



VOL. 23, Nº3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11236

Fecha de recepción: 13/07/2017

Fecha de aceptación: 07/11/2017

“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

“A return to reading”, or the importance of personal reading in language and literature ongoing teacher education



Felipe Munita

GRETEL, Universitat Autònoma de Barcelona; CIED, Universidad Católica de Temuco

E-mail: fmunita@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2549-4743>

Resumen:

El presente trabajo aborda la formación permanente del profesorado, específicamente en el área de didáctica de la lengua y la literatura. En ese marco se realizó un estudio de caso, de enfoque cualitativo, cuyo objetivo general ha sido observar posibles cambios en las creencias y las prácticas declaradas de docentes en torno a la educación lectora y literaria, a partir de una experiencia de formación continua centrada en la lectura personal del profesor. El estudio contó con un total de 27 docentes participantes. Los datos fueron construidos con entrevistas semiestructuradas y encuestas de satisfacción. El tratamiento de datos ha seguido un análisis temático y de contenido narrativo, del cual han surgido categorías emergentes que estructuran los hallazgos obtenidos. Los principales resultados muestran una mejora en la autoimagen del docente como lector y como mediador de lectura, y un positivo cambio en las creencias acerca de la literatura infantil y juvenil y la educación

literaria en las aulas. Asimismo, a nivel de prácticas declaradas, subrayan la puesta en marcha de procesos de mejora y de innovación en las prácticas didácticas de los participantes sobre lectura literaria. El estudio concluye subrayando el interés de incorporar la lectura personal del maestro como componente clave para la formación continua de docentes en didáctica de la literatura.

Palabras clave: creencias, hábito de lectura, formación continua, lectura

Abstract:

This article addresses ongoing teacher education in the field of the teaching of language and literature. In this context, the purpose of our study was to look into possible changes in teachers' beliefs and reported practices around reader and literary education. Which we did through an intervention centered on teacher's personal reading. 27 teachers participated in this qualitative case study. Data was constructed from semi-structured interviews and satisfaction surveys. Content and narrative analysis enabled the emergence of overarching categories. Our main results show an improvement in teachers' self-images as readers and as a reader-mediators, as well as a positive change in their beliefs about children and youth literature, and literary education in schools. Moreover, their reported practices highlight the start of processes of improvement and innovation in their teaching practices on literary reading. As a conclusion, the study underlines the value of considering teacher's personal reading as a part of their ongoing teacher education in the field of the teaching of language and literature.

Key Words: beliefs, permanent education, reading, reading habit

1. Introducción: Nuevos caminos para la formación continua del profesorado en Didáctica de la Literatura

Los avances realizados en la conformación de un nuevo modelo de educación lectora y literaria, y específicamente en la construcción de los diversos objetivos y funciones que el profesorado debe cumplir en ese marco, han derivado en la necesidad de generar procesos de cambio para la formación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Procesos que parecen descansar sobre una constatación: la exigencia de articular un espacio formativo que intervenga más allá de la transmisión de los contenidos de enseñanza (Cambra, 2003) o, en palabras de Kramer (2001, p. 188), que sea pensado “menos como entrenamiento o capacitación y más como historia que se transforma”.

Lo señalado cobra especial relevancia en la formación continua, instancia que acoge a docentes que traen consigo un amplio abanico de saberes, creencias y experiencias en torno a su quehacer profesional. Espacio, por tanto, cuya especificidad debe pensarse desde la reflexión de los sujetos sobre su propia práctica (Imbernón, 2010), favoreciendo así una mirada distanciada y analítica del docente sobre su quehacer. En otras palabras, se trata de una modalidad de formación que “ha de apoyarse simultáneamente sobre el conocimiento externo -“conocimiento para”- y el “conocimiento de” los docentes” (Escudero Muñoz, 2017, p. 7). Esto conforma uno de los principales desafíos de la formación permanente, toda vez que, como se ha informado recientemente, esta continuaría más enfocada en la transmisión de metodologías y materiales de aula que en el análisis de la propia

enseñanza (Alfageme-González & Nieto Cano, 2017; Escudero Muñoz, González González & Rodríguez Entrena, 2018).

A su vez, estos procesos de reflexión sobre la propia práctica deben asentarse, como se ha señalado desde la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, en la confrontación y problematización de las propias creencias del docente acerca de los objetos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje que supone su apropiación en la escuela (Borg, 2006). Así, promover procesos de “desestabilización” de los sistemas de creencias con la finalidad de crear nuevos marcos interpretativos (Cambra, Civera, Fons & Palou, 2008) sería un objetivo particularmente relevante en la construcción de nuevos enfoques para la formación docente.

Lo anterior encuentra amplio respaldo en el estudio crítico de Risko et al. (2008) quienes, luego de analizar más de ochenta investigaciones sobre formación inicial docente en el ámbito de la lectura, concluyen que un elemento clave para el avance en la construcción de los sistemas de creencias del docente es proveer de situaciones que hagan emerger las propias concepciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en las aulas. Por su parte, llevado esto al ámbito de la formación continua, parece necesario complementar esos espacios con un trabajo específico en torno a las múltiples tensiones (personales e institucionales) que constriñen la práctica profesional (Phipps & Borg, 2009).

