

PROYECTO SINE QUA NON: MENTORES DE LECTURA EN LA FACULTAT DE MAGISTERI DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

SINE QUA NON PROJECT. READING MENTORS AT THE PRE-SERVICE TEACHER'S FACULTY IN THE UNIVERSITY OF VALENCIA

Eva Morón Olivares

Universidad de Valencia

Correspondencia:

Eva Morón Olivares

Mail: Eva. Moron@uv.es

Recibido: 20/06/2017; Aceptado: 14/01/2019

DOI:10.17398/0213-9529.38.1.125

Resumen

Estudios recientes han demostrado que la competencia lectoliteraria de los estudiantes de las facultades de Magisterio es débil. Dado que dicha competencia es básica en el ejercicio de su futura labor, es necesario ofrecer desde el espacio de la innovación docente propuestas que refuercen los planes de estudio. En este sentido, presentamos aquí el proyecto de un equipo de profesores del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, avalado por el Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa y puesto en marcha en el curso 2015-2016 (código del proyecto: UV-SFPIE_RMD15-377169). Desde diferentes materias y lenguas, estos profesores, ejerciendo una labor de "mentores" de lectura, tienen como objetivo desarrollar en los alumnos la convicción de que la lectura es *conditio sine qua non* para ejercer el magisterio.

Palabras clave: Competencia literaria; Educación superior; Grados de Maestro.

Abstract

Recent studies have shown that students's literary competence in the Spanish Pre-Service Teacher's Faculties is weak. As this competence is basic for their future work, proposals in teaching innovation are necessary to reinforce the curricula. The present project was designed in 2015-2016 by a team of teachers who works for the Department of Language and Literature Teaching (University of Valencia, Spain) and it was funded by the "Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa" of the same University (project code: UV-SFPIE_RMD15-377169). These teachers, acting as reading mentors in different subjects and languages, have as a primary aim to develop in the students the conviction that reading is *conditio sine qua non* for being teachers.

Keywords: Literary Competence; Higher Education; Pre-Service Teacher Degrees.

INTRODUCCIÓN

Los alumnos de Magisterio, debido a su futuro carácter de mediadores, han centrado algunas de las últimas investigaciones en competencia lectoliteraria; se señala la pobreza de su hábito lector, la escasez de lecturas y sus dificultades para establecer la necesaria distancia estética (Silva Díaz, 2001; Machado, 2002; Díaz Armas, 2008; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Morón y Martínez, 2010 y 2011; Colomer y Munita, 2013; Díaz Plaja y Prats, 2013; Sanjuán Álvarez, 2013; Taberner, 2013; Granada y Puig, 2014; Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo, 2014). Alumnos con tan limitado bagaje no pueden convertirse en maestros competentes, una de cuyas obligaciones básicas será iniciar a las futuras generaciones en la lectura.

Como señala Colomer (2005, p. 171), por un lado, "la lectura autónoma, silenciosa, de gratificación inmediata y de elección libre es imprescindible para el desarrollo de las competencias lectoras". Pero, por otro:

Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su versión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores conreferentes y complicidades mutuas. (...). Probablemente, una de las causas de la resistencia a la lectura provenga de la pérdida de las formas de lectura colectiva en las sociedades actuales. (Colomer, 2005, pp.194-195)

Es aquí donde nos acogemos a la idea de la *conversación literaria*. Como Chambers (2007: 12), no estamos interesados "en la conversación en sí, sino en el papel que juega en la vida de los lectores que discriminan, piensan y gozan con la lectura". En pocas palabras, "no sabemos lo que pensamos hasta que no nos oímos diciéndolo. Siempre y cuando sepamos hablar bien y no dejemos caer simplemente las palabras en un parloteo sin sentido que no nos lleva a ningún lado". Y para hablar bien sobre los libros, es preciso que el acto de conversación posterior a la lectura se compartan tres elementos: los entusiasmos, los desconciertos y los patrones observados (21-27). Experiencias recientes con alumnos de distintos niveles muestran la validez de la conversación literaria como estímulo para el desarrollo de la competencia literaria y, por ende, de la competencia comunicativa (Manresa y Silva Díaz, 2005; Colomer, 2012).

