

Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España

Didactic strategies around reading used in initial teacher training in Spain

Carmen Álvarez-Álvarez

<http://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

Universidad de Cantabria

Julián Pascual-Díez

<http://orcid.org/0000-0003-2694-9647>

Universidad de Oviedo

Fecha de recepción:

23/07/2019

Fecha de aceptación:

23/10/2019

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Formación de profesores; habilidades lectoras; estrategias de lectura; literatura infantil y juvenil; Enseñanza Superior.

Keywords:

Teacher Education; Reading Skills; Reading Strategies; Children's and Youth Literature; Higher Education.

Correspondencia:

alvarezmc@unican.es

jpascual@uniovi.es

Resumen

Las estrategias didácticas en torno a la lectura en la formación inicial del profesorado pueden repercutir en las prácticas docentes de los futuros maestros en las aulas de la Educación Primaria. En este artículo se presenta un estudio cualitativo en el que han participado 73 profesores universitarios sobre las estrategias didácticas que siguen al impartir materias relacionadas con la didáctica de la lectura y la literatura en el Grado de Educación Primaria en la universidad española. El análisis de los datos ha permitido identificar numerosas prácticas docentes y organizarlas en torno a tres grandes categorías: estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de habilidades académicas, dirigidas a conocer habilidades docentes y dirigidas al desarrollo de prácticas lectoras en los estudiantes. Es posible concluir que los docentes emplean una gran diversidad de métodos y actividades, que resultan complementarios, con un fuerte componente innovador y práctico, que responden a una doble finalidad: favorecer una aproximación afectiva del alumnado de magisterio hacia la lectura y la literatura y dotar a este de las herramientas teórico-prácticas que le ayuden a desarrollar su labor de mediación lectora con éxito.

Abstract

Didactic strategies around reading used in initial teacher training in Spain can have an impact on the teaching practices of future teachers in the Primary Education classrooms. This article presents a qualitative study in which 73 university professors have participated on the teaching strategies they follow when teaching subjects related to the teaching of reading and literature in the Primary Education Degree in the Spanish university. The analysis of the data has allowed identifying numerous teaching practices and organize them around three main categories: didactic strategies directed to the development of academic abilities, directed to know teaching abilities and directed to the development of reading practices in the students. It is possible to conclude that teachers employ a great diversity of methods and activities, which are complementary, with a strong innovative and practical component, which serve a dual purpose: to favour an affective approach of teaching students towards reading and literature and provide to this one of the theoretical-practical tools that help him to develop his work of reading mediation successfully.

Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos*, 18 (3), 38-47.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2108

Introducción

Los futuros docentes de Educación Primaria, además de enseñar a leer, deben promover la lectura por placer y animar a la lectura literaria (Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual, 2017; Caride, Carballo y Gradaílle, 2018; Neira, 2015). Esto es especialmente difícil para los docentes noveles por su falta de experiencia en el trato con alumnos, obras literarias y bibliotecas escolares. Asimismo, diferentes estudios han mostrado que la formación, los recursos y la convicción de los docentes para potenciar la lectura en las aulas de Educación Primaria varían sustancialmente y, en términos generales, que sus experiencias de lectura son limitadas (Felipe, 2016; Ferreyro y Stramiello, 2008; Munita, 2013).

La formación inicial en la materia adquiere una gran relevancia para actuar con profesionalidad docente (Granado y Puig, 2014; Lockwood, 2011; Leland, 2013; Munita, 2013; Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017; Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017). En el proceso de formación inicial de los docentes de Educación Primaria, estas funciones son abordadas específicamente en las materias de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Si bien esta formación inicial presenta notables carencias (reducida presencia en los diferentes planes de estudios, marco de actuación excesivamente amplio, profesorado inestable, etc.) es necesario conocer las diferentes estrategias didácticas empleadas por el profesorado universitario en la formación lectora de los futuros maestros. En la metodología de enseñanza-aprendizaje del aula universitaria se puede desarrollar un planteamiento integrador de la lectura que la equilibre como tarea académica y por placer y que logre futuros docentes formados para promover la mediación lectora en la Educación Primaria, deshaciéndonos de “las formas dualistas de pensar” (Rosenblatt, 2002, p.15).

Diversos estudios realizados con estudiantes universitarios han destacado sus importantes limitaciones lectoras. Así, por ejemplo, se destaca que: (1) hay un creciente número de

estudiantes que se declaran no lectores por falta de motivación intrínseca, (2) sus hábitos lectores son insuficientes y (3) el profesorado universitario se lamenta de las deficiencias lectoras del alumnado de reciente ingreso porque interfieren en su comprensión académica (Felipe, 2016; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016). El estudio de Roldán y Zabaleta (2017) mostró notables discrepancias entre el desempeño y la autopercepción en la lectura y comprensión de textos académicos. Asimismo, el estudio de Parodi, Moreno-de-León, Cristóbal y Burdiles (2019) muestra una transición en los hábitos de lectura (a la que denominan transición Gutenberg-Google), aunque reconocen y otorgan una alta relevancia al soporte en papel para propósitos académicos.