Asimismo, en el ámbito de la educación lectora y literaria, habría que agregar un nuevo elemento en esta relación entre creencias y prácticas: el perfil lector del profesor. Si, como se ha mostrado recientemente (Émery-Bruneau, 2014; Munita, 2016), las concepciones que el docente tiene acerca de la enseñanza de la lectura y la literatura están influenciadas por sus prácticas personales en tanto lector (es decir, por las lecturas que realiza en el ámbito privado, no necesariamente vinculadas a la profesión), habrá que integrar en la formación continua espacios que promuevan la emergencia y, en algunos casos, reconstrucción de aquella “biblioteca interior” (Louichon y Rouxel, 2010) que trae consigo cada enseñante. De este modo, se favorecerá el progresivo desarrollo de un perfil centrado en las múltiples relaciones entre quien se es como “mediador de lectura” (esto es, un actor profesional encargado de propiciar encuentros gratificantes entre el alumnado y los textos) y quien se es como lector (Cremin, Bearne, Mottram & Goodwin, 2008).

Para ello, parece fundamental dar cabida a procesos de reflexión a partir de las propias experiencias lectoras del docente y privilegiar el encuentro íntimo y personal del profesorado con las obras literarias (Butlen, Mongenot, Slama, Bishop & Claquin, 2008), así como generar espacios de socialización y discusión entre lectores a partir de esos encuentros. En esta línea han avanzado algunos estudios, vinculados a experiencias de formación continua que tienen un punto en común: su interés por reforzar la lectura personal del docente y por favorecer espacios de intercambio y de socialización de esas lecturas entre pares.

Este doble propósito ha encontrado en el círculo literario o club de lectura uno de sus mejores dispositivos. Se trata, pues, de un espacio de discusión literaria (Chambers, 2007) o debate interpretativo (Dias-Chiaruttini, 2015), definido por el intercambio y la interacción entre pares, cuyo propósito es poner en juego múltiples puntos de vista sobre una lectura e intentar construir colectivamente los sentidos del texto. Probablemente una de las experiencias formativas más relevantes en esta dirección han sido los denominados “Teachers as Readers groups” (Dillingofski, 2003), o clubes de lectura entre docentes. Este dispositivo favorecería el avance en objetivos tan diversos como el descubrimiento de nuevos corpus literarios, la experimentación de nuevas formas de discusión literaria o la creación de ambientes estimulantes de lectura en las aulas.

En la actualidad, contamos con reportes de diversas experiencias de clubes de lectura entre docentes, centrados ya sea en la lectura y discusión de literatura general o contemporánea (Belmiro, Machado & Baptista, 2015; Commeyras, Bisplinghoff & Olson, 2003; Smith & Strickland, 2001), en textos de divulgación e investigación educativa (Monroe-Baillargeon & Shema, 2010), o en la literatura infantil y juvenil (Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford, 2009; Ruurs, 2010; Scheffel et al., 2018; Zaleski, 1997). En su conjunto, los resultados informan importantes logros como el enriquecimiento de la lectura personal de los maestros, la construcción de un renovado entusiasmo e interés de los participantes hacia los textos, la mejora de la autoimagen en tanto agente que selecciona y recomienda libros a sus alumnos, o el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje (y de lectores) entre pares.

A su vez, estas experiencias subrayan que el progresivo conocimiento de un corpus textual amplio y variado deriva en el aumento de una actitud positiva hacia el libro infantil y en un creciente entusiasmo por compartir esas lecturas con sus alumnos. Esto asoma como una línea de actuación relevante, toda vez que la investigación en este ámbito (Cremin et al., 2008; Hooper, 2006) ha subrayado que los saberes de los docentes en torno a la literatura infantil y juvenil son, aún hoy, limitados e insuficientes como para ejercer la función de “recomendación informada” (Cremin et al., 2008) que tan importante se ha mostrado en la formación de lectores¹.

La necesidad de incrementar el interés y el conocimiento de los docentes en torno al libro para niños y jóvenes parece, pues, evidente. En esta línea, se ha señalado que esos saberes constituyen un fuerte predictor para el tipo de prácticas didácticas movilizadas en torno a la lectura (McCutchen et al., 2002), y que a mayor conocimiento del profesor sobre literatura infantil y juvenil, mejores prácticas

¹ A su vez, la importancia de esta función se ha visto apoyada por los actuales estándares del modelo chileno de formación docente (MINEDUC, 2011), contexto nacional en el cual se sitúa el presente estudio. Concretamente, este documento refuerza la necesidad de un amplio conocimiento del corpus literario infantil y juvenil por parte del profesorado.

didácticas se desarrollan en el ámbito de la lectura literaria (Burgess, Sargent, Smith, Hill & Morrison, 2011).

En suma: la necesidad de repensar los procesos de formación permanente del profesorado en el campo de la educación lectora y literaria descansa sobre avances diversos. Primero, la importancia de articular una reflexión crítica sobre la propia práctica, y asentarla en la problematización de las concepciones que se tienen en torno al objeto enseñado y a sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Segundo, la necesidad de reforzar la experiencia lectora personal del maestro, privilegiando tanto el encuentro íntimo con los textos como los espacios de socialización de esas lecturas entre pares. Y tercero, el interés de generar instancias de encuentro con una amplia muestra de literatura infantil y juvenil, corpus cuyo conocimiento y dinamización por parte del docente aparece como una de las líneas de mejora más relevantes para el campo de la Didáctica de la Literatura.