En el contexto formal, necesitaremos, además, la figura de clave del mediador, que, en el caso del aula universitaria, tendrá que reunir unas características particulares que le permitan gestionar con eficacia las interpretaciones de los estudiantes. No le serán ajenos el entusiasmo y la cercanía comunes a todo mediador, pero deberá ser capaz, como señala Finkel (2008), de *dar clase con la boca cerrada*, haciendo que los estudiantes lean un (gran) libro para proporcionarles *experiencia* (47-74), y ofreciéndoles, por medio de seminarios abiertos, la oportunidad de discutir profundamente sobre su significado para proporcionarles *reflexión* (75-102).

DESARROLLO

Precisamente ofrecer un espacio de lectura colectiva entre iguales, auspiciado por un lector experto o “mentor” es en lo que se ha centrado el proyecto. Presentamos a continuación un breve resumen de sus principales características.

En el plan de estudios de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, las dos asignaturas que tienen más relación con la educación lectoliteraria, *Formación literaria para maestros* (Grado de maestro de Educación Primaria) y *Formación literaria en el aula de Educación infantil* (Grado de Maestro de Educación Infantil), no pueden asumir, por sí solas, la tarea de afianzar las competencias lectoras de los estudiantes. Es necesaria una acción más abarcadora y sistemática, como la que este proyecto pretende. El propósito es proporcionar a los alumnos implicados la oportunidad de leer, interpretar y valorar un conjunto de obras gracias al apoyo didáctico y la mentorización de un equipo de profesores que imparten asignaturas a lo largo de los dos grados.

Nuestro trabajo se inscribe dentro de la modalidad de la investigación-acción del paradigma sociocrítico, en tanto que aspira al cambio educativo y a la transformación social (Elliot, 1990; Boggino y Rosekrans, 2007; Kemmis, Mc Taggart y Nixon, 2014). Por eso planteamos nuestra intervención de manera cíclica, aspirando a lo que ha dado en llamarse la espiral de la investigación, que incorpora, de forma cíclica, los cuatro momentos clave de este tipo de enfoque: planificación, acción, observación y reflexión. Nos interesa, fundamentalmente, la vertiente social, participativa y colaborativa, crítica y transformadora que supone trabajar desde esta perspectiva: como docentes percibimos un problema (la escasa competencia literaria de los estudiantes de Magisterio) y ponemos en práctica, como grupo, una serie de acciones con el propósito de mejorar nuestro contexto inmediato.

En este marco, los objetivos del proyecto son los siguientes:

- desarrollar la competencia lecto-literaria de los estudiantes de Magisterio mediante el fomento del hábito lector y la consolidación de la capacidad para interpretar y valorar los texto literarios;
- y fomentar el trabajo en equipo de los profesores para generar un conjunto de estrategias y actuaciones comunes en relación con la competencia lectoliteraria.

Los profesores participantes fueron los catorce profesores del grupo de Innovación docente *Sine qua non*, todos ellos pertenecientes al Departamento de Didáctica de la Lengua y la literatura y que imparten asignaturas distribuidas a lo largo de los tres primeros cursos de los dos grados (Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil). Representan tres de las cuatro Unidades Docentes del Departamento: Catalán, Español e Inglés. Así pues, las lecturas escogidas se leyeron, en la medida de lo posible, en la lengua original de la obra o bien en una traducción a una de estas tres lenguas. De esta manera, se invita a los alumnos a hacer “uso literario”, y no solo académico, de las lenguas que conocen.

Todos estos profesores se comprometían a convertir sus asignaturas es espacios de estímulo hacia la lectura y a vincular parte del éxito en ella al hecho de que el alumno recorra un tramo de un itinerario lector establecido previamente. El objetivo de esta propuesta es trasladar al alumno la idea de que la lectura es la condición *sine qua non* se puede ser maestro.

Teniendo en cuenta que la ratio de alumnos en la Facultad de Magisterio es alta (unos 50 alumnos por aula) y que la iniciativa propuesta necesita de atención individualizada, si un profesor no tiene asignada docencia en un cuatrimestre, continúa participando activamente en el proyecto a través de la mentorización de alumnos (de los profesores que sí la tienen asignada) y la organización de actividades de apoyo. En este sentido, cada clase tiene asignados dos o tres mentores, que serán los encargados de acompañar a los alumnos durante la lectura. Estos mentores nunca son los profesores del grupo, para que la relación entre mentor y lectores sea más espontánea y menos académica.

