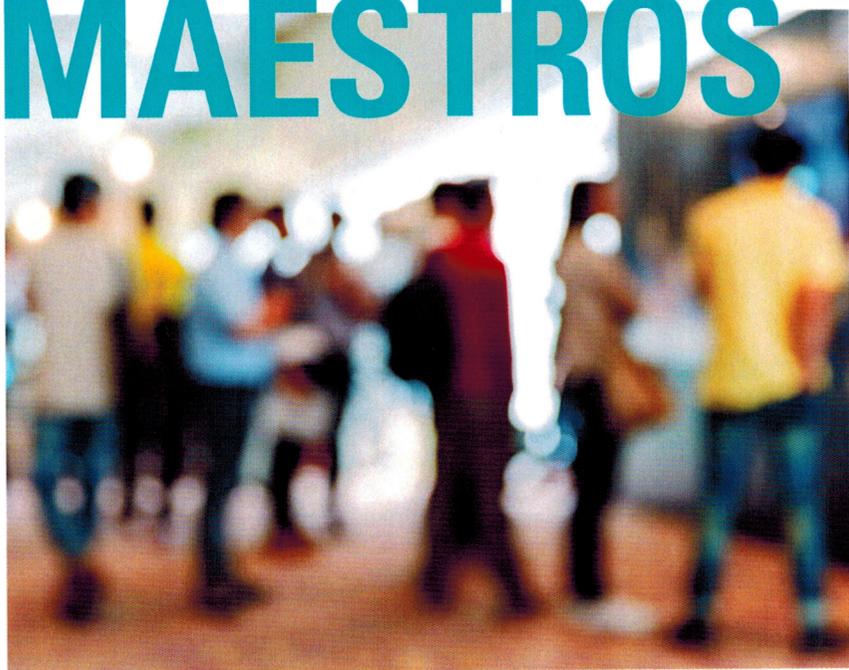


MIRADAS Y VOCES DE FUTUROS MAESTROS



Víctor Amar (coord.)

Colección Horizontes

Título: *Miradas y voces de futuros maestros*

Primera edición: marzo de 2018

© Víctor Amar Rodríguez (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

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

ISBN: 978-84-17219-13-0

Depósito legal: B. 7624-2018

Diseño y producción: Editorial Octaedro

Diseño de la cubierta: Tomás Capdevila

Fotografía de la cubierta: 123RF/Mr.Smith Chetanachan

Impresión: Ulzama

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

Prólogo.....	7
Prefacio	11
La voz de la metodología: hablamos de narrativa.....	15
LOS AUTORES	
Una futura maestra comprometida socialmente, que sueña con una educación libertaria para transformar la sociedad	21
BEGOÑA SÁNCHEZ TORREJÓN	
El peso de mis mayores	39
CARMEN VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ	
La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag.....	57
MILAGROSA PARRADO COLLANTES, MANUEL FRANCISCO ROMERO	
OLIVA, ESTER TRIGO IBÁÑEZ	

La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag

MILAGROSA PARRADO COLLANTES
MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA
ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Cádiz

[milagorsa.parrado@uca.es]

[manuelfrancisco.romero@uca.es]

[ester.trigo@uca.es]

Nuestras vidas, nuestros libros...

Como si de un dispositivo se tratase, nuestra biografía lectora queda alojada en algún recóndito lugar de nuestro cerebro... Este dispositivo no es un compartimento estanco, sino que está interconectado con nuestro sistema nervioso y se va modificando según aumenta el número de experiencias literarias.

Los docentes, en el discurrir por nuestras vidas, activamos constantemente un mundo de ensoñaciones y emociones que nos hacen crecer, a nosotros y a las personas con las que, como mediadores, compartimos ese viaje –estudiantes, familiares, amigos, colegas...-. Así, intercambiamos las distintas visiones sobre lo leído, nos emocionamos con la creación literaria, recomendamos lecturas, acudimos o preparamos un acto literario...

De acuerdo, por un lado, con la idea de Imbernón (2002) en tanto que la enseñanza y la educación, como prácticas impres-

cindibles para el progreso de la humanidad, requieren un proceso de investigación constante; y, por otro, con la representación de Rovira-Collado (2016) sobre la necesidad de desarrollar una mirada profesional durante la formación académica, consideramos que en el transitar por la vida escolar cobra especial interés como estrategia de investigación la narrativa biográfica ya que, como señalan Rivas y Leite (2014: 60) «no es sino el intento de comprender mejor la sociedad en que vivimos, y de la escuela en especial, desde la peculiar perspectiva de los sujetos que forman parte de ella».

Así, desde el convencimiento de que las narraciones biográficas nos abren la puerta al mundo de significados que rodea al estudiante (Rivas, 2009), en los últimos años se ha acrecentado el interés por el estudio de las autobiografías escolares, en general (Padua y Prados, 2014) y lectoras, en particular (Granado y Puig, 2015) del futuro profesorado –estudiantes de Magisterio y del Máster de Profesorado de Educación Secundaria– puesto que, como instrumento de trabajo, propician la reflexión individual vinculada al conocimiento de la materia que se estudia y que se habrá de impartir en un futuro.

