



Futuros maestros ante los textos de literatura infantil y juvenil: el diario de lecturas como estrategia para su formación literaria

María del Rosario Neira Piñeiro

Universidad de Oviedo ✉ 

Begoña Camblor Pandiella

Universidad de Oviedo ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.102516>

Recibido: 30 de abril de 2025 / Revisado: 8 de septiembre de 2025 / Aceptado: 27 de octubre de 2025

Resumen: El acercamiento a la literatura infantil es uno de los retos actuales en la formación de maestros. El equilibrio entre la lectura obligatoria y el disfrute, así como la necesidad de desarrollar sus habilidades interpretativas, obligan a buscar nuevas estrategias. En este trabajo se presenta una experiencia con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil (N=103), basada en el diario de lecturas como sistema de apoyo al aprendizaje. El alumnado debía realizar un diario personal sobre las lecturas de la asignatura “Didáctica de la Literatura Infantil”, realizando entregas periódicas para recibir *feedback* de las docentes, hasta la presentación del documento final. El objetivo es conocer la percepción de los participantes –profesorado y alumnado– sobre esta estrategia, así como identificar las dificultades encontradas y los principales aprendizajes adquiridos. Para ello, se utilizaron dos cuestionarios, y se analizaron los borradores y los diarios finales. Tanto estudiantes como docentes consideran que el diario facilitó la profundización en las lecturas y el desarrollo de una respuesta más personal y elaborada. El alumnado percibe dificultades en la organización textual y en la redacción, mientras que las docentes subrayan la carga de trabajo que implica el desarrollo de esta tarea. En las tareas entregadas, los estudiantes revelan mejoras en la capacidad de interpretar críticamente los textos literarios y de desarrollar una respuesta lectora personal. Se concluye que el diario de lecturas es una estrategia idónea para la formación de los futuros mediadores.

Palabras Clave: educación literaria; formación de profesorado; diario de lecturas; literatura infantil y juvenil; respuesta lectora.

EN Future Teachers Facing Children's and Young Adult Literature: The Reading Diary as a Strategy for their Literary Training

Abstract: The discovery of children's literature is one of the current challenges in teacher education. The balance between compulsory reading and reading for pleasure, as well the development of interpretative skills, requires the search for new strategies. This paper presents an experience involving students of the Early Childhood Education Degree (N=103), based on the use of a reading diary as a learning support tool. Students were required to keep a personal diary documenting their reflections on the readings made in the course “Teaching Children's Literature”. They submitted entries periodically in order to receive feedback from their lecturers, culminating in the submission of a final document. The aim is to explore the perceptions of both students and instructors regarding this strategy, and to identify the difficulties and the learning outcomes achieved. To this end, two questionnaires were used. Additionally, the drafts and the final diaries were analysed. Both students and lecturers considered that the diary facilitated a deeper engagement with the texts and encouraged the development of more personal and elaborated reader responses. Students reported difficulties mainly related to textual organisation and writing skills, whereas lecturers highlighted the workload involved in supervising this task. In the assignments submitted, students demonstrate improvements in their ability to critically interpret literary texts and to develop a personal reading response. The study concludes that the reading diary is an effective strategy for the training of future mediators.

Keywords: literary education; teacher training; reading diary; children's and young adult literature; reader response.

FR Les futurs enseignants face aux textes de littérature pour enfance et jeunesse: le journal de lecture comme stratégie pour leur formation littéraire

Résumé : L'approche de la littérature enfantine est l'un des défis actuels de la formation de maîtres. L'équilibre entre les lectures obligatoires et le plaisir de lire, ainsi que la nécessité de développer des compétences interprétatives, impose la recherche de nouvelles stratégies pédagogiques. Cet article présente une expérience menée auprès d'étudiants de la licence de professeur d'école maternelle (N=103), fondée sur l'utilisation du journal de lecture comme outil d'accompagnement à l'apprentissage. Les étudiants devaient rédiger un journal personnel à propos des lectures effectuées dans le cadre de la matière "Didactique de la littérature pour enfance et jeunesse", avec des remises périodiques permettant de recevoir des retours de la part des enseignantes, jusqu'à la présentation du document final. L'objectif de cette étude est de connaître la perception des participants –enseignants et étudiants– concernant cette stratégie, ainsi que d'identifier les difficultés rencontrées et les principaux apprentissages acquis. À cette fin, deux questionnaires ont été administrés et, additionnellement, les brouillons et les journaux finaux ont été analysés. Tant les étudiants que les enseignantes estiment que le journal a facilité l'approfondissement des lectures ainsi que le développement d'une réponse plus personnelle et élaborée. Les étudiants signalent des difficultés liées à l'organisation textuelle et à la rédaction, tandis que les enseignantes soulignent la charge de travail induite par le suivi de cette activité. Dans les travaux remis, les étudiants révèlent des progrès dans leur capacité à interpréter de manière critique les textes littéraires et à élaborer une réponse de lecture personnelle. On peut conclure que le journal de lecture constitue une stratégie pertinente pour la formation des futurs médiateurs.

Mots-clés : éducation littéraire ; formation de professeurs ; journal de lectures; littérature pour enfance et jeunesse; réponse à la lecture.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Formación de los futuros maestros como mediadores. 2.2. El diario de lecturas como estrategia para la educación literaria. 3. Método. 3.1. Metodología. 3.2. Objetivo. 3.3. Muestra. 3.4. Desarrollo de la intervención. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Neira-Piñeiro, M.R., Camblor Pandiella, B. (2026). Futuros maestros ante los textos de Literatura infantil y Juvenil: el diario de lecturas como estrategia para su formación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 38, 169-180.

Declaración de contribución de autoría

Las dos autoras declaran haber participado por igual en la concepción y diseño de la investigación, en la elaboración de los instrumentos y en la recogida de datos y su posterior análisis. Asimismo, las dos han participado en la redacción del texto, aunque se han repartido la elaboración del borrador inicial. María del Rosario Neira ha elaborado los gráficos y ha redactado el apartado 4. Resultados, mientras que Begoña Camblor es responsable de la introducción y el apartado 3. Método. Ambas han participado en la elaboración del resumen, marco teórico, discusión y conclusiones y referencias bibliográficas. Finalmente, Rosario Neira se ha encargado de preparar las traducciones al inglés y francés del título, resumen y palabras clave y de adaptar el texto a las normas de formato de la revista. Las dos autoras han revisado y aprobado la versión final enviada.

1. Introducción

El acercamiento a la lectura desde edades tempranas requiere de la presencia de un mediador que ejerza una correcta labor de puente entre las obras literarias y los lectores (Colomer, 2006; Mendoza, 2002 y 2004). En el contexto escolar, la influencia que el docente-mediador tiene sobre la relación con la lectura de sus estudiantes (Contreras Barceló, 2021; Granada y Puig, 2014) obliga a que este posea un conocimiento suficiente sobre la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que le permita seleccionar recursos adecuados y crear las experiencias didácticas más enriquecedoras. Asimismo, sabemos hoy día de la enorme influencia que las conductas lectoras de los profesores pueden tener sobre los infantes (Colomer y Munita, 2013) y cómo el perfil lector del docente afecta a sus prácticas de mediación (Munita, 2019). Sin embargo, se ha constatado la escasa experiencia literaria de los jóvenes, y particularmente de los futuros maestros, que sufren dificultades de comprensión e interpretación de los textos y, por tanto, carecen de habilidades para valorarlos y seleccionarlos (Colomer y Munita, 2013; Yubero y Larrañaga, 2015).

Se pone de relieve, así, la importancia de mejorar la formación de los futuros maestros en este ámbito, ofreciéndoles prácticas en las que se relacionen con los textos literarios (Munita, 2019) y desarrollen su capacidad de respuesta lectora, habilidades que les permitirán dinamizar de manera adecuada el acercamiento a la literatura de sus alumnos.

2. Marco teórico

2.1. Formación de los futuros maestros como mediadores

El modelo pedagógico conocido como educación literaria tiene como objetivo prioritario la formación del lector para apreciar los textos, desarrollar hábitos estables de lectura y promover las competencias

lectoras y comunicativas, además de formarse juicios personales sobre las obras y ser capaz de transmitirlos (Ballester, 2015; Mendoza, 2002; Munita, 2021). Diversos trabajos señalan claramente la influencia que el mediador docente tiene en esta tarea: el profesor ha de mostrarse como un modelo lector (Mendoza, 2002), entre cuyas tareas está la selección del corpus de textos a utilizar, así como la interpretación de estos y la esencial tarea de animar a la lectura a sus alumnos. Colomer y Munita (2013) señalan que uno de los principales desafíos en la formación de futuros maestros es precisamente ampliar su experiencia como lectores y hacerles capaces de transmitirla a sus alumnos mediante dinámicas de aula.

Hemos de tener en cuenta que la competencia lectora, entendida como el fundamento de la Didáctica de la Literatura, se desarrolla siempre desde la práctica, a través de la cual el lector interactúa con los textos y puede apropiarse de ellos (Yubero y Larrañaga, 2015), logrando no solamente comprenderlos, sino también analizarlos y reflexionar en profundidad. Sin embargo, varias investigaciones han puesto de relieve una falta de conocimientos expresos sobre lectura y su enseñanza en los futuros maestros (Granado y Puig, 2014), pues carecen de la terminología y metalenguaje adecuados para manifestar su propia respuesta lectora, así como de los conocimientos necesarios para analizar críticamente los textos (Taberner, 2013). Esto les provoca un claro déficit en su tarea como mediadores, pues suelen fundamentar sus criterios de selección y sus comentarios sobre las lecturas en aspectos de tipo comercial (Colomer y Munita, 2013).

Asimismo, los trabajos que han analizado los hábitos lectores entre los jóvenes, y particularmente entre los futuros maestros, coinciden en destacar la necesidad de fortalecer en la universidad la lectura voluntaria y por placer. En el trabajo de Yubero y Larrañaga (2015), en el que analizaron a más de 2000 jóvenes universitarios, se observa claramente cómo aquellos con mayor práctica lectora eran también los que revelaron un mayor gusto por la lectura. De ahí la necesidad de ofrecer a los futuros docentes actividades y momentos para la lectura por placer.

En la tarea de definir las necesidades formativas de los docentes, cobra un particular sentido el análisis de sus experiencias previas como lectores (Contreras Barceló, 2021). En este sentido, tanto Colomer y Munita (2013) como Granado y Puig (2014) observan en las autobiografías lectoras analizadas en sus estudios una alta presencia de futuros docentes que manifiestan desapego hacia la lectura debido a prácticas escolares negativas, entre las que aparece citado fundamentalmente el uso de las lecturas prescriptivas u obligatorias, así como el exceso de ejercicios de control y comprensión muy repetitivos. Por su parte, el trabajo de Contreras Barceló (2021) aprecia un mayor porcentaje de vivencias negativas entre las prácticas literarias dentro del contexto escolar, frente a otros ámbitos como el familiar o el de las relaciones de amistad. Hay un fuerte componente emocional en esa ausencia de motivación a la lectura (Sanjuán, 2013), que se vincula con claridad a las vivencias escolares y afecta de forma clara a la relación de los futuros docentes con la literatura (Granado y Puig, 2014). Resulta habitual, además, que los jóvenes declaren una falta de hábito lector derivada del exceso de tareas, la escasez de tiempo personal o, incluso, la preferencia por otras actividades de ocio alternativas (Granado y Puig, 2014).

Además de estas dificultades, podemos citar otras relacionadas con el conocimiento que los futuros docentes tienen sobre el campo de la LIJ, entre las que destaca una tendencia a apreciar exclusivamente el carácter pedagógico del género o bien su dependencia de la “gran literatura” para adultos (Neira-Piñeiro y Martín-Macho, 2020; Valencia et al., 2023). A ello se suma la persistencia de creencias y prejuicios sobre la LIJ que interfieren en su capacidad de valorar adecuadamente los textos literarios (Taberner, 2013). En el estudio de Munita (2019), realizado con docentes de varias etapas educativas, se constató la escasa experiencia y conocimientos que estos tenían en torno a la LIJ, circunscrita en la mayor parte de los casos al reconocimiento incluso indirecto de algunos títulos clásicos. Además, muestran evidentes dificultades para reflexionar sobre las obras literarias, algo que puede estar fundamentado en que sus propias vivencias como estudiantes se basaron en prácticas muy reducidas en las que estaba ausente el componente de relación personal con los textos, así como los aspectos lúdicos o de disfrute estético (Granado y Puig, 2014).

Esta situación nos invita a promover contextos formativos desde la Didáctica de la Literatura que atiendan a la creación de lectores literarios competentes dentro de las propias generaciones de futuros docentes (Colomer y Munita, 2013; Contreras Barceló, 2021; Neira-Piñeiro y Martín-Macho, 2020), potenciando su relación con la LIJ y especialmente con la lectura placentera y personal, desde el reconocimiento previo de sus experiencias lectoras.

2.2. El diario de lecturas como estrategia para la educación literaria

Ante el panorama descrito, el diario de lecturas puede ofrecer una alternativa válida para contribuir a la formación de los futuros docentes como lectores competentes y como mediadores literarios. Esencialmente, esta estrategia consiste en la elaboración de un texto escrito donde, bajo la forma de diario, una persona recoge las anotaciones e impresiones personales suscitadas por la lectura de uno o varios textos. De acuerdo con Fernández Ferreiro (2021, p. 65):

un diario de lecturas se define muy bien por lo que no es: no tiene que ser un resumen del argumento, ni un comentario literario, ni una opinión global sobre el texto leído. El diario de lecturas tiene que reflejar las reflexiones que la lectura va provocando en el estudiante y plasmar su evolución como lector.

