra que esta no es la mejor forma, ya que es necesaria también la reflexión, el análisis y la interpretación de la lectura.

Además, en nuestra investigación se observa un interés excesivo del sistema educativo por la literatura clásica. Como explica Colomer (1996) esto se debe a la labor de difusión que tenía que hacer el sistema educativo en estos años de escolarización de nuestros protagonistas, puesto que se centraban en exaltar el bagaje cultural pasado.

Por último, la motivación es otro de los claros influyentes en el gusto por la lectura y la literatura. En el caso de nuestros participantes, ninguno encontró una motivación hacia la lectura por parte de sus centros educativos, pero sí en su entorno familiar, lo que demuestra la relevancia de los referentes familiares. Sin embargo, existen investigaciones que confirman que si se hubiera trabajado esa motivación habría aumentado el interés lector (Delgado, Méndez y Ruiz, 2020), lo que no suprime la importancia, dentro de la mediación, de la familia y la biblioteca. Son fuentes paralelas que establecen sinergias significativas dentro del desarrollo del hábito lector.

5.3. Lengua y literatura en la formación inicial de los docentes

La formación de los futuros docentes es otro de los momentos más relevantes en la construcción de la identidad literaria del profesor. A continuación, se analizarán los resultados obtenidos gracias a nuestros datos, así como una equiparación con otros estudios.

En primer lugar, en nuestra investigación se descubre una de las principales carencias en lo que se refiere a la lengua y la literatura: la didáctica de la lectoescritura. Nuestros participantes no fueron formados en ello y la escasa mención que se hizo fue a nivel teórico. El mismo aspecto es mencionado por Marcos (1987) que afirma que la enseñanza de la lengua no puede reducirse a la transmisión de conocimientos teóricos.

Uno de los motivos por los que recuerdan esa baja calidad en la asignatura que se vinculaba con la Lengua y la Literatura es, precisamente, la calidad del profesorado: docentes mayores, poco preocupados por el fomento de la lectura y con clases preprogramadas desde hace años. Sin embargo, Diez, Güemes y Molina (2018) realizan una revisión bibliográfica que les permite afirmar que es necesario todo lo contrario: presentar la lectura desde posiciones nuevas para así poder garantizar un desarrollo eficiente de las competencias literaria y lectora.

Todo ello se ve reflejado en la falta de preparación de los docentes. En el caso de nuestros participantes ambos consideran que no fueron preparados en su formación inicial para la situación real de las aulas. En la misma línea, un estudio realizado por Latorre (2005) entre universitarios de Magisterio de Granada demuestra que más del 65 % de ellos encuentra falta de relación entre su Plan de Estudios y las prácticas docentes.

Los futuros docentes suelen darse cuenta de esa ausencia en formación práctica en sus primeras experiencias, es decir, en el periodo de prácticas. Los protagonistas de nuestro estudio recuerdan esta etapa como un momento enriquecedor en su formación, porque al fin y al cabo es la realidad a la que se enfrentarían años después. Lo mismo afirma Rico (2006) que encuentra que el 80 % de sus entrevistados de Magisterio considera las prácticas como una formación que les acercaba a la realidad del aula.

Por todo ello, se ve que la formación inicial del profesorado no es de la suficiente calidad, puesto que no los prepara para su futuro como profesionales y, sobre todo, para ser los mediadores de la educación literaria del alumnado. Es por eso por lo que se hace necesario un cambio en general, pero más en concreto en la didáctica de la lengua y la literatura, pues se está formando a los futuros formadores de lectores.

Para terminar, es necesario aclarar que con estas afirmaciones no se pretende quitar valor a la importancia de la enseñanza de los contenidos teóricos, puesto que es necesario que se conozca de dónde vienen las actuales manifestaciones y cuáles son los motivos que han llevado a la literatura a esta situación. Sin embargo, es necesario un mayor enfoque pedagógico que forme en la didáctica, sin olvidar complementar dicha formación con los contenidos puramente teóricos.

5.4. Identidad profesional literaria del docente

Nuestros participantes aluden a un disfrute de la literatura y la lectura en este momento de su vida. Es decir, leen por el simple placer de hacerlo. Esto demuestra que gracias a todas las experiencias vividas se han convertido en buenos lectores.

En primer lugar, uno de los motivos que les ha convertido en los docentes comprometidos con la literatura que son hoy en día es su entorno familiar. Como el estudio internacional de Grajales (2020) demuestra, los padres son unos de los principales mediadores en el proceso lector de sus hijos. En el caso de nuestros participantes así fue, ya que como ya se ha explicado en el apartado 5.1., ambas familias daban valor a la lectura y esto se traduce directamente en la gran importancia que le otorgan a la lectura en su actual familia.

Estas experiencias previas con respecto a la familia como agente relevante han influido en sus prácticas profesionales, puesto que gracias a ello son conscientes de la importancia de la colaboración entre familia y escuela para la formación del alumnado. Por esta razón, suelen permitir a las familias participar en la vida escolar.

Además, la formación recibida a lo largo de su trayectoria académica ha influido para seguir líneas opuestas a las que siguieron con ellos. Uno de los ejemplos es que ambos ven el potencial de la literatura infantil para la educación en valores, aspecto que no se tuvo en cuenta en su escolaridad primaria. tuvieron en cuenta con ellos.

Por otro lado, Granado y Puig (2015) obtienen en su investigación resultados que muestran que la mayoría de los docentes suelen ver la lectura como un proceso técnico, debido a sus experiencias previas. Sin embargo, en nuestro caso observamos un cambio de perspectiva por parte de nuestros participantes: trabajan otros aspectos como la discriminación visual o auditiva y buscan un lenguaje funcional y no mecánico.

Asimismo, los protagonistas de nuestro estudio tienen muy presente la literatura en sus aulas. Ellos no optan por la lectura como obligación (como hicieron con ellos), sino que prefieren una animación a la lectura, puesto que consideran que esto hará que se desarrolle el disfrute de la lectura. Para ello, optan por tener en cuenta el potencial emocional de la literatura y están en lo cierto decidiendo actuar así, ya que Sanjuan (2013) demuestra que el componente emocional es trascendental en la formación lectora porque despierta el interés por la literatura.

Es evidente que la identidad lectora de nuestros participantes se ha ido conformando gracias a todas sus experiencias previas: desde el entorno familiar hasta su formación inicial, sin olvidar todas las experiencias profesionales que les hayan enriquecido.

Ahora bien, al iniciar esta investigación se tuvo en cuenta como variable el género, en aras de conocer si existían diferencias en el hábito lector en función del género. Nuestros participantes nos mencionan que, bajo su experiencia, dichas disimilitudes no existen. Es cierto que entre el relato de nuestros participantes existen aspectos que no se parecen. Sin embargo, no podemos aventurarnos a considerar la variable del sexo como una de las causantes, puesto que las diferencias halladas pueden deberse a las diferencias de edad y a la formación de los profesionales en dos periodos históricos tan dispares como la dictadura y la democracia.

Sin embargo, para terminar, es justo mencionar que de lo que no cabe duda, es de que nos encontramos ante dos docentes comprometidos con la enseñanza de la lengua y la literatura, hasta tal punto de haberse convertido en autores de sus propios cuentos infantiles. Además, ambos optan por transmitir valores con sus propias publicaciones, puesto que Javier pretende inculcar la importancia del cuidado de la naturaleza y Yolanda, por su parte, trabaja la gestión de las emociones.

En conclusión, todos los datos analizados nos permiten concluir sabiendo que, para conseguir alumnos lectores, se necesitan adultos lectores. En el caso de nuestros participantes, fue la familia el principal entorno referente. Sin embargo, los docentes lectores como Yolanda y Javier, que además permiten la colaboración con las familias, conseguirán en su alumnado una verdadera competencia literaria y lectora.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y FUTUROS DESARROLLOS

6.1. Conclusiones en relación con los objetivos

Las conclusiones de este documento deben incluir una reflexión sobre la consecución de los objetivos que se han planteado al inicio de la investigación. Para ello, se va a explicar a continuación de la forma más concreta posible el grado de consecución de los mencionados objetivos, explicitados en el capítulo introductorio de este trabajo.

Conocer sus experiencias infantiles con la lengua y la literatura en el ámbito familiar.

El análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas nos permite ver que la familia ha sido uno de los ámbitos más influyentes en la construcción de su identidad lectora por varios motivos. En el caso de Javier, porque en su familia ha encontrado referentes y un lugar donde disfrutar de la lectura, además de tener la oportunidad de tener una hermana maestra que le inculcó el gusto por la lectura. En el caso de Yolanda, ella ha sido la figura que formaba a sus padres, quienes tenían solo los estudios básicos. Además, a pesar de no tener referentes, ha desarrollado un gusto por la lectura por el simple hecho de sentirse valorada por ello en su familia. En definitiva, su familia daba mucho valor a esta actividad precisamente por no haber tenido la suerte de poder disfrutarla.

Estudiar la influencia de la experiencia escolar en el gusto por la lengua y la literatura.

Las aportaciones de nuestros participantes nos permiten ver que las metodologías tradicionales, la lectura por obligación y la ausencia de referentes en la escuela pueden llegar a suponer un gran problema, puesto que el sistema educativo no forma lectores ni da importancia a la competencia literaria del alumnado. Sin embargo, Yolanda y Javier supieron ver más allá y ser críticos con las prácticas vividas durante su escolarización. Gracias a ello, son hoy en día docentes que no reproducen los mismos errores que con ellos cometieron en lo que a la literatura se refiere.

Indagar en las vivencias de juventud en el contacto con la lengua y la literatura.

Por razones muy similares a las mencionadas en el anterior objetivo, se observa en nuestros participantes unas vivencias con la lengua y la literatura bastante negativas en su juventud. De nuevo, les obligaban a leer en la formación media, haciendo, incluso, que dejaran

de ver el sentido a la lectura, puesto que ni siquiera entendían los libros (por la predominancia del castellano antiguo). Sin embargo, en el ámbito privado, sí disfrutaban de la lectura, ya que lo consideraban un modo de evasión. En otras palabras, nuestros participantes no se dejaron contaminar por los malos hábitos que los docentes del Instituto les pretendían inculcar.

Avanzar en el conocimiento de la comprensión de la lengua y la literatura en la formación inicial.

Se ha podido analizar que ambos docentes en su formación inicial encontraron carencias en lo que a la didáctica de la lengua y la literatura se refiere. Es cierto que sí mencionan un mayor acceso a literatura infantil, útil para su práctica profesional, pero echaron en falta que su formación se centrara en lo que de verdad importaba: prepararlos para su vida como docentes.

Descubrir cómo trabajan la lengua y la literatura en su práctica docente y su relación con esta en la vida adulta.

Gracias a todo el proceso llevado a cabo durante esta investigación, se ha podido descubrir que la identidad literaria de los docentes protagonistas de nuestro estudio se ha conformado en base a todas las experiencias ya mencionadas. En algunos casos, dichas vivencias han influido positivamente, ya que dan gran importancia a la lectura en su familia y en la familia de sus alumnos. Otras, en cambio, han servido para ayudarles a darse cuenta de los docentes que querían ser: la literatura está muy presente en sus vidas, y, por ende, en sus aulas, la lectoescritura no es un proceso meramente práctico, sino más bien funcional y, además, tienen en cuenta el componente emocional y de valores que puede dar la literatura, su carácter etiológico y proteico.

Analizar cómo ha influido la literatura en la trayectoria personal y profesional de un maestro y una maestra.

Este objetivo ha sido alcanzado con éxito gracias a las entrevistas que han conformado el relato de vida de Yolanda y Javier, nuestros participantes. Se ha podido observar que el contacto que han tenido con la literatura a lo largo de su vida ha hecho que se conviertan en personas con un gran hábito lector, pero también en docentes comprometidos con la lengua y la literatura.

6.2. Limitaciones del trabajo

Una de las limitaciones que nos encontramos al iniciar el proceso de investigación fue la realización de las entrevistas, puesto que, debido a la pandemia ocasionada por la COVID-19, se tuvieron que realizar de forma telemática. Sin embargo, lo ideal en la investigación biográfico-narrativa es tener un contacto directo con los entrevistados.

Por otro lado, si se hubiese realizado la investigación con un mayor número de participantes, quizá ese aumento nos habría proporcionado información que en este caso estamos perdiendo.

Además, se podría haber centrado el estudio en otro contexto, como lo puede ser los maestros de zonas rurales o los maestros en formación de las actuales Facultades de Educación. Sin embargo, se ha optado por desarrollar la investigación de esta forma porque se considera que puede ser una forma de expandir esta línea de investigación, que realmente es muy reciente y que no se ha abordado en exceso en los términos que lo hace nuestro objeto de estudio.

6.3. Futuros desarrollos

Este trabajo puede tener varias perspectivas, muchas de ellas se vinculan directamente con las limitaciones ya mencionadas. Es decir, se podría realizar este mismo estudio utilizando otras variables o con un contexto diferente. Sin embargo, como ya se ha mencionado, nuestro objetivo era el de conocer este tema en concreto, sin descartar en absoluto seguir en un futuro indagando más sobre él. De hecho, serían necesarios más estudios vinculados con este tema para así poder aportar más información a esta línea de investigación.

6.4. Unas palabras

Para terminar este trabajo, me gustaría mencionar que esta investigación ha supuesto para mí mucho más que una finalización del Máster en Investigación e Innovación Educativa que he cursado, por varios motivos:

Por un lado, la metodología biográfico-narrativa me ha permitido ver que los relatos de los protagonistas pueden aportar mucho más de lo que creía y, al mismo tiempo, he podido empatizar con ellos hasta tal punto de entender por qué son los docentes que son hoy en día.

Además, creo que, gracias al estudio realizado, pongo en valor muchos de los aspectos que debería modificar el sistema educativo en lo que se refiere a la educación literaria y lectora. De este modo, se dejan constancia de la necesidad de cambio.

Al fin y al cabo, como dijo Eduardo Galeano, “mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo” y creo que este pequeño trabajo puede suponer un primer paso para comenzar esa evolución tan necesaria y, a la vez, tan poco tenida en cuenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria*, 34, 101-120
- Aguilar, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y textos*, 51, 29-40.
- Allan, N. P., & Lonigan, C. J. (2011). Examining the dimensionality of effortful control in preschool children and its relation to academic and socioemotional indicators. *Developmental Psychology*, 47(4), 905-915.
- Álvarez, E., Mateos, B., Alejaldre, L., & Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, (en prensa).
- Álvarez., E., & Morán, C. (2016). *El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de bachillerato*. En J. Gómez, E. López & L. Molina (Eds.). *Instructions strategies in teacher training* (pp. 492-500). Puerto Rico: UMET Press.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Aramburu, R. (2012). *Análisis de los métodos de lectoescritura en español desde la perspectiva de la conciencia fonológica* (Tesis doctoral). Universidad Internacional de La Rioja.
- Arias, A. M., & Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181.
- Arias, M. M., & Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm*, 29(3), 500-14.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Londres: Sage Publications.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.

- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Vernacular Practices*. En D. Barton, y M. Hamilton (coord.), *Local literacies. Reading and writing in one community* (pp. 247-262). Londres /Nueva York: Routledge.
- Bayard, P. (2008). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Barcelona: Anagrama.
- Beas, M. (2011). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 398-414.
- Bedregal, P., Besoain, C., Reinoso, A., & Zubarew, T. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista médica de Chile*, 145(3), 373-379.
- Bettleheim, B., & Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A. (2010). *La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado*. En J. González Monteagudo (dir.), *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Vol. 3, (pp. 59-96) París: L'Harmattan
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Booth, J. N., Boyle, J. M., & Kelly, S. W. (2010). Do tasks make a difference? Accounting for heterogeneity of performance of children with reading difficulties on tasks of executive function: Findings from a meta-analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 133-176.
- Britton, I. N. (1977). *Response to literature*. En M. Meek, A. Waelow & G. Barton (Eds.), *The Pattern of Children's reading* (pp. 106-111). Londres: Bodley Head.
- Calvino, I. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Siruela.
- Camitta, M. (1993). *Vernacular writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Student*. En B. Street (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (pp. 228-246). Cambridge: Cambridge University Press.

- Castaño, C. M., & Quecedo, M. R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica, 14*, 5-40.
- Castillo, E. & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica, 34*, 164-167.
- Cerrillo, P. C. & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 1*, 19-33.
- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. C., & Sánchez Ortiz, C. (2017). Educación y "competencia" literarias (sobre la formación del lector literario). *Literatura em Debate, 11(21)*, 6-19.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1989). Entorno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica, 12*, 157-168.
- Chartier, R. (2017). Leer sin libros. *Revista Álabe, 15*, 8-12.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8*, 127-171.
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. En C. Lomas (Coord.). La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria (pp. 123-142), ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.
- Colomer, T. (2012). L'ensenyament de la literatura a l'ESO: primeres preguntes. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 56*, 81-87.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos, 38*, 37-45.
- Contreras, E., & Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica, 28*, 29-44.

- Corchete, T., & Iglesias, S. (2007). *Lectura y familia*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- Cubelos, J. M. (2014). Relación entre funciones ejecutivas, conciencia fonológica y lectura inicial, en el alumnado del 1.º curso de Educación Primaria. *Educación y Futuro Digital*, 10, 65-80.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens*. Londres: William Heinemann.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Delgado, M. D., Méndez, I., & Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European journal of education and psychology*, 13(2), 177-186.
- Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 12, 107-116.
- 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, A., Güemes, L., & Molina, M. (2018). Preconceptions and education of the reading and writing in the initial training of the students of Magisterio. *Investigaciones Sobre Lectura*, 9, 105-120.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46.
- Fowler, V. (2000). *La lectura, ese poliedro*. La Habana: Biblioteca Nacional José Martí.
- Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at head start. *Developmental Psychology*, 47(2), 404-416.
- Gallardo, I. (2008). La lectura de textos literarios en el colegio: ¿Por qué no leen los estudiantes? *Educación*, 30(1), 157-172.
- Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, (18)182, 14-21.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>
- Gil, J. H. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Giraldo, Y., & Román, G. E. (2011). La biblioteca pública como mediadora en la construcción de la ciudadanía. *Em Questão*, 17(1), 211-230.
- González-Monteaquedo, J. (2014). *Hacia una escritura libre en la infancia: contribuciones de Célestin Freinet y la Escuela Moderna*. España: Universidad de Sevilla.
- Goodson, I. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Grajales, W. A. (2020). *La lectura en familia como principio de formación en competencias del lenguaje* (Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás). Repositorio Institucional – Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Culture and Education*, 26(1), 44-70. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>

- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 11, 93-112.
- 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. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Granado, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, 80, 103-115. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i80.08>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication y Technology*, 29(2), 75-91.
- Guiñez, M., & Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3.º y 4.º de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios Pedagógicos*, XLI, 115-134.
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67-78. doi: <https://doi.org/10.1080/0260747032000162325>
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hall, L. (2010). The negative consequences of becoming a good reader: Identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction. *Teachers College Record*, 112(7), 1792-1829.
- Izquierdo, T., Sánchez, M., & López, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 36, 157-179.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9 (34), 188-205.

- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Krathwohl, D. R., Masia, B. B., & Bloom, B. S. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo II: ámbito de la afectividad*. Alcoy: Marfil.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19–36.
- Landín, M. R., & Sánchez, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 54 (28), 227-242.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Latorre, M. J. (2005). La formación práctica en las titulaciones de maestro ¿Qué piensan los futuros profesores? *Revista española de pedagogía*, 63(232), 553-568
- Le Doux, J. (1999). *El Cerebro Emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- López Valero, A. (2000). Repasando la competencia literaria: Hacia una orientación axiológica. *Puertas a la lectura*, 9, 89-94.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci & L. Codina, *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (Vol. 1, pp. 88-97). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- Louv, R. (2012). *The Nature Principle: Reconnecting with Life in a Virtual Age*. Chapel Hill: Algonquin Press.
- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.
- Marañón, G. (1920). La emoción. *Revista voluntad*, IX, s. p. Recuperado de: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003823897&search=&lang=es>
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.
- Marcos, G. A. (1987). La enseñanza de la lengua en las escuelas universitarias de magisterio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 0, 59-66.
- Martín García, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41-60.
- Martínez Díaz, M., & Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: Influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114.
- Mayorga, M. J., & Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, 81-88.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (1990). La evaluación de la expresión escrita una propuesta de aplicación. *Tavira*, 7, 73-100. Disponible en: <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/7576/14030652.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, A. (1999). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. En P. C. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_0

Miller, R (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres: Sage.

Mora, F. (2013a). ¿Qué es una emoción? *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189(759), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>

Mora, F. (2013b). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 4, 177-196.

Munita, F. (2012). *Perfil lector del futuro profesorado: Discurso y prácticas de los formadores de lectores*. En V. Ruiz y I. Plazaola (Eds.). *Actas del V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (pp. 189-200). Bizkaia: Servicio de Publicaciones del País Vasco.

Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers/Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475.

Munita, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Cronía*, 13, 1-9.

Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 52-68.

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263-274.