2. Método

2.1. Contexto y objetivos

El presente estudio de caso se basa en una experiencia de formación continua de profesorado, desarrollada en la Universidad Austral de Chile durante 2015 (en Campus Isla Teja, Valdivia) y 2016 (Campus Patagonia, Coyhaique). Se trata del Seminario-Taller “Volver a la lectura”, un espacio formativo con modalidad de club de lectura, dirigido a docentes de enseñanza primaria y secundaria. El taller tuvo una duración de un año académico (10 meses) en cada una de sus dos versiones. Las sesiones, de una duración de 2 horas cada una, tenían una periodicidad quincenal.

El propósito fundamental del seminario era incentivar procesos de cambio y mejora en las prácticas didácticas del profesorado en torno a la educación lectora y literaria. Para ello, el principal dispositivo utilizado ha sido la discusión literaria o círculo de lectura. Así, cada sesión se basaba en la realización de un debate interpretativo sobre una obra leída por todos los participantes, basado principalmente en el enfoque de conversación literaria propuesto por Aidan Chambers (2007). En ocasiones, se trataba de una novela (juvenil o adulta) leída previamente; en otras, eran textos breves (mayoritariamente álbumes para niños y jóvenes, pero también microcuentos o poemas) leídos colectivamente en la sesión. A su vez, este dispositivo central se complementó con otros como la escritura de diarios de lectura, autobiografías lectoras y textos de intencionalidad literaria, o la puesta en marcha de instancias de recomendación de lecturas entre pares y de discusión sobre situaciones de lectura surgidas en las aulas de los participantes.

A su vez, el seminario-taller estaba asociado a un estudio exploratorio, de enfoque cualitativo, que tenía un doble objetivo: observar posibles cambios en la relación personal del docente con la lectura literaria, por una parte, y en las prácticas declaradas en el ámbito de la educación lectora y literaria, por otra.

2.2. Población

El estudio contó con un total de 27 participantes, 23 mujeres y 4 varones, todos ellos docentes de los niveles de primaria (15 sujetos) o secundaria (12). En el caso del profesorado de secundaria, todos los participantes ejercían como docentes de lengua y literatura. Las maestras de primaria también impartían la asignatura de lengua y literatura y, en algunos casos, ejercían la coordinación de la biblioteca escolar.

Los 27 sujetos que conforman la muestra corresponden a los profesores que cursaron todo el taller: 12 docentes de la ciudad de Valdivia y 15 de Coyhaique. Todos ellos se inscribieron de manera voluntaria, y firmaron un consentimiento informado que, por una parte, definía los objetivos, compromisos y beneficios de su participación en el estudio, y por otra, garantizaba el tratamiento de datos en forma anónima (mediante el uso de seudónimos) y circunscrita al ámbito académico y de investigación.

2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El proyecto consideró diversos instrumentos de recogida de datos, dos de los cuales se utilizan en el presente artículo:

- Encuesta de satisfacción. Al finalizar la última sesión, los participantes respondieron una encuesta que buscaba recoger su valoración del taller. Para ello, se elaboró un instrumento utilizando una Escala de Likert, que cuenta con un total de 9 ítems construidos a partir de los principales ámbitos de interés surgidos de las investigaciones precedentes, y validados a través del procedimiento de validación de contenido por jueces expertos. Se presenta a continuación el instrumento:

Tabla 1
Encuesta de Satisfacción

A partir de mi experiencia en el Seminario-Taller “Volver a la lectura”...	<i>En desa- cuerdo</i>	<i>Mediana- mente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
Se ha reforzado mi autoimagen como lector/a				
He (re)descubierto el placer que produce el compartir lecturas en un grupo de pares				
He descubierto nuevas formas de leer y de acercarme a la literatura				
Se ha ampliado mi conocimiento sobre literatura infantil y juvenil				
Ha aumentado mi interés por la literatura infantil y juvenil				
Ha cambiado la visión que tenía acerca de la literatura infantil y juvenil				
He explorado nuevas actividades y prácticas de aula en torno a la educación literaria de los alumnos				
Se ha reforzado mi autoimagen como mediador de lectura				
Creo estar mejor equipado que antes para recomendar lecturas a mis alumnos				

Fuente: Instrumento elaborado por el autor.

- Entrevistas semiestructuradas. Estas se realizaron al finalizar el seminario-taller, y fueron registradas en audio en su totalidad. Luego se realizó la escucha íntegra de los registros de audio, y se seleccionaron aquellos pasajes más relevantes para responder a los objetivos del estudio, los cuales fueron transcritos con el siguiente código de transcripción:

Tabla 2
Código de Transcripción

Símbolo	Significado
	Pausa breve (1'' a 3'')
	Pausa media (4'' o más)
/	Entonación ascendente
¿?	Entonación interrogativa
::	Alargamiento de sonido
X	Palabra incomprensible

Fuente: Adaptado de Cambra & Palou (2007).