Esta práctica puede considerarse, en primer lugar, una forma de acompañamiento del proceso lector (Margallo y Mata, 2015), complementando la lectura autónoma de textos literarios. Por otra parte, es una práctica pedagógica centrada en la reflexión sobre las obras, favoreciendo por tanto la formación de lectores críticos. Además, el diario de lecturas –junto con otras actividades, como la discusión interpretativa o la reescritura creativa de textos previos– es una forma de elaborar la respuesta lectora. A diferencia del análisis crítico propio del comentario de

textos, estas prácticas permiten al lector explorar los vínculos personales con la obra (Margallo y Mata, 2015), plasmando así una visión propia, y otorgando relevancia a la dimensión emocional de la experiencia lectora, un aspecto esencial de la educación literaria según Sanjuán Álvarez (2011 y 2014).

En este sentido, la elaboración de un diario de estas características estimula una lectura más personal y reflexiva. Al mismo tiempo, ofrece un documento que refleja el proceso lector y permite al docente hacer un seguimiento de las lecturas de su alumnado y detectar posibles dificultades (Leibrandt, 2007), facilitando así una evaluación continua. A la vez, proporciona al lector un registro de los textos leídos al que puede acudir para recordar las experiencias personales ligadas a esas obras (Chambers, 2007).

Todo ello hace del diario de lecturas una estrategia interesante para la educación literaria y la promoción lectora, pudiendo considerarse una alternativa al tradicional examen de lecturas. De hecho, su versatilidad permite adaptarlo a diferentes etapas educativas y a diversos niveles de competencia lectora y literaria. Así, puede resultar una práctica adecuada para educación primaria o incluso infantil, tal como propone Chambers (2007), pero también para educación secundaria o Bachillerato, como medio para una mayor implicación de los estudiantes en el proceso lector (Paz González, 2022).

De igual modo, el diario de lecturas se ha aplicado en la etapa universitaria, con experiencias como la recogida por Fernández Ferreiro (2021) y Fernández Ferreiro y Álvarez Álvarez (2021), dirigida a la formación literaria del alumnado del Grado de Lengua Española y sus Literaturas. En este caso, la elaboración de un diario sobre las lecturas obligatorias de dos asignaturas ha promovido una actitud atenta y reflexiva ante los textos literarios, ha mejorado la comprensión lectora y ha facilitado el seguimiento del proceso lector por parte del docente, además de estimular la búsqueda y desarrollo de una voz propia (Fernández Ferreiro, 2021; Fernández Ferreiro y Álvarez Álvarez, 2021).

Partiendo de estas experiencias previas, se decidió emplear el diario de lecturas como estrategia de enseñanza y evaluación en el Grado de Maestro en Educación Infantil. Con ello, se pretendía dar respuesta a las dificultades observadas en cursos anteriores relativas a la formación de mediadores. Además, esta estrategia supuso una alternativa al tradicional examen escrito sobre las lecturas, que se venía realizando en años anteriores.

3. Método

3.1. Metodología

Se ha empleado una metodología mixta, recogiendo la percepción del alumnado y profesorado participante mediante sendos cuestionarios, que incluían preguntas tanto abiertas como cerradas.

Dado que no se encontró ningún instrumento ya existente adecuado a los objetivos de este trabajo, ambos cuestionarios fueron diseñados *ad hoc*, adaptándose a las necesidades específicas de la investigación.

El cuestionario para el alumnado incluía cuatro preguntas con escala Likert referidas a la adecuación de la tarea para lograr diferentes finalidades formativas, la utilidad del *feedback* proporcionado por las docentes, el grado de dificultad percibido en los diferentes aspectos implicados en la elaboración del diario, y la valoración global de la experiencia. Para la selección de los ítems de cada apartado, se tuvieron en cuenta los resultados de aprendizaje previstos, y de modo más global, los beneficios del diario de lecturas, de acuerdo con las fuentes consultadas (Chambers, 2007; Fernández Ferreiro, 2021; Fernández Ferreiro y Álvarez Álvarez, 2021; Margallo y Mata, 2015), así como las dificultades esperadas, tomando como referente principal la experiencia de Fernández Ferreiro (2021) y Fernández Ferreiro y Álvarez Álvarez (2021). Además, se incorporaron dos preguntas abiertas donde el alumnado podía indicar tanto beneficios percibidos como propuestas de mejora. Este instrumento fue revisado y consensuado por dos profesoras universitarias del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La versión final, validada de este modo por juicio de expertos (Del Moral et al., 2021), se recoge en el anexo I. Finalmente, este instrumento se plasmó en un cuestionario *online*, elaborado con Microsoft Forms, que fue cumplimentado por el alumnado al término de la intervención.

Por su parte, el cuestionario para las docentes fue elaborado con un procedimiento similar. Incluía cuatro preguntas, dos con escala Likert y dos abiertas, referidas a su percepción sobre los aprendizajes realizados por el alumnado –tomando como referente los ítems consensuados para el cuestionario anterior–, las dificultades encontradas en el proceso y las sugerencias de mejora. Asimismo, se solicitaba una valoración global del diario como estrategia para la formación del profesorado. Este cuestionario fue cumplimentado por las docentes una vez terminada la experiencia y tras concluir el análisis y evaluación de todos los diarios.

Adicionalmente, para completar los datos derivados de la percepción de estudiantes y docentes, se ha tenido en cuenta el proceso de revisión de los borradores con las correcciones aportadas y el análisis de los diarios finales entregados. En este análisis se ha atendido a las dificultades más habituales y a los aprendizajes demostrados en las versiones finales de los diarios.

3.2. Objetivos

El objetivo principal es conocer la percepción del alumnado y profesorado participante sobre el diario de lecturas como estrategia para la formación literaria. Asimismo, se pretende identificar las principales dificultades encontradas por los estudiantes y los aprendizajes adquiridos durante la elaboración de esta tarea.

3.3. Muestra

La muestra de alumnado se compone de 103 estudiantes (10 chicos y 93 chicas) de 3.º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Oviedo. Todos ellos cursaban la asignatura anual

obligatoria “Didáctica de la Literatura Infantil”, donde se llevó a cabo la intervención. El cuestionario de docentes fue respondido por las dos profesoras encargadas de impartir la materia y de llevar a cabo la experiencia.

3.4. Desarrollo de la intervención

La intervención, desarrollada durante el curso 2023-24, consistió en la elaboración de un diario de lectura, tomando como modelo la experiencia llevada a cabo por Fernández Ferreiro (2021) y Fernández Ferreiro y Álvarez Álvarez (2021), adaptada al contexto de la formación de maestros.

En este caso, los participantes debían reflexionar y expresar sus impresiones personales sobre las lecturas de la asignatura “Didáctica de la Literatura Infantil”, que abarcaban diversas obras de LIJ, tanto clásicas como actuales. Concretamente, se incluía una selección de cuentos tradicionales europeos, recogidos por los hermanos Grimm, Charles Perrault y Jeanne Marie Leprince de Beaumont y, en el ámbito español, por Antonio Rodríguez Almodóvar, así como varios relatos de Hans Christian Andersen. También se incorporó la novela *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll y dos obras adicionales de libre elección a escoger de entre un listado más extenso. La actividad otorgaba un máximo de 0,5 puntos en la calificación final de la asignatura.

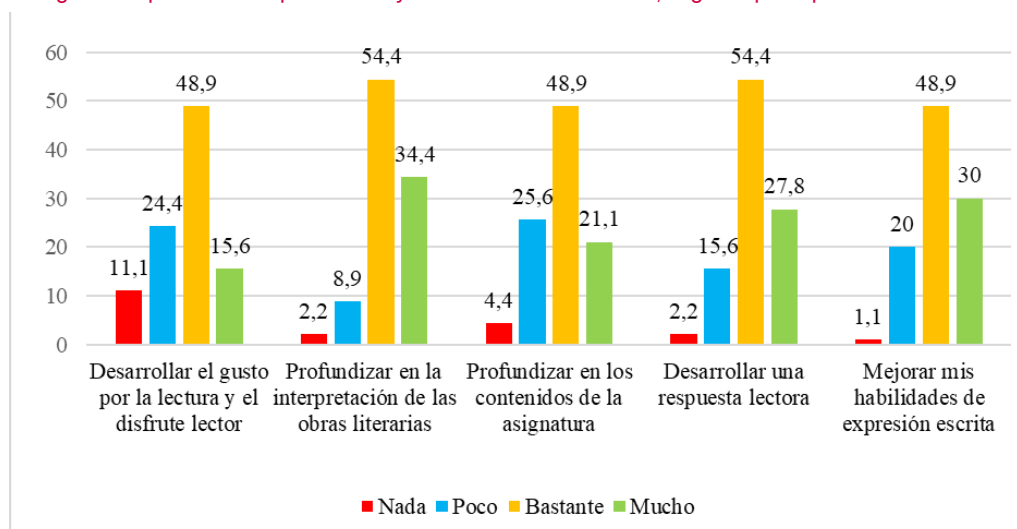
En primer lugar, se presentó la tarea y se proporcionaron orientaciones para la elaboración del diario, facilitando algunas estrategias para la redacción del texto, adaptadas de Fernández Ferreiro (2021). Se dividieron las obras en bloques y se estableció un orden de lectura, de modo que todos los participantes fuesen leyendo los textos al mismo tiempo y realizando entregas periódicas al final de cada mes. De este modo, las docentes revisaban las entregas parciales, proporcionando *feedback* tanto sobre el contenido del diario como sobre aspectos formales. Finalmente, el alumnado entregó el diario completo, incorporando las correcciones pertinentes a partir de las orientaciones recibidas. Una vez finalizada la tarea, se pasó a los estudiantes un cuestionario para conocer su valoración.

El alumnado que no superase el diario tras la entrega final o que no lo hubiera realizado tenía la opción de presentarse a un examen de lecturas, como alternativa para superar esta parte de la asignatura.

4. Resultados

En cuanto a los resultados de la experiencia, el alumnado considera que la elaboración del diario ha contribuido a diferentes aprendizajes (Figura 1).

Figura 1. Aspectos a los que contribuyó la elaboración del diario, según la percepción del alumnado

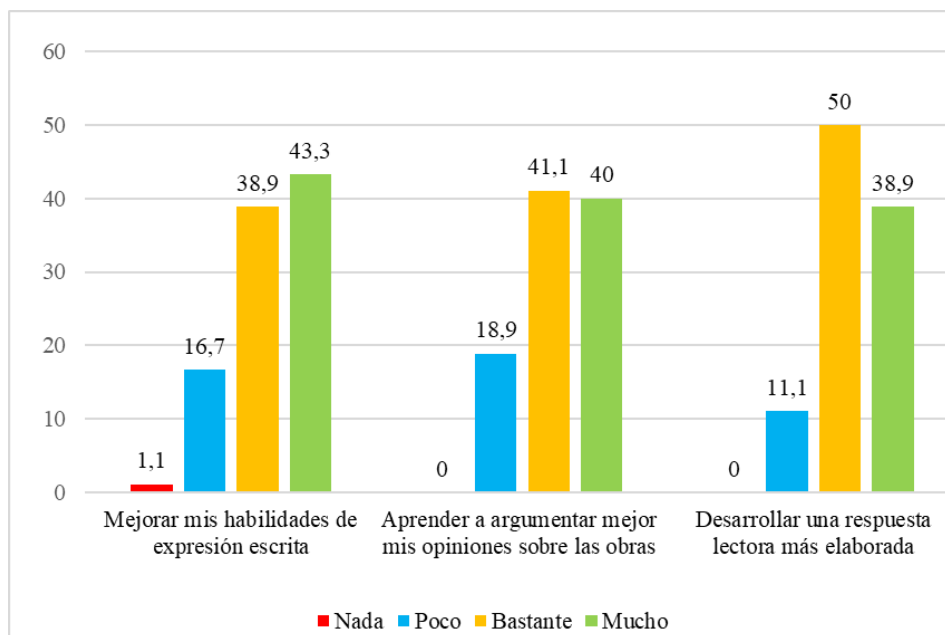


Como se aprecia en el gráfico, más del 80% considera que la redacción del diario le ha ayudado bastante o mucho a profundizar en la interpretación de las obras y a desarrollar una respuesta lectora. También destaca la mejora de la escritura y la profundización en contenidos de la asignatura, que han sido señalados por al menos el 70% de los participantes. En último lugar, más de la mitad considera que la tarea ha incrementado su gusto por la lectura.

Además, en una pregunta de respuesta abierta, algunos participantes destacan otros beneficios, siendo el más repetido el descubrimiento de obras de LIJ –especialmente clásicas– que no conocían o no habían leído nunca, al menos en sus versiones originales (“*Me ha permitido descubrir nuevas lecturas que me han gustado o sorprendido*”, “*Me ha servido para conocer obras que podría usar en mi labor como docente. Pero también cuáles no, o cuáles puedo adaptar porque son interesantes. Creo que es importante conocer los recursos*”). En menor medida, algunos participantes valoran la oportunidad de releer cuentos de su infancia. Además, mencionan que han aprendido a leer con una perspectiva diferente, de modo más analítico y reflexivo, mejorando así su capacidad de analizar e interpretar los textos literarios, así como su pensamiento crítico (“*me ha [permitido] tener un pensamiento crítico acerca del contenido que leo*”, “*leer con otra perspectiva, fijándome en más detalles y analizándolos*”). En menor medida, alguna respuesta alude al desarrollo del hábito lector (“*En general para fomentar un hábito lector, dedicar un momento de mi día a leer*”) y a la ampliación de vocabulario. En cuanto a la utilidad del *feedback* proporcionado por las docentes a lo largo de las

