

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior

El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2018

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17219-25-3

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

44. Desarrollo de la mirada docente a través de guías de lectura en Educación Infantil

José Rovira-Collado¹, Ramón F. Llorens García², Rocío Serna-Rodrigo³ y Paola Madrid Moctezuma⁴

¹Universidad de Alicante, jrovira.collado@gcloud.ua.es; ²Universidad de Alicante, ramon.llorens@ua.es; ³Universidad de Alicante, rocio.sr@ua.es; ⁴Universidad de Alicante, pamoctezuma@ua.es

RESUMEN

La competencia profesional o mirada docente es un aprendizaje que el alumnado para maestro debe desarrollar durante su formación universitaria. Esta reflexión metacognitiva nos permite identificar los contenidos que se desarrollan en cualquier actividad docente y los resultados obtenidos. En el primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, la práctica de Guías de Lectura de la asignatura *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*, nos permite introducir esta reflexión en nuestro alumnado. Se analiza esta práctica para confirmarla como un instrumento para desarrollar la competencia profesional, a través de 30 guías de lectura realizadas durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018. Además de las guías se utiliza una encuesta *online* semiestructurada en la que han participado 89 estudiantes para maestro. Los resultados de nuestra investigación indican un alto grado de satisfacción respecto a la citada práctica. Esta es un instrumento idóneo para introducir contenidos relacionados con la competencia lectoliteraria y con la competencia profesional docente desde el primer curso de grado.

PALABRAS CLAVE: mirada docente, guías de lectura, mediación lectora, Educación Literaria, Educación Infantil

1. INTRODUCCIÓN

Entre las distintas actividades del alumnado en el primer curso del grado de Maestro para Educación Infantil, la realización de *Guías de Lectura* para su futuro alumnado, implica una serie de aprendizaje que relacionan la competencia lectoliteraria (Cerrillo, 2007) con la competencia profesional.

Dicha competencia (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler & Shaver, 2005) ocupa un lugar fundamental en todas las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario. Esta “mirada docente” responde a la capacidad del profesorado, de cualquier etapa educativa, para identificar las situaciones en que se produce el aprendizaje, analizar sus características y proponer alternativas y soluciones adecuadas ante cada situación de aprendizaje. Para el Departamento de Innovación y Formación Didáctica, la destreza “mirar profesionalmente” es un objetivo en la formación de las futuras maestras y maestros (Llinares, 2013). El conocimiento curricular del docente y el uso de estos contenidos en un aula son constructos dependientes (Llinares & Krainer, 2006) y la idea de utilizar el conocimiento para resolver tareas profesionales es un componente esencial de la competencia docente (Mason, 2002). Esto conlleva la necesidad de identificar lo que es realmente importante en los procesos educativos

Desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y basándonos en investigaciones anteriores de otras áreas, como la Didáctica de las Matemáticas (Fernández, Llinares y Valls, 2012; Ivars y Fernández 2015), queremos fomentar el desarrollo de dicha capacidad en nuestro alumnado universitario desde las primeras etapas y para todos los contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y en la educación literaria. En anteriores investigaciones,

centradas en el uso de narrativas escolares (Rovira-Collado et alii, 2016), se confirma la necesidad de profundizar en esta competencia desde nuestra área de conocimiento

El objetivo de esta investigación es analizar y proponer la creación de guías de lectura, entendidas como *epitextos didácticos* (Rovira-Collado y Llorens, 2017), que suponen una práctica adecuada para la reflexión docente de nuestro alumnado. Se han analizado más de treinta prácticas, realizadas durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018 en tres grupos de la asignatura del primer curso Grado de Educación Infantil. Además, se ha propuesto una breve encuesta sobre la relevancia de esta práctica en su formación, para el alumnado del presente curso. Estas guías, realizadas en grupo y centradas principalmente en el álbum ilustrado como uno de los principales instrumentos para el acceso a la palabra escrita en la etapa de Educación Infantil, son un instrumento adecuado para la reflexión pedagógica de nuestro alumnado, futuras docentes de Infantil. En ellas se proponen actividades previas, durante y posteriores a la lectura (Solè 1992,), lo que permite activar muchas de las enseñanzas respecto a la Educación Literaria (Cerrillo, 2007), planteadas en su formación. Además, las guías introducen el concepto de mediación lectora (Cerrillo y Yubero, 2003), fundamental en la práctica docente en la etapa de Educación Infantil. Consideramos estas guías como uno de los primeros epitextos didácticos creados por nuestro alumnado en relación con el desarrollo de la competencia lectoliteraria. La perspectiva de análisis de nuestra investigación nos ofrece resultados sobre los conocimientos previos de nuestro alumnado con respecto al álbum ilustrado, la confusión entre actividades formativas, lúdicas, y centradas en el desarrollo lingüístico en Educación Infantil y la variedad de recursos recogidos en cada guía. Por otro lado, el desarrollo inicial de la competencia profesional queda confirmado en este tipo de prácticas, ya que la mirada docente se relaciona directamente con su futura labor de mediación lectora del profesorado de Educación Infantil.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El análisis de esta práctica se ha desarrollado en la asignatura *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura en Educación Infantil* (1DLCLEI) del primer curso del Grado en Maestro en Educación Infantil durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018. La práctica se realiza en todos los grupos de la asignatura, ocho por curso, que pueden considerarse como grupos de control, pero solamente se ha propuesto el modelo experimental y se han analizado las guías de un grupo del curso 2016-2017 y dos grupos del curso 2017-2018 (3 grupos experimentales). Cada grupo tiene una media de 48 estudiantes, con mayoría de mujeres y la práctica analizada es grupal, por lo que se analizan 30 guías de lectura.

2.2. Instrumentos

Para la realización de la Guía de Lectura se propone un amplio listado de modelos, tanto de guías publicadas por centros de referencia, como el CEPLI o GRETEL, propuestas editoriales y de bibliotecas o trabajos de cursos anteriores. Para el análisis de las guías se ha utilizado una rúbrica de corrección y una plantilla, como veremos más adelante. Por último, se ha propuesto una encuesta individual y anónima, para observar las percepciones del alumnado después de realizar la práctica, que se ha pasado de forma digital entre marzo y mayo de 2018 a los dos grupos de este curso.

2.3. Procedimiento

La guía de lectura es la primera práctica de nuestro alumnado relacionada con la Didáctica de la Lengua y la Literatura y este tipo de texto es un epitexto didáctico, que nos sirve para trabajar de manera

activa las lecturas en el aula de Educación Infantil. El análisis de las mismas y la posterior encuesta individual se centra en reconocer los aprendizajes relacionados con la competencia profesional que esta práctica pueda suponer para nuestro alumnado.

3. RESULTADOS

Se han analizado diez guías del curso 2016-2017 (G1-2017) y veinte del actual curso (G1-2018 y G3-2018). Todas son actividades grupales con grupos entre cuatro y siete personas entregadas en formato digital, formateadas como guías según los modelos presentados del CEPLI <http://cepli.uclm.es/publicaciones/guias-de-lectura/> y GRETEL <http://www.gretel.cat/es/lecturas/>, para ser trabajadas directamente con su futuro alumnado.

3.1 Análisis de las guías de lectura

Para llevar a cabo el análisis de las guías de lectura hemos seleccionado una serie de criterios relacionados directamente con la perspectiva de competencia profesional, ya que nos van a ayudar a determinar si el alumnado del Grado de Educación Infantil ha desarrollado capacidades, estrategias e intereses que crean poder aplicar, en un futuro, en sus propias aulas. Los dos primeros ítems serán analizados de forma explícita y relacionados con diversas guías de las treinta que conforman nuestra muestra. Los tres restantes serán descritos y justificado su interés para la mirada docente; sin embargo, el análisis de los mismos se reforzará a través del vaciado de datos del cuestionario que realizó el alumnado, ya que consideramos de mayor interés y relevancia para el estudio conocer la perspectiva que, a través de su experiencia, ellas mismas se han forjado.