Los datos de la encuesta han seguido una codificación numérica realizada a partir de las respuestas de los participantes a los ítems de la Escala. Para las entrevistas se realizó un análisis temático o de contenido narrativo (Barkhuizen, 2011), en el cual la atención del investigador está puesta en los diversos temas emergentes de un relato, para luego categorizarlos y buscar ciertos patrones de asociación entre ellos. Así, a partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se construyeron cinco categorías emergentes, organizadas en dos grandes dimensiones: personal y profesional. Ambas dimensiones responden a los dos objetivos del estudio: observar posibles cambios en la relación personal del docente con la lectura literaria, la primera, y en las prácticas declaradas en el ámbito de la educación lectora y literaria, la segunda.

La dimensión “personal” se configuró con las siguientes categorías:

1. El espacio personal de lectura
2. La visión de la literatura infantil y juvenil
3. La dimensión social de la lectura

Por su parte, en la dimensión “profesional” se incluyó:

4. La figura del lector en el aula
5. La innovación en las prácticas didácticas

Se presentan a continuación los principales datos obtenidos en cada una de las categorías mencionadas.

3. Resultados

3.1. El espacio personal de lectura

El primer y más evidente resultado de una instancia de formación docente centrada en la identidad lectora y literaria del enseñante ha sido la recuperación de un espacio de lectura frutiva por parte de los participantes. Esto apareció continuamente mediante afirmaciones tales como “empecé a tomarle cariño de nuevo otra vez a la lectura” (Ana), “una de las cosas que agradezco del taller es que volví a leer” (Eduardo) o “este taller me permitió leer por goce por satisfacerme a mí misma. Me permitió re-encantarme” (Gabriela). A su vez, varios participantes subrayaron que ese “volver a leer” no implica que no se lea en el día a día, sino más bien supone restaurar un espacio de lectura frutiva, alejada de cualquier designio utilitario:

“Yo estaba como súper alejada de la lectura. No leía nada. No leía para mí nada. Bueno los documentos que uno tiene que leer para la pega². Pero, para mí, eso no es leer. Para mí es disfrutar la lectura. Entonces con el taller volví a leer, a encantarme con la lectura (Carla)

Se sugiere aquí la idea de una lectura verdadera, realizada “para sí”, en oposición a una falsa lectura (“eso no es leer”), de carácter utilitario y relacionada con una obligación laboral. De ahí que resulte tan importante recuperar ciertos placeres personales del lector literario que tienden a opacarse durante la trayectoria profesional. Placeres como la escucha de una lectura en voz alta (“algo que no siempre hacemos entre adultos y que a lo mejor uno al principio lo hacía con temor”, Paulina) o la inmersión en el mundo de ficción y la identificación proyectiva con el personaje (“me permitió involucrarme en la historia -ser yo el protagonista-, vivirlo, sentirlo, sentir los olores, sentir los colores, sentir absolutamente todo”, Gabriela). Probablemente, la recuperación de esos placeres del lector literario, sumado al de socializar y construir sentidos colectivamente a partir de lo leído, explican que, al finalizar el taller, todos los participantes (100%) señalen haber descubierto nuevas formas de leer y de acercarse a la literatura (desglosado en un 85% “muy de acuerdo”, y 15% “de acuerdo” con esta afirmación).

Asimismo, la recuperación de un espacio de lectura frutiva es vista como un movimiento de mucha fuerza a nivel identitario. En palabras de Vicente, este taller trata “de ayudarte un poco a dar -a hacer el clic (...) y de ir descubriendo un poco tu identidad- parte de tu identidad que tiene que ver con este mundo de la literatura”. En la misma línea avanza Celia, cuando habla del taller como “un renovarte, es como un nuevo bautismo literario”, o Tamara, cuando señala que escribir su autobiografía lectora implicó “tomar conciencia de cómo uno se forma como lector y de lo importante que son ciertas lecturas para tu vida personal, para tu formación como persona”.

² Chilenismo: “pega” es una expresión informal para referirse al trabajo (similar a “curro” en España).

La reconstrucción del propio recorrido lector deviene, entonces, un espacio de autoconocimiento. “Ahí sí que uno se fue conociendo como lectora”, apunta Nira, y Marcela agrega: “la reconexión fue conmigo misma primero y luego, con lo que había leído (...), empezó a reflotar todo el mundo literario que hay dentro. Entonces es como revivir todos mis años en una clase”. Son, pues, algunos ejemplos de uno de los movimientos más interesantes del espacio formativo propuesto: la recuperación de la propia historia como lector(a), por una parte, y de un espacio personal de lectura frutiva en la actualidad, por otra. Movimientos que, en su conjunto, parecen fortalecer la identidad lectora del docente: el 96% de los participantes señaló haber reforzado su autoimagen como lector/a (78% “muy de acuerdo”, y 18,5% “de acuerdo”).

3.2. La visión de la literatura infantil y juvenil

La recuperación de un espacio de lectura por placer estuvo marcada por el descubrimiento de la literatura infantil y juvenil (LIJ) como un corpus relevante en las propias prácticas de lectura. En esa línea debe leerse el 100% de participantes que señala haber ampliado su conocimiento sobre LIJ con el taller (81,5% muy de acuerdo; 18,5% de acuerdo), y el 93% que dice haber aumentado su interés por este corpus (78% muy de acuerdo; 15% de acuerdo).