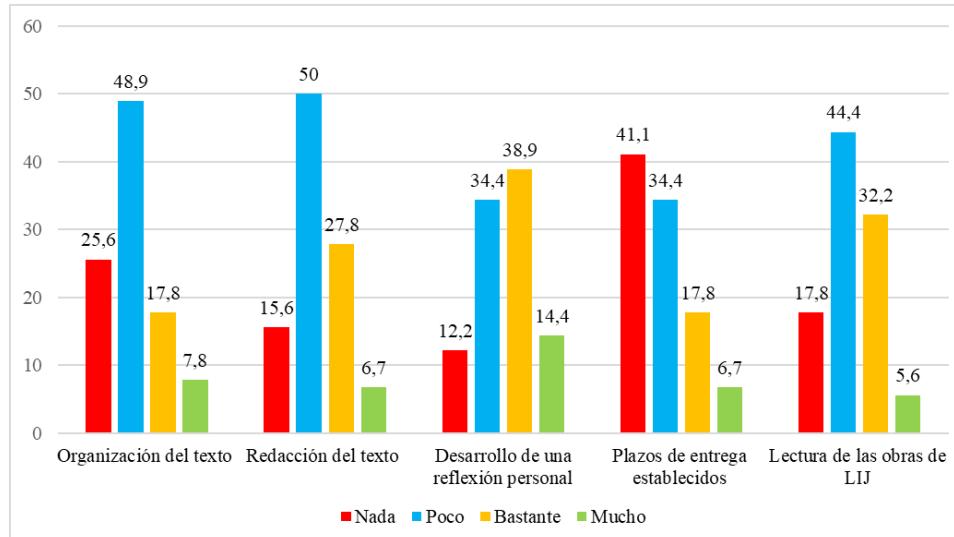
sucesivas entregas (Fig. 2), más del 89% percibe que las indicaciones recibidas les han ayudado mucho o bastante a plasmar una respuesta lectora más elaborada, a mejorar su escritura y a argumentar mejor.

Figura 2. Aspectos a los que ha contribuido el feedback de las docentes, según la percepción del alumnado



Con respecto a las dificultades encontradas durante la elaboración del diario (Figura 3), la principal se refiere al desarrollo de una respuesta personal de lectura, lo que ha implicado bastante o mucha complejidad para algo más de la mitad del alumnado. En menor medida, aproximadamente un 30% ha encontrado una dificultad media o alta en la lectura de los textos literarios o en la escritura del diario. La organización textual y el respeto de los plazos sólo son percibidos como problemáticos por un cuarto de los participantes.

Figura 3. Grado de dificultad percibido en los aspectos implicados en la elaboración del diario

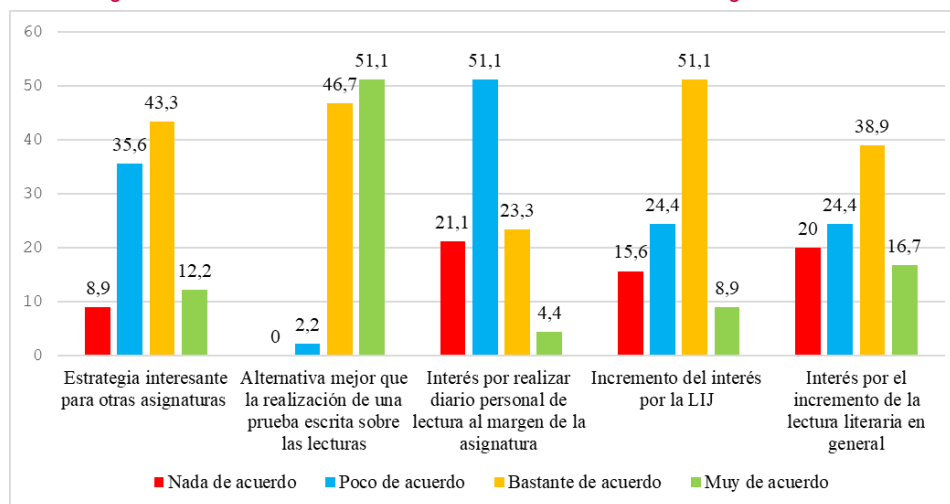


En cuanto a la valoración global (Figura 4), hay unanimidad casi total en considerar que la elaboración de un diario de lecturas es preferible a la realización de un examen sobre las mismas. Además, un 60% manifiesta que esta experiencia ha incrementado mucho o bastante su interés por la LIJ, mientras que en torno a la mitad considera que también ha aumentado su interés lector en general y que podría ser una estrategia aplicable en otras asignaturas.

Por último, al ser preguntados por lo que modificarían de la actividad, sugieren incrementar la puntuación asignada a la tarea, atendiendo a la carga de trabajo que supone, por el número de lecturas y el tiempo destinado a la redacción del diario. Además, algunos estudiantes desearían más flexibilidad en los plazos de entrega. Asimismo, ciertos participantes manifiestan discrepancias con respecto a algunos textos, por no considerarlos acordes a sus preferencias lectoras (*“Me gustaría que hubiera más lecturas de elección”*, *“No leería Alicia en el País de las Maravillas”*). En menor medida, algún estudiante reclama más orientaciones y ejemplos para la elaboración del diario. También cabe destacar que una parte de los encuestados declara que no cambiaría nada (*“Creo que la actividad está bien ajustada a los objetivos de la asignatura”*).

Aunque la pregunta se refería sólo a las modificaciones sugeridas, algunas respuestas enfatizan aspectos positivos, principalmente la amenidad e interés de la tarea, su utilidad para la formación docente y la

Figura 4. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la valoración global del diario



oportunidad que les ha brindado para conocer nuevos textos de literatura infantil (*“Me parece una práctica amena además de válida para el futuro próximo”*). También insisten en señalar esta modalidad de evaluación como preferible a la realización de un examen (*“[No cambiaría] nada porque me parece que esta actividad es mucho mejor y más útil que la realización de una prueba escrita”*).

Con respecto a la percepción de las docentes, ambas coinciden en que el diario ha contribuido mucho a profundizar en la interpretación de las obras. Además, destacan, en su valoración final, que la tarea ha contribuido mucho al desarrollo de una respuesta lectora, es decir a la expresión de las reacciones personales (pensamientos, emociones, reflexiones,...) suscitadas por la lectura de los textos (Mata, 2008). Asimismo, perciben que esta estrategia ha desarrollado bastante el gusto por la lectura y el disfrute lector y ha mejorado en la misma medida las habilidades de expresión escrita. Hay desacuerdo en cuanto a la profundización en los contenidos de la asignatura, ya que una de las docentes considera que ayuda bastante mientras que la otra considera que contribuye poco a ello.

En cuanto a las dificultades, destacan el volumen de trabajo y la cantidad de tiempo requeridos para proporcionar un *feedback* adecuado a los estudiantes. Además, ambas docentes consideran un riesgo el empleo de la inteligencia artificial (IA) o el uso ilícito de fuentes para elaborar la tarea. Se señala asimismo la falta de hábito lector en algunos estudiantes, que provocaba quejas al inicio de la experiencia o durante el desarrollo de la misma.

Pese a ello, consideran que el diario es una tarea bastante adecuada para la formación de los futuros maestros como mediadores, aunque, en caso de repetir la práctica, realizarían algunas modificaciones. En primer lugar, combinarían el uso del diario de lecturas con otras prácticas orientadas igualmente al desarrollo de la respuesta lectora, como las conversaciones literarias, la elaboración de vídeo-reseñas y otras formas de recomendación de lecturas para los compañeros. Asimismo, con el objetivo de atender al tiempo y esfuerzo que implica la tarea, las docentes proponen ajustar el número de obras y el calendario de entregas o incluso compensar con más calificación el esfuerzo invertido, asignándole un máximo de 1 punto sobre 10. Por último, sugieren diseñar alguna estrategia para minimizar el riesgo de uso de la IA, como la realización del diario en clase.

Con respecto al análisis de los borradores, el fallo más común en cuanto al contenido del diario era la falta de reflexión personal sobre las lecturas junto con la escasa profundidad de los comentarios, que resultaban excesivamente genéricos e imprecisos. En las primeras entregas del diario, muchos estudiantes recurrían al resumen del contenido de las historias, pero progresivamente fueron incorporando observaciones más personales sobre las tramas. En relación con lo anterior, parte de los comentarios de las docentes señalan problemas relativos a la lectura crítica de las obras, planteando preguntas al alumnado para que relea algún pasaje e intente profundizar en la reflexión sobre el sentido de los textos, o bien se le pide que argumente mejor las interpretaciones sugeridas, apoyándose en aspectos concretos de los textos.

Por otra parte, en cuanto a la escritura, se detectaron fallos de puntuación (como uso de coma entre sujeto y verbo), problemas de coherencia textual, como ausencia de conectores o mala estructuración en párrafos, y algunos errores ortográficos, sobre todo en el uso de tildes. Las docentes realizaron indicaciones sobre el texto para que el alumnado se fijara en estos fallos, que en la mayoría de los casos fueron subsanados.

En las versiones finales de los diarios, se aprecia, en primer lugar, cómo el alumnado ha mejorado en su capacidad de reflexionar, en mayor o menor medida, sobre el sentido de los textos literarios. Por ejemplo, valoran el comportamiento de los personajes, aportan su interpretación de forma razonada o realizan apreciaciones sobre la ideología subyacente en las obras, etc., tal como se observa en los siguientes fragmentos:

A medida que leo, veo que es un cuento lleno de detalles bonitos que destacan la honradez del corazón, lo bonitas que se vuelven las personas al saberlas honestas. En esencia, pensar que la pareja con la que te cases fundamentalmente debe ser generosa, buena y empática, me parece correcto... Es cierto que subyace el estigma de que las mujeres pensamos que “nosotras podremos cambiarle”, que dejará de ser una bestia si nosotras nos acercamos a su corazón, etcétera.

...destacaría la parte en la que el pequeño patito comparte casa con el ama, la gallina y el gato. En un determinado momento, el pato expresa las ganas que tiene de nadar y la gallina le dice que eso es una tontería, que ella no conoce a nadie al que le guste hacer eso, de hecho, a las personas más listas que conoce, y las únicas (el gato el ama de la casa), no les gusta nada. Esto de nuevo subraya la idea de que ser distinto no quiere decir que seas raro o que seas más tonto que el resto, simplemente estás rodeado de gente que no entiende lo que a ti te gusta o quién eres.

Creo que la autora ha sabido mostrar de forma muy acertada los sentimientos de una niña de esa época y sus anhelos de hacer algo más que tocar el piano y servir como futura esposa. Tiene un punto de reivindicación feminista que me gusta, tratando la desigualdad de género vista desde la infancia en cosas tan simples como elegir que estudiar y no pasar su vida supeditada a los deseos de un hombre.

Por otra parte, en ocasiones realizan reflexiones sobre su propio proceso lector, los motivos de selección de las lecturas libres, las expectativas previas, las dificultades encontradas, etc.:

Debo reconocer que era un poco escéptica en la lectura del libro. No sabía muy bien lo que me iba a encontrar, cómo estaría adaptado para niños, o si incluso podría tener algún sentido. Y la conclusión es que me lo he pasado muy bien leyendo el libro, me ha encantado.

*Escogí este libro casi un poco por casualidad. Ya había leído unos cuantos de la lista por lo que opté por nuevas lecturas. Me encontré con *La evolución de Calpurnia Tate* en la biblioteca de la facultad y recordé que nos lo había recomendado el profesor de Conocimiento del Entorno Natural y Cultural. Nos comen-
tó en clase que era un libro muy entretenido y que enseñaba mucho sobre los animales, en concreto sobre insectos y también sobre el método científico. He de reconocer que lo empecé un poco reticente, ya que a mí el tema de los bichos no me entusiasma demasiado, pero enseguida me di cuenta de que es un libro maravilloso y que engancha. De una sentada he leído los diez primeros capítulos.*

También desarrollan su respuesta lectora relacionando los textos con vivencias personales –como recuerdos de experiencias lectoras en la infancia– o expresan las emociones suscitadas por las obras.

La bella y la bestia (Jeanne-Marie Leprince de Beaumont): de este relato solo tengo recuerdos de mi infancia de la película de Disney, así que cuando comencé a leerlo no sabía si lo que me iba a encontrar se iba a asemejar a dicho recuerdo.

Querido diario, el inicio del relato “El príncipe durmiente” me ha hecho recordar la especial relación que mantengo con mi padre: “un rey que tenía una hija muy bonita a quien quería mucho”. También porque al igual que la princesa descrita [sic] en el cuento, a mí me gusta mucho el campo. Cuando era pequeña además quería una casa de recreo para jugar con la gran cocinita que mi padre me hizo de madera, ya que es un gran carpintero. Como relata la historia, el rey “en todo le daba el gusto”. Y es que mi padre siempre que podía hacía mis diseños realidad, como una cuna para mis muñecas o un tendedero plegable para la ropa de estas.

*He finalizado las lecturas de Almodóvar con el cuento de *Las bodas del tío Perico*. Me ha hecho especial ilusión leer este cuento ya que me ha recordado a mi infancia. Es un cuento al que recurría mucho mi familia cuando era pequeña y me lo contaban a menudo, por lo que me ha resultado emotivo recordarlo.*

En algunos casos, el alumnado relaciona diferentes lecturas entre sí, señalando semejanzas y diferencias, o bien las comparan con versiones cinematográficas o con otras obras literarias, poniendo de manifiesto su intertexto lector (Mendoza, 2001):

Esta historia [Los músicos de Bremen] me recuerda al libro “Rebelión en la granja”, de George Orwell, en el que los animales, con atributos “humanos”, se rebelan contra los humanos, buscan quedarse en una casa y vivir sin amos y se organizan para ser más fuertes juntos.