3.1.1. Creación de materiales propios y diseño de actividades

El primer ítem que analizamos es el diseño de actividades, valorando también si el alumnado ha ideado y elaborado materiales propios para cada una de ellas o han dejado sus propuestas en lo abstracto.

Con respecto a la organización de la guía de lectura, cabe señalar que la totalidad de las prácticas analizadas cumplen con el planteamiento de actividades para antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992; Pernas, 2009). Esta era una de las directrices básicas que explicó el profesorado para elaborar la guía, siguiendo el modelo propuesto por el CEPLI, lo que explica esa coincidencia absoluta y aplicable a las entregas tanto del G1-2017 como de los grupos G1-2018 y G3-2018.

Respecto a métodos para atender al alumnado con NEE, tan solo G3-2018-1, G3-2018-7, G1-2018-5 y G1-2018-7 hacen referencia a la adaptación de las actividades planteadas. En las dos primeras no observamos un desarrollo explícito de las mismas, sino que lo que han hecho ha sido diseñar actividades que, en caso de necesidad, podrían adaptarse fácilmente tanto para el apoyo como para el enriquecimiento. Por ejemplo: “las actividades serán adaptables para que, en el caso de contar con niños y niñas con necesidades educativas especiales, estos también puedan participar, disfrutar y enriquecerse al igual que el resto de sus compañeros” (en G3-2018-1). En G1-2018-5 sí se desarrolló una actividad adaptada consistente en un mural de texturas cuyas letras servían para formar el título del libro.

Se ha comprobado también el peso que tenía para el alumnado la presencia de actividades de carácter cooperativo. En todas las guías se presentaron un mínimo de tres actividades que hacían hincapié en este aspecto, bien en cuanto a la organización del espacio y por compartir los materiales, bien por cuestiones metodológicas ya fuera buscando trabajo grupal por parte del alumnado, el aprovechamiento del momento de la asamblea para la realización de diferentes ejercicios, lograr una

participación activa e inclusiva o completar una tarea. Esta cuestión resulta fundamental para los futuros docentes, ya que no desean abusar del trabajo individualizado y, en su lugar, prefieren desarrollar actividades en gran o pequeño grupo y favorecer la socialización y la interacción. Muchas guías (G3-2018-1, 2, 6, 7 y 9) buscan favorecer un ambiente de colaboración y fomentar la ayuda entre iguales y la participación activa.

Una parte esencial de esta práctica era la inclusión de actividades propias del área de lengua y literatura que incidieran en el desarrollo de la competencia lingüística y lectoliteraria, siguiendo los modelos y criterios de selección planteados durante el curso (Amo, 2003, Cerrillo, 2007, Colomer, 2010). En este sentido, hay una fuerte presencia de propuestas relacionadas directamente con dichas competencias: adquisición de vocabulario, diálogos, breves representaciones teatrales, creación de textos orales...). Aun así, hubo algunos grupos que se alejaron del planteamiento lingüístico-literario y optaron por una guía de lectura basada, casi por completo, en actividades plásticas (G3-2018-2). También existen casos en que se desarrollan algunos elementos literarios trabajados en clase, como el intertexto del lector (Mendoza, 2001) (G3-2018-4), el binomio fantástico de Gianni Rodari (en G3-2018-1 encontramos una actividad basada en la “extraña pareja”) o referencias a los criterios de selección de De Amo (2003): G3-2018-4 o G1-2018-5. Las actividades de expresión oral gozan de gran protagonismo en la mayoría de los casos. Estos elementos -con la excepción del binomio fantástico- son desarrollados en el marco teórico o la contextualización, pero no en las actividades. Por otra parte, señalamos que el grupo G1-2018-3 seleccionó *Mi primer libro de poemas* para la elaboración de la guía, cuyas actividades son mayoritariamente lingüísticas y literarias. Muchas de ellas sirven para trabajar los símbolos, los campos semánticos, las rimas, etc. Sin embargo, este grupo desarrolló actividades de cierta dificultad, relacionadas con la búsqueda de información por parte de los alumnos y sus familias sobre los poetas que componen la antología. Mención especial merece la guía G1-2018-5, pues en ella priman actividades de expresión oral y escrita (adivinanzas, trabalenguas, la elaboración de un cuento, etc.). Lo aquí planteado, pues, es un claro indicador de la importancia que el alumnado otorga a la Literatura Infantil y al desarrollo de habilidades lectoliterarias en la formación de futuros lectores.

La perspectiva globalizadora y multidisciplinar es otro aprendizaje fundamental. En numerosos casos (G3-2018-2, 5 y 10), las actividades planteadas se centran en atraer la atención del niño hacia el álbum ilustrado en concreto, proponiendo manualidades, juegos, conversaciones... enfocadas a averiguar si el alumnado está entendiendo la lectura y el desarrollo de la historia. En otros casos, (G3-2018-6) se proponen actividades de una única área más; por ejemplo, la matemática.

Son muchas las guías que incluyen actividades relacionadas con temas transversales, entre los que destacan las emociones, la igualdad, la diversidad, la aceptación de las diferencias y el reciclaje. En algunos casos, las actividades transversales son explícitas y están incluidas dentro de la guía como parte del desarrollo de la misma: en G3-2018-8 trabajan *Nadarín* y proponen elaborar un libro interactivo en que los alumnos deben limpiar el océano de desperdicios para que el protagonista pueda nadar o G1-2018-1 propone colocar en clase un árbol similar al del álbum ilustrado *Tono*, en el que los niños podrán ir colgando pájaros de papel en los momentos en que la historia les emocione. El caso más llamativo de guía en la que la transversalidad pasa a ser medular y todas las actividades están enfocadas a trabajar las emociones es la G1-2018-4, del álbum *Cómo te sientes*. Con todo, las actividades resultaron originales, imaginativas y cuyos materiales eran muy elaborados. En otras guías (G3-2018-2 y G3-2018-7, entre otras), los elementos transversales se trabajan de forma indirecta a través de las actividades o de las diferentes dinámicas. En G3-2018-2, dedicada al álbum *Un puñado*

de besos, se busca que los niños empaticen entre ellos imaginando que son los protagonistas de las diferentes situaciones del libro.

El último apartado es el interés por el uso de las TIC para el diseño de una o más actividades de su guía. En general, se ha optado por actividades más tradicionales y, como hemos señalado anteriormente, con una alta carga de manualidades y expresión artística. Sin embargo, encontramos algunos ejemplos de uso de TIC.: en G3-2018-10 se propone el uso de *Kahoot* para jugar con los alumnos, y en G3-2018-2 y G3-2018-9, se ha recurrido a la herramienta online *Jigsaw* para proponer un puzzle a los niños que puede completarse tanto en un ordenador como en la PDI. También, aunque de forma genérica y sin determinar un recurso *online* concreto, encontramos varias actividades en que se indica el uso del ordenador y de la conexión a Internet.

3.1.2. Búsqueda y selección de la información pertinente sobre la obra. Consulta de fuentes

Este segundo ítem es de gran interés desde el punto de vista de la mirada docente, ya que nos ayuda a determinar si los futuros maestros y maestras son capaces de seleccionar la información de manera adecuada y sintetizarla para que resulte funcional. Siguiendo el modelo estructural facilitado para el desarrollo de las guías de lectura, el alumnado debía aportar información sobre la obra y sobre los autores e ilustradores de cada álbum trabajado. En la totalidad de las guías se observa esta búsqueda de información pero, además, podemos establecer ciertos patrones. En todas las guías encontramos una coincidencia total en el tipo de información aportada: breve biografía, galardones y otras obras publicadas. En cuanto al álbum en sí, salvo, por ejemplo, en G3-2018-3, 9 y 10, en la mayor parte de las prácticas se observa el mismo patrón: una breve sinopsis, una descripción sobre las imágenes y elementos paratextuales (Lluch, 2003) y, finalmente, el motivo por el cual el alumnado considera que es una buena obra para trabajar en el aula de Educación Infantil. En algunos casos, además, este último punto se apoya en los citados criterios de selección (G1-2018-5 y G3-2018-4), pero en general el alumnado se limita a aportar su propia opinión al respecto.

3.1.3. Trabajo en equipo

Una de las competencias profesionales fundamentales en todo maestro es el trabajo en equipo pues “la evolución de la escuela va en el sentido de la cooperación profesional” (Perrenoud, 2000, p. 60). Es por ello que la organización de esta práctica por equipos ha sido esencial para activar la mirada docente en nuestro alumnado, tanto por la división de tareas como por la ejecución de ciertos roles de cada componente de los grupos. Se han formado varios grupos de entre cuatro y siete personas, se ha elegido un portavoz, quien ha sido el encargado de subir la práctica en la fecha estipulada por el profesorado. Además, se ha observado en las clases de prácticas que cada persona ejerce un papel, aportando sus habilidades y destrezas personales en cuanto a conocimientos informáticos, dibujo y aptitudes artísticas, redacción, creatividad, capacidad crítica, organizativa y gestora, etc. Solamente en un caso de los 30 analizados encontramos un grupo con serias dificultades para la organización y repartición de tareas (G1-2018-8) pero, en líneas generales, han funcionado satisfactoriamente.

3.1.4. Posible aplicación de la guía de lectura en un contexto real

Las guías están confeccionadas desde un enfoque práctico y funcional, de tal forma que aportan un buen número de actividades variadas de las que los posibles docentes y mediadores podrían seleccionar las más pertinentes para satisfacer las necesidades educativas del alumnado de 2º ciclo de infantil. Además, en todos los casos, ha habido un intento de aproximarse al máximo a un contexto educativo

real, indicando la duración que tendría cada actividad (G1-2018-8); elaborando materiales propios incluidos a modo de fichas o fotos de sus manualidades en el apartado de Anexos (G1-2017, G1-2018, G3-2018); planificando actividades flexibles y realizables, que se intentan adecuar a la edad del niño; empleando, en definitiva, diversas metodologías con la finalidad de favorecer aspectos como la expresión oral y escrita, la grafomotricidad, la manipulación, la atención, la memoria, la observación del entorno, el desarrollo óculo-manual, la autoestima y la educación emocional, la motivación, el aprendizaje colaborativo, la participación activa y también el desarrollo del nivel lúdico-simbólico.

3.1.5. Reflexión personal y autoevaluación

En todas las guías (G1-2017, G1-2018, G3-2018) los grupos han elaborado una sucinta reflexión personal. Los puntos más tratados han sido la valoración de la obra literaria trabajada, la valoración de la práctica en general y la justificación de la idoneidad de su propia guía. Con respecto a las obras, (G1-2017-2, G1-2017-3, G1-2018-5, G1-2018-6, G1-2018-7, entre otros) destacan su valor literario, la posible dificultad de su comprensión cuando se trata de poesía (G1-2018-3), la educación en valores que se desprende tras su lectura y análisis, su aspecto lúdico y también las posibilidades didácticas que ofrecen. En cuanto a la valoración de la práctica, señalan que han aprendido nuevos conceptos, además de considerarla una tarea adecuada para su futuro como docentes (G1-18-8); especialmente significativo es que, en algunos casos, afirmen que se trata de un instrumento idóneo para iniciar a los niños en su educación literaria (G1-2017-2, G1-2017-5) y que, tras su elaboración, “han desentrañado el sentido profundo del libro” (G1-2017-6, p. 15). Respecto a la reflexión sobre sus guías, algunos grupos han resaltado los aspectos más relevantes desde su punto de vista, como el desarrollo de la imaginación y comunicación a partir de las actividades propuestas, la variedad de actividades diseñadas, la originalidad y posible utilidad futura de sus materiales didácticos y, en otros casos, destacan que se fomenta el trabajo cooperativo y se cumplen los objetivos didácticos iniciales. En ningún caso han reflejado por escrito los posibles puntos débiles de su trabajo. A continuación, y, en menor grado, algunos grupos también han comentado la importancia del papel del docente como mediador en la lectura (G1-2017-3, G1-2017-5, G1-2017-7) y muy pocos grupos han sintetizado conclusivamente los objetivos generales de su trabajo sin aportar ningún juicio crítico.

3.2. Resumen de actividades

Según Solè, (1992) podemos estructurar las actividades en tres etapas. En la siguiente tabla se presentan los ejemplos y las actividades realizadas en la mayoría de los grupos.

Tabla 1. Actividades propuestas en las guías de lectura. Elaboración propia

	Propuestas en modelos	Realizadas en las Guías IDCLEI
Actividades previas a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Pregunta conocimientos previos -Inferencias sobre título o portada -Presentación de autor/a e ilustrador/a -Búsqueda de Información sobre la obra 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentar título -Preguntas sobre términos nuevos -Colorear portada o personajes

Actividades durante la lectura	-Preguntas de comprensión -Descripción y resumen de lo leído (o escuchado).	-Lectura en voz alta con la clase -Aclarar contenidos y dudas -Repetición de fragmentos -Oralización y memorización
Actividades de después de la lectura	-Actividades manipulativas -Debate Club de Lectura -Cuestionarios específicos -Encuentro con autores/as	-Debate en Asamblea -Actividades manipulativas -Material complementario (video o música) -Fichas sobre la lectura

3.3. Percepción del alumnado. Análisis del formulario

A continuación, se presentan los resultados extraídos del cuestionario que fue planteado al alumnado de este curso 2017-2018 (89 respuestas) una vez hubieron completado la práctica referida a guías de lectura. El cuestionario *Guías de lectura y mirada docente 1DLCLEII Universidad de Alicante* está disponible en: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSes53ChtHG3qhrp_oH0CmHHh5USJ-XYswxE3HyKaG9nx-H7w3Q/viewform?usp=sf_link

Cabe señalar que las preguntas que conforman dicho cuestionario son de carácter abierto, por lo que muchas respuestas tienen diversos ítems que valorar o se relacionan con las dadas en otras preguntas diferentes. Teniendo esto presente, hemos de señalar que los datos que ofrecemos pueden resultar ambiguos, ya que en algunos casos se han englobado respuestas de características similares que no tenían lugar en otras categorías o no eran lo suficientemente significativas como para poseer un ítem propio. Presentaremos los resultados de cada una de las preguntas por separado y ordenándolas del modo en que se les presentó a ellos.

1. *¿Qué has aprendido con esta práctica?*

Un 64% del alumnado que ha respondido a este cuestionario coincide en un aspecto: la realización de la guía de lectura le ha resultado especialmente útil para aprender a diseñar actividades relacionadas con la lectura. Se trata de un porcentaje elevado, ya que refleja las respuestas de cincuenta y siete de los entrevistados, mientras que el 36% restante, está repartido entre diferentes opiniones: un 8% valora el hecho de haber aprendido qué es una Guía de Lectura, qué elementos la componen y cómo se subdivide; un 9% resalta el hecho de haber aprendido a seleccionar buenas obras literarias para Educación Infantil y la importancia de disponer de un buen corpus de lecturas; otro 9% opina que ahora dispone de un nuevo método para acercar las obras de LIJ a los niños y las niñas más pequeños. Por último, un 10% hace referencia al trabajo en equipo llevado a cabo con su grupo de clase, al hecho de que han aprendido algo más sobre libros y a la facilidad que han tenido a través de esta práctica para trabajar las emociones, los valores... Retomando la totalidad del grupo, veinte participantes (un 22,5%) hacen referencia a la utilidad de la práctica en su futuro como docentes, tanto por haberles ayudado a comprender mejor los intereses de su futuro alumnado, poniéndose en su piel al idear las actividades, como por haberles ofrecido un recurso de utilidad para trabajar la LIJ.

2. *¿Cuáles han sido las dificultades de esta práctica?*

El 65% del alumnado coincide en que la mayor dificultad que han encontrado ha sido el diseño de las actividades. Las dos principales causas que inferimos de las respuestas son: no saber adecuar las actividades a la edad del niño y no saber plantear las actividades que se realizan durante la lectura.

Estas respuestas corresponden a cincuenta y ocho respuestas del total y, en general, son concretas, si bien parte de los y las participantes las justifican apoyándose en argumentos como “requiere mucha creatividad” o “nos faltaba imaginación”. Un 10,1% (nueve participantes) han tenido problemas relacionados con cuestiones de redacción, capacidad de síntesis y estructuración de la guía de lectura. Seis participantes (un 7,9%) hacen referencia a las dificultades propias del trabajo el grupo, como la coordinación, la dificultad para coincidir y la falta de participación de algunos compañeros. Un 5,6%, por su parte, opina que lo más difícil fue seleccionar el libro, de entre el listado ofrecido, sobre el que elaborarían la guía de lectura. Tan solo dos alumnos (2,2%) encontraron dificultades en la exposición oral de la práctica a causa de la cantidad de los contenidos y/o la falta de tiempo. Finalmente, un 6,7% respondió no haber tenido ninguna dificultad durante la realización de la práctica.

3. *¿Cómo trabajarías esta práctica en el aula?*

Dado el carácter particularmente abierto y subjetivo de esta pregunta, hemos determinado tan solo tres categorías al clasificar las respuestas de los participantes y extraer los porcentajes. Treinta y siete alumnos y alumnas (un 41,6%) aplicarían la guía de lectura en un contexto real tal y como la han diseñado en la asignatura, si bien la mayoría puntualiza que realizaría ciertas adaptaciones, dando menos importancia a la cantidad de actividades y más a la manipulación del libro, la dramatización... Por otra parte, un 16,8% (quince participantes) hace especial hincapié en la importancia de trabajar de forma dinámica y, particularmente, a través de metodologías basadas en el juego. Las treinta y siete respuestas restantes, un 41,5%, proponen trabajar los álbumes ilustrados dejando al margen la guía de lectura (haciendo asambleas, compartiendo opiniones, tan solo leyendo el libro y respondiendo alguna pregunta...).

4. *¿Cómo modificarías esta práctica? ¿Qué añadirías? ¿Qué eliminarías?*

El 54% de los participantes (cuarenta y ocho participantes) coincide en que no cambiaría la práctica de la guía de lectura en ningún sentido. La ven adecuada en todos los sentidos y, en su mayoría, resaltan los aprendizajes que han adquirido y la utilidad práctica de este instrumento. Por su parte, un 16,8% (quince participantes) muestra alguna disconformidad con las actividades: les parecen muchas, las distribuirían de otro modo o bien les resulta difícil diseñar alguna que se salga de lo habitual, acusando que se ven continuamente las mismas actividades en las exposiciones propias y de los compañeros y compañeras. Veintiún alumnos y alumnas (un 23,6%) reclaman una aplicación real de la guía de lectura o, como mínimo, la puesta en práctica de la misma con sus compañeros y compañeras de clase. Alegan que, de ese modo, podrían comprobar si realmente las actividades que han diseñado son funcionales, motivadoras e interesantes para el alumnado, evitando que la guía se quede tan solo en el papel. Finalmente, hay cinco participantes (un 5,6%) que acusan la falta de tiempo durante la exposición o que reclaman una explicación más visual de lo que los docentes esperamos de sus guías de lectura.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La reflexión sobre la importancia de la práctica docente en el alumnado para maestro debe ser una constante a lo largo de toda su formación universitaria. La mirada docente debe estar presente en la mayoría de prácticas que realice, para poder ejercer su futura profesión de una manera adecuada. Las *Guías de Lectura* han demostrado ser un instrumento idóneo para identificar estos aprendizajes, junto con el desarrollo de la competencia literaria de nuestro alumnado y otros conceptos como el de mediación lectora. Esta práctica les acerca a diseñar materiales propios para el aula, planteando todas las fases de análisis y descripción de la mirada docente (Mason, 2002).

Respecto a las limitaciones de este estudio, debemos anotar que se ha seleccionado un corpus reducido de guías y de una asignatura concreta durante un periodo de tiempo determinado. Sería interesante comparar la relevancia de estas guías en otras asignaturas, como las del Grado en *Maestro de Educación Primaria* o en el *Máster de investigación Educativa* o de otras universidades, como las realizadas en el *Máster de mediación lectora* del citado CEPLI. Esta idea nos lleva a futuras líneas de investigación. En primer lugar, se confirma esta práctica como idónea para esta asignatura concreta y como elemento relevante para la mirada docente. En segundo lugar, es necesario aplicar esta metodología de análisis a otros elementos de las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Durante este curso también se han analizado desde el prisma de la competencia profesional las reseñas literarias y el aprendizaje de la lectoescritura. En cursos anteriores ya se han utilizado narrativas escolares y analizado blogs docentes. Pero quedan muchas otras prácticas y enseñanzas relacionadas con la competencia comunicativa y con la educación literaria que pueden mejorar la competencia docente del alumnado en formación.

Las guías sirven como “libro del profesor” a la hora de introducir lecturas en el aula de Educación Infantil. Toda la información recopilada en dichas guías permite a nuestro alumnado estructurar diversas sesiones centradas en la lectura (o escucha) literaria, una de las actividades centrales de la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de la competencia lectoliteraria.

5. REFERENCIAS

- Amo, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Barcelona: Síntesis.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perception in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 717-727.
- Fernández, C., Llinares, S., & Valls, J. (2012). Learning to notice students' mathematical thinking through on-line discussions. *ZDM. Mathematics Education, 44*, 747-759.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XXI editores.
- Ivars, P., & Fernández, C. (2015). Aprendiendo a mirar profesionalmente el pensamiento matemático de los estudiantes en el contexto de las prácticas de enseñanza. El papel de las narrativas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30*(1).
- Cerrillo, P., & Yubero, S. (Coords.) (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Llinares, S. (2013). Professional Noticing: A component of the mathematics teacher's professional practice. *Sisyphus, Journal of Education, 76-93*.
- Llinares, S., & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators. En A. Gutierrez, & P. Boero, *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 429-459). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Lluch, G. (2003). Textos y paratextos en los libros infantiles. En J. L. Albentosa, P. Cerrillo, & S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 263-276). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. London: Routledge-Falmer.

- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones UCLM.
- Pernas, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12950>.
- Perreneud, P. (2000). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro: Gráficas Montealbán.
- Rovira-Collado, J., & Llorens, R. F. (2017). Epitextos digitales como estrategia LIJ 2.0 para la formación integral en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 733-743). Barcelona: Octaedro.
- Rovira-Collado, J. Fernández-Verdú, C., Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I. (2016). El papel de las narrativas escolares en el desarrollo de la competencia docente, una mirada profesional en el aula de lengua y literatura. En *Aprendizajes plurilingües y literarios* (pp. 609-619). *Nuevos enfoques didácticos* Alicante: Universidad de Alicante.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.