En cuanto a la muestra de alumnos, se vieron implicados casi 450 alumnos de las siguientes materias: *Lengua española para maestros* (1 grupo, 1º curso), *Lengua extranjera para maestros: Inglés* (2 grupos, 1º curso), *Formación literaria para maestros* (4 grupos, 2º curso) y *Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües* (2 grupos, 3º curso). La participación de los alumnos era voluntaria, y resultó mayoritaria pues cada profesor vinculaba un porcentaje de su asignatura, comprendido entre un 10% y un 20%, a la participación del alumno en el proyecto. Es decir, si un alumno no participa, no puede acceder a ese 10-20% que es obtenido de las actividades que decida cada profesor dentro de su asignatura (participación, tareas de clase, prácticas, etc.). Entendíamos que, de esta forma, interferíamos lo menos posible en el desarrollo de las distintas materias, respetábamos en cierta medida la “libertad” del alumno (aunque ese porcentaje funcione como incentivo) y no vinculábamos todo el peso de la asignatura al proyecto.

Los profesores prepararon una lista de lecturas a partir de una discusión previa acerca de cuáles eran los libros que a lo largo de su experiencia habían interesado de forma significativa a los alumnos. El criterio de selección de las lecturas no estaba vinculado específicamente a los contenidos de las materias, sino al objetivo de estimular el hábito lector y la capacidad de interpretación.

Cada mentor presentaba a su grupo esa lista, y los alumnos seleccionaban a partir de ella el libro que deseaban leer (intentaba evitarse, en la medida de lo posible, que el libro hubiera sido leído por los alumnos). A partir de ese momento se producían tres encuentros (que pretenden responder a los tres momentos de la lectura: el “antes”, el “durante” y el “después”) entre el grupo y su mentor a lo largo del cuatrimestre, cuya dinámica está inspirada en las propuestas sobre la conversación literaria de Chambers (2007) y los seminarios abiertos de Finkel (2008).

Para la recogida de información de todo el proceso, se generó un cuestionario final destinado a los alumnos en el que se preguntaban cuestiones como el interés despertado por la lista de libros, la conveniencia del sistema para elegir el libro dentro de los grupos o la viabilidad de tener más encuentros con los mentores; también se pedían posibles sugerencias. En cuanto a los profesores, se recogió la información a partir de las actas de cada sesión de trabajo y de los informes de seguimiento de cada participante.

Detallamos a continuación el esquema de trabajo. De noviembre de 2015 a enero de 2016 se establecieron reuniones quincenales del equipo de trabajo para consensuar los documentos de trabajo que servirían de referencia para todo el proceso, las lecturas que conformarían los distintos tramos del itinerario lector, los instrumentos de evaluación de los alumnos y la rúbrica de evaluación del proyecto; estructurar la labor de mentorización dentro y fuera del aula: tutorías, seminarios específicos, grupos de discusión; y establecer un calendario de trabajo para el segundo cuatrimestre

De febrero a mayo de 2016, durante el periodo de clases, tuvieron lugar las reuniones mensuales para discutir el progreso del plan y el trabajo directo con los alumnos. Finalmente, entre junio y septiembre, se llevó a cabo la evaluación del trabajo realizado y se abordó el diseño del curso 2016/2017.

EVALUACIÓN

En cuanto a la fórmula de evaluación, puesto que el establecimiento de un grupo control para poder comparar los resultados entre los alumnos incorporados al proyecto y los que no lo estén no es viable por la estructura del plan de estudios (los grupos no se mantienen estables a lo largo de los cursos), la evaluación del proyecto debe llevarse a cabo a través de una rúbrica que establezca una gradación del número de experiencias lectoras dentro del proyecto de mentorización (entre 0 y 3, entre 3 y 6, entre 6 y 9) y que sirva para analizar y contrastar los resultados obtenidos por los tres tipos de estudiantes en cuanto a hábito lector y competencia lectoliteraria. Aunque una rúbrica de este tipo implica una evaluación a medio-largo plazo (por ejemplo, alumnos de 2º y 4º curso), algunos de los ítems pueden arrojar ya datos parciales para la evaluación desde la primera experiencia.

Por un lado, los alumnos declaran que repetirían la experiencia (89%) y que están abiertos a leer todo tipo de géneros, aunque sus preferencias se decantan por la novela romántica, de ciencia-ficción y de aventuras (82'6%). Por otro lado, aunque la lista de libros le parece atractiva a casi el 60%, sugieren participar más activamente en su confección y utilizar un sistema de elección que tenga más en cuenta la libertad individual (este año, cada grupo y su mentor se ponían de acuerdo para leer la misma obra).

De los informes redactados por los miembros del Grupo y de los resúmenes de las reuniones de coordinación, se deducen los siguientes aspectos destacables. Los mentores valoran sobre todo las posibilidades que la relación extra-académica les proporciona para hacer énfasis en el aspecto lúdico de la lectura (recordemos que los mentores no son profesores de ninguna materia del grupo de alumnos que les corresponde), en lo que también influye el hecho de que selección de las lecturas no esté vinculada específicamente a los contenidos de las materias; y la propia existencia del grupo de innovación, que genera un espacio en el que resultan imprescindibles la discusión, el intercambio y la síntesis de principios y metodologías docentes. Como aspectos mejorables, se centran en la necesidad de organizar los grupos de alumnos por un criterio distinto al nivel lector (ocasionales/ habituales), que se ha revelado poco satisfactorio; y la necesidad de una reflexión más profunda acerca del modo de incorporar la participación de los alumnos en el proyecto a la evaluación de las asignaturas.

CONCLUSIONES

El propósito del Grupo es mantenerse estable y caminar en las direcciones que nos marca el trabajo realizado hasta el momento, algo que, por otra parte, está en la línea de la preocupación cada vez más evidente por el replanteamiento de la formación de maestros en el ámbito de la educación literaria. Así como ya tenemos estudios que exploran las autobiografías lectoras de los futuros maestros como eje para comprender sus identidades lectoras cuando llegan a la educación superior (Granado y Puig, 2015), será necesario avanzar, tanto desde la innovación docente como desde la investigación, en la reflexión sobre el espacio universitario como contexto socializador y catalizador de su identidad como lectores y formadores de lectores.

Somos conscientes de que nuestra propuesta es ambiciosa, pero también estamos convencidos de que aventurarse en proyectos de innovación como estos resulta imprescindible si queremos activar la relación de nuestros alumnos con la lectura literaria. Nuestra empresa no ha hecho más que comenzar, y habrá que esperar para ver resultados más concluyentes, pero queremos creer, con Pedro Salinas (1983, p. 170), que “se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala”.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto ha sido financiado por el Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa de la Universitat de València y puesto en marcha en el curso 2015-2016 (código del proyecto: UV-SFPIE_RMD15-377169). Los integrantes del mismo son los siguientes profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la citada Universidad: Anna Devís Arbona, Silvia M^a Chireac, Josep Vicent García-Raffi, Rosa Giner Sánchez, Ángela Gómez López, María Küster Santa Cruz, José Miguel Marín Viadel, Antonio Martín Ezpeleta, Xavier Mínguez López, Eva Morón Olivares, Rosa M^a Pardo Coy, Miquel Oltra Albiach, Agustín Reyes Torres y Elia Sanleuterio

Referencias bibliográficas

- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Homo Sapiens-MAD.
- Colomer, T. (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de cultura económica.
- Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coord.) (2012). La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes. Venezuela: Banco del Libro.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, (38), pp. 37-45.
- Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- Díaz-plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y textos*, (38), pp. 19-28.
- Dueñas, J. D.; Tabernero, R.; Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante los nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de los futuros profesores. *Ocnos*, (11), pp. 21-43. Recuperado de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.02/434
- Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. València: Universitat de València.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, (11), pp. 93-112. Recuperado de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.05/427
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. *Ocnos* (13), pp. 43-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2591/259138240003/>
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles. Madrid: SM.
- Kemmins, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Machado, A. M^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Manresa, M. y Silva-Díaz, C. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, (37), pp. 45-56.
- Morón, E., y Martínez, C. (2010). Dar de leer: propuestas para la formación literaria de futuros maestros. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, (236), pp. 53-59.
- Morón, E. y Martínez, C. (2011). (2011). La reflexión sobre la experiencia lectora como estímulo para la educación literaria. En J. Rienda y M^a P. Núñez (Eds.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 1507-1525). Madrid: SEDLL.
- Salinas, P. (1983). *El defensor [1948]*. Madrid: Alianza.
- Sanjuán Álvarez, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y textos*, (38), pp. 179-188.
- Silva Díaz, M^a C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. En D. Goldin, D. et al. *Geografías lectoras: nuevos proyectos y realidades en la lectura infantil y juvenil* (pp. 83-92). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, (38), pp. 47-56.