Estos resultados cobran mayor relevancia si se considera que, antes del taller, la LIJ no parecía un corpus de interés ni muy conocido para los docentes. En efecto, al inicio del seminario muy pocos de ellos conocían autores que les parecieran interesantes en este campo. A modo de ejemplo: solo 4 docentes eran capaces de nombrar autores de álbum o de poesía infantil y juvenil. El conocimiento parecía ser mayor en narrativa (pues 17 docentes nombraron autores del género) pero estaba restringido casi exclusivamente a autores clásicos de fuerte presencia en las recomendaciones curriculares. Asimismo, una parte importante del grupo (52%) declaraba que la LIJ le interesaba “medianamente” o “poco”. Este punto de partida se refleja en las palabras de las propias docentes al finalizar el taller: “para mí todos eran cuentos” (Corina); “se me abrió mucho el mundo muchísimo (...). Para mí un libro era un libro. O sea, o era libro para niños o era libro para adultos. Como súper básica” (Carla).

El progresivo conocimiento de un corpus de LIJ contemporánea promueve la toma de distancia de esas concepciones iniciales, y lleva a muchos de los participantes a pensar el libro para niños como una literatura compleja y capaz de explorar temas diversos:

“Por ejemplo el de la Nana Vieja, que yo dije ‘¡ay!, no para los niños puede ser muy fuerte’. En realidad para los que era más fuerte era para los adultos que para los niños” (Corina). “Me acuerdo de Nana Vieja. El tema de la muerte cómo se trabajaba. Veíamos que no necesariamente los libros infantiles tratan temas netamente infantiles” (Paulina). El libro del Zorro por ejemplo, que parecía una temática infantil, resulta que era tremendamente profunda (...) porque llegamos por ejemplo a la trascendencia” (Nira).

Las experiencias evocadas, de lectura y discusión en torno a dos álbumes contemporáneos (Nana Vieja y Zorro, ambos de Margaret Wild y Ron Brooks), han incidido en el descubrimiento de una literatura compleja, capaz de ampliar las fronteras temáticas que se le atribuían a los libros infantiles y, sobre todo, capaz de movilizar lecturas profundas en el propio mediador. Por esto, no resulta extraño que una amplia mayoría (un 85% de los participantes) señale que ha cambiado definitivamente la visión que tenía acerca de la LIJ.

A su vez, esto se relaciona con la capacidad de afinar la mirada en torno a las propiedades que hacen de cada libro un proyecto estético valioso. Un excelente ejemplo de esto lo encontramos en la atención que comienzan a dar al lenguaje visual en el álbum ilustrado, un corpus en el que, al decir de Celia, la ilustración “no es tan ingenua ni tan inocente como muchas veces nosotros creemos”. Esto supone un cambio en la manera de enfrentarse a los libros que llegan a sus manos:

“Yo lo conocía, lo había visto, había escuchado del libro álbum, lo había hojeado, pero no me significaba nada. No sé, lo miraba y decía ¿qué ven aquí?, no sé no le encontraba nada; pero empecé a encontrarle el gusto y realmente a leerlo. A leer la imagen, cuando empezamos a leer en el taller” (Ana).

3.3. La dimensión social de la lectura

Uno de los mayores placeres del lector literario es la socialización de la lectura. El seminario-taller parece haber colaborado en la recuperación de esta dimensión, toda vez que una amplia mayoría de los docentes participantes (25 de 27) manifestó haber (re)descubierto el placer que produce compartir lecturas en un grupo de pares (81,5% se manifestó muy de acuerdo y 11% de acuerdo). Lo anterior aparece continuamente en el discurso del profesorado, recalcando la potencialidad de la discusión o conversación literaria para formarse como lectores:

“Con todas las opiniones de los demás, se enriquece mucho el libro. Se enriquece mucho la lectura. Se enriquece uno porque tú ves de una forma y el que está al lado ve de otra. Eso es súper bonito” (Corina). “Eso de disfrutar una conversación, porque a veces estábamos Ale, por ejemplo, o Sole..., decían una cosa y yo no me había dado cuenta de esa lectura. Es como leer más veces” (María); “Cuando tú ves otras formas de tratar los textos también aprendes, a cómo verlos desde la conversación, desde la múltiple interpretación... pues la interpretación que uno tiene es siempre parcial” (Felipe).

Ese enriquecimiento de la propia lectura a partir del debate interpretativo con otros es, tal vez, el mayor descubrimiento producido en este espacio formativo. A partir de múltiples experiencias de discusión literaria, los participantes confirman que la socialización y construcción colectiva de sentidos “enriquece” la propia lectura, y les permite aprender “otras formas de tratar los textos”.

A su vez, un movimiento natural parece ser la necesidad de muchos de estos docentes por trasladar al aula la modalidad de lectura experimentada en el círculo literario. En efecto, muchas veces la experiencia de conversación literaria entre docentes se vive en continuidad con la identidad del mediador de lectura que quiere

propiciar una experiencia similar con sus estudiantes. Como plantea María: “[en el debate] voy enriqueciendo mi lectura | entonces eso fue muy valioso | y de cierta forma trataba de replicar eso en la escuela”.

De este modo, se quiere favorecer en los estudiantes aquellos aprendizajes que el propio docente ha experimentado en el círculo de lectura, como “ver” otras cosas en un libro a partir del comentario de otros: “me hicieron ver cosas que yo no había visto. Entonces eso igual es algo que da el compartir con la lectura, y eso también me da luces que eso tenemos que hacerlo con las alumnas” (Paulina). Asimismo, la reflexión sobre la necesidad de los espacios de socialización entre lectores permite visualizar formas de superar la unidireccionalidad que suele caracterizar la construcción de sentido en las aulas: “cada uno tenía como una hebra distinta de la madeja (...) y eso me parece súper válido. Mucho más válido que el que tenga uno solo el hilo de la madeja para ir desenrollando con los estudiantes” (Eduardo).

3.4. La figura del lector en el aula

El diálogo entre los espacios personal y profesional es, sin duda, una constante en la reflexión de los docentes sobre la experiencia de formación vivida. Esto se apoya en una evidencia: el 100% de los participantes señala que ha visto reforzada su autoimagen como mediador de lectura (74% muy de acuerdo; 26% de acuerdo).

Una de las principales líneas de avance en esa dirección parece ser la asunción de una imagen de lector o lectora que se desea proyectar hacia los estudiantes. Esto se concreta de muy diversas maneras en el aula. Por ejemplo, bajo la forma de comentarios que varias docentes comenzaron a hacer sobre sus propias lecturas a los alumnos: “les contaba los libros que yo estaba leyendo. Entonces ellos igual vieron que yo estaba leyendo; sí, porque (...) yo les pedía a los chicos que lo hicieran. Pero yo no lo hacía” (Magdalena); “me pasaba que con los niños de séptimo. Yo les comentaba mis lecturas. A veces encontraba un trozo y se los leía. Chiquillos les tengo un regalo lector (...), así algunas veces se entusiasman” (Corina).

Otra forma es tomar conciencia del enorme potencial que ofrece la proyección de una imagen de lector en el espacio de lectura silenciosa:

“Para los niños es más significativo cuando el mediador se encanta con un libro (...) En la lectura silenciosa en la mañana, llego a leer con gusto y se nota, y los niños dicen Carla ¿qué estás leyendo? De repente algunas niñas se compraban los libros, se compró la Historia secreta de Chile, se la compraron, porque yo lo estaba leyendo” (Carla)

Una variación de lo anterior es movilizar esa imagen de lector mediante un dispositivo personal como la escritura de un diario de lectura, que al ser compartido con los estudiantes adquiere un claro propósito didáctico: “eso a uno lo valida como profesor, también porque las chiquillas aprenden con el ejemplo. Uno va diciéndoles oye, yo también hice esta cuestión y mira aquí está” (Eduardo).

En ocasiones, la emergencia de esa figura de lector en el aula es vivida como un giro radical en la manera de enfocar la formación del lector literario. Esto supone “un punto de inflexión el plantearte una nueva forma de mirar la literatura ¿Por qué? Porque creo que los profesores debemos ser modelos lectores” (Celia). Por tanto, un movimiento a nivel personal (la recuperación de esas formas de apropiación de la literatura) deviene un movimiento en el plano profesional (la toma de conciencia del modelo lector que se es). Y lo anterior descansa en un aspecto clave: la propia motivación e implicación personal del docente hacia la literatura:

“Pude experimentar eso mismo con mis niños ahora (...) El poder sentirme yo motivada me hace enseñar de una manera diferente y me hace motivar a los niños de una manera diferente. Una manera más profunda. Enseñarles a hacer lo que nosotros hacíamos (...) cambia tu forma de enseñar. Te motiva a enseñar de otra manera, de una manera más cercana, de poder realmente traspasarle eso a los niños, traspasarles ese goce por la lectura, no como una forma de que los niños lean porque tienen que leer” (Gabriela).

3.5. La innovación en las prácticas didácticas

La participación en el taller parece haber tenido una positiva incidencia en las prácticas docentes en torno a la educación lectora y literaria. En ese marco se comprende que un 93% de los participantes se considere mejor equipado que antes para recomendar lecturas a sus alumnos (81,5% muy de acuerdo; 11% de acuerdo) y, sobre todo, que el 100% señale haber explorado nuevas actividades y prácticas de aula en torno a la educación literaria de los alumnos (81,5% muy de acuerdo; 18,5% de acuerdo).

El tipo de práctica más explorada por los docentes ha sido la discusión literaria, que se ha visto replicada en las aulas de muchos de los participantes. Gabriela señala: “traté de seguir una conversación así como lo hacíamos nosotros”. Por su parte, Corina enfatiza en la importancia que tuvo para ella el descubrimiento del enfoque Dime, vivenciado en el taller y trasladado ahora a su aula: “lo de Aidan Chambers a mí me caló mucho (...). Yo desde que conocí ese texto me he ido basando en él, tratando de trabajar las pregunta, dar tiempo para analizarlo”. Esto es vivido igualmente como una oportunidad para romper con una lógica transmisiva y unidireccional de la enseñanza literaria: “uno termina haciendo una relación más horizontal que vertical | el alumno no está pensando en que mi profe me va a enseñar tal cosa, sino que con mi profesor estoy aprendiendo otras cosas” (Eduardo).