Esta situación se reproduce en los estudios de Grado en Educación Primaria en España, como se constata en diferentes trabajos. Mencionaremos cuatro recientes: (1) El estudio de Granado (2014) ha puesto de manifiesto el alto porcentaje de alumnos que se declaran no lectores o que presentan muchas carencias en sus hábitos de lectura (académica y por placer). (2) La investigación de Munita (2014) contribuyó a esclarecer la existencia de una competencia literaria ilusoria, ya que no se manejan corpus literarios amplios y sus lecturas además de ser discontinuas están ligadas a los *best-sellers*. (3) El estudio de Felipe (2016) concluye que un preocupante 67.8% de los futuros docentes afirma que no le gusta la lectura o que lee de forma esporádica (lector ocasional o de vacaciones) y tan sólo el 6.9% de los estudiantes se autocalifica como lector empedernido. (4) El estudio de Caride, Carballo y Gradaílle (2018), realizado con 733 estudiantes de Magisterio de la Universidad de Santiago de Compostela, pone de relieve que un 40.7% de los estudiantes se identifican como no lectores, un 30.2% como lectores ocasionales y tan solo un 29.1% se consideran lectores frecuentes.

Estos datos resultan preocupantes y pueden determinar negativamente el ejercicio profesional como promotores de la lectura de los

futuros docentes. Para invertir estas tendencias se requiere actuar en tres ámbitos: las políticas públicas, la institución educativa y la valoración personal del docente hacia la lectura (Ferreyro y Stramiello, 2008). En este cambio, un elemento crucial es el papel del profesorado universitario y el replanteamiento de la didáctica universitaria, y más específicamente de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL). Según Mendoza (2018), la formación universitaria obedece a una práctica rutinaria, hay poco incentivo hacia el proceso lector, una ausencia de círculos de lectura y una escasa utilización de estrategias didácticas que ayuden a formar lectores eficaces y competentes. Formar un docente lector, requiere ampliar los fines lectores y el ámbito espacio temporal de las prácticas lectoras (Ferreyro y Stramiello, 2008).

Aguilar, Cruz y Aguilar (2014) demandan que el profesorado universitario asuma un mayor protagonismo en la promoción del hábito lector de sus estudiantes. Asimismo, demandan que las universidades lleven a cabo políticas institucionales para crear espacios y dar oportunidades a la lectura y los tiempos de ocio, destacando la relevancia de desarrollar específicamente estas competencias en la formación de los futuros docentes. En esta línea, Mendoza (2018) recomienda el uso de estrategias didácticas que permitan a los estudiantes descubrir y disfrutar de la lectoescritura, generando posibilidades de éxito en el proceso de aprendizaje.

En este artículo presentamos un estudio que recoge los planteamientos didácticos y prácticas lectoras que tienen lugar en las aulas universitarias en los Grados de Maestro en Educación Primaria, revelando la diversidad de planteamientos existentes y los intentos del profesorado universitario por superar algunas de sus dificultades.

Método

El objetivo general de este trabajo es identificar el repertorio de prácticas docentes puestas en práctica por el profesorado especialista de

DLL que imparte materias relacionadas con DLL en los Grados en Educación Primaria en España. Nuestros objetivos específicos son: (1) contar con la participación de docentes de todas las comunidades autónomas y de universidades públicas y privadas, (2) recoger sus testimonios acerca de las estrategias didácticas que emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las materias de DLL que imparten y (3) realizar un análisis de contenido que nos lleve a categorizar las respuestas recibidas. Para ello diseñamos un estudio cualitativo siguiendo los pasos de otros previos (Álvarez, 2018; Felipe, 2016).

Partimos de la hipótesis de que habrá diversidad de experiencias docentes, de que podremos recoger diferentes modelos de prácticas de enseñanza-aprendizaje y de que en conjunto se podrá conocer un amplio abanico de planteamientos didácticos relevantes.

Se elaboró un cuestionario dirigido a los docentes que imparten DLL en las universidades españolas que consta de varias preguntas abiertas relacionadas con la metodología empleada en las clases de didáctica de la lectura y de la literatura. Previamente, se había presentado un cuestionario piloto a un reducido número de profesores especialistas con reconocido prestigio en el área de conocimiento. Recogidas sus sugerencias, se incluyeron ligeras modificaciones y se redactó el cuestionario definitivo.

Para poder determinar la población objeto de estudio, fue preciso analizar las guías docentes de cada curso en los estudios de Grado en Educación Primaria de todas las universidades españolas. Las diferentes denominaciones de las asignaturas y, en ocasiones, la falta de coherencia o rigor entre lo que algunos nombres de las materias indicaban y los contenidos que se incluían, nos llevaron a tener que comprobar pormenorizadamente si la materia impartida se ajustaba al propósito de este estudio. A partir de la detección de las asignaturas consideradas pertinentes para nuestro propósito, se identificaron los docentes responsables de las mismas.

El cuestionario se envió mediante correo electrónico personalizado a todo el profesorado que impartía docencia en materias afines a la DLL. El número de sujetos de la muestra participante supera el 30% del total de docentes que componen la población. Se han obtenido 73 respuestas de docentes pertenecientes a 45 universidades distintas, ubicadas en las 17 comunidades autónomas de España, con mayor representación en aquellas donde hay más universidades; de instituciones públicas y privadas, de hombres y mujeres, y de docentes más y menos experimentados. El profesorado que ha participado en este estudio se distribuye del modo que se indica en la tabla 1.

Tras la recogida de información, se organizaron y analizaron los datos, siguiendo pautas propias del análisis de contenido, ya que todos ellos son de tipo cualitativo, dando lugar a una serie de categorías emergentes, que son las que estructuran el apartado de resultados.

Para asegurar que la investigación fuese rigurosa y cumpliera con todos los patrones éticos habituales (independencia, confidencialidad, anonimato, etc.) en este estudio hemos: (1) contactado individualmente con cada participante, (2) contactado con hombres y mujeres de universidades públicas y privadas de todas las comunidades, sin discriminación alguna, (3) formulado preguntas neutras, donde no se perciba un posicionamiento por parte de los investigadores, (4) y realizado un análisis de las respuestas manteniendo la confidencialidad y el anonimato.

Resultados

El análisis de los datos nos ha permitido agrupar las estrategias didácticas de los docentes participantes en tres grandes categorías: para el desarrollo de habilidades académicas, de habilidades docentes y de prácticas lectoras. Al presentarlas se incorporan testimonios rele-

Tabla 1
Número de colaboradores por comunidad autónoma y universidades implicadas

Comunidad autónoma	Número de universidades implicadas	Número de participantes. Hombres	Número de participantes. Mujeres	Total de participantes
Galicia	4	3	3	6
Asturias	1	0	1	1
Cantabria	1	0	1	1
País Vasco	1	2	1	3
Castilla León	4	2	4	6
Madrid	6	3	3	6
Navarra	1	0	1	1
La Rioja	1	0	2	2
Aragón	1	4	1	5
Cataluña	6	5	4	9
Comunidad Valenciana	6	4	6	10
Murcia	2	2	1	3
Andalucía	6	6	4	10
Castilla La Mancha	1	1	3	4
Extremadura	1	1	0	1
Islas Baleares	1	0	1	1
Islas Canarias	2	3	1	4
Total	45	36	37	73

vantes ofrecidos por el profesorado participante que ayudan a ilustrar las diferentes estrategias didácticas.

Estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de habilidades académicas

Una buena parte de los profesores participantes en este estudio han hecho mención a la necesidad de realizar en sus clases un trabajo con textos e ideas procedentes del ámbito de la investigación en Lectura y Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y con la elaboración de tareas de planificación (planes lectores, programaciones didácticas, pequeñas investigaciones) y uso de recursos tecnológicos. El planteamiento de base es que no se puede ser buen maestro de Primaria sin reflexionar sobre qué implica el proceso lector, sin conocer estudios relevantes sobre DLL o sin leer a académicos e investigadores. *“Procuro que las clases teóricas animen a la reflexión de los procesos socioeducativos y del aprendizaje lector, que se abordan con referencias bibliográficas sucintas”* (Profesor 8).

Las prácticas señaladas al respecto son:

- Lecciones magistrales en que se exponen los fundamentos teóricos de la materia objeto de estudio. *“Procuro que el marco teórico esté siempre articulado con la práctica y en clase construimos ese marco a partir del diálogo socrático, de mi aportación magistral y del conocimiento compartido a muchos niveles”* (Profesora 17).
- Trabajo con textos de tipo legal y normativo para su conocimiento y para desarrollar prácticas acordes a la Ley. *“Mencionamos las normativas y exigencias legales”* (Profesora 31).
- Creación de actividades susceptibles de ser realizadas en un aula de Educación Primaria a partir de obras disponibles en la biblioteca del centro. *“Entre otras cosas, en las prácticas tienen que preparar “bocetos de clases reales”. Preparan en pequeños grupos actividades, proyectos... para un aula actual de Primaria. Y exponen ante el gran grupo las propuestas. Comentamos, etc.”* (Profesora 7).
- Elaboración de unidades didácticas. *“Desarrollar unidades didácticas en las que se*

aborden las potencialidades de los materiales que se emplean en el aula” (Profesora 1).

- Lectura de obras monográficas o capítulos concretos/ artículos científicos/ artículos de divulgación, etc. *“Comentamos en clase monografías y publicaciones divulgativas y/o de investigación”* (Profesora 2).
- Empleo y difusión de webs específicas de LIJ. *“Un recurso fundamental que por desgracia no se explota lo suficiente, es la sección de literatura infantil y juvenil de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Contiene suficientes textos para las distintas etapas, pero sobre todo tiene una selección de textos académicos (Mendoza, Colomer, Cerrillo, García Padrino, Rodríguez Almodóvar, Lluch...) imprescindible para la formación del lector literario”* (Profesor 18).
- Lectura de Planes Lectores de centro y su análisis crítico en clase en base a unas pautas facilitadas por el profesