

# El rol de la identidad lectora del profesor en la mediación literaria

*The role of the teacher's reading identity in literary mediation*

GUILLERMO VALDERRAMA GAETE\*

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

✉ [gvalderramagaete@gmail.com](mailto:gvalderramagaete@gmail.com) [[orcid.org/0000-0002-1518-6587](https://orcid.org/0000-0002-1518-6587)]

FELIPE GAJARDO GAJARDO\*

[felipe.gajardo.01@alu.ucm.cl](mailto:felipe.gajardo.01@alu.ucm.cl), [[orcid.org/0000-0003-1626-0635](https://orcid.org/0000-0003-1626-0635)]

NICOLE ZÚÑIGA MARÍN\*

[nicole.zuniga@alu.ucm.cl](mailto:nicole.zuniga@alu.ucm.cl), [[orcid.org/0000-0003-2079-7451](https://orcid.org/0000-0003-2079-7451)]

CAROLINA MERINO RISOPATRÓN\*

[cmerino@ucm.cl](mailto:cmerino@ucm.cl), [[orcid.org/0000-0001-6917-4162](https://orcid.org/0000-0001-6917-4162)]

## RESUMEN

El rol del profesor en la educación literaria cuenta con escasos estudios en población chilena. La presente investigación caracterizó los perfiles lectores, sistema de creencias y prácticas didácticas de 14 docentes de lengua y literatura que mayoritariamente participan en programas de fomento lector. A partir de la aplicación de un cuestionario y la realización de entrevistas se indagó acerca de su faceta lectora, creencias y prácticas de mediación literaria.

Los perfiles obtenidos los muestran como lectores poco frecuentes de literatura, cuya identidad lectora está construida principalmente a partir de su proyección como mediadores en el aula que buscan la construcción de hábitos lectores en sus estudiantes antes que procesos interpretativos con complejidad progresiva. Si bien no es posible asegurar una relación de causalidad directa entre el perfil de un docente y su ejercicio profesional, el propio comportamiento como lector tiene relación con los objetivos que se privilegian en la educación literaria ofrecida.

Palabras clave: educación literaria, perfil lector, creencias, mediación lectora.

## ABSTRACT

The role of the teacher in literary education has few studies in the Chilean population. The present research aimed to characterize the reading profiles, belief system and didactic practices of 14 Language and Literature teachers who mostly participate in reading promotion programs. From the application of a questionnaire and the conduct of interviews, their reading facet, beliefs and practices of literary mediation were investigated. The resulting profiles obtained show them as infrequent readers of literature, whose reading identity is built mainly from their projection as mediators in the classroom who seek the construction of reading habits in their students rather than interpretive processes with progressive complexity. Although it is not possible to ensure a direct causal relationship between the profile of a teacher and his professional practice, one's behavior as a reader is related to the objectives that are focused in the literary education offered.

Key words: Literary education, Reader profile, Beliefs, Reading mediation.

## INTRODUCCIÓN

La lectura es una práctica que demanda un proceso de formación y fortalecimiento constante y sistemático, razón por la cual a la escuela y el docente les corresponde la misión de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan ingresar y mantenerse en una cultura lectora. Cuando se pone la atención en la educación literaria, entendida como “la adquisición de una competencia lectora específica” (Colomer, 1991, p. 22), es el docente de lengua y literatura el principal responsable de acompañar el proceso de adquisición de dicha competencia en sus estudiantes y prepararlos para que puedan participar efectivamente de un proceso de recepción e interpretación del discurso literario (Munita, 2017).

La competencia literaria se define como las habilidades que son necesarias para convertirse en un lector competente, descubriendo la lectura como una experiencia satisfactoria. En ese proceso, el profesor debe potenciar la capacidad interpretativa y aumentar las posibilidades de disfrutar la tarea de lectura literaria (Colomer, 1991; Zayas, 2011).

En el campo de la Didáctica de la lengua y la literatura, estudiar el rol del profesor en la educación literaria ha adquirido especial relevancia (Dueñas, Taberner, Calvo & Consejo, 2014; Errázuriz et al., 2020; González, González, Lobos, Valenzuela & Muñoz, 2020; Granado & Puig, 2015; Merino, Barrera & Albornoz, 2020; Munita, 2013, 2018a; Yubero & Larrañaga, 2015). Los hallazgos apuntan a que, si bien puede establecerse una relación entre las trayectorias lectoras personales de los docentes y su ejercicio profesional, ésta presenta matices que no permiten atribuir una influencia en términos de causalidad del plano individual sobre el plano pedagógico.

En Chile, y particularmente en la región del Maule, el tema no se ha explorado en profundidad, razón por la que en este artículo se ofrece la posibilidad de indagar al respecto

para conocer el panorama actual de la realidad didáctica de los docentes encargados de la educación literaria.

Así resulta de interés profundizar en las experiencias de docentes especialistas en el área de la lengua y literatura, ya que se suele pensar en ellos como lectores expertos que cuentan con un hábito inmerso en su rutina diaria, además de tener un amplio bagaje literario y un gusto por la lectura. Existe una representación compartida acerca de que el profesor que lee y disfruta la lectura frecuentemente en su espacio personal, traspasará aquel gusto y valoración a su rol de mediador con sus estudiantes (Munita, 2018a; Muñoz, Munita, Valenzuela & Riquelme, 2018); sin embargo, la revisión teórica actual demuestra que la ausencia de prácticas lectoras en los profesores constituye un problema central para la Didáctica de la literatura.

El propósito de este estudio es caracterizar los perfiles lectores, los sistemas de creencias y las prácticas didácticas para la educación literaria de profesores de lengua y literatura de la región del Maule (Chile), a partir del supuesto que los sitúa como agentes que potencian la lectura literaria en sus estudiantes. Se propone conocer el lugar que ésta ocupa en sus vidas, la valoración que hacen de ella y cómo cumplen su rol de mediadores. Esta premisa se vuelve más relevante cuando se trata de docentes que participan en iniciativas de fomento lector organizadas por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Chile).

Autores que han explorado temas afines al que se propone han concluido que las prácticas actuales en educación literaria en nuestro país se observan débiles en cuanto a su diversidad, innovación y eficacia (Errázuriz *et al.* 2020 González *et al.* 2020; Muñoz *et al.* 2018). Dicha situación podría relacionarse con los resultados de la última Encuesta de comportamiento lector, realizada en el año 2014, la cual evidenció que la lectura no conforma una prioridad en la población durante el tiempo de recreación (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014). Una realidad que coincide con la presentada en la región del Maule, en donde los encuestados mencionaron ver televisión, pasear al aire libre y navegar en internet como las principales actividades realizadas en los tiempos destinados al ocio, sin hacer mención a la lectura entre ellas.

El estudio que aquí se presenta pretende contribuir al contexto anteriormente descrito y constituirse en un aporte para la implementación del Plan de la Lectura de la Región del Maule, pues permitirá vislumbrar la realidad local y, a partir de este escenario, generar instancias que contribuyan al fomento lector y a fortalecer la competencia literaria de docentes y estudiantes.

### *Perfiles lectores de los profesores*

El perfil lector da cuenta de los modos, títulos y frecuencia de lectura que exhibe un sujeto. En el caso de los profesores se relaciona con el tipo de acercamiento a este proceso, ya sea desde lo emocional y afectivo o en un sentido crítico e intelectual. Se configura a partir

de las experiencias vividas, y se constituye como un elemento fundamental de la identidad docente, ya que a partir de él se puede determinar si se trata de lectores competentes o inexpertos (Granado & Puig, 2015; Munita, 2016, 2018a; Turner, Applegate & Applegate 2009). La relevancia de la lectura en un plano personal puede actuar como un predictor de la relación entre el docente y la literatura e incidir en sus actuaciones en el aula (González *et al.* 2020).

Tal como propone Munita (2016), predomina en el imaginario escolar la representación de que los profesores más lectores realizan de mejor forma el trabajo de mediadores literarios, puesto que al disfrutar de la lectura en un plano personal pueden proyectar aquellas experiencias hacia sus estudiantes; sin embargo, “estudios recientes han planteado que los futuros maestros no son lectores expertos y tienen serias limitaciones al enfrentarse a textos literarios” (Álvarez & Diego, 2019, p. 1083). Aquellos docentes que leen menos frecuentemente otorgan un menor valor a los libros e instrumentalizan esta práctica (Errázuriz *et al.* 2020; Granado, 2014).

Un estudio desarrollado en países de Latinoamérica por Tenti Fanfani (2008) identificó escasas experiencias lectoras en los profesores, poca cercanía con los libros y espacios como bibliotecas, lo que coincide con las investigaciones efectuadas en el contexto español (Granado, 2014; Granado & Puig, 2015).

Errázuriz y colaboradores (2020) estudiaron las concepciones sobre la lectura de 20 profesores de la región de la Araucanía (Chile). Los resultados obtenidos, a partir de una indagación en sus hábitos de lectura y autoconcepto lector, apuntan a dos tipos de perfil lector: El primero se relaciona con motivaciones mayormente utilitarias, puesto que algunos sujetos se reconocen como lectores menos eficaces, que leen por la obligación de preparar una clase; y otros, en cambio, se declaran lectores por gusto y placer, en cuyo caso las lecturas forman parte de su rutina personal.

Lo anterior se suma a otros antecedentes (Felipe & Barrios, 2015) que corroboran la tendencia a identificar en los profesores en ejercicio un perfil lector “débil”, confirmando que la lectura en un plano personal no representa una prioridad para los docentes (Lamas, 2017; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008).

Del mismo modo, Turner y coautores (2009) encontraron en maestros catalogados como influyentes en sus estudiantes, características asociadas al amor por la lectura, disfrute e implicación con lo que leen. Estas cualidades se vinculan a lo que Manresa (2009) denominó “efecto espejo”, que define cómo las conductas lectoras que observan los alumnos en sus profesores pueden afectar y determinar el trayecto que realizarán como lectores y en la adquisición de la competencia literaria.

Munita (2014, 2018a) discute en torno a la noción de “sujeto lector didáctico” que “recoge la interacción entre las dimensiones, personal y profesional, y ayuda a focalizar en la compleja dialéctica que caracteriza la puesta en juego de las posiciones de actor y mediador en las prácticas de lectura, particularmente en el ámbito literario” (2018a, p. 4).

El mismo autor propone que en dicha relación no debiese atribuírsele una causalidad absoluta a un plano sobre el otro, sino más bien considerar un diálogo entre ambos (Munita,

2016). No obstante, conocer la interacción entre los perfiles lectores, las creencias y representaciones que de cierta forma configuran y condicionan los hábitos de los docentes, puede contribuir a caracterizar las prácticas de mediación que éstos desarrollan para la educación literaria (Granado & Puig, 2015).

### *Sistemas de creencias de los profesores acerca de la lectura y la educación literaria*

Las evidencias actuales muestran cómo las creencias de los profesores respecto a la lectura y la educación literaria se han convertido en un referente para sus prácticas didácticas. Dichas concepciones se ven condicionadas por las trayectorias lectoras y experiencias personales que dan forma a sus comportamientos (Errázuriz *et al.* 2020; Gaete-Moscoso, 2019; González *et al.* 2020; Granado, 2014; Munita, 2013, 2016; Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006).

Esta preocupación no es exclusiva para los docentes en ejercicio puesto que existen variados estudios que centran su interés en el comportamiento lector y didáctico de los futuros profesores, tratando de visualizar creencias y, de cierta forma, predecir comportamientos posteriores a partir de la formación que están recibiendo (Álvarez & Diego, 2019; Felipe & Barrios, 2015; González *et al.* 2020; Juárez Calvillo, 2019; Merino *et al.* 2020).

Las creencias responden a composiciones cognitivas no necesariamente esquematizadas que apuntan a dimensiones personales. Es así como, desde el marco de las teorías implícitas, las concepciones o creencias son constructos que median el conocimiento y guían las acciones, reflejando la influencia del pensamiento social (Errázuriz *et al.* 2020; Jiménez, Rodríguez, Suárez & O'Shanahan, 2014; Pozo *et al.* 2006).

En este contexto, el propio autoconcepto y las creencias que se tengan acerca de la lectura literaria, de su relevancia, de sus objetivos y también de la Didáctica de la literatura, pueden definir su puesta en acción. Esto explica la importancia de la reflexión sobre la incidencia que las concepciones del docente tienen en el desarrollo y motivación de los procesos de lectura y de cómo desarrolla la educación literaria (Martín & Cervi, 2006).

Para Granado y Puig (2014), los profesores “cuentan con una historia individual y colectiva como lectores, llena de vivencias concretas de lectura que vendrá a servir de lentes a la hora de interpretar, reaccionar, valorar y actuar en contextos y situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectura” (p. 95). Por su parte, Gaete-Moscoso (2019) afirma que aquella historia individual como lector los conduce a comparar sus representaciones frente a la lectura con la narrativa social establecida, llevándolos muchas veces a apartar las propias experiencias de sus prácticas didácticas.