Centrándonos en el docente como «sujeto lector didáctico» (Munita, 2016), no faltan las investigaciones que han dado voz a los docentes en formación como figura clave para, de un lado, establecer procesos de reflexión y toma de conciencia personal sobre el hecho lector; y, de otro, poner en marcha acciones formativas² que permitan la socialización entre colegas y la reflexión conjunta (Colomer y Munita, 2013; Contreras y Prats, 2015; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014; Granado, 2014 y Munita 2016a).

2. Para mayor información sobre las posibilidades que puede llegar a ofrecer la formación permanente del profesorado como motor de la reflexión conjunta puede consultarse: Trigo, E. (2016). «El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores». *RESED*, 4; 66-84. Disponible en: <http://xurl.es/w4bbo>

Los propósitos de estas investigaciones han sido agrupados por Granado y Puig (2015) en cuatro bloques temáticos que se retroalimentan en el conjunto de la interpretación del contexto:

- **Influencias:** mediante el análisis de las experiencias que les hayan marcado en relación con la lectura.
- **Creencias y actitudes:** relacionando las experiencias con las creencias y actitudes hacia la lectura y su enseñanza.
- **Formación:** al ayudar a los docentes en su formación, haciéndoles tomar conciencia de sus conocimientos, modificar conductas...
- **Identidad:** tras conocer cómo afectan las experiencias biográficas a conformar la identidad del docente en formación.

Estas pesquisas, complementarias entre sí, han demostrado que las biografías personales de los futuros docentes actúan como filtro a la formación que reciben (Granado y Puig, 2015) e incluso reivindican la importancia de poseer una adecuada educación literaria puesto que «el desconocimiento de determinados materiales literarios es la causa directa de que estos caigan en desuso en las aulas que cada vez demandan más la práctica literaria desde los inicios» (Guardamillas, 2015: 105).

Centrándonos en la investigación que ahora presentamos, incidimos en la idea de dar voz a los futuros maestros de Educación Primaria como parte de un ecosistema escolar para rescatar «y conocer su imagen, desde la evocación, ya que ninguno de ellos reside aislado del mundo al que pertenece, pues han de circunscribirse a las coordenadas espacio-tiempo que les ha tocado vivir» (Romero, 2016 :13).

Este viaje por las biografías lectoras de nuestros estudiantes nos llevará, entre otras cuestiones, a configurar si la mayoría practica la lectura como herencia o, si por el contrario, lo hace como conquista. En la tabla 1 se reflejan los dos tipos de lectores establecidos por Chartier (2017):

Tabla 1. Lector heredero *versus* lector conquistador

Lector heredero	Lector conquistador
Nace rodeado de libros.	Nace sin libros.
Construye los corpus de las lecturas de su juventud al margen del modelo escolar.	

Nota: Tipos de lectores según Chartier (2017)

Con nuestro trabajo, compartimos la idea expresada por Sanjuan y Senís (2017) al pretender establecer vías de reflexión hacia la superación de los modelos didácticos para enseñar literatura –desde una visión de la literatura forense– muy arraigada aún en la escuela española y que se alejan del potencial formativo del hecho literario en sí mismo. Y tomamos, como punto de partida, la distinción de Romero (2016) entre literatura forense y literatura actual:

Tabla 2. Literatura forense y literatura actual

Literatura forense	Literatura actual
Procesos acabados	Ecosistema humano
Singularidad del texto	Literatura comparada
Sacralización del hecho literario	Literatura crítica
Asepsia literaria	Fuentes de la memoria

Nota: Literatura forense y Literatura actual, Romero (2016)

Con la inclusión de la idea de literatura actual nos centramos en las relaciones humanas de quienes comparten la lectura en un contexto determinado y participan con sus vivencias lectoras desde su intertexto lector, entretejiendo un imaginario colectivo que les identifica generacionalmente desde sus trayectorias formativas e ideológicas. Así, podremos adentrarnos y participar con los protagonistas –futuros maestros– reflexio-

nando sobre sus lecturas, sus experiencias personales, sus conocimientos... y descubriendo las aportaciones de sus estudios universitarios como mediadores de la lectura en las aulas y su contribución a convertir la literatura en «fuente de conocimiento e interpretación del universo cultural en el que nos desenvolvemos y que nos llevará a conocernos a nosotros mismos» (Romero, 2016: 15).

Aprendiendo a compartir la lectura como docentes

Actualmente, en nuestro país, existen dos vías de acceso al ejercicio de la profesión docente en niveles preuniversitarios: los Grados de Magisterio y el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. De acuerdo con Medina y Pérez (2017), hemos tomado como referencia la voz de los estudiantes del grado de magisterio en educación primaria –protagonistas de nuestra investigación– para tratar de dar respuesta a la pregunta sobre los contenidos y procesos de la formación inicial que garantizan a los futuros docentes un conocimiento que les habilita para el ejercicio competente de su labor profesional.

