



VOL. 28, Nº 3 (Noviembre, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v28i3.29702

Fecha de recepción: 10/12/2023

Fecha de aceptación: 12/11/2024

DIBUJANDO CONTINUIDADES ENTRE EL YO LECTOR Y EL YO MEDIADOR DE LA LECTURA EN FUTURAS EDUCADORAS DE LA PRIMERA INFANCIA

*DRAWING CONTINUITIES BETWEEN THE READING SELF AND THE READING
MEDIATING SELF IN EARLY CHILDHOOD FUTURE EDUCATORS*



Piedad Cabrera-Murcia & Patricia Romero Málaga
Universidad Alberto Hurtado

E-mail

pcabreem@uahurtado.cl / piedad.cabrera@gmail.com;

promero@uahurtado.cl

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0003-1122-5232>

<https://orcid.org/0000-0002-5714-2646>

Resumen:

La reconstrucción de la experiencia lectora es considerada una clave que abordar en docentes en ejercicio por su impacto en la formación de lectores en la escuela, pero ha sido poco estudiada desde la formación inicial docente. Partiendo de la importancia de apoyar la construcción de la identidad como lectores y mediadores desde el inicio de la trayectoria formativa, este trabajo documenta la reconstrucción que hace el estudiantado de pedagogía infantil entre su “yo lector” obtenido a partir de los diferentes contextos de vida y su “yo mediador”, que se entreteje con la experiencia de cursar la asignatura de Literatura Infantil durante un semestre. Para ello, utilizando una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico hermenéutico, se recogieron las

experiencias personales del estudiantado que aportaron a la construcción de su yo lector, así como las continuidades en su formación como mediadoras y mediadores de la lectura literaria en la primera infancia. Siguiendo los principios de este enfoque, se analizaron los datos recogidos de manera iterativa para alcanzar la comprensión de las narrativas autobiográficas y la autoevaluación de las producciones realizadas en el contexto de la asignatura. Los resultados muestran: (i) las condiciones favorables y adversas que nutrieron o debilitaron –desde el contexto escolar y familiar– su trayectoria personal hacia la lectura literaria, (ii) las continuidades educativas que se producen en la construcción de su yo mediador durante su proceso formativo. Se concluye en torno a la importancia de reconocer los fondos de identidad en los procesos de formación inicial docente en beneficio de la construcción de su futuro rol mediador de la lectura literaria.

Palabras clave: *autobiografías; formación inicial docente; prácticas lectoras.*

Abstract:

The reconstruction of the reading experience is considered a key issue to be addressed by practicing teachers due to its impact on the formation of readers at school, but it has been little studied in initial teacher training. Based on the importance of supporting the construction of identity as readers and mediators from the beginning of the training path, this work documents the reconstruction that students of early childhood education make between their “reading self” obtained from different life contexts and their “mediating self”, which is interwoven with the experience of taking the subject of Children’s Literature for a semester. For this purpose, using a qualitative methodology, with a hermeneutic phenomenological approach, the students’ personal experiences that contributed to the construction of their reading self, as well as the continuities in their training as mediators of literary reading in early childhood were collected. Following the principles of this approach, the data collected were analyzed iteratively to reach an understanding of the autobiographical narratives and the self-evaluation of the productions made in the context of the subject. The results show: (i) the favorable and adverse conditions that nurtured or weakened - from the school and family context- their personal trajectory towards literary reading, (ii) the educational continuities that occur in the construction of their mediator self during their formative process. It is concluded around the importance of recognizing the identity funds in the initial teacher training processes for the benefit of the construction of their future role as literary reading mediator.

Key Words: *autobiographies; initial teacher training; reading practices.*

1. Introducción

1.1. Formación inicial docente y la lectura

Durante varios años se ha discutido la relación entre la formación lectora de los docentes, la mediación que realizan, así como su impacto en la motivación y el gusto por la lectura en el estudiantado (Colomer, 2020; Gómez-Rubio, 2021). Si bien estos estudios se han focalizado en docentes en ejercicio, se ha visto recientemente la ampliación al campo de la formación inicial docente, mayoritariamente en estudios realizados en España (Gómez-Rubio, 2021; Juárez, 2019; Munita, 2013; Rivera, 2024). Algunos estudios han puesto en evidencia desde las voces del estudiantado la necesidad de adquirir herramientas para fomentar la lectura en el futuro profesional docente a través de la formación teórica y práctica en literatura

infantil dentro de los planes de estudio universitarios (Palomares, 2015; Soto-Vásquez et al., 2022; Tabuenca-Cuevas y Fernández, 2022).

Otros estudios han identificado diferentes patrones sobre las concepciones y perspectivas de acción que lectores y no lectores tienen sobre la lectura literaria, siendo los primeros aquellos que poseen una mirada más enriquecida y no reduccionista de este proceso (Juárez, 2019; Munita, 2013; Neira-Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020). Por lo general los hábitos lectores de los futuros maestros son deficitarios, poco leen y cuando lo hacen no hay variedad en sus lecturas, no otorgan valor a los libros, no frecuentan bibliotecas y el uso que realizan de la lectura es más bien instrumental (Gómez-Rubio, 2021, González, 2022; Larragueta y Ceballos-Viro, 2020; Leguizamón et al., 2023; Neira-Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020). Su identidad lectora está constituida por dos dimensiones: una biográfica y otra proveniente de su contexto (escolar y universitario), las cuales configuran su concepción de lectura y su identidad como formadores de lectores (Gómez-Rubio, 2021, Granada y Puig, 2015).

Juárez (2019) encontró que el disfrute por la lectura de los futuros docentes de Educación Primaria va en aumento durante su trayectoria formativa y que, en sus últimos años, el concepto de lectura cambia y les permite acercarse de forma más positiva a sus roles de lectores y de formadores. Los hallazgos de este estudio también muestran cómo estudiantes de primer año universitario conciben la lectura como algo aburrido asociado a la obligatoriedad, aun cuando reconocen que leer proporciona aprendizajes. En cuarto año, esta concepción disminuye, a favor de la concepción de la lectura como fuente de relajación, aprendizaje y diversión. Al preguntar por el concepto de formación de lectores, el estudiantado de años superiores es más consciente de su rol como mediadores de la lectura, en contraposición a los de primer año que responden desde sus experiencias de vida (Juárez, 2019 p.111).