Otro estudio de Munita y Pérez (2013) indagó en la relación entre las creencias y representaciones que tenían los profesores de lengua y literatura sobre la lectura literaria y cómo evaluaban el plan de lecturas domiciliarias. Los autores concluyeron que se podía confirmar un vínculo entre el sistema de creencias de los docentes y sus prácticas didácticas, fundamentalmente a partir de las concepciones que cada uno tiene respecto del objeto de enseñanza.

Las pesquisas desarrolladas por Errázuriz y colaboradores (2020) entregan antecedentes valiosos sobre la realidad del profesorado en Chile en relación con sus concepciones sobre la lectura y la influencia de éstas en sus perfiles lectores y la mediación que realizan. Los resultados obtenidos entre los docentes de la Araucanía que participaron en las indagaciones mostraron mayoritariamente concepciones epistémicas, las que relacionaron a un mayor placer por la lectura, a diferencia de aquellos que presentaron concepciones reproductivas, para quienes este proceso tiene un propósito más bien práctico.

### *Mediación lectora*

Las evidencias revisadas demuestran un efecto de los hábitos o perfiles lectores del docente sobre su mediación en educación literaria que, si bien, como se ha dicho anteriormente no se puede declarar de causalidad absoluta, sí hace patente la necesidad de indagar no solamente a partir de las prácticas en el aula.

La mediación lectora, en términos generales, se define como toda acción destinada a promocionar la lectura como una práctica cultural (Benaccorsi, 2007, en Munita, 2014). Comprende un proceso en el que participan e interactúan el mediador, el lector y el libro (Hanán, 2020). En la escuela el encargado de propiciar esa interacción es el profesor. Los lectores requieren de un intermediario que facilite sus encuentros con los libros, en espacios significativos (Colomer, 2001; Delgado Cerrillo, 2007), y ayude a establecer vínculos profundos que los hagan mantener el interés por la lectura hasta hacerla parte de su vida cotidiana (Labeur, 2019; Robledo, 2017).

Si se considera la mediación lectora como la acción de relacionar a las personas con los libros y con los textos, la figura del docente actúa como el sujeto experimentado que brinda, a partir de su formación, actitud y planificación, la ayuda a un alumno para potenciarlo como lector; acompaña el proceso proponiendo, compartiendo, dialogando y facilitando el progreso del estudiante en su competencia literaria (Munita, 2014).

Los antecedentes anteriormente presentados apuntan a la necesidad de preguntarse cómo se desenvuelven y vinculan los docentes con la lectura y la literatura desde un espacio personal hasta la extrapolación al espacio público que constituye el encuentro con los estudiantes, buscando respuestas desde lo individual y pedagógico hacia una experiencia colectiva compartida.

## METODOLOGÍA

El presente estudio se basa en una metodología mixta al buscar integrar en los distintos momentos de la indagatoria los enfoques cuantitativo y cualitativo con el propósito de alcanzar una visión más completa del fenómeno de investigación.

Por una parte, responde a un enfoque cuantitativo ya que emplea la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Se sitúa bajo un diseño no experimental

transversal, pues no se manipulan las variables y se observa el fenómeno en un momento único para posteriormente analizarlo. Es de tipo descriptivo, puesto que pretende caracterizar los perfiles lectores y prácticas didácticas para la educación literaria de los docentes.

Por otra parte, responde a un enfoque cualitativo que propone conocer las creencias de los docentes respecto del objeto de estudio para concretar el objetivo señalado. Asimismo, el diseño de investigación es el fenomenológico, ya que se busca explorar, describir y comprender las experiencias de los docentes respecto al fenómeno estudiado, y descubrir los elementos en común en torno a sus perfiles lectores, su sistema de creencias acerca de educación literaria y el trabajo de mediación que realizan.

### POBLACIÓN Y MUESTRA

La población corresponde a docentes de lengua y literatura y a profesores de Enseñanza General Básica que se desempeñan en escuelas públicas y liceos de la región del Maule (Chile). Su selección se realizó a través de un muestreo no probabilístico de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión: (i) docentes en actual ejercicio de la profesión en la región del Maule; (ii) que se desempeñen en nivel de enseñanza media o básica; y (iii) que participen de los programas de fomento de la lectura organizados por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

De acuerdo con estos criterios, se invitó a colaborar a profesores de 8 escuelas rurales que han participado de las iniciativas de fomento lector y a 15 profesores que forman parte del programa “Diálogos en movimiento”, el que tiene como propósito reconocer la importancia de la formación especializada en mediadores de lectura y el acceso a ésta a partir de la generación de encuentros entre lectores y escritores que favorezcan la promoción del diálogo intercultural, la literatura chilena y los autores nacionales (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021).

El reclutamiento de la muestra se concretó a través de la invitación extendida por el mismo ministerio.

A partir de las respuestas finalmente obtenidas, se configuró una muestra constituida por 14 docentes: (i) 4 pertenecientes a establecimientos rurales, (ii) 4 a escuelas o liceos urbanos y (iii) 6 docentes participantes del programa “Diálogos en movimiento”, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. Composición de la muestra.

Pertenencia	Participantes
Establecimientos rurales	4
Escuelas o liceos urbanos	4
Programa “Diálogos en movimiento”	6
Total	14

Nota: Elaboración propia.

Los 14 profesores respondieron un cuestionario, mientras que a 3 docentes se les aplicó además una entrevista. Estos últimos participantes se caracterizan de la siguiente manera: un profesor trabaja en establecimiento rural, cuenta con 16 años de experiencia y un postgrado en el área de Lingüística. Las otras 2 profesoras son parte del programa “Diálogos en movimiento”; una de ellas cuenta con 9 años de experiencia y cursa actualmente un postgrado en Didáctica de la lengua y la literatura. La última participante, además de ser profesora de Lengua Castellana y Comunicación, es docente de artes visuales, con 8 años de experiencia y postítulos en Innovación Educativa (Tabla 2).

Tabla 2. Docentes entrevistados

Participantes	Pertenencia	Años de experiencia	Especialización
1	Establecimiento rural	16	En Lingüística
1	Programa “Diálogos en movimiento”	9	En Didáctica de la lengua y la literatura
1	Programa “Diálogos en movimiento”	8	En Innovación Educativa

Nota: Elaboración propia.

## INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Cada participante respondió un cuestionario elaborado en la plataforma Google forms. Este instrumento fue previamente validado por 2 expertos en el fenómeno de estudio y contempló 21 preguntas orientadas a recabar información en tres dimensiones principales de interés: (i) “Perfiles lectores”, (ii) “Sistema de creencias” y (iii) “Prácticas didácticas”; 18 de estas preguntas fueron de selección múltiple y 3 fueron preguntas abiertas.

Para complementar el análisis, desde una perspectiva cualitativa, se aplicó una entrevista semiestructurada que, al igual que el cuestionario, fue validada por 2 jueces expertos y orientada a profundizar en las 3 dimensiones anteriormente descritas. Las entrevistas, debido a las circunstancias actuales provocadas por la pandemia por Covid-19, se efectuaron de manera online por medio de la aplicación Meet.

## PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Desde el punto de vista cuantitativo, una vez administrada la encuesta, se construyó una base de datos con el fin de ser analizada mediante el paquete estadístico SPSS Statistics, versión 22.0. A través de un análisis descriptivo se obtuvo la distribución de frecuencias y medidas de tendencia de cada una de las preguntas del cuestionario.

Para el análisis cualitativo se utilizó el programa Atlas.ti versión 8.4.3. Se determinaron 3 categorías apriorísticas: (i) perfiles lectores, (ii) creencias, (iii) prácticas didácticas, con sus correspondientes subcategorías, en las cuales se enmarca la narrativa de los entrevistados.



## RESULTADOS

*Cuantitativos*

Se presentan a continuación los resultados del análisis descriptivo correspondiente a cada una de las 3 dimensiones declaradas en el instrumento, con base en las cuales se determinaron categorías apriorísticas. Para estos fines y dadas las características del cuestionario, algunas de las categorías muestran frecuencias, pero otras cuentan además con un análisis de contenido.

La categoría “Perfiles lectores” muestra que respecto a la frecuencia de lectura, como se observa en la Fig. 1, señalan ser lectores frecuentes o muy frecuentes, dando cuenta de un autoconcepto positivo.

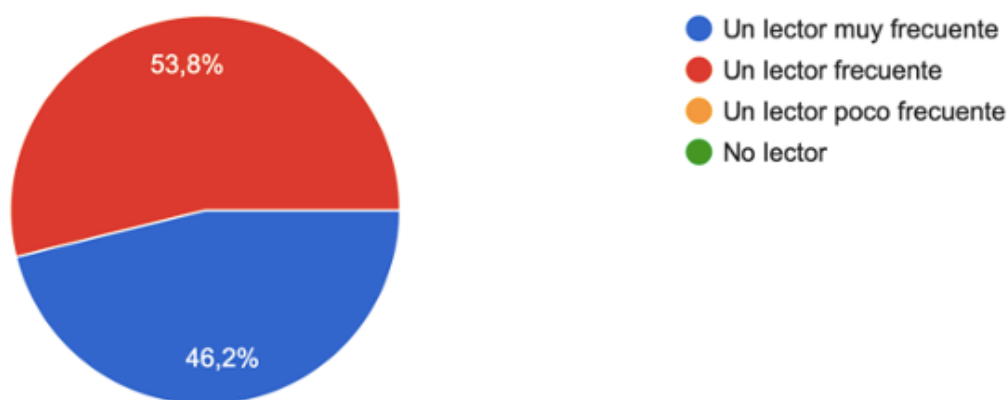


Fig. 1. Frecuencia de lectura. Elaboración propia.

Además, como se presenta en la Tabla 3, en una gran mayoría declaran que la lectura ocupa un lugar importante en su vida cotidiana, y manifiestan un alto interés por la lectura literaria.

Tabla 3. Distribución porcentual de “Perfiles lectores”.

Perfiles lectores	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Importancia de lectura en la vida cotidiana	84,6%	15,4%	0%	0%
Interés por lectura literaria	69,2%	23,1%	7,7%	0%

Nota: Elaboración propia.

Estos antecedentes se reflejan en el tiempo semanal que dedican a leer, ya que un 61,5% de los encuestados declaró hacerlo entre 3 y 5 horas, seguido de un 30,8% que dice destinar a la lectura entre 5 y 7 horas, y un 7,7% que lo hace entre 1 y 2 horas (Tabla 4).

Tabla 4. Distribución porcentual de “Perfiles lectores”

Tiempo semanal dedicado a la lectura	Entre 5 y 7 hrs.	Entre 3 y 5 hrs.	Entre 1 y 2 hrs.	No dedica tiempo
	30,8%	61,5%	7,7%	0%

Nota: Elaboración propia.

En lo que respecta a sus intereses lectores, prácticamente todos los docentes señalan tener un gusto por leer literatura, lo que se condice con el tipo de libros que lideran sus preferencias como muestra la Fig. 2, siendo los cuentos y novelas los más mencionados, quedando más atrás la poesía en un mismo porcentaje que los ensayos. Asimismo, más de la mitad de los participantes declara leer textos relacionados a su rol como educadores (Fig. 3).

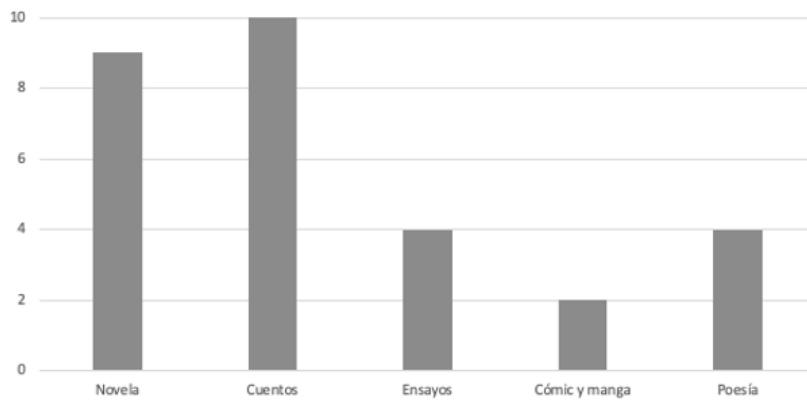


Fig. 2. Preferencias de lectura. Elaboración propia.

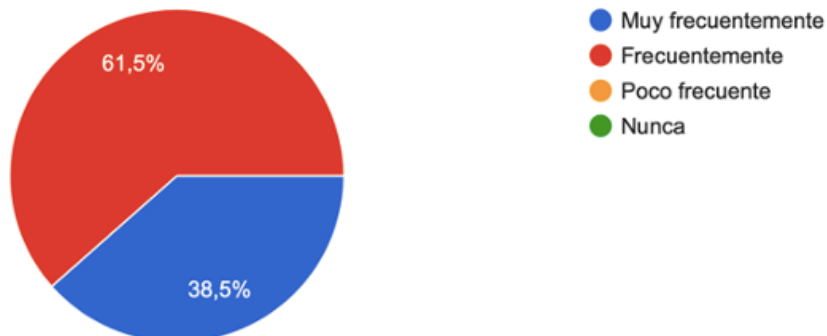


Fig. 3. Frecuencias de lecturas relacionadas al rol de educador. Elaboración propia.

En cuanto a la cantidad de lecturas realizadas, la autopercepción que ellos tienen como muy lectores no presenta consonancia con la cantidad de libros que leen, ya que durante un semestre más de la mitad señala leer de 3 a 5 libros (53,8%), seguido de un 30,6% que dice leer entre 0 a 2 libros, y solamente un 15,6% llega a leer de 6 a 8 libros (Tabla 5).

Tabla 5. Distribución porcentual de “Perfiles lectores”

Libros leídos en un semestre	Más de 8	6 a 8	3 a 5	0 a 2
	0%	15,6%	53,8%	30,6%

Nota: Elaboración propia.

Respecto a los criterios utilizados por los docentes al elegir sus lecturas personales, como se puede apreciar en la Tabla 6, los resultados muestran en primer término que lo hacen de acuerdo a sus autores favoritos (53,8%), otro criterio de selección se relaciona con temáticas específicas (38,5%) y en una menor medida lo hacen por recomendaciones de terceros (7,7%).

Tabla 6. Distribución porcentual de “Perfiles lectores”

Criterios para elegir lecturas personales	Autores Favoritos	Temáticas específicas	Recomendaciones de terceros
	53,8%	38,5%	7,7%

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para la categoría “Sistema de creencias” acerca de la educación literaria y mediación lectora.

Los profesores encuestados piensan, en una amplia mayoría, como se muestra en la figura 4, que la educación literaria en la escuela es fundamental debido a las competencias que desarrolla en los estudiantes, entre las que reconocen principalmente: enriquecer el capital cultural y ampliar la visión de mundo. Más atrás aparecen el desarrollar el lenguaje, experimentar el goce estético y conocer autores y épocas.

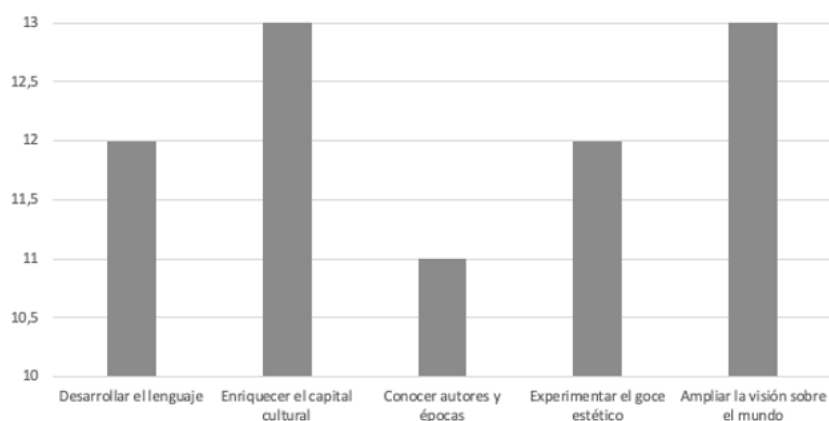


Fig. 4. Importancia de la educación literaria. Elaboración propia.

Por otra parte, de acuerdo con la Fig. 5, también destacan la importancia de la familia en este proceso y la implicación que los estudiantes tengan con la lectura literaria. En este punto todos los docentes encuestados consideran que la familia puede motivar a la lectura desde la modelación de hábitos, además, facilitar el acceso a los libros y destacar a los estudiantes la importancia de la literatura.

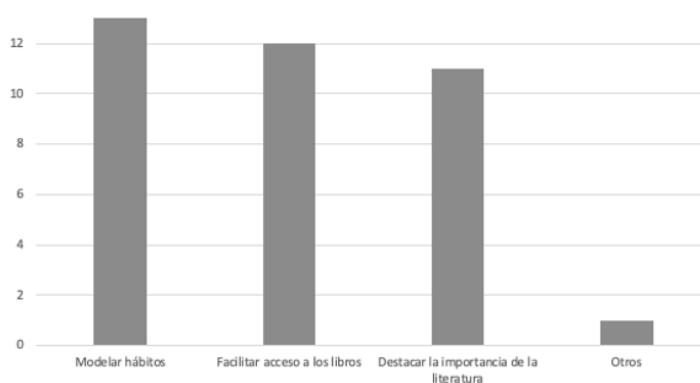


Fig. 5. Rol de la familia en la motivación de los estudiantes por la lectura. Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 7, los docentes señalan que la educación literaria en la escuela debiese trabajarse de forma integral y que puede potenciarse desde todas las disciplinas escolares.

Tabla 7. Distribución porcentual “Sistema de creencias”

Sistema de creencias	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Fomento de la lectura literaria desde otras disciplinas	84,6%	15,4%	0%	0%
Relación entre perfil lector y mediación	76,9%	23,1%	0%	0%
Influencia entre perfil lector del docente y formación lectora de los estudiantes	76,9%	23,1%	0%	0%

Nota: Elaboración propia.

La totalidad de los encuestados se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con que un profesor que es un lector frecuente es un mejor mediador de la lectura literaria, y que el gusto por leer que se tenga desde el plano personal influye en la formación de la competencia literaria de sus estudiantes.

En la categoría “Prácticas didácticas” empleadas por los docentes, la Tabla 8 presenta los resultados obtenidos en cuanto a criterios para la selección de textos que leerán los estudiantes (consulta que se realizó mediante pregunta abierta). Se reconocen tres criterios principales: (i) intereses de los estudiantes, (ii) el plan lector sugerido en los programas escolares y (iii) la extensión de las obras de acuerdo al tiempo de lectura disponible en la asignatura. Solamente uno de los encuestados señala como criterio de selección la calidad literaria de las obras.

En relación a los dispositivos didácticos utilizados para la consecución de los objetivos de la educación literaria, casi la totalidad de los docentes reconoce a la tecnología como un aliado.

Tabla 8. Distribución porcentual de “Prácticas didácticas”

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Intereses lectores de los estudiantes como criterio de selección	84,6%	15,4%	0%	0%
Tecnología como recurso didáctico para la educación literaria	61,5%	30,8%	7,7%	0%

Nota: Elaboración propia.

La gran mayoría señala compartir sus experiencias de lectura con los alumnos. Asimismo, todos los docentes declaran generar de forma frecuente o muy frecuente situaciones y actividades didácticas dirigidas a construir interpretaciones por parte del lector (Tabla 9).