Para abordar nuestros interrogantes desde un punto de vista holístico –aunque centrado en la educación literaria– ofrecemos una visión de la asignatura Literatura Infantil y Fomento de la Lectura, en adelante LIFL, ofertada en la Universidad de Cádiz en el tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Esta asignatura tiene un carácter obligatorio dentro del plan de estudios y una carga horaria de seis créditos. Partimos de lo expresado por Trigo (2016: 70) al analizar las asignaturas en la formación inicial del profesorado en torno a la lectura:

Todo estudiante que se esté formando para ejercer como docente [...] debe estar familiarizado con la literatura infantil, las características del lector al que va dirigida, sus señas de identidad, las

opciones para fomentar la lectura... En la UCA, a lo largo de los estudios del Grado se hace constante referencia a la literatura infantil, especialmente en las asignaturas vinculadas al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y en las fases prácticas.

En esta línea que seguimos los docentes para la formación lectora y el disfrute de la literatura desde el Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura, podemos relacionar los objetivos iniciales de esta asignatura con los resultados de aprendizaje especificados en su guía docente:

- Identificar la literatura infantil y diferenciarla de las publicaciones infantiles.
- Conocer y analizar el corpus de la literatura infantil.
- Valorar el papel de la literatura infantil en el inicio y desarrollo de la competencia literaria.
- Conocer las principales técnicas de fomento de la lectura para el desarrollo de las competencias lingüística y literaria en los alumnos de la escuela Primaria.
- Conocer el currículum de lengua y literatura en Educación Primaria y diseñar propuestas docentes para el desarrollo de las competencias lingüística y literaria.

Por otra parte, además de estos objetivos, en nuestra experiencia como formadores de futuros maestros, hemos detectado que nuestros estudiantes se enfrentan con ciertos prejuicios a esta asignatura. Intuimos que muchos de ellos tuvieron una mala experiencia como alumnos de literatura en su etapa escolar, por lo tanto, la experiencia que tengan en nuestras clases será otro de los determinantes para que recuperen la lectura como fuente de placer, y, así, evitaremos que esto influya negativamente en su futura docencia y en los potenciales lectores. Vislumbramos, también, que esta visión negativa viene dada por una formación que se ha focalizado fundamentalmente en actividades basadas en la comprensión lectora o en la adquisición

de determinados conocimientos retóricos o histórico literarios, pero no en su disfrute, señalado anteriormente como literatura forense (Romero, 2016). En este sentido, podríamos marcar como un objetivo transversal de nuestra asignatura, recuperar a estos lectores que se perdieron en el camino.

Para ir desbancando poco a poco estos prejuicios, a lo largo del semestre, enfocamos nuestro empeño en la propuesta de actividades prácticas que fomentan, por una parte, el espíritu creativo; y, por otra, propuestas prácticas enfocadas al fomento de la lectura desde una perspectiva activa y actual (Romero, 2016). De este modo, evitamos futuras propuestas desde una posición instrumentalizadora y utilitarista. A continuación, describiremos algunas de estas actividades.

En primer lugar, ayudamos a nuestro alumnado a gestionar su actividad creadora desde estímulos experienciales, iniciándolos en la escritura de microrrelatos: cada mañana, partimos de un suceso, una palabra, un fragmento... cercano al universo de los alumnos y, a partir de estos estímulos, escriben su microficción en diez minutos. Con la ayuda de eventos culturales cercanos que cuentan con la participación de los estudiantes, como los certámenes Campus-Microrrelatos y La mirada del lector, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz, fomentamos no solo la participación en la vida literaria de la Universidad, sino también la incorporación en aquellos eventos culturales que les rodean, para favorecer la iniciación de las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en cualquier sociedad a través de la comunicación literaria (Colomer, 1999). Esta actividad se complementa con otras desde el enfoque de talleres de poesía a la adaptación de textos dramáticos.

En segundo lugar, trabajamos con nuestros alumnos la propuesta de actividades para un fomento lector activo y actual (Romero, 2016). En estas prácticas, partimos de textos concretos del corpus de la literatura infantil. Un ejemplo de ello es la experiencia a partir del cuento de Eliacer Cansino El príncipe

que aprendió a leer, donde ejercitamos actividades que ayuden al desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes a partir, por una parte, del estudio de un autor actual de la literatura infantil y, por otra parte, del acercamiento al intertexto lector y cultural que propone este texto concretamente.

Todas estas experiencias se cierran con una actividad final en la que los alumnos, por grupos, desarrollan un plan de fomento lector que incluye un marco teórico donde se describe un contexto concreto de centro escolar y nivel académico para el que se propone este plan; una propuesta de actividades que fomenten la lectura, en la que deben incluirse unos objetivos, un corpus de lecturas propuestas, las propias actividades, los materiales utilizados y la temporalización de estas actividades; y, por último, las conclusiones de nuestro alumnado en torno a su propio plan de fomento lector.

Biogramas o compartiendo nuestras biografías lectoras: 10 hashtag y 10 twits

La metodología de una investigación narrativa no puede concebirse de manera aislada, apartada del contexto en el que se produce y, por ello, la abordamos desde el prisma del ecosistema en el que diversos ámbitos y agentes—estudiantes, centros educativos, docentes, planes y programas, instituciones...— se interrelacionan y eslabonan. No se concibe como el resultado de una serie de datos que nos interese coser y correlacionar como si se tratara de un estudio estadístico que precisa verificar una hipótesis o problema de partida. En este sentido, nuestra acción desea recoger la «voz» de los agentes que conviven en dicho ecosistema y que conforma los estudios de grado en Educación Primaria. Nuestro ánimo se centra en conocer su narrativa biográfica desde la ensoñación (Bachelard, 1982) en la diacronía de su formación como maestras y maestros de una escuela que necesita lectores y vivencias compartidas de la cultura que nos

representa. Deseamos conocer su experiencia vivencial y, para ello, sabíamos que sus biografías lectoras podían representarse en forma de patchwork (Rodrigo Alsina, 2009), como una pieza construida a partir de retales que, sin embargo, han de conformar y construir su identidad colectiva.

Desde esta idea nos encaminamos a conocer cómo vivenciaron y recuerdan la lectura, desde sus primeros recuerdos letrados: quiénes influyeron o contribuyeron en su acervo literario, o en qué ha contribuido la formación inicial en ese viaje iniciático hacia su desarrollo profesional y la función docente en las escuelas. El relato de vida (Bertaux, 2005) se convierte en un instrumento que permite contar con una mirada diacrónica los recorridos lectores de cada informante: entorno lector familiar, percepción de las prácticas escolares, libros recordados, autopercepción como lectores... y, para ello, buscamos, sus autobiografías mediante una serie de metáforas que nos ofrecen las actuales estructuras sociales representadas en entornos virtuales que les sirven para interrelacionarse desde los vínculos personales, académicos o profesionales.

Nuestra metodología estuvo centrada en dos instrumentos, complementarios entre sí, que cualquier investigación biográfico-narrativa puede ofrecer: los biogramas y la entrevista narrativa. El proceso de correspondencia y conformidad entre ambos se podría detallar atendiendo a los siguientes aspectos:

- a) Nuestro biograma, a modo de registro biográfico, se concibió en la línea de Abel (1947), como una historia de vida contada por personas que son miembros de un determinado grupo social, en nuestro caso, un grupo de estudiantes del cuarto curso del grado en educación primaria de la Universidad de Cádiz que debieron participar en una serie de foros y responder a 10 hashtag (del inglés *hash*, «almohadilla o numeral» y *tag*, «etiqueta») relacionados con el proceso de su formación lectora—desde sus primeros recuerdos lectores hasta su etapa universitaria, pasando por las personas

y agentes que contribuyeron en ella-. Entre las directrices específicas, los estudiantes respondieron bajo un lema: «10 Hashtags para compartir tu biografía lectora con 10 twits», donde se les pretendió dar y compartir su voz a partir de dos premisas: «Viaje por tus vivencias: compartir tu experiencia con la lectura»; y «Tu visión actual de ti mismo como lector y docente». En uso de este instrumento nos permitió, como en investigaciones precedentes (Romero y Trigo, 2014), contar con perspectiva diacrónica las experiencias y creencias lectoras de cada protagonista: percepción de las prácticas escolares, canon bio-bibliográfico, autopercepción como lectores, libros recordados, libros para recomendar, percepción de la formación inicial para la capacitación profesional... (Bertaux, 2005).

- b) La entrevista narrativa, a dos estudiantes colaboradoras en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se llevó a cabo con la pretensión de explorar en profundidad el objeto de estudio. Con el uso de este instrumento, a veces, como señala Moriña (2017: 50) «quien narra y quien investiga trabajan juntos para producir las narrativas». En este sentido, las entrevistas se llevaron a cabo con la profesora que colabora durante este curso académico, facilitando la empatía y la confianza entre los sujetos activos de esta investigación. Como estrategia, se emplearon los resultados de los twits que habían contestado diferentes compañeros y, tras analizarse mediante el programa Wordclouds –un generador de nubes de palabras–, dieron como resultado unos caligramas conceptuales en los que resaltaban los términos más frecuentes y que sirvieron como tópicos generadores de las diferentes entrevistas que se mantuvieron durante la investigación.

Así pues, nuestro trabajo de campo se correspondió con los momentos que requiere un análisis de datos cualitativo que Álvarez-Gayou (2005: 187-189) recoge de Krueger:

Tabla 3. Análisis de la información

Fases según Krueger	En nuestra investigación
Fase 1: Obtención de la información, consiste en contar con una secuencia ordenada de preguntas que permitan a las personas profundizar poco a poco en su introspección.	Las preguntas fueron presentadas en forma de hashtags que les preguntaban sobre sus vivencias con la lectura hasta llegar a la visión actual de sí mismos, desde un planteamiento introspectivo.
Fase 2: Captura, organización y manejo de la información.	La información de los twits fue grabada y categorizada mediante dos programas de análisis de textos – AtlasTi y Wordclouds– para generar nubes de palabras.
Fase 3: Codificación de la información mediante etiquetas que se pondrán a los textos con comentarios, opiniones...	
Fase 4: Verificación participante, en la que se da opción a los sujetos de verificar lo que el investigador ha encontrado.	En el segundo momento de nuestra investigación, la entrevista con las alumnas colaboradoras tendrá como referencia las nubes de palabras que actuarán como tópicos generadores bajo la técnica de la fotalabra.
Fase 5: Reunión del investigador con los colaboradores para ver si se observaron y escucharon las mismas cosas y verificar las coincidencias en la percepción de las sesiones.	Nuestra investigación está realizada por tres investigadores que han estado contrastando todos los materiales que han ido surgiendo en los diferentes momentos del estudio de campo.
Fase 6: Conveniencia de compartir los resultados con los participantes y otros investigadores.	Los resultados forman parte de este monográfico sobre la formación inicial en la facultad de Ciencias de la Educación de la UCA y será compartido con los estudiantes de grado como fuente que retroalimenta el sentir de un colectivo con el que comparte su formación como futuros maestros y maestras.