Además de la conversación literaria, el taller parece afianzar otras prácticas relevantes para la formación de lectores, como la lectura en voz alta o los espacios de recomendación de textos. Respecto a la primera, una de las docentes señala: “aumenté la cantidad de lectura en voz alta. La aumenté mucho en comparación a como lo hacía antes y me di cuenta que eso a los niños les encantó” (Gabriela). Por su parte, las recomendaciones lectoras de los alumnos encontraron espacios diversos, desde el blog de la biblioteca escolar (“ahí puse recomendaciones de mis niños”, Soledad) hasta paneles para compartir los gustos literarios de los alumnos de los diversos ciclos: “hicimos recomendaciones con los niños de todos los cursos (...) en un

panel grande donde colocaban cada uno por qué recomendaban el libro a sus compañeros” (Ana).

Otra de las tendencias es el intento por diversificar las prácticas de evaluación y acompañamiento de la lectura literaria. Así, Magdalena propuso a sus alumnos hacer un álbum fotográfico con una selección de imágenes del libro leído, y comentar al resto el porqué de la selección: “ahí intentamos hacer algo distinto, porque yo siempre era prueba, prueba y prueba... Ahora, gracias al taller salieron otras ideas ¿cierto?. Por ejemplo el álbum fotográfico que hicimos y comentarlo entre todos a medida que iban leyendo”. Con la misma idea de apartarse de la lógica única del examen escrito, Marcela señala:

“Cambié el enfoque de la lectura tradicional. Lo probé con ellos y resultó, y empezamos a trabajar más o menos con sugerencias que yo vi en el taller... Ya chicos lean el libro y nos presentan lo que más les gustó o les llamó la atención. Hagan una exposición y se escuchan. Se presenta uno y los demás lo escuchan, le ponen atención (...). No me había atrevido nunca a hacer un cambio tan radical y funcionó”.

Finalmente, se observa un intento por diversificar el corpus literario que entra al aula, para darle mayor presencia a las lecturas autónomas de los alumnos. Así, refiriéndose a aquellos estudiantes lectores de manga y cómic, Eduardo señala: “traiganlo, conversémoslo, y que ese sea nuestro pequeño puntapié inicial para comenzar a leer este año. Así que eso me pareció bien valioso (...) Es empezar a validar las lecturas de las chiquillas”. En la misma línea se plantea Tamara, quien señala haber descalificado muchas veces las lecturas “dulzonas” de sus alumnas, y que ahora las considera como puertas de entrada a otros corpus: “ahora cuando las chicas me dicen estoy leyendo este libro... ¡ah!, ¿sí?, ¿a ver cómo se llama?, qué bueno o sea importante para ti este libro. De este modo, ese libro le puede llevar a otro libro y así”.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos, tanto en su vertiente estadística como narrativa, permiten afirmar que el seminario-taller “Volver a la lectura” ha tenido una positiva incidencia en la relación personal del docente con la lectura literaria, por una parte, y en las prácticas que se declaran en torno a la educación lectora y literaria, por otra. En el primer ámbito, destacan el fortalecimiento de la autoimagen del docente en tanto lector(a), el cambio en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil, y la consolidación de la dimensión social en la identidad lectora. En el segundo, la toma de conciencia de la importancia del modelaje lector en el aula, y la exploración de prácticas docentes orientadas a reconocer al alumno en tanto sujeto lector así como a fortalecer los espacios de socialización entre lectores.

Estos hallazgos convergen con los de estudios similares (Commeyras et al., 2003; Cremin et al., 2009; Smith & Strickland, 2001) que, a partir de la puesta en escena de experiencias de formación continua centradas en la lectura personal del

docente, informan positivos efectos en la construcción de la identidad profesional de los mediadores de lectura. Asimismo, nos parece que aportan información relevante en la comprensión de algunos aspectos que, a nuestro entender, debiesen considerarse en futuros programas de formación continua en el campo de la lectura literaria.

En primer lugar, el interés que tiene el trabajo específico sobre la lectura personal del docente para abordar procesos de toma de conciencia y problematización de las propias creencias y prácticas de educación lectora y literaria, una línea de actuación defendida ya desde experiencias formativas previas (Commeyras et al., 2003). La renovada atención que los participantes de este estudio han puesto en aspectos como la consideración de las lecturas personales de sus alumnos en los itinerarios lectores escolares, la necesidad de poner en escena la propia figura de lector en el aula, o la construcción colectiva de sentidos en los procesos de interpretación literaria, confirman que estas líneas de renovación pedagógica son adoptadas con mayor fuerza cuando han sido experimentadas por el propio mediador.

Segundo, el potencial que ofrece el corpus de literatura infantil y juvenil en la reconstrucción del placer de la lectura del propio docente y, más ampliamente, en el refuerzo de su autoimagen como lector y como mediador de lectura. Lo anterior, informado ya desde algunas experiencias de formación inicial (Deleuze, 2009; Scheffeld et al., 2018) y continua (Cremin et al., 2009), emerge como una evidencia: la lectura extensiva e intensiva de LIJ debiera incluirse en cualquier programa de formación docente orientado a la mejora de las prácticas didácticas sobre educación literaria.

Y tercero, la necesidad de integrar la discusión literaria entre pares como uno de los dispositivos claves en la formación de los mediadores de lectura. Si, como se ha demostrado, la dimensión social de la relación con la lectura es un aspecto central en la identidad profesional del docente en tanto enseñante de literatura (Émery-Bruneau, 2011), parece necesario hacer emerger esta dimensión en el seno de círculos de lectura en los que se construye colectivamente el significado de lo leído. Pues, tal como han informado Smith y Strickland (2001), el hecho de haber participado en este tipo de discusiones desde la posición del lector incide en la manera como los docentes conciben la conversación sobre libros en el aula, y favorece la renovación de las prácticas pedagógicas en este ámbito.