Tabla 9. Distribución porcentual de frecuencia de “Prácticas didácticas”

	Muy frecuente	Frecuentemente	Poco frecuente	Nunca
Frecuencia con la que comparten lecturas con los estudiantes	84,6%	7,7%	7,7%	0%
Frecuencia con la que realizan actividades de construcción de interpretaciones	61,5%	38,5%	0%	0%

Nota: Elaboración propia.

Por otra parte, se observa a continuación en la Fig. 6 que, entre dichas actividades, las más reconocidas son la lectura en voz alta, conversaciones literarias y recomendaciones de lectura y, en menor medida, señalan utilizar otras actividades como diarios de lectura o foros literarios.

Finalmente, las estrategias de evaluación que implementan los docentes para la educación literaria son heterogéneas, pero es posible reconocer que la mayoría busca articular la lectura con los ejes de escritura y oralidad mediante conversatorios, exposiciones orales, diálogos y análisis crítico; diarios e informes de lectura, blogs literarios, críticas o reseñas literarias. También mencionan actividades que permitan realizar ejercicios de intertextualidad, la construcción de sentido y la posibilidad de interpretación de los textos leídos. Se aprecia una ausencia casi total de la prueba escrita como instrumento de evaluación de la lectura literaria.

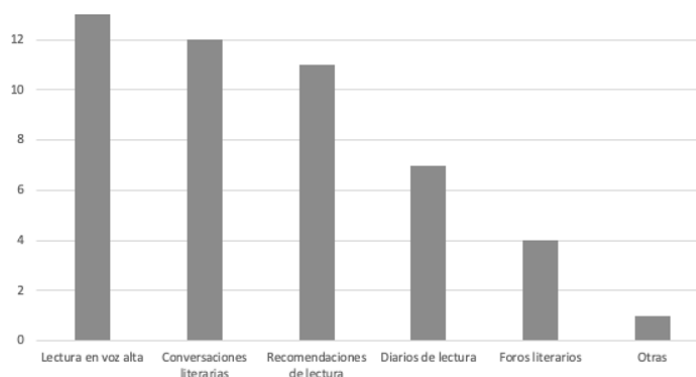


Fig. 6. Actividades realizadas en las clases de literatura. Elaboración propia.

## CUALITATIVOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contenido realizado a partir de las entrevistas a tres docentes de lengua y literatura de la región del Maule que trabajan actualmente en el nivel de enseñanza media, y que de ahora en adelante serán identificados como E1, E2 y E3.

En la categoría “Perfiles lectores”, los tres docentes entrevistados afirman ser lectores frecuentes, sin embargo, señalan que un factor relevante en sus lecturas literarias por placer es el tiempo con que cuentan para realizarlas.

E1 afirma leer diariamente, pero estas lecturas no corresponden a textos literarios, sino que se centra en artículos de su interés. Asimismo, E2 afirma que sus lecturas personales apuntan, mayoritariamente durante la semana, a textos disciplinares que le ayuden en su labor pedagógica, destinando vacaciones o fines de semana a la literatura. E3 manifiesta que sus lecturas literarias han bajado bastante debido al ritmo de trabajo y a sus estudios de postgrado, entre otras situaciones.

En cuanto a las motivaciones por la lectura, como otro aspecto importante dentro de sus perfiles lectores, es posible señalar que los tres entrevistados concuerdan en que principalmente leen para ampliar el capital cultural y, además, para actualizar sus conocimientos, mostrando consonancia con lo expresado por la mayoría de la muestra en los cuestionarios, al reconocer que la literatura permite ampliar la visión del mundo. E2 expresa que sus motivaciones tienen origen en que siempre estuvo en contextos que le permitían estar en contacto y tener acceso a los libros.

*En mi entorno había personas que eran lectores frecuentes y fomentaron ese gusto por leer (E2).*

Por su parte, E1 y E3 vinculan directamente sus motivaciones al ámbito docente; el primero dice que el hecho de ser profesor influye en su caracterización como lector, mientras que el segundo alude a la necesidad de ir actualizándose en contenidos pedagógicos con lecturas disciplinares.

*...para salir de las lecturas escolares establecidas y conocer nuevos escritores junto con los temas juveniles, con la finalidad de ser más flexible con mis alumnos (E3).*

En la categoría “Sistema de creencias” sobre la educación literaria y el rol de mediador, referente a la concepción que tienen sobre la educación literaria y cómo se desarrolla en la escuela, los entrevistados relacionan este concepto con la idea de darle valor a la lectura literaria. Dos de los tres entrevistados señalan que dicha valoración debe estar orientada a cumplir el propósito de motivar a los estudiantes a que lean por placer, alejándolos de la

obligatoriedad. Sin embargo, en lo que todos coinciden, es que hoy en día los objetivos que prevalecen en las escuelas de Chile son aquellos en los que es posible detectar una visión instrumentalizadora de la literatura en lugar de la búsqueda de la lectura frutiva. Detallan que, de acuerdo a sus experiencias personales, dicha valoración es solamente moderada, o bien, que las estrategias utilizadas en las escuelas no son las más pertinentes.

En otro punto de consonancia, resaltan que la educación literaria no debe limitarse solamente a la asignatura de lenguaje, sino que más bien se debiese impulsar un trabajo colaborativo.

*...una articulación con otras disciplinas y asignaturas, ya que la educación literaria potencia el capital cultural, la creatividad y el desarrollo de habilidades (E2).*

Por otra parte, los docentes creen que los contextos en los establecimientos educacionales no son los apropiados para el desarrollo de la educación literaria, ya que dicen no contar con los espacios y el tiempo necesarios para poder realizar el trabajo deseado.

Los tres concuerdan en el importante papel que cumple la familia en la motivación por la lectura de los estudiantes, por lo tanto, sugieren como una necesidad inherente al proceso enseñanza-aprendizaje involucrar a padres y apoderados, educándolos respecto de la importancia de la lectura literaria.

En cuanto a la mediación, esta es conceptualizada como la capacidad de conducir el proceso en el cual los estudiantes alcancen la motivación por leer, de manera que el rol del docente es ser un intermediario que logre vincularlos con los libros. Los tres coinciden en que el rol de mediador es inherente al de profesor, y en que mientras mejores lectores sean, mayor será la influencia que tendrán en sus estudiantes, transmitiéndoles el gusto y el valor por la lectura literaria.

Respecto a si personalmente se perciben como mediadores, E1 afirma considerarse mediador por el hecho de ser profesor de lenguaje. E2 por su parte declara que, aunque no ha tenido formación en Didáctica de la literatura, sí ha buscado perfeccionarse en la materia; por lo tanto, se considera un mediador que desarrolla un trabajo de gestión, vinculando la educación literaria con otras disciplinas y otros profesionales. E3, en tanto, dice no saber si efectivamente puede considerarse mediador, pero que intenta serlo.

Finalmente, los objetivos que buscan concretar en la educación literaria son que los estudiantes desarrollen un hábito lector y, principalmente, que disfruten leyendo.

*...que sientan el placer de leer un libro, de abrirlo, de terminarlo (E3).*

En la última categoría, "Prácticas didácticas", todos los entrevistados coinciden en que el factor más relevante para la construcción de su plan lector son los intereses de sus estudiantes y destacan la importancia de conocerlos realmente. E1 dice guiarse también por

las sugerencias ministeriales y el catálogo de una editorial en particular. Por otra parte, E2 afirma tomar en consideración como criterio de selección la edad de sus estudiantes. E3 declara que al comenzar su ejercicio profesional tomaba en cuenta sus preferencias y las sugerencias ministeriales para seleccionar las obras que daba a sus alumnos, en cambio, ahora se dedica a investigar los reales intereses lectores de sus estudiantes.

Sobre los dispositivos didácticos utilizados, E1 afirma generar instancias de lectura silenciosa a diario y realizar bitácoras de lectura, con el fin de motivar y concientizar a los estudiantes sobre la importancia de la literatura. E2 señala que sus prácticas se relacionan con una didáctica lúdica, del juego y de las artes, puesto que intenta combinar la literatura con experiencias sensoriales. Por su parte, E3 señala que durante el último tiempo se ha enfocado mucho en conocer los gustos e intereses de sus alumnos, por ello, busca las distintas manifestaciones que tiene la literatura en la vida cotidiana.

Respecto a cómo evalúan las lecturas literarias, los tres entrevistados manifiestan la intención de innovar, dejando de lado el tradicionalismo de las pruebas escritas; por ejemplo, E3 indica que:

*...trato de utilizar las Tics para no caer en el conservadurismo de las evaluaciones de textos literarios.*

Sin embargo, ninguno de los participantes de la entrevista ahonda en este aspecto.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman que tal como se lee en investigaciones afines, no es posible atribuir una causalidad en términos absolutos entre el perfil lector de un docente y las prácticas didácticas en el aula (Errázuriz *et al.*, 2020; González *et al.*, 2020; Munita, 2018a).

Los perfiles obtenidos los muestran como lectores poco frecuentes de literatura, cuya identidad lectora está construida principalmente a partir de su proyección como mediadores en el aula, considerando aquella doble dimensión planteada por Munita (2014, 2018a). A pesar de un positivo autoconcepto como lector, en la práctica, la lectura literaria se ve reducida, tanto en el plano personal como profesional, hallazgo que coincide con el estudio de Errázuriz y colaboradores (2020). Las dificultades asociadas al escaso tiempo disponible conectan con la idea de la lectura como un acto que depende de contextos que lo potencian y valoran, o por el contrario, lo ignoran o subestiman (Calonje, 2008).

A pesar de los condicionamientos aludidos por los docentes, ellos se identifican como intermediarios entre los estudiantes y los libros, queriendo aportar en su formación como lectores mediante vínculos significativos (Delgado Cerrillo, 2007; Robledo, 2017). En la mediación que describen, los dispositivos utilizados presentan una heterogeneidad de recursos y modalidades, emparentados con los sugeridos por Munita (2017) cuando se re-



fiere a lo valiosa que resulta la conversación o discusión literaria, además de otros recursos didácticos como lectura en voz alta o recomendación de textos.

En este punto es conveniente profundizar en lo propuesto por el mismo Munita y Margallo (2019) respecto de que las actividades mediadoras dependen de la especificidad de los objetivos de la educación literaria, los que pueden perseguir, por una parte, la formación del hábito lector o, por otra, el desarrollo de la competencia literaria. Si bien los profesores de la muestra declaran centrarse en el primero de estos objetivos, el que se lograría cuando se lee placenteramente y a partir de los propios intereses, también incorporan en su práctica dispositivos didácticos orientados hacia procesos de interpretación con complejidad progresiva, esencialmente a través de espacios que propician conversaciones literarias.

Un aspecto que requiere atención tiene que ver con los criterios de selección aplicados por los docentes cuando deben elegir las obras literarias que leerán los estudiantes. La prevalencia de los gustos e intereses que los jóvenes manifiestan, si bien resulta positiva desde la premisa de conectar con los alumnos, corre el riesgo de limitar las posibilidades, debido a la- en ocasiones malentendida- valoración y respeto de los gustos juveniles con el fin de que no perciban la lectura como una obligación.

Se observa además una contradicción con los resultados que destacan como beneficio de la lectura el incremento del capital cultural. Por el contrario, entonces, es recomendable ampliar los corpus lectores para presentar nuevos desafíos. Para ello, los criterios de selección son fundamentales cuando ayudan a potenciar “la capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover, 2010, p. 29).

La misma situación ocurre cuando se piensa solamente en una didáctica desde lo lúdico, puesto que si bien se puede asociar la motivación por la lectura literaria con actividades concretas de animación, se corre el riesgo de ejecutar solamente prácticas livianas, superficiales y aisladas que no aseguran la conformación de una cultura lectora. Como docentes y fundamentalmente como mediadores de lectura se debe asumir la responsabilidad de generar, fomentar y acompañar esa construcción (Munita, 2018b).

La evidencia ha demostrado la necesidad de incorporar en los programas escolares objetivos que propendan a consolidar hábitos lectores como base para el desarrollo de la competencia interpretativa (Colomer, 2001), sin ser la formación del hábito el fin último, ya que esto respondería más bien a un “objetivo social” dentro de la escuela (Munita & Margallo, 2019). Las experiencias de los participantes coinciden con lo señalado por los autores mencionados: las creencias en el profesorado apuntan a que en el contexto escolar existen dificultades para articular los objetivos de fomento lector con la competencia literaria, lo que en cierta medida explicaría su mayor inclinación por los primeros. En consecuencia, se deja entrever una discordancia entre sus prácticas didácticas y sus creencias sobre la educación literaria.

Otro aspecto que conviene destacar es la valoración altamente positiva del rol de la familia en el proceso lector de los estudiantes, a diferencia de lo que ocurre con la biblioteca,

agente fundamental en el fomento de la lectura, pero que no es mencionado por ninguno de los sujetos de la indagación (Mekis & Andwanter, 2019; Merino *et al.* 2020).