No recordaba el inicio del cuento de Cenicienta de esa forma en obras más actuales que he leído. Se omite el hada madrina y la carroza, así como el hechizo de Cenicienta. El final también se ha visto modificado, ya que en otras versiones más actuales no se hace alusión a que las hermanastras de Cenicienta queden ciegas.

El personaje de Blancaflor me gusta bastante, ya que es una buena persona y muy inteligente. La protagonista femenina me ha recordado a Charlie, la hija de Lucifer, un personaje de la serie de animación “Hazbin Hotel”, quien abre un hotel en el infierno con la esperanza de enseñar a todos a ser buenas personas.

Con respecto a la relación del diario con los aprendizajes adquiridos en la asignatura, se aprecian algunas carencias en el análisis de la entrega final. Concretamente, algunos estudiantes valoraban negativamente ciertas obras –como los cuentos de hadas tradicionales– sin tener en cuenta que no eran textos creados originalmente para niños. De igual modo, a menudo tendían a juzgar obras de otras épocas con parámetros morales e ideológicos actuales, sin considerar el contexto histórico.

Sin embargo, se aprecia en muchos casos cómo el alumnado relaciona las lecturas con aspectos abordados en el aula, aplicando los aprendizajes adquiridos. Por ejemplo, se encuentran referencias a las características de los textos de LIJ y, sobre todo, a la valoración pedagógica de las lecturas o al diseño de actividades para el aula de infantil a partir de las mismas:

...en la primera página del libro, el autor escribe una frase que dice: “¿de qué sirve un libro sin diálogos ni dibujos?” Al leer esto, lo primero que se me ha venido a la cabeza son las características de los libros infantiles que se han ido viendo en las clases expositivas. En estas, se ha hecho mucha alusión a la importancia de estos dos aspectos y se puede ver cómo, poco a poco, va habiendo un cambio de mentalidad en cuanto a la forma de entender los libros y obras infantiles.

Me parece un cuento maravilloso para tener conversaciones posteriores a la lectura y desarrollar la empatía en los niños.

Hoy he comenzado las lecturas de los cuentos tradicionales españoles de Rodríguez Almodóvar. En los diarios redactados anteriormente se ha hecho alusión a aspectos que, en ese momento, se habían considerado como violentos o no adecuados a la etapa. En este caso, tras haber tratado ciertos contenidos y sesgos típicos en las clases expositivas, mi mentalidad con respecto a las lecturas que vienen a continuación ha cambiado. Por ello, me enfrento a estos cuentos con ideas diferentes y con un punto de vista distinto, algo que poco a poco también he ido reflejando en los anteriores diarios y que también espero se vea reflejado en este.

En relación a los contenidos de la asignatura, me recordó a una de las características que he estudiado, que es el encadenamiento de elementos; por ejemplo, Pulgarcita primeramente vive con su madre adoptiva, después con unos sapos, luego con los abejorros, etc.

5. Discusión y conclusiones

La experiencia de elaboración de un diario de lecturas como alternativa al examen ha tenido una buena acogida entre el alumnado. La tarea ha contribuido, sobre todo, según estudiantes y docentes, a profundizar en la interpretación de los textos literarios de la asignatura y a la elaboración de una respuesta lectora, tal como se pretendía, al igual que sucedió en la experiencia de Fernández Ferreiro y Álvarez Álvarez (2021). Además, ha incrementado, al menos en parte de los sujetos, el interés por la lectura literaria, y especialmente por la LIJ.

El análisis de los diarios entregados confirma la idea de que el alumnado ha ejercitado su capacidad de analizar e interpretar críticamente los textos literarios y ha elaborado una respuesta lectora personal, aspectos esenciales de la formación del lector (Margallo y Mata, 2015). Además, ha desarrollado su intertexto lector, componente clave de la competencia literaria del alumnado (Cantero y Mendoza, 2008), estableciendo conexiones entre diferentes obras artísticas. Adicionalmente, los participantes han reflexionado sobre su propio proceso lector y han aplicado los aprendizajes de la asignatura en su reflexión sobre los textos de lectura.

En cuanto a las dificultades encontradas, hay coincidencia con lo observado por Fernández Ferreiro y Álvarez Álvarez (2021), que detectaron tendencia a realizar resúmenes de las obras en lugar de dar la opinión personal, redacción pobre, inadecuación del registro (lenguaje poco académico) y dificultad para encontrar una voz personal. También se apreciaron déficits relativos a la falta de profundidad de las reflexiones, si bien el *feedback* proporcionado logró ciertas mejoras a lo largo del proceso. Estos problemas revelan la falta de práctica en el desarrollo y expresión de una respuesta personal de lectura así como en la capacidad de reflexión crítica. Ello refuerza la idea de que es necesario prestar más atención a la formación de los futuros maestros como mediadores, ofreciéndoles momentos para acercarse de forma más consciente y reflexiva a la lectura literaria, siguiendo las recomendaciones de Colomer y Munita (2013) y Yubero y Larrañaga (2015). En este sentido, resulta esencial proporcionarles metalinguaje para hablar de las obras, tal como subrayan Colomer y Munita (2013), e incorporar estrategias – como la presentada en este caso – para mejorar su capacidad de reflexión e interpretación de los textos literarios. Asimismo, es importante prestar atención a las dificultades de lectura y a las deficiencias en el uso de la lengua, relativas en este caso a la producción de textos escritos.

En relación con estas dificultades, se puede afirmar que el seguimiento docente de la tarea, mediante la revisión de los borradores, es un punto clave de la propuesta, dado que ha facilitado la resolución de los problemas encontrados, referidos tanto al contenido del diario como a aspectos lingüísticos. En este sentido, el *feedback* proporcionado ha sido esencial para favorecer la posterior autocorrección antes de la entrega del documento final, aunque, según las docentes, esto supone un elevado volumen de trabajo para el profesorado.

Desde la perspectiva del alumnado también se señala la elevada carga de tiempo y trabajo que supone la elaboración del diario de lecturas. En este sentido hay coincidencia con el trabajo de Fernández Ferreiro y Álvarez Álvarez (2021), pero en este caso su percepción global ha sido más positiva, puesto que lo prefieren, mayoritariamente, a la realización de un examen, y aprecian la oportunidad que les ha brindado de conocer nuevas obras literarias.

Por otra parte, la generalización del uso de la IA en la actualidad supone un desafío para la realización de este tipo de tareas, dado que existe un riesgo de uso ilícito de esta tecnología por parte del alumnado (Miao y Holmes, 2023). Esto obliga a reconsiderar el diseño de la tarea y la forma de evaluación.