En Chile, las investigaciones al respecto son exiguas y más bien recientes. Algunas de estas reportan que el encuentro con la literatura es más bien tardío y, viene a contraponer la lectura por placer con la de carácter obligatorio (Asfura y Real, 2019; González et al., 2020).

A partir de un estudio cualitativo Merino et al. (2020), analizan 279 autobiografías lectoras escritas por ocho generaciones de estudiantes chilenos de pedagogía identificando que la lectura compartida, el rol de la familia como mediadora de lectura, así como la escasa participación de la escuela y las bibliotecas en la promoción del gusto por la lectura, son aspectos que caracterizan las experiencias lectoras de los participantes en su trayectoria formativa previa a la Universidad.

González et al., (2020) en un estudio focalizado en el estudiantado de carreras de Educación Parvularia y Básica, identifican que estos grupos no mencionan la lectura como una práctica social y que los/as primeros/as no señalan la lectura compartida como una estrategia que fomente la lectura, a pesar de que es bien

sabido que esta favorece el desarrollo del lenguaje oral y el acceso a lo escrito. En sintonía con los resultados del estudio de Juárez, en este también se señala cómo se complejiza la concepción de lectura a medida que futuros docentes van adquiriendo saberes teóricos en su trayectoria formativa.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de considerar las representaciones que posee el estudiantado acerca de la lectura en su formación inicial docente, pues este construye su identidad lectora y como futuros formadores de futuros lectores (Juárez, 2019; González et al., 2020; Leguizamón et al., 2023; Rivera, 2024). Por ello, algunos estudios sugieren la relevancia de indagar en cómo otros contextos de formación lectora en la universidad -más allá del aprendizaje de didácticas específicas- impactan en la construcción de esta identidad lectora (Granado y Puig, 2015; Muñoz et al., 2020). De este modo, reconstruir la experiencia lectora desde la formación inicial es importante para lograr afrontar el reto de formación de lectores en la escuela (Granados et al., 2011, p. 12).

1.2. Fondos de identidad y conocimiento en la formación inicial

Los fondos de identidad pueden ser concebidos como “producciones subjetivas que incluyen una amplia gama de procesos psicológicos y como un sistema dinámico de sentidos (pensamiento, imaginación, agencia, afectividad, percepción) para comprendernos a nosotros mismos y generar alternativas y futuros posibles” (Esteban-Guitart, 2021, p. 176). Estos surgen de las interacciones sociales y se nutren de recursos sociales, institucionales, geográficos, culturales, prácticos y simbólicos, entre los cuáles se encuentran desde el lenguaje a las personas que constituyen referentes significativos en nuestra vida, hasta las ideologías, que quedan expresadas a través de elementos concretos, como las banderas, y por otros menos tangibles como nuestros escenarios de vida y los flujos de interacción con nuestro entorno (Esteban-Guitart y Moll, 2014).

Podría decirse entonces que la identidad de los futuros docentes como mediadores de lectura se va construyendo desde su propia trayectoria como lectores, desde las interacciones con su entorno y grupos humanos en las que intervienen los padres, hermanos, hermanas, abuelos, amigos, vecinos, entre otros; así como artefactos culturales (libros, juguetes, videos, etc.) y prácticas sociales específicas en los diferentes contextos en los que se desenvuelven. Es decir, esa identidad se nutre de la cultura y viceversa, además, es mediada y distribuida entre personas, artefactos, actividades y contextos (Esteban-Guitart, 2016).

Las experiencias en contextos no formales generan aprendizajes situados, distribuidos y, por tanto, significativos. Lamentablemente, no siempre estos aprendizajes se conectan con los que se pretenden lograr en la escuela, el liceo o la universidad, ya que hay ocasiones en las que estos contextos quedan organizados en torno a prácticas de enseñanza que dejan de lado el cúmulo de saberes de su estudiantado, entorpeciendo muchas veces la progresión en sus trayectorias formativas. A pesar de ello y desde una perspectiva ecológica, Esteban-Guitart (2016) destaca que la intervención educativa debe ayudar a tender puentes entre

instituciones, profesorado y estudiantado, entre saberes académicos y prácticas culturales. Precisamente, a este respecto Brito et al. (2018) plantean la importancia de revisar los procesos de formación docente, reflexionando entorno a las “funciones, roles significados y sentidos de la actividad de enseñar y aprender” (p.2) de manera que los docentes respondan a las necesidades de aprendizaje de su alumnado.

Por consiguiente, y dados los nuevos contextos y oportunidades de aprendizaje dentro y fuera de las aulas, la formación inicial docente exige cambios que incorporen a los procesos de enseñanza y aprendizaje elementos que “puedan producir continuidades entre las prácticas y recursos culturales de los diferentes contextos de vida del estudiantado” (Brito et al., 2018, p. 3). Tanto es así, que, en el marco de estas continuidades y discontinuidades entre la familia y la escuela, las investigaciones remarcan que estos contextos tienen sus propios fondos de conocimiento, es decir, sus propios contenidos y sus modos de comunicación (Machancoses; 2021)

1.3. Autobiografía lectora

Tomada en consideración la información previa, queremos hacer referencia a la investigación narrativa, con respecto a la cual Bamberg (2011, citado en Esteban-Guitart, 2012) desarrolla la idea de que en las narraciones breves las personas se autoidentifican en espacios comunicativos reales en los que los individuos negocian y construyen repertorios de identidad. Desde esta aproximación se releva la identidad como un diálogo entre el yo y otro u otros. Por todo ello, es posible enfocar el estudio de la identidad a través de las actividades diarias, a través de las cuales dichas identidades se muestran, construyen y conforman.

Desde la investigación biográfica-narrativa, esa relación entre un yo lector que se ha construido en interacción con otros se reconstruye a través de relatos sobre las propias trayectorias de lectura (Tobón, 2020). De hecho, las narraciones sirven para estructurar la realidad interior de sus emisores lo cual puede favorecer el autoconocimiento y puede utilizarse para tomar conciencia sobre nuestra experiencia previa como lectores (Gibbs, 2012; Vielma, 2021).