- Ortiz, M. V., & Rubino, L. S. (2019). Las TICs y las nuevas formas de lectura. *Revista Boradores*, 10, 1-15.
- Ostria, M. (2003). La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren. *Ciber Humanitatis*, 14, 34-52.
- Paredes, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de educación*, 1, 255-279.
- Paredes, J. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Razón y palabra*, 19, 288-345.
- Parrado, M. P., Romero, M. F., & Trigo, E. (2018). *La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag*. En V. Amar (coord.). *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 57-84). Barcelona: Octaedro.
- Peralbo, M., Brenlla, J. C., Fernández, M. G., Barca, A., & Mayor, M. Á. (2012). *Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria*. En L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro & V. Monteiro (Orgs.). *Actas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 76-90). Lisboa: ISPA-Instituto Universitario.
- Perdomo, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia lectora. *Lenguaje y textos*, 23, 149-160.
- Pérez-López, A., & Gómez-Narváez, M. (2011). *La influencia de la familia en el hábito lector: criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informacional*. En Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora-CIVEL. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/17537/1/ComunicaFinal-bloqueIII.pdf>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D. F.: FCE.
- Plaza-Plaza, J. C. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2232-2245.

- Posada, A. R. (2020). La literatura interrumpida: hacia un concepto fragmentario y portátil de la narrativa breve española en el siglo XXI. *Lejana. Revista crítica de narrativa breve*, 13, 199-212.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rastrepo, G., Calvachi, L., Cano, I. C., & Ruiz, A. L. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura. *Informes Psicológicos*, 19(2), 81-94
- Restrepo, G. (2021). Neuroeducación y aprendizaje de la lectura: Del laboratorio al salón de clase. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 15-21.
- Rico, A. M. (2006). La importancia de la práctica docente en la didáctica de la Lengua Española como asignatura troncal de los estudios de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-18.
- Rodgers, C. R., & Scott, K.H. (2009). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K.E. Demers (Coords.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). Nueva York: Routledge.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130.
- Rodríguez, C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?). *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 4, 77-81.
- Rojas, X., & Osorio, B. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la metodología Cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36, 62-74.
- Romero, R. (2011). Hacia una teoría del recuerdo en literatura. *Subjetividad y Procesos Sociales*, 33, 43-57.

- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En M. E. Rodríguez (Ed.) *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-71). Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Ruiz, A. M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de educación*, 30(3), 863-878.
- Sánchez, C., & Chacón, Y. (2006). Lectura: una experiencia sublime. *Educere*, 10(33), 279-282.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Colombia: Ifces
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7, 85-99.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 155-178.
- Sanjuán, M. (2016). *Los factores emocionales en el aprendizaje literario*. En J. L. Soler, L. Aparicio, Ó. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Coords.) *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 156-171). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Sarto, M. (1994). Valores en la literatura infantil y juvenil. *Revista de Anaya de Educación*, 1(2), 65-71.
- Sifrar Kalan, M., & Pregelj, B. (2018). La animación a la lectura y la literatura infantil y juvenil a través de proyectos de fomento a la lectura: el caso de Eslovenia. *Lenguaje y textos*, 48, 33-43.

- Smith, F. (1995). What happens when you read? En F. Smith (Ed.), *Between hope and havoc. Essays Into Human Learning and Education* (pp. 27-39). Portsmouth: Heinemann.
- Smith, L. (1994). *Biographical method*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 286-385). Londres: Sage.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares*. (Tesis doctoral). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Sutton, J., Harris, C. B., Keil, P. G., & Barnier, A. J. (2010). The psychology of memory, extended cognition, and socially distributed remembering. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 9(4), 521-560.
- Tacca, D. R., Tacca, A. L., & Alva, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de investigación educativa*, 10(2), 15-32.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 1, 63-93.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & Piatigorsky, J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós Básica.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113–124.
- Tovar-Moncada, M. C. & Crespo-Knopfler, S. (2015). Del aprendizaje vicario al aprendizaje reflexivo en la formación profesional de enfermería. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 23(2), 115-120.

- Van Maanen, J. (1993). Secretos del oficio: sobre escribir etnografía. *Revista Colombiana de Sociología*, 1(2), 47-68.
- Wagner, C. J. (2019). Connections between reading identities and social status in early childhood. *TESOL Quarterly*, 53(4), 1060-1082.
- Wagner, C. J. (2020). Seeing and Nurturing Young Children's Reading Identities. *Journal of Language and Literacy Education*, 16(1), 1-12.
- Wang, F. Y. (2018). An expert EFL reading teacher's readers club: reader identity and teacher professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 517-528.
- Wood, P. & Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología*. Madrid: Narcea.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20.

ANEXOS

Los anexos de este trabajo se podrán encontrar en el enlace que se proporciona a continuación:

<https://drive.google.com/file/d/1yL6-31rPFy9JeEiWLX7dG39vHINzt142/view?usp=sharing>