Finalmente, desde las narrativas registradas se sitúa a los contextos laborales como un factor considerable tanto para perfiles lectores más enriquecidos como para el trabajo de mediación que llevan a cabo los docentes, coincidiendo con lo que Munita (2016) define como ecosistemas mediadores: un entramado de prácticas, creencias y acciones en el que confluyen los diferentes miembros de una comunidad educativa para determinar un proyecto institucional tendiente al desarrollo de una educación literaria efectiva.

## CONCLUSIONES

Las indagaciones realizadas para esta investigación entregan información sobre los perfiles lectores de los docentes de lengua y literatura, derivada de sus experiencias personales y laborales; al mismo tiempo, aportan antecedentes acerca de sus sistemas de creencias sobre la educación literaria y mediación, a partir de las cuales se pueden reconocer las prácticas didácticas utilizadas. Los datos obtenidos desde la perspectiva cuantitativa muestran consonancia con las narrativas de los entrevistados.

Los resultados alcanzados evidencian que los docentes se perciben como lectores frecuentes, aunque cabe destacar que su autoconcepto positivo no es completamente coincidente con los resultados del estudio que más bien los muestran como lectores ocasionales de literatura y mayormente como lectores de textos relacionados con el ámbito pedagógico. Sus experiencias lectoras, tanto en el plano personal como profesional, están condicionadas por los contextos en que se desenvuelven, primordialmente el lugar de trabajo.

Sus prácticas didácticas los posicionan como sujetos que emplean dispositivos acordes a una didáctica de la literatura actualizada, sin embargo, son orientados principalmente a conseguir la formación de un hábito lector en los estudiantes más que al desarrollo de una competencia interpretativa. Si bien las prácticas tienen alta conveniencia, la conceptualización desde su sistema de creencias sobre lo que es mediación, se relacionaría más bien con una animación de la lectura mediante acciones determinadas.

Las fortalezas del estudio radican esencialmente en la visualización y conocimiento de la realidad regional sobre los profesores encargados de la educación literaria, lo que permitirá fortalecer las líneas de Estudio y Formación del Plan de la Lectura Región del Maule (2017-2022).

Sus posibles limitaciones se relacionan con el tamaño de la muestra, por lo que un trabajo siguiente podría considerar una ampliación de ésta. De igual modo, sería interesante comparar los hallazgos de esta indagación llevada a cabo con profesores que participan en programas relacionados con la mediación lectora, con otra cuyos participantes no tengan este perfil.

Como proyecciones futuras sería conveniente indagar en cómo se están desarrollando los ecosistemas mediadores en las escuelas de la región del Maule: por ejemplo, cuál es el rol que desempeñan las bibliotecas escolares y las familias, quienes, junto a los profesores, constituyen agentes fundamentales para el estímulo de la lectura literaria de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Álvarez, C. & Diego, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. doi:10.5209/rced.60082
- Calonje, P. (2008). La biblioteca escolar y la formación lectora. *Folios*, 27, 77-89. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345941357007>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9), 21-32. doi: 10.1080/02147033.1991.10820954
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22(1), 6-23. Recuperado de: [https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza\\_literatura\\_construccion\\_sentido\\_colomer.pdf](https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf)
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2014). *Encuesta de comportamiento lector ECL 2014*. Santiago, Chile: Recuperado de: <http://plandelectura.gob.cl/recursos/encuesta-de-comportamiento-lector-2014/>
- Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 3, 39-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120376003.pdf>
- Dueñas, J., Taberner, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 21-43. doi: 10.18239/ocnos\_2014.11.02
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista Signos*, 53(103), 419-448. doi: 10.4067/S0718-09342020000200419
- Felipe, A. & Barrios, E. (2015). Prospective teachers' reading competence: perceptions and performance in a reading test. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 87-93. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.151>
- Gaete-Moscoso, R. C. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora?. *Literatura y lingüística*, 40, 209-227. doi: 10.29344/0717621x.40.2067
- González, C., González, M., Lobos, C., Valenzuela, J. & Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y lingüística*, (42), 355-385. doi: 10.29344/0717621x.42.2600
- Granado, C. (2014). El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666

- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 93- 112. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- 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: 10.18239/ocnos\_2015.13.03
- Hanán, F. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Suárez, N., & O'Shanahan, I. (2014). ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura? *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 397-414. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/24726629>
- Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 55, 27-38.
- Juárez Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones sobre lectura*, 12, 99-131. doi: 10.37132/isl.v0i12.287
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer: el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48. doi: 10.5565/rev/jt13.699
- Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents: Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martin, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos Sanz, E. Martín Ortega, M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Editorial Graó.
- Mekis, C. & Andwanter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura*. Madrid: Editorial Narcea.
- Merino, C., Barrera, S., & Albornoz, G. (2020). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Revista Álabe*, 22. doi: 10.15645/Alabe2020.22.2
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. (24 de junio de 2021). *Diálogos en movimiento*. Recuperado de: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio: <https://www.cultura.gob.cl/convocatorias/programa-dialogos-en-movimiento-2021-abre-su-convocatoria-para-establecimientos-educacionales-de-la-region-metropolitana/>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-88. doi: 10.18239/ocnos\_2013.09.04

- Munita, F. (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. doi: 10.1080/11356405.2014.965449
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos:Revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 77-97. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.2.1140
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo I. *Educação e Pesquisa*, 43, 379-392. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7201388.pdf>
- Munita, F. (2018a). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Revista Alabe*, 17, 1-19. doi: 10.15645/Alabe2018.17.2
- Munita, F. (2018b). De lo que sucedió a Catalina y del donoso y grande escrutinio al mediador de lectura. *Tantàgora*, 24. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/251758>
- Munita, F., & Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles educativos*, 41(164), 154-170. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825
- Munita, F. & Pérez, M. (2013). “Controlar” las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 179-198. DOI: 10.4067/S0718-07052013000100011
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J. & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Espacios*, 39(40), 32. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf>
- Nathanson, S., Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321. doi: 10.1177/0022487108321685
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. D. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Gráo.
- Robledo, B. H. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Santiago: Fundación SM. Recuperado de: [https://www.ibbychile.cl/ibby/wp-content/uploads/2017/11/El\\_Mediador\\_de\\_lectura\\_web.pdf](https://www.ibbychile.cl/ibby/wp-content/uploads/2017/11/El_Mediador_de_lectura_web.pdf)
- Tenti Fanfani, E. (2008). La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 841-844. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6209114.pdf>
- Turner, J., Applegate, M. & Applegate, A. (2009). Teachers as literacy leaders. *The Reading Teacher*, 63(3), 254-256. doi: 10.1598/RT.63.3.11
- Yubero, S. & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. doi: 10.3145/epi.2015.nov.03
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación educativa*, 200, 32-34. Recuperado de: <http://blog.intef.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201106.pdf>