En América Latina se han realizado estudios desde las autobiografías de estudiantes de pedagogía que indagan su uso como una herramienta que apoya la formación de mediadores de lectura (Tobón y Bernal, 2022; Tobón-Cossio, 2023); como un medio para indagar la relación de la lectura literaria con la formación inicial docente (Mora-Olate, 2022), o bien para investigar trayectorias de lectura (Merino et al., 2020)

Dar cuenta de las historias personales relacionadas con las experiencias de lectura, supone considerar la lectura y la escritura como prácticas sociales (Zavala, 2009), y no como procesos centrados solo en lo cognitivo. Así, lectura y escritura –en este caso a través de la autobiografía– son prácticas culturales que ponen en juego creencias, valores, concepciones de las personas y cuyo significado se construye en interacción con otros. Las trayectorias de lectura de las personas están impregnadas

de narrativas que dan cuenta de prácticas de lectura en el hogar, creencias o preconcepciones sobre el valor de la lectura, o intereses respecto a ciertos temas y tipos de textos, entre otros aspectos.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Esta investigación se encuadra en una metodología cualitativa y utiliza un enfoque fenomenológico hermenéutico. Dicho enfoque permite producir ricas descripciones textuales de la experiencia de fenómenos que han sido vividos en primera persona (Dangan y Joshi, 2020), lo cual favorece, especialmente en el ámbito de la investigación educativa, el análisis y la reflexión profunda del significado de aquello que se experimentó y cómo se experimentó (Van Manen, 2003).

Desde este marco metodológico, la investigación que aquí se presenta tiene el objetivo de documentar cómo el contexto de formación en una asignatura de literatura infantil promueve continuidades entre el “yo lector” del estudiantado, y los trazos que van delineando su “yo mediador” de la lectura literaria.

2.2. Participantes

La muestra en la que se basa este trabajo ha sido seleccionada de manera intencional y está constituida por 13 estudiantes mujeres de Pedagogía Infantil. Todas participaron en este estudio de manera voluntaria, tal y como indica su firma de un consentimiento informado que define los objetivos de nuestra investigación, así como el tratamiento de los datos recogidos.

2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recopilación de los datos se emplearon dos instrumentos que quedan descritos a continuación:

- **Autobiografía:**
La autobiografía, entendida como una herramienta que permite acceder a las propias experiencias del estudiantado, a la construcción de su yo lector y su formación como mediadoras de la lectura, se emplea en dos momentos distintos de nuestra investigación: uno (M1), al comenzar la recogida de datos con la muestra; otro (M2), al finalizar el curso. De este modo puede decirse que la información obtenida pre y post-facto, es anterior y posterior a la intervención del docente en el aula.
- M1: Las orientaciones entregadas para la elaboración de la autobiografía se apoyaron en preguntas guía –presentes en la Tabla 1– planteadas con la finalidad de activar en las estudiantes sus recuerdos en relación con la lectura, desde su infancia hasta el momento de participar en esta experiencia en el nivel universitario, mediante la identificación de

momentos, lugares, objetos y personas claves presentes en su trayectoria lectora.

Tabla 1
Preguntas guía en la construcción de la autobiografía

¿Cómo fue su aproximación a la literatura en su infancia? ¿en la básica y la media? ¿Actualmente y en la universidad?
¿Qué tipo de textos cuentos, historias recuerda en los diferentes momentos de su historia biográfica?
¿Cuáles son los momentos que considera claves en su práctica lectora?
¿Cuáles eran los lugares o situaciones en los que se aproximaba a la lectura?
¿Qué personas vinculas con estas experiencias de aproximación a la literatura?
¿Qué prácticas lectoras tiene? ¿Cómo podría describirlas?

Fuente: Elaboración propia

Además de responder a estas cuestiones, se le solicitó a la muestra que vinculara su autobiografía con, por lo menos, 3 conceptos y/o ideas clave revisados/as a partir de los textos leídos durante el primer mes de inicio del semestre académico, tal como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2
Textos leídos durante el primer mes de transcurrido el semestre

Referencia texto	Temáticas que aborda
Mineduc (2015). Plan nacional de fomento de la lectura, Lee Chile Lee. Guía para educadoras y Agentes Educativos. Fomento lector de 0 a 4 años. (pp. 6-29). Ministerio de Educación Chile.	Importancia de la formación lectora desde la primera infancia. Alfabetización temprana. Acceso a variedad de libros. El rol de los adultos.
Strasser, K. (2012). Las interacciones lingüísticas que provocan los libros ¿por qué recomendamos leer en vez de hablar? En Actas del seminario internacional, ¿qué leer? ¿cómo leer? (pp. 314-332). Ministerio de Educación Chile.	Importancia de los libros. La lectura de cuentos y su impacto en el desarrollo del vocabulario y la comprensión. El rol de los adultos.
Chambers, A. (2007). El círculo de la lectura y La disposición y la circunstancia. En El ambiente de la lectura. (pp.13-26). Fondo de Cultura Económico.	Círculo de la lectura: selección, lectura, respuesta y adulto facilitador. La disposición frente a la lectura y la circunstancia (entorno físico y su pertinencia).

Fuente: Elaboración propia

- M2: A finales de curso se pidió a las estudiantes que narraran cómo a lo largo de la asignatura fueron tejiendo su yo mediador de lectura, a través de sus aprendizajes teóricos y prácticos, con la expectativa de que reconocieran el conocimiento teórico como una herramienta posible para comprender y dar sustento a su rol como profesionales de la educación en la primera infancia.
- Material audiovisual: Como parte de una tarea al final de la asignatura, las estudiantes construyeron un video (cápsula) donde leían un cuento poniendo en práctica los aprendizajes alcanzados. Esta construcción estaba acompañada de su autoevaluación, lo cual les permitió identificar los logros alcanzados. Este “testimonio de identidad”, producido en otro momento y etapa del proceso del

estudiantado, tal como señala Esteban-Guitart (2016) provee más detalle y profundidad, capacitándonos para ser más sensibles a la naturaleza distribuida y situada de la identidad humana. Asimismo, este material fue objeto de una heteroevaluación por parte de las investigadoras basada en el cotejo del testimonio del estudiantado.

El análisis de los datos se desarrolló siguiendo los principios de la fenomenología hermenéutica, orientados por los seis pasos señalados por Ajjawi y Higgs (2007). Los testimonios recogidos fueron leídos por dos investigadoras de forma individual y conjunta, con la finalidad de familiarizarse con la estructura y el contenido de las narraciones (Gibbs, 2012). A partir de ello, se recogieron sus significaciones, así como una primera interpretación basada en un ejercicio de codificación abierto, próximo al discurso de las estudiantes. En esta fase se identificaron tanto las huellas como los cambios producidos y las nuevas significaciones construidas como resultado de este.

Las investigadoras coincidimos en buscar evidencias de acontecimientos, experiencias, explicaciones, justificaciones, secuencias temporales, personajes, temas comunes que caracterizaran su historia de aproximación a la lectura. Durante este proceso, se llevó a cabo una evaluación continua de las ideas preconcebidas de las investigadoras, siempre en contraste con los hallazgos que se iban obteniendo, resguardando así las significaciones de las participantes. De esta manera, los testimonios de identidad recopilados a partir de las narrativas permitieron identificar los fondos de identidad que las participantes habían ido construyendo en su trayectoria lectora.

Desde estos análisis en profundidad se vincularon temas y subtemas que emergieron de las significaciones. Estos fueron articulados con la literatura revisada, alcanzando comprensiones más profundas del fenómeno en estudio. Finalmente, los tres temas emergentes que se presentan a continuación permitieron comprender las continuidades entre el yo lector y el yo mediador de lectura en futuras educadoras de primera infancia.

3. RESULTADOS

3.1. Condiciones que favorecen la construcción del yo lector

La presencia de adultos mediadores en la familia y la escuela marca un antecedente en su interés y cercanía con la lectura. Las figuras de progenitores, de otros familiares, del profesorado, están presentes en las experiencias de acercamiento a la lectura. Avanzando en su trayectoria formativa aparecen los amigos como mediadores de lectura, y de la lectura por placer, despertando el interés por conocer géneros literarios.

... mi papá tiene un rol muy importante en la adquisición de la lectura ... teníamos una pequeña, pero considerable rutina que nunca dejó de nutrir, por el contrario, solo se preocupó de reforzarla a medida que crecía (E1).

...uno de los recuerdos más viejos es de cuando asistía a primero básico... tenía una amiga con la que íbamos todos los días a la biblioteca del colegio y leíamos, pero no de la forma en la que la mayoría se imagina, leíamos las imágenes, cada día cogíamos un libro y veíamos a detalle cada dibujo e inventábamos historias... (E7).

Fue más o menos en primero medio cuando conocí a otro adulto facilitador de la lectura en mi vida: mi profesor de lenguaje. Fue él quien se interesó en mi gusto por la literatura, y quien siempre tenía abierta la puerta de su oficina para conversar, dialogar o prestar algún libro nuevo que pudiera encontrar en su colección personal. ...(E2).

Desde las narrativas autobiográficas emergen características asociadas al “buen mediador” que acompaña este acceso a la lectura desde un foco más instrumental. Así, el estudiantado destaca el ser paciente, no retar, acompañar, ser amigable y tener una actitud positiva como características que favorecen este acceso:

Con respecto a cuando aprendí a leer, se me hizo un poco complicado o así lo sentí yo, ya que estaba en primero básico y sentía que mis compañeros avanzaban más rápido y que yo me quedaba atrás y eso me frustraba, pero con la ayuda de mi profesora que se dio el tiempo de corregir mis errores y no apurarme ni retarme al momento de tener que leer... (E4).

Desde una mirada del disfrute o placer por la lectura, el estudiantado fue señalando, a medida que progresaban en el desarrollo de la asignatura de Literatura Infantil, como la figura del mediador destaca orientando la selección de los textos de acuerdo con sus intereses; dando la posibilidad de elegir entre distintas opciones de textos, fomentando la autonomía en la selección de la lectura y compartiendo autores y libros:

Mi abuela siempre me llevaba a este lugar y me ayudaba a seleccionar cuentos que leíamos en conjunto y que pedíamos para llevarlos a casa, puesto que así los podía leer una y otra vez (E2).

En su discurso también es posible encontrar algunas características, aunque en menor medida, del acercamiento a la lectura como un espacio compartido. En dichos espacios destacan las figuras de aquellas y aquellos mediadores de lectura que fomentan la lectura compartida y que están abiertos al diálogo, que usan estrategias como pausar la lectura, comentar lo leído, hacer preguntas o presentar de manera atractiva los libros:

Fue así como mis padres se dieron cuenta de que yo tenía cierto interés por tener cuentos, mirar sus imágenes y poco a poco aprender a leer. Por lo tanto, en mi entorno familiar siempre se generaron instancias en las que mis padres me leían y conversábamos acerca de cada una de las historias que yo elegía (E3).

Finalmente, se extrae de las narrativas autobiográficas la relevancia que otorgan a factores motivacionales intrínsecos que apoyan la construcción de su yo lector. Así para las estudiantes, el deseo y el placer por leer, sintiendo emociones e imaginando, leyendo con otros y habitando espacios que promueven la lectura, permitieron la construcción de su identidad lectora. En sus voces destaca cómo el gusto por la lectura emerge desde la posibilidad de seleccionar el contenido a leer. Es en su etapa escolar donde redescubren temas y géneros asociados a la edad y a los intereses, a personas que apoyan este interés, en diferentes escenarios. La ficción, el romance, las distopías, la fantasía, el suspenso y terror son algunos ejemplos de los contenidos que movilizan la lectura en las participantes.

... a medida que crecí no tenía un gran interés por la lectura, hasta que, a los doce años, por requisitos escolares leí “Los ojos del perro siberiano” de Antonio Santa Ana, fue el primer libro que verdaderamente me conmovió, que a partir de mi propia lectura me hizo sentir una emoción lo suficientemente fuerte para después querer seguir leyendo los libros que se me encargaba leer (E6).

La materialidad de los libros también promueve las motivaciones de las estudiantes hacia el disfrute de la lectura. Gustan especialmente los libros grandes, con figuras novedosas, colores y animales, pero también los libros pequeños y con pocas páginas. Aparece la biblioteca personal o municipal/local como un espacio en el que se refuerza este interés. La referencia a la tecnología como una nueva materialidad que favorece el acceso a la lectura aparece en la educación media y en la universitaria, incluyendo desde libros en línea hasta el uso de plataformas y redes sociales -como Instagram- que permiten comunicar su identidad lectora a sus contextos cercanos y lejanos.

...también cabe destacar que todos los cuentos que leí en primero básico eran muy llamativos estéticamente ... estaban conformados por muchas imágenes y poco texto lo que hacía de la lectura un momento mucho más entretenido (E8).

... Actualmente tengo una cuenta de Instagram en donde recomiendo libros, interactué directamente con personas que les gustan los mismos libros que a mí, y creo contenido como reseñas o videos en donde puedo hacer que la gente conozca cuales son mis libros favoritos... (E1)

Mirando en retrospectiva, el estudiantado señala que su interés por la lectura le ha permitido afianzar su capacidad para leer de manera independiente, para leer libros más extensos o para incorporar estrategias de comprensión lectora incluso en sus vidas presentes, cuando deben acometer la consulta de textos académicos:

Gracias a que a lo largo de mi vida tuve interés por la lectura, ha sido fácil para mí comprender los contenidos de diversos libros, ya sean los que pedían como lectura obligatoria en el colegio, o actualmente los de la universidad. Y una práctica lectora que desarrollé, es la de buscar siempre las palabras cuyo significado no entiendo, para poder llevar a cabo una buena comprensión de la lectura...(E12).

3.2. Condiciones adversas que debilitan la construcción del yo lector

En las narraciones autobiográficas también se menciona en relación con el contexto familiar la ausencia de prácticas de lectura o el poco tiempo disponible para ello, lo que impactó en su identidad como lectoras al inicio de su trayectoria:

... no todos los seres humanos poseemos las mismas posibilidades... o poseen familias que inculquen la lectura o que sepan la importancia de esta. Como lo es en mi caso que a lo largo de mi vida no he tenido un recorrido tan reiterado y profundo sobre la lectura... (E8).

La carencia de recursos económicos, vivir en zonas rurales carentes de lugares que promovieran el acceso a la lectura o incluso, los cambios de vivienda son reconocidos como puntos de inflexión en su formación inicial:

... mi entorno familiar tampoco evidenciaba un gusto por la lectura, nunca hubo una biblioteca con libros que fueran del gusto de mi mamá o mi papá, incluso hasta el día de hoy, nunca los he visto leer un libro por su propia iniciativa (E13).

En el contexto escolar, las lecturas obligatorias -en la educación básica y media en Chile- sumadas a la falta de un espacio de confianza, con una escasa o nula cercanía del profesorado, obstaculizaron tanto la calidad de sus experiencias escolares, como la superación de dificultades que se hacían evidentes al leer. La obligatoriedad en las lecturas marcó el desinterés por los contenidos ofrecidos, el rechazo y desinterés por los libros extensos y sin ilustraciones. Asimismo, se reporta que la calidad de los textos a los que tuvieron acceso impactó en su disposición personal frente al disfrute por la lectura y, por tanto, en la construcción de su identidad como lectoras.

... lo que me alejó en gran parte de la lectura fue la "obligación" de leer libros, ya que nuestra profesora de lenguaje en ese entonces nos exigía leer un libro para luego hacer una prueba, la cual se medía con notas a la asignatura correspondiente (E10)

3.3. Continuidades en la construcción del rol de mediadoras de la lectura literaria en primera infancia.

El espacio educativo de participación en la asignatura de Literatura Infantil permitió a las estudiantes delinear trazos en la construcción de su “yo mediador” de lectura literaria en la primera infancia, tal y como queda recogido por ellas en sus narrativas autobiográficas y en la autoevaluación que realizaron.

El primero de ellos da continuidad al reconocimiento del adulto como mediador de lectura literaria. Si bien este fue reconocido como parte de su fondo de identidad, luego de su paso por esta asignatura las estudiantes enfatizan la promoción de la lectura por placer como una función central del mediador. En sus narrativas puntualizan cómo desde su rol de mediadoras, transmitir el interés y el encanto que se desprende de la actividad lectora hace posible que niñas y niños imaginen sin límites, amplíen su conocimiento motivando la interacción con libros

variados, de calidad, en espacios de libre acceso a libros con temáticas significativas donde se estimule la participación.

Nuestro deber como educadoras es entregarle a los párvulos momentos que los introduzcan a la lectura, de esta manera tendrán la posibilidad de entrar al mundo de los libros, conocer diversas categorías, viajar a otros mundos incluso sin estar de manera presencial en ellos... abrir la posibilidad de encantarlos con la magia que posee cada uno de los libros (E8).

Su paso por esta formación parece afianzar la concepción de adulto facilitador como un modelo lector, que enseñe, entregue herramientas a través de la literatura, traspase conocimientos sobre el proceso lector, fomente hábitos de lectura y cuidado de los libros, otorgando sustento teórico a estos aprendizajes:

Desde la idea de ser un adulto facilitador, es importante tener en consideración que no se trata solo de leerle a niños y niñas, sino de ser capaz de seleccionar y dar respuesta a dichas lecturas. La selección corresponde a aquel proceso donde elegimos que es lo que queremos leer, en este sentido Chambers (2007) también señala que para lograr la selección es importante tener material a disposición y que sea de acceso, en este caso, para los niños y niñas (p. 16) (E6).

Conocer criterios de selección de los textos emerge como un segundo trazo en la construcción de su futuro rol docente. Seleccionar textos considerando las características del destinatario (su etapa de desarrollo, intereses y necesidades), así como la materialidad de los libros (formato, complejidad en el manejo del contenido o temática, la presencia de ilustraciones, el tamaño del texto) y el lenguaje con el que están contruidos, es una función que queda enfatizada en sus testimonios:

Para el Nivel de Sala cuna rescato la importancia de acercar de manera temprana los libros, sobre todo los que tienen imágenes de objetos y personajes cercanos a su mundo, con narraciones sencillas y que permitan la interacción y contacto con el material, es decir, los cuentos seleccionados para ellos deben ser resistentes ya que en esta etapa los niños y niñas descubren mediante acciones como morder, chupar y manipular. Por lo tanto, estos deben ser no tóxicos, de punta redondeada y de materiales que no se rompan fácilmente (E3).

Como tercer trazo, se evidenció el uso de estrategias para mediar la lectura como práctica incorporada a su narrativa y al diseño de su video. Las estudiantes reportan haber adquirido conocimiento teórico y práctico sobre el tipo de preguntas a realizar en los diferentes momentos de la lectura: preguntas que fomenten la inferencia, la reflexión y el pensamiento, abiertas y/o cerradas, que incentiven la conversación literaria.

Como educadora es importante mediar las preguntas en momentos de lectura, las cuales pueden ser preguntas básicas, en donde estas responden al ¿por qué? y el ¿qué? de diferentes situaciones de la lectura... las preguntas abiertas, en donde es necesario

extraer el significado o moraleja que deja el texto para conectarlo con la emocionalidad o pensamiento del niño o la niña, ... las preguntas del texto, las cuales hacen alusión a un elemento explícito que se visualiza en el texto... (E13).

El proceso formativo seguido durante este semestre también afianzó en las participantes la lectura dialógica como una práctica que promueve en niños y niñas la conversación en torno a los textos leídos. En sus testimonios y videos construidos mencionan y ponen en uso estrategias que promueven la realización de preguntas que favorecen la descripción y la construcción de explicaciones cada vez más complejas, la formulación de opiniones y explicaciones sobre los contenidos de los textos, así como la ampliación del vocabulario. En el análisis de los videos destaca la consideración del uso de un tono de voz adecuado, del ritmo, las pausas o el uso de matutines que capten la atención del oyente y medien en el ejercicio de la lectura en voz alta.

... entre estas estrategias la que más me gustó fueron los matutines (antes de iniciar el cuento y al finalizarlo) y “CROWD” (preguntas de completar, recordar, pregunta abierta, preguntas wh y de distanciamiento), porque se pueden utilizar antes, durante y/o después de una lectura para ellos... (E7).

En sus narraciones se evidencia la apropiación de conocimientos en torno a estrategias que apoyan su rol mediador, entre las cuales se enuncian la lectura compartida, la lectura dialógica, el uso de recursos como el kamishibai o de los títeres, con la finalidad de potenciar conocimientos que aproximan a niños y niñas al principio alfabético, a la conciencia fonológica, la ampliación de vocabulario y las habilidades de lectura, destacando la importancia de conocer sus beneficios y de saber cómo implementarlas. Asimismo, las participantes hacen referencia a la ampliación de sus conocimientos en torno al uso de estas estrategias para promover la construcción de significados antes, durante y después de la lectura, invitando a niños y niñas a la exploración de los textos y de sus ilustraciones.

... pude aprender diversas estrategias para implementar la lectura. Ya que en un inicio para mí la única estrategia era que el adulto leyera en voz alta un cuento, sin embargo, pude conocer diversos recursos para poner en práctica tales como: el kamishibai, lectura compartida, la realización de preguntas antes, durante y después de la lectura, la creación de bibliotecas de aula (E2).

Finalmente, se evidenció en las narraciones autobiográficas la referencia a dos últimos trazos que se incorporan a sus fondos de conocimiento como mediadoras de lectura literaria. El primero remarca la necesidad de manejar y comprender el texto con anticipación para planificar adecuadamente el momento de la lectura con la finalidad de nutrir de experiencias significativas a niñas y niños, así como para generar confianza y seguridad en su propio rol como mediadoras. En esta planificación, establecer objetivos posibilita que las mediadoras tengan claro qué quieren hacer y cómo llevar sus actuaciones a cabo. En sus autobiografías resaltan que conocer la estrategia que se ocupará, los pasos o herramientas a considerar, las

estrategias y sus beneficios, así como los pasos y recursos vinculados a su aplicación, facilita la toma de decisiones y posibilita la creación de espacios lectores de calidad.

Saber leer implica conocer las formas adecuadas para contar una historia... no solo es pararse al frente y leer las palabras que se encuentren en el texto, sino que conlleva una preparación previa, la cual solo se logra mediante la práctica y ejercitación constante. ... ya sé que para poder realizar una lectura es fundamental practicar y conocer la historia que voy a leer (E3).

El segundo trazo, conecta con la necesidad de tener criterios claros en el diseño de ambientes propicios para favorecer la lectura desde su rol como mediadoras. Espacios cómodos, tranquilos y ambientados para el momento de la lectura, pensados para que niños y niñas puedan acercarse y explorar los libros.

... propiciar un ambiente tranquilo y enriquecedor para la lectura, donde no haya materiales que distraigan a niños y niñas, ni ruidos, evitando lugares donde los niños y niñas puedan sentirse incómodos al momento de la lectura, como sentarse en un piso frío, para así lograr una interacción apropiada entre todos los participantes de la lectura (E10).

Finalmente, la figura 1 representa el tránsito desde el yo lector hacia el yo mediador construido a partir de las experiencias lectoras vividas en interacción con otros, en los diversos contextos en los que las futuras docentes se desenvolverán en el ejercicio de su profesión. Dichos contextos generan condiciones favorables o desfavorables que inciden en la construcción de su “yo lector” y “yo mediador”. Desde la formación inicial docente, las instituciones formadoras tienen la responsabilidad de contribuir positivamente a la construcción del yo mediador, generando continuidades educativas en torno a la lectura.

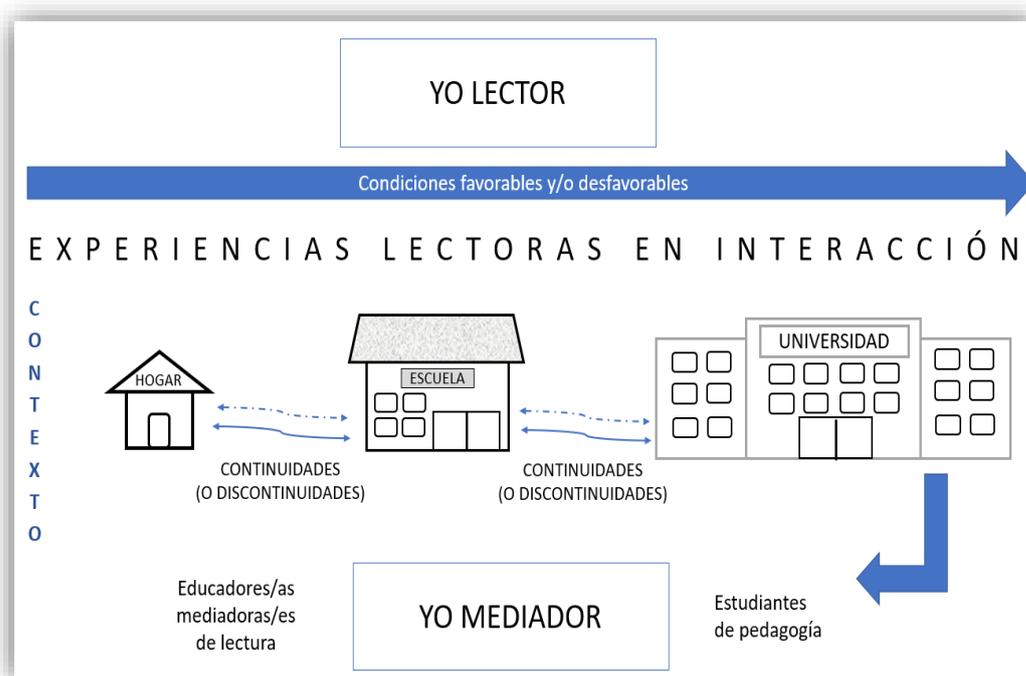


Figura 1: Tránsito desde el Yo lector al Yo mediador

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio muestran cómo el estudiantado se encuentra con su identidad lectora y establece vínculos con los aprendizajes alcanzados, iniciando de esta manera su construcción como mediadoras de la lectura literaria. Desde esta mirada retrospectiva y reflexiva sobre sus experiencias lectoras, las futuras educadoras en formación reconocen condiciones favorables y adversas que las nutren o debilitan desde la primera infancia hasta la universidad.

Destaca como condición favorable en este tránsito el rol de un tercero como mediador o facilitador de su aproximación a la lectura literaria. En las primeras edades aparece el adulto con este rol, pero a medida que avanza en la trayectoria las amistades toman un rol protagónico en el disfrute de la lectura. Otro aspecto que resalta es la motivación intrínseca hacia la lectura, activada por el género leído, la temática, así como del soporte empleado. El estudiantado reconoce como condiciones adversas que debilitan la construcción del yo lector, desde sus fondos de identidad, la ausencia de prácticas lectoras en el hogar y la obligatoriedad de la lectura y calidad de los textos en la escuela. Estos hallazgos son coincidentes con estudios realizados tanto en España como en Chile (Granado y Puig, 2015; González et al., 2020; Merino et al., 2020).

Además, los resultados muestran trazos que marcan una continuidad entre el yo lector y el inicio de su construcción como mediadoras de la lectura literaria. El estudiantado confirma la incidencia del adulto mediador en el disfrute y placer por la

lectura. Desde este espacio el estudiantado enriquece y delinea otros trazos que se constituyen en fondos de conocimiento de su yo mediador: conocer criterios de selección de textos, usar estrategias para mediar la lectura, potenciar la conversación literaria a partir del uso de preguntas, tanto como preparar la lectura y organizar el espacio. Asimismo, al evaluar su producción el estudiantado vincula experiencia y teoría cuando otorga significado a sus prácticas mediadoras mediante la conexión de su experiencia con los conocimientos abordados de manera teórica y práctica en el curso de literatura infantil (Charteris et al., 2018; Neira-Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020).

La literatura consultada señala que se cuenta con poca evidencia sobre la formación inicial de los docentes como mediadores (Mora-Olate, 2022). En este contexto, los resultados de este estudio nos otorgan orientaciones sobre la importancia de promover espacios de reflexión sobre las trayectorias de lectura personales y cómo estas se proyectan hacia nuevas experiencias que aportan a la construcción de su yo mediador. En nuestro caso, ese enriquecimiento ha venido de la mano de la autobiografía. Este estudio, por tanto, reafirma lo expuesto por otros estudios en los que se da énfasis al uso de autobiografías como una práctica letrada a través de la cual emergen las trayectorias personales de lectura (Merino et al., 2020; Merino et al., 2023; Tobón y Bernal, 2022).

Estos hallazgos destacan la necesidad de incorporar a los planes de estudio asignaturas que acerquen a los futuros docentes a la literatura infantil, a través de la mediación lectora y de contenidos que favorezcan la reconstrucción del yo lector, el desarrollo de los fondos de identidad del alumnado y su proyección como futuras mediadoras de lectura, tal y como se ha encontrado en otros estudios (González, 2022; Neira-Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020)

Asimismo, se observa la incidencia de los contenidos abordados en el curso de literatura en la reconstrucción de su yo lector y su proyección como futuras mediadoras de lectura. Particularmente, la entrega de conocimientos teóricos sobre literatura infantil y habilidades que conectan con prácticas mediadoras necesarias de considerar en su futuro rol profesional, tal como se ha encontrado en varios estudios (Juárez, 2019; González et al., 2020; Neira-Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020). La pregunta que surge a partir de ello es: ¿de qué manera contribuir a promover un tránsito entre los diferentes espacios que promueven prácticas letradas significativas? Favorecer esas prácticas como continuidades entre los espacios formales iniciales, los no formales y la etapa de formación docente se convierte en una tarea necesaria para quienes serán modelos lectores para otros.

Esto último permite reflexionar sobre la responsabilidad de la formación inicial docente en la generación de espacios en los que el disfrute por la lectura sea el foco, donde la interacción con pares y los diálogos que se produzcan den continuidad a sus experiencias lectoras, aporten a la resignificación de su yo lector e incidan en la construcción inicial como mediadoras de la lectura literaria. De ahí la importancia del rol de las instituciones formadoras de considerar en los planes de estudio –a través de diferentes asignaturas– la entrega de contenidos que nutran, no

sólo su fondo de conocimientos respecto a lecturas y autores variados, sino que también su sensibilidad y acercamiento reflexivo a la literatura y los mundos posibles que muestran, con proyección a su futuro rol docente mediador. En palabras de Esteban-Guitart (2021) “el aprendizaje no se logra en procesos de memoria vinculados a una clase o lección especial, sino más bien en conexiones cruciales con procesos de experiencia vivida y proyectos futuros” (p.174).

Finalmente, las limitaciones del estudio se focalizan en el tamaño de la muestra y solo en los testimonios entregados por el estudiantado y no recoge información directa de sus prácticas con niños y niñas en aulas de educación infantil. Dada la poca investigación en este campo y, particularmente en Chile, se optó por esta propuesta en primera instancia, considerando que abre nuevas posibilidades de investigación incorporando a futuro la recolección de evidencias directa en contexto real donde puedan ponerse en evidencia los conocimientos aprendidos en el aula infantil.

Referencias Bibliográficas

- Ajjawi, R. & Higgs, J. (2007). Using hermeneutic phenomenology to investigate how experienced practitioners learn to communicate clinical reasoning. *The Qualitative Report*, 12(4), 612-638. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1616>
- Asfura, E. & Real, N. (2019). La lectura literaria al egreso de la Formación inicial docente. Un retrato De las prácticas lectoras declaradas por Estudiantes de pedagogía en educación Secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad de la Educación*, (50), 83-113. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n50/0718-4565-caledu-50-83.pdf>
- Brito, L. F., Subero T. D. & Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 39-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918005>
- Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 11-21. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.817>
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Charteris, J., Thomas, E., & Masters, Y. (2018). Funds of Identity in Education: Acknowledging the Life Experiences of First Year Tertiary Students. *The Teacher Educator*, 53(1), 6-20. <http://doi.org/10.1080/08878730.2017.1367057>

- Dangan, M. & Joshi, R. (2020). Hermeneutic Phenomenology: Essence in Educational Research. *Open Journal for Studies in Philosophy*, 4(1), 25-42. <https://doi.org/10.32591/coas.ojsp.0401.03025d>
- Esteban-Guitart, M. (2016). How to Use Students’ Funds of Identity Pedagogically. En *Funds of identity, Connecting Meaningful Learning Experiences in and out of School* (pp.80-102). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316544884.005>
- Esteban-Guitart (2021). Avanzando en los fondos de la teoría de la identidad: un diálogo crítico e inacabado. *Mente, Cultura y Actividad*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1) 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gómez-Rubio, G. (2021). La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas. *Lenguaje y Textos*. 0(53):141-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15016>
- González, C.M. (2022). Hábitos y prácticas de lectura literaria de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literatura*, 27, 1-11. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1103>
- 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. <https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2600>
- 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*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>
- Larragueta, M. & Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos*, 19 (2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287

- Leguizamón, M. Rodríguez, D. & Raga, L. (2023). Literatura infantil y mediación lectoral. Concepciones y creencias del profesorado en formación. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 61-75. <https://doi.org/10.14483/22486798.20568>
- Machancoses, M. (2021). El impacto de la aproximación fondos de conocimiento desde la visión de las docentes y las familias. Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 55-68. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.004>
- Merino, C., Albornoz, G., Oyarzún, P. & Valderrama, G. (2023). “Trayectorias personales de lectura: intereses lectores de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *La Palabra*, 46, 1-22. <https://doi.org/10.19053/01218530.n46.2023.16570>
- Merino, C., Barrera, S. & Albornoz, G. (2020). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Álabe*, 22, 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.2>
- Mora-Olate, M.L. (2022). Autobiografías lectoras y formación inicial docente (FID): historias de encuentro, desencuentro y reencuentro con la lectura literaria. En C. Sanhueza, C. Díaz y C. Espinoza (Eds.), *La formación inicial docente desde la interdisciplinariedad en Chile* (pp. 179-189). Editorial UDEC.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos* (9), 69-87. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259126460004.pdf>
- Muñoz, C., Lobos, C. & Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso pedagógico y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente. *Revista Fuentes* 22(2), 203-211. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>
- Neira-Piñeiro, M. R. & Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Palomares, M. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 44-66. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10924>
- Rivera, J. (2024). Revisión sistemática de la producción científica de conocimientos en didáctica de la literatura. *Tejuelo*, 39, 63-104. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.63>

- Soto-Vásquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraíz-Cabanillas, J. & Ruiz-Labrador, E. (2022). La didáctica de la literatura infantil y juvenil en planes docentes universitarios españoles. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2), 1-16, https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2917
- Tabuenca-Cuevas, M. & Fernández, J. (2022). Fostering literacy: Pre-primary pre-service teachers' reading habits and literature knowledge. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 151-165. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.26689>
- Tobón, J.C. (2020). La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción del sentido en el quehacer docente. *Ciencias Sociales y Educación*, 9 (17), 163-173. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a8>
- Tobón-Cossio, J. (2023). Autobiografía lectora, oportunidad de ser lo que se es: Una reflexión sobre la formación de mediadores de lectura. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 56-74. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081304>
- Tobón, J.C. & Bernal, J.E. (2022). Literatura infantil y autobiografía lectora: herramientas para la formación de mediadores de lectura. *Paideia*, No. 27, 81-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8957639>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vielma Rondón, J. (2021). El acto de escribir en la universidad. Una experiencia a partir de la autobiografía. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 24. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.4>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En D. Casanny (compilador) *Para ser letrados* (pp. 22-35). Paidós.

Contribuciones del autor: La contribución de P.C.M está en la concepción, diseño y desarrollo del trabajo. Particularmente en la concepción de la idea, apoyo en la construcción del marco teórico, recolección de información, análisis, escritura de resultados y del artículo final. La contribución de P.R. se encuentra en el apoyo a la construcción del marco teórico, el análisis de datos apoyando proceso de triangulación y escritura del artículo final.

Financiación: Esta investigación recibió financiación para la contratación de ayudante profesional para acompañar el análisis de los datos.

Agradecimientos: Especial reconocimiento al estudiantado de la carrera quienes apoyan estas experiencias de indagación sobre su proceso formativo.

Conflicto de intereses: Declaramos que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Este estudio se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Cabrera-Murcia, P. & Romero, P. (2024). Dibujando continuidades entre el yo lector y el yo mediador de la lectura en futuras educadoras de la primera infancia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(3), 145-165. DOI: 10.30827/profesorado. v28i1.29702