En conclusión, el diario de lecturas se ha revelado, en este caso concreto, como una práctica idónea para la educación literaria de los futuros docentes, especialmente en cuanto al desarrollo y elaboración de una respuesta lectora personal, aunque genera dificultades y riesgos a los que es necesario atender. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el carácter limitado de la muestra impide generalizar las conclusiones obtenidas.

Como propuestas de mejora, se sugiere la conveniencia de asignar una puntuación proporcional al esfuerzo y flexibilizar el calendario de entrega. Asimismo, se considera necesario tener más en cuenta las dificultades de redacción y textualización, relativas tanto a aspectos meramente lingüísticos (puntuación, ortografía, etc.) como al contenido. Por otra parte, resultaría conveniente completar la elaboración del diario

con una puesta en común colectiva en el aula (Amat Castells, 2023), que permita incorporar la dimensión social de la lectura literaria (Colomer y Munita, 2013; Margallo y Mata, 2015).

Por último, en el futuro sería conveniente repetir la experiencia con más grupos de futuros docentes, con el objeto de ampliar la muestra y obtener resultados representativos.

6. Bibliografía

- Amat Castells, Vanesa (2023). La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ. *Didacticae*, 13, 6-21. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.6-21>
- Ballester, Josep (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Cantero, Francisco José; y Mendoza, Antonio (2008). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Antonio Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Pearson Education.
- Chambers, Aidan (2007). *El ambiente de lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa (2006). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa; y Munita, Felipe (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-46. <https://acortar.link/HpNWjy>
- Contreras Barceló, Elisabet (2021). Los mediadores literarios de los futuros maestros. Exploración de relatos de vida literaria. *Álabe*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.5>
- Del Moral, María Esther; Villalustre, Lourdes; y Neira Piñeiro, María del Rosario (2021). COMPASS-AR: Assessment of Teaching Competences Acquired With Augmented Didactic Itineraries. En Gokce Akcayir y Carrie Demmans Epp (Eds.), *Designing, Deploying, and Evaluating Virtual and Augmented Reality in Education* (pp. 314-339). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5043-4.ch015>
- Fernández Ferreiro, María (2021). Aplicación del diario de lecturas en el aula universitaria: un caso práctico. En Moisés Selfa i Sastre, Enric Falguera García y Aurora Martínez Ezquerro (Eds.), *Nuevos caminos para la lectura, la literatura y la comunicación* (pp. 61-71). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fernández Ferreiro, María; y Álvarez Álvarez, María (2021). Una herramienta para incentivar la lectura y la implicación del alumnado universitario de Literatura. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings Civinedu 2021 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation September 29-30* (pp. 369-373). Adaya.
- Granado, Cristina; y Puig, María (2014). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Leibrandt, Isabella (2007). El diario de lectura como herramienta para llegar a ser un lector reflexivo, *Revista de Literatura*, 230, 11-18. <https://hdl.handle.net/10171/22550>
- Margallo, Ana María; y Mata, Juan (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En Juan Mata, Pilar Núñez, y José Rienda (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.179-202). Pirámide.
- Mata, Juan (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.
- Mendoza, Antonio (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Mendoza, Antonio (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, (pp. 109-140). Publicaciones ICE Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, Antonio (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Miao, Fengchun; y Holmes, Wayne (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO.
- Munita, Felipe (2019). "Volver a la lectura", o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Munita, Felipe (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Neira-Piñeiro, M.^a del Rosario; y Martín-Macho Harrison, Ana (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil. *Profesorado*, 24(2), 225-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Paz González, Mario (2022). El aula de literatura. Problemas en la lectura adolescente y posibles soluciones. *Traslaciones*, 9(17), 286-305. <https://doi.org/10.48162/rev.5.059>
- Sanjuán Álvarez, Marta (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*, 7, 85-100. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07
- Sanjuán Álvarez, Marta (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Universidad de Zaragoza.
- Sanjuán Álvarez, Marta (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>
- Tabernero, Rosa (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56. <https://acortar.link/GyBH7f>
- Valencia, María; Rodríguez, Daniel; y Raga, Lina María (2023). Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación. *Enunciación*, 28, 61-75. <https://doi.org/10.14483/22486798.20568>
- Yubero, Santiago; y Larrañaga, Elisa (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario para el alumnado

Valoración del diario de lecturas

Este cuestionario anónimo es para conocer tu opinión sobre el uso del diario de lecturas en la asignatura "Didáctica de la Literatura Infantil".

1. Indica en qué medida la realización del diario de lecturas te ha servido para...

	nada	poco	bastante	mucho
Desarrollar el gusto por la lectura y el disfrute lector.				
Profundizar en la interpretación de las obras literarias.				
Profundizar en los contenidos de la asignatura.				
Desarrollar una respuesta lectora.				
Mejorar mis habilidades de expresión escrita.				

2. ¿La elaboración del diario te ha servido para alguna otra cosa no recogida en la pregunta anterior? Si es así, indica cuál.

3. Indica en qué medida el *feedback* de la profesora te ha servido para...

	nada	poco	bastante	mucho
Mejorar mis habilidades de expresión escrita.				
Aprender a argumentar mejor mis opiniones sobre las obras.				
Desarrollar una respuesta lectora más elaborada.				

4. Indica qué te ha resultado más difícil en la elaboración del diario

	nada	poco	bastante	mucho
La organización del texto (estructura de diario, organización de las entradas).				
La redacción del texto (aspectos lingüísticos: ortografía, puntuación...).				
El desarrollo de una reflexión personal sobre las lecturas.				
Ajustarme a los plazos de entrega establecidos.				
La lectura de las obras de LIJ de la asignatura (comprensión, dificultades interpretativas, gusto personal...).				

5. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con estas afirmaciones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
La elaboración de un diario de lecturas es una estrategia interesante para otras asignaturas.				
La elaboración de un diario de lecturas es una alternativa mejor que la realización de una prueba escrita sobre las obras de la asignatura.				
Me gustaría hacer un diario personal de mis lecturas al margen de la asignatura.				
La elaboración del diario de lecturas ha despertado mi interés por la LIJ.				
La elaboración del diario de lecturas ha despertado mi interés por leer literatura (en general) al margen de la asignatura.				

6. ¿Qué cambiarías o mejorarías de esta actividad?

Anexo II. Cuestionario para el profesorado

1. ¿En qué medida consideras que tus estudiantes han adquirido los siguientes aprendizajes?

	nada	poco	bastante	mucho
Desarrollar el gusto por la lectura y el disfrute lector.				
Profundizar en la interpretación de las obras literarias.				
Profundizar en los contenidos de la asignatura.				
Desarrollar una respuesta lectora.				
Mejorar las habilidades de expresión escrita.				

2. ¿Qué dificultades o problemas has encontrado en la puesta en práctica de esta experiencia?

3. ¿Es el diario una estrategia adecuada para la formación de los futuros maestros como mediadores?
nada / poco / bastante/ mucho

4. En caso de repetir esta práctica, ¿modificarías algo?