En definitiva, optamos por la metáfora en la investigación narrativa, como indican González Faraco y Gramigna (2009: 82), –motivada por unos hashtags³ que dieron lugar a unos twits⁴–, ya que nos «ofrece un modelo de comprensión que capta algunos rasgos esenciales del fenómeno, pero no lo agota», de manera que esta pone a disposición de nuestro pensamiento y de su actividad organizativa un amplio espectro semántico, una considerable gama de significados a los que puede acceder estableciendo nexos epistemológicos y conexiones lógicas inéditas o no previstas en el pensamiento prosaico de la explicación.

Unos twits que conforman nuestra historia como lectores y aprendices de lectores

Partamos de una idea: cada twit es el silbo de un pájaro –Twitter– representando la voz de cada estudiante dentro de su grupo generacional en su camino formativo hacia la profesión docente. Con esta metáfora hemos querido compartir experiencias y crear identidades profesionales desde los testimonios de los propios sujetos a los que se les pide la voz y la palabra; pues participamos de la constatación, expresada así por Pérez Ríos (2015: 10), de «la superficialidad de la formación recibida en las universidades y su escasa influencia en la modificación del pensamiento y la

3. Cada *hashtag* viene a representar un hito en la formación lectora de cada sujeto. En los *microblogging*, donde los usuarios difunden sus ideas referidas a un mismo tema, esta etiqueta servirá para ir marcando los momentos y reflexiones en su devenir y compartirlo con personas con las que se identifican por razones de índole cultural, ideológico o, simplemente, profesional.

4. El término *twit* tiene su origen en el concepto *Twitter*, que inicialmente se asoció a la palabra *Twicht* –movimiento–. Sin embargo, nuestra analogía de la investigación, nuestra metáfora, se vincula al significado de *Tweet* que consiste en el sonido que los pájaros emiten para comunicarse. De esta forma, los 10 *twits* que se han analizado servirán para confeccionar un sentir colectivo, un imaginario colectivo, desde el sonido de una bandada de aves que emiten su sentir.

práctica adquirida en los años de escolaridad y los procesos de socialización del futuro docente». Es lo que nos une con el estudio de Granado y Puig (2015: 44), al indicar:

Hay un camino que como lectores emprendemos en nuestra infancia y cuya trayectoria vendrá marcada por los libros que nos dieron a leer, por las tareas de lectura que tuvimos que abordar, por los modelos de lectores que conocimos, por el modo en que nuestras experiencias lectoras nos hicieron sentir. Los docentes tienen un papel fundamental en el trazado de esa andadura, pero a su vez ellos también han recorrido su propio camino como lectores.

Desde esta doble perspectiva presentamos nuestra línea de indagación: por un lado, desde las vivencias lectoras y los libros que nos han acompañado a lo largo de nuestra formación literaria; y, por otro, desde la incidencia que han podido tener los aspectos académicos y curriculares en la preparación hacia la práctica docente. Dos caras de una moneda en las que aquellos libros, que nos iniciaron y acompañaron en el encuentro con la ficción y la recreación de sentimientos, ahora deben convivir con estrategias y nuevos títulos que se destinarán a los primeros y jóvenes lectores.

La primera cara de una moneda: «El viaje por tus vivencias: compartir tu experiencia con la lectura»

Somos conscientes de que, como indica Petit (2001: 31) «la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino». En este sentido, nuestra primera pretensión es buscar la identidad lectora de estos estudiantes y confeccionar una imagen de su devenir lector basado en los recuerdos y recreaciones de los momentos de su formación literaria. Se propusieron cinco hashtags –imágenes 1 a 5– que, a modo de hitos lectores, nos ilustraran sobre cómo

bargo, algunos títulos no son adecuados para unos destinatarios infantiles –*Conde Lucanor*– ya que podrían considerarse como una literatura ganada que pervive en las aulas junto a otras más específicas y relevantes, como *Momo* o *Ende*.

Una serie de términos –enseñanza, análisis, enfocados, llevarlas, serviría...– podrían llevar a una instrumentalización de la lectura frente al verdadero sentido de ella –entretenimiento, fomento, evadirme...–.

Imagen 9: #Te_consideras_preparado_para_ser_mediador_de_lectura_literaria_en_el_aula



La respuesta es rotunda: Sí. Existe una responsabilidad profesional y así lo especifica en Con miedo a hacerlo bien. Ahora existe un respecto a la labor mediadora pues consideran que les falta una experiencia que irán adquiriendo gracias a acciones como mejora-

ré, prepararme, aprender, cursar, empezar... y que se convierten en una oportunidad de fomentar y amar la lectura en los alumnos. Se sienten estudiantes de un mundo en el que leer abre fronteras y en esta etapa han empezado a tomar conciencia. ¿Lo conseguirán? Esperamos que hayan tomado conciencia de ello.