Todo lo anterior parece especialmente relevante para avanzar en un objetivo escolar que, como sucede con la formación de lectores, necesita de adultos que “descubran” a sus alumnos el placer que supone la lectura, en general, y la lectura literaria, en particular. Y un primer paso para apoyar ese descubrimiento radica, sin duda, en la puesta en escena de una figura de docente-lector en el aula, capaz de transmitir a los estudiantes su pasión y entusiasmo por los libros, y de acompañarles en la construcción de sus propios itinerarios como lectores, diversificando tanto los corpus de lectura como las formas de aproximación y disfrute de los textos.

Finalmente, las limitaciones del estudio deben visualizarse tanto en relación con el tipo de datos obtenidos como al análisis realizado. Sobre el primer punto, cabe subrayar que se ha trabajado aquí con las prácticas didácticas “declaradas” en el discurso de los enseñantes, y no con las prácticas efectivas desarrolladas en las aulas. Sobre el segundo, es importante especificar que se ha realizado un análisis temático, que no logra atender a los múltiples factores que un análisis discursivo haría emerger de las interacciones verbales estudiadas. Con todo, y asumiendo estas limitantes, se ha optado por estos procedimientos dado que respondían adecuadamente al objetivo de construir una “fotografía de conjunto” de los principales aportes que un espacio formativo como este ha ofrecido a los participantes.

De lo anterior se desprenden posibles proyecciones de este estudio en el terreno de la investigación. Sería, pues, deseable el desarrollo de nuevas investigaciones que, como los estudios etnográficos y de caso, incluyesen la observación directa de aula y el análisis discursivo del habla del docente. Se trataría, en estos casos, de profundizar todavía más nuestra comprensión sobre los efectos que una experiencia formativa basada en la experiencia del docente como lector (Zaleski, 1997), tiene en las prácticas efectivas de enseñanza de la literatura.

Referencias bibliográficas

- Alfageme-González, M.B. & Nieto Cano, J.M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, 39(158), 148-165.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledgeing in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414. DOI: <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>
- Belmiro, C.A., Machado, M.Z.V., & Baptista, M.C. (2015). Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. *Perspectiva*, 33(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p97>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London- New York: Continuum.
- Burgess, S., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). "Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Butlen, M., Mongenot, C., Slama, P., Bishop, M.F. & Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 197-226.

- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cambra, M. & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19(2), 149- 163. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Cambra, M., Civera, I., Fons, M. & Palou, J. (2008). Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües. En A. Camps & M. Milian (coords.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (pp. 41-56). Barcelona: Graó.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Commeyras, M., Bisplinghoff, B., & Olson, J. (eds.) (2003). *Teachers as Readers: Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. Newark: International Reading Association.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E., & Goodwin, P. (2008). Exploring teachers knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640802482363>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>
- Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité ? *Enjeux*, 74, 93-100.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- Dillingofski, M. S. (2003). Turning Teachers into Readers: The Teachers as Readers Project. *School Library Journal*, 39(1), 31-33.
- Émery-Bruneau, J. (2011). La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 34(2), 34-52
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil : Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 71-91.
- Escudero Muñoz, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 1-20.
- Escudero Muñoz, J.M., González González, M.T., & Rodríguez Entrena, M.J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se

- están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.15807>
- Hopper, R. (2006). The good, the bad and the ugly: teachers' perception of quality in fiction for adolescent readers. *English in Education*, 40(2), 55-70. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2006.tb00791.x>
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55, 63-70.
- Kramer, S. (2001). *Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- Louichon, B., & Rouxel, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52, 207-228
- MINEDUC (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Monroe-Baillargeon, A., & Shema, A. (2010). Time to talk: An urban school's use of literature circles to create a professional learning community. *Education and Urban Society*, 42(6), 651-673.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Phipps, S., & Borg. S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Risko, V., Rollers, C., Cummins, C., Bean, R., Collins, C., Anders, P., & Flood, J. (2008). A Critical Analysis of Research on Reading Teacher Education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252-288.
<https://doi.org/dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.3.3>
- Ruurs, M. (2010). Teachers as Readers: Promoting the Joy of Reading to Students. *Canadian Teacher Magazine*, s/n, 14-15. Recuperado de <http://www.canadianteachermagazine.com/backissues.html>
- Scheffeld, T.L., Cameron, C., Dolmage, L., Johnston, M., Lapensee, J., Solymar, K., Speedie, E & Wills, M. (2018). A Collaborative Children's Literature Book Club for Teacher Candidates. *Reading Horizons*, 57(1), 1-14.

Smith, M.W., & Strickland, D. (2001). Complements or Conflicts: Conceptions of Discussion and Multicultural Literature in a Teachers-as-Readers Discussion Group. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 137-167.

Zaleski, J.M. (1997). *Teachers in transition: The experience of teachers in a Teachers as Readers group*. (Tesis doctoral, New York University, New York, NY/ E.E.U.U.). Recuperado de: <https://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html>

Cómo citar este artículo:

Munita, F. (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. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11236