Imagen 10: #Qué_te_ha_aporteado_el_grado_en_tu_biografía_lectora_de_cara_a_ser_docente



Sin duda alguna, descubrimiento, es decir, una nueva perspectiva de enfrentarse y conocer la literatura, sus obras y dinamizarlas en el aula. Para ello, han adquirido materiales, estrategias y

Las caras que conforman nuestra moneda: de las vivencias a la mediación lectora

Las entrevistas mantenidas entre la docente Momo y las estudiantes Soñadora y Evolución servirán para entrelazar definitivamente los retales que han conformado la identidad colectiva de nuestros protagonistas y culminar en el patchwork al que aludíamos con anterioridad (Rodrigo Alsina, 2009). Con estas entrevistas ampliamos nuestra visión al realizar una observación ubicua (Santos, 1998) al adentrarnos en nuestro objeto de estudio desde distintos lugares y perspectivas –el aula universitaria, los despachos del profesorado, la biblioteca, los espacios virtuales...–.

La relación entre Momo, Soñadora y Evolución cobra sentido al establecer un vínculo como profesora y alumnas colaboradoras del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz que permite incrementar la formación de las estudiantes y profundizar en aspectos relativos a la educación literaria, con atención especial a la lectura y al amor por los libros. Su actuación se centra en compartir momentos vitales y escolares de la lectura ya que, en un futuro, las estudiantes devendrán en docentes y, por ende, ejercerán como agentes mediadores culturales en las aulas de educación primaria.

Momo es una joven docente, especialista en educación literaria, lectora de todo y de todos, enamorada de las letras en general y de Carlos Edmundo de Ory en particular. Momo, vocacional y entusiasta, en su asignatura de LIFL realiza una encomiable labor de mediación lectora y literaria, haciendo consciente a su alumnado, futuro profesorado, de la responsabilidad que tendrá, en su desempeño profesional, para fomentar la lectura entre las generaciones venideras.

Soñadora y Evolución atraviesan el último curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Ambas son buenas estudiantes, lectoras empedernidas y conscientes de la importancia del buen ejercicio de la mediación lectora para acercar la literatura

a los jóvenes. Para ellas, la participación como protagonistas de nuestra investigación constituirá el final de su viaje iniciático como docentes, ya que les hará comprender y ordenar sus experiencias personales para tomar conciencia de la importancia que determinados aspectos tienen en el ejercicio del magisterio (Chárriez, 2012).

Compartiendo las primeras lecturas

Si tuviéramos que configurar una nube de palabras para definir las primeras vivencias lectoras de Soñadora y Evolución, los tópicos determinantes serían: ausencia de obligación, aprendizaje y autoconocimiento y refugio.

En nuestra narrativa, Soñadora y Evolución toman conciencia de que su experiencia lectora, sin imperativos, como un derecho y nunca como un deber (Pennac, 1993), ha sido determinante para configurar su personalidad actual y su constante aprendizaje vital: «gran parte de lo que soy es por los libros que yo he leído; lo que yo leía me ayudó a conocerme a mí misma, pero también me ayudó a conocer temas nuevos».

Debido al ambiente de confianza, emerge la voz confidente de nuestros sujetos dejando entrever una visión romántica: la literatura como refugio para evadirse de ciertas circunstancias adversas acaecidas en la niñez, a modo de catarsis lectora «esa pena ya no existía; era yo en el lugar donde se ambientaba esa historia»; «todo lo que he escogido para leer refleja cómo me encontraba yo en un momento concreto o lo que me hacía falta».

Parece que la escuela no ha ejercido una influencia determinante en la actitud lectora de nuestras protagonistas. Así, podríamos considerarlas lectoras herederas (Chartier, 2017): «No amaba la literatura, amaba las historias que leía de niña; no considero que haya madurado [...] veía la literatura como algo puro, al igual que ahora». Así, en sus recorridos lectores, no se detecta un camino marcado por la institución escolar: «leía las historias que a mí

más me llamaban la atención [...] empecé por los cuentos, pero no hay un recorrido fijo, leía lo que me apetecía, desde literatura del siglo XIX hasta Manga». En la etapa adulta, movidas por la curiosidad personal, comenzaron a enfrentarse a otro tipo de literatura para descubrir nuevos horizontes culturales.

Hacia la configuración de la personalidad lectora

De nuevo, una hipotética nube de palabras encaminada a configurar la formación como lectoras de Soñadora y Evolución estaría abanderada por los tópicos: familia, fantasía, Barbazul y Alicia. El componente emocional de la lectura en familia cobra una especial importancia.

Aun considerando a nuestras protagonistas como lectoras herederas, emergen algunos títulos descubiertos bajo la institución escolar como: *Barbazul* (de quien Soñadora se confiesa enamorada) y del que manifiesta: «creo que mucho de que yo sea lectora ahora se lo debo a esa lectura, porque me gustó tantísimo que empecé a buscar más historias»; *El vampiro vegetariano*; *Alicia en el país de las maravillas*, *Las crónicas de Narnia* o *Harry Potter*, «aquel sitio donde hubiera magia, donde hubiera cosas que yo sabía o suponía que no podían ocurrir en este mundo, era donde yo me encontraba siempre a gusto».

Sin embargo, las vivencias familiares –incluida la televisión en casa– ejercen una poderosa influencia. Nuestras protagonistas recuerdan los cuentos relatados «nunca leídos, sino de memoria» en el seno familiar, destacando a sus progenitores como agentes determinantes en su experiencia lectora que «aunque mis padres no intentaban directamente que yo leyera, en ningún momento me pusieron trabas, al revés [...] si yo necesitaba leer, a mí me daban libros... creo que eso es muy importante». Además, se hace referencia a otros soportes que no son literarios, por ejemplo, series animadas como Goku, como un punto de partida hacia el interés por las lecturas de fantasía.

El final del viaje iniciático hacia la mediación lectora y literaria

Son diversas las ideas que afloran del pensamiento de nuestras protagonistas en la etapa final de su viaje iniciático que culminará con sus estudios de Grado. Sin duda el tópico más poderoso de esta nube imaginaria es la mediación, a la que sigue la conciencia de estar preparadas y la necesidad de adentrarse en la ensoñación infantil y adolescente para empatizar y conectar con sus intereses lectores.

Centradas en la figura del mediador, nuestra conversación evoca experiencias vitales que descubren cómo tanto Soñadora como Evolución han ejercido, sin ser conscientes, la mediación en el ámbito familiar –con hermanos menores–, como personal –con amistades–. Para ellas, es fundamental contar con agentes «recomendadores» de la lectura, dentro y fuera del ámbito académico, incluso desde las redes sociales, destacando especialmente la figura del *booktuber*.

Desde la conciencia del deber afrontar el ejercicio de la docencia con la máxima preparación, al referirse a la mediación lectora en el plano escolar, nuestras protagonistas defienden que para recomendar lecturas a los estudiantes y desmitificar la idea de que la lectura es aburrida, será fundamental:

- Conocer sus intereses: «yo no podría decirte: «yo pondría a mis alumnos a leer Harry Potter», porque a lo mejor yo estoy en un aula en la que no hay interés por ese tema».
- Empatizar con el alumnado: «es muy bueno nutrirse de todas las lecturas infantiles que hay para entender también a tus alumnos».
- Ser lector de literatura infantil y juvenil: «leyendo lectura literaria para mí, porque lo que sirva para mí en un futuro va a servir para mi yo docente»; «todo lo que yo sepa es algo que puedo transmitir en un futuro».

Llegados a este punto, Momo advierte que sus estudiantes cuentan con una preparación suficiente como para ejercer con solvencia la mediación lectora en el aula. Sin embargo, resulta llamativo que nuestras protagonistas presenten ciertas vacilaciones al respecto y consideren que «les faltan estructuras» puesto que «no existe una fórmula concreta para el fomento lector» y, aunque puedan considerar que están preparadas, este aspecto continúa siendo «un reto que asumir». Esta vacilación está en consonancia con uno de los tres dilemas planteados por Medina y Pérez (2017) –conocimiento teórico *versus* conocimiento práctico– ya que es muy frecuente que los aspirantes a la docencia se sientan preparados desde el plano teórico, pero con grandes dudas para plasmar lo aprendido en el aula.

Poco a poco hemos ido conformando nuestra narrativa, adentrándonos en el mundo de ensoñaciones de los agentes implicados, pero aún queda por tejer una pieza importante de este patchwork que nos mantiene ocupados: la aportación de la formación inicial a la biografía lectora de nuestras protagonistas. El pensamiento de Soñadora y Evolución es unánime a este respecto puesto que consideran que el Grado les ha ayudado a conocer la infancia y a adentrarse en su círculo de intereses y a descubrir en la literatura un recurso favorecedor de la implantación de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Atendiendo a las aportaciones de la asignatura LIFL, emergen ideas como:

- La transmisión de la pasión por leer: «saber cómo transmitirles a mis alumnos el amor por la literatura [...] y empezar a ser mediadora para despertar jóvenes lectores».
- Posibilidad de fomentar la lectura: «ha sido importante conocer que el fomento lector existe, ya que previamente no tenía la concepción de él como algo más amplio, es decir, crear proyectos..., hacer algo con la literatura fuera de esa hora de lectura que hay en todos los colegios; y la asignatura en sí me ha llevado a pensar: yo puedo hacer otras cosas».

- Presencia de la literatura en el aula: «cursar esta asignatura nos ha servido para ser conscientes de la importancia de que la lectura esté en el aula»; «las prácticas que hemos realizado nos han aportado estrategias válidas para trasladarlas al aula».
- Reconciliación con la literatura infantil: «cursar esta asignatura nos ha servido, en cierta manera, para reconciliarnos con la literatura infantil»; «uno de los últimos libros que he leído es *Momo*, descubierto tras haber cursado LIFL».

Ser lectores para ampliar los horizontes de nuestros estudiantes

Nuestro relato va llegando al final. Satisfechos por las aportaciones que la formación inicial ha tenido sobre nuestras protagonistas y conscientes de que aún queda un largo camino por recorrer –el ejercicio de la profesión docente en sí mismo–, la formación permanente (Trigo, 2016) deberá desplegar sus alas para posibilitar un mejor desempeño profesional entre los docentes interesados en forjar lectores. En este sentido, coincidimos con Munita (2016a: 300) al afirmar que:

La postura del docente como lector es potencialmente relevante, aunque su verdadera influencia parece descansar tanto en procesos de reflexión y de toma de conciencia personal sobre esta dimensión como en procesos de formación profesional que permitan la puesta en escena de esa postura en espacios de socialización entre pares.

Nos preguntamos, entonces, cuáles son los títulos que conforman la biblioteca actual de nuestros sujetos y descubrimos una variedad de géneros literarios –narrativa, poesía y teatro– y una inclinación hacia los libros de fantasía o fantástico-realistas: «A mí me encanta imaginarme que estoy en un universo donde los caballos pueden volar, donde puedo hacer magia, donde los muertos viven...»; y escritores como George R.R. Martin, autor

de la saga *Canción de hielo y fuego*, en la que se basa la popularísima serie *Juego de Tronos*; o clásicos como *El fantasma de la ópera*.

Al fin... nuestras voces hablaron, nuestras vidas se hilaron

Lentamente hemos ido recogiendo las ideas de cada uno de los participantes en esta investigación para configurar nuestro imaginario colectivo. Esta hermosa voz, que nos llega con cada twit, resonará en nuestra memoria cual canto de pájaro. Poco a poco, hemos ido tejiendo todo un entramado de retales que, agrupados en hashtags, han logrado hilvanar los pensamientos de nuestros protagonistas para confluír en un colorido y armonioso tejido de patchwork...

Referencias

- Abel, Theodore. (1947). «The nature and Use of Biograms». *American Journal of Sociology*, 53 (2): 111-118.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bachelard, G. (1982). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baptiste, A.; Belisle, C. (1991). *Photolangage: une methode pour communiquer en groupe par la photo*. París: D'organisation.
- Bayard, P. (2008). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Madrid: Anagrama.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Chárriez, M. (2012). «Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa». *Revista Griot*, 5 (1): 50-67.
- Chartier, R. (2017). «Leer sin libros». *Álabe*, 15.
- Colomer, T. (1999). «Cuentos para las nuevas generaciones: el valor de los cuentos» *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 118: 48-54.

- Colomer, T.; Munita, F. (2013). «La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente». *Lenguaje y Textos*, 38: 37-45.
- Contreras, E.; Prats, M. (2015). «¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones?». *Vía Atlántica*, 28: 29-44.
- Dueñas, J. *et al.* (2014). «La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores». *Ocnos*, 11: 21-43.
- González Faraco, J.C.; Gramigna, A. (2009). «Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa». *Teoría de la educación*, 21 (2): 79-94.
- Granado, C. (2014). «El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes». *Cultura & Educación*, 26 (1): 57-70.
- 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.
- Guardamillas Gómez, M. V. (2015). «La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica». *Investigaciones sobre lectura*, 4: 93-106.
- Imbernón, F. (coord.) *et al.* (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Medina, J. L.; Pérez, M. J. (2017). «La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas, profesorado». *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21: 1. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58042/35562>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Munita, F. (2016a). «Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora». *Ocnos*, 15 (2): 77-97
- (2016b). «La lectura personal del maestro: un espacio para (re)pensar al mediador escolar de lectura literaria». *Anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-americano Mediações de Leitura Literária* (pp. 299-310). Belo Horizonte: UFMG.
- Padua, D.; Prados, E. M. (2014). *El uso de las autobiografías en la formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en la*

- Universidad de Almería*. Rivas, J. I.; Leite, A. E.; Prados, E. M (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez Ríos, J. (2015). «Prólogo». En: Amar, V. (coord.). *Miradas y voces de docentes jubilados. Una investigación desde la narrativa*. Barcelona: Octaedro.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Rivas, J. I. (2009). «Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa». En: Rivas, J. I.; Herrera, D. (coord.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I.; Leite, A. E. (2014). «Vida y experiencia escolar. Biografías escolares». En: Rivas, J.I.; Leite, A. E.; Prados, E. M^a.(coords.). *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodrigo Alsina, M. (2009). «La identidad como patchwork». *Revista Científica de Información y Comunicación*, 6: 285-305.
- Romero, M. F.; Trigo, E. (2014). «Mira qué te cuento, la voz y la imagen de nuestras historias compartidas». En: Amar Rodríguez, V. (coord.). *Recuperar y compartir la memoria de la escuela* (pp. 15-25). Granada: GEU.
- Romero, M. F. (2016). «La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula». En: Álvarez, E.; Martínez, M.; Alejandre, L. (coords.). *El cuento hispánico. Nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas* (pp. 13-30). Valladolid: Aglice digital.
- Rovira-Collado, J. (2016). «Mirar como maestros para el desarrollo de la comprensión lectora. Blogs educativos para la competencia profesional en futuros docentes», *Investigaciones Sobre Lectura*, 6: 58-75.
- Sanjuan, M.; Senís, J. (2017). «Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos». *Álabe*, 15.
- Santos, M. A. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal: Madrid.
- Trigo, E. (2016). «El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores». *RESED*, 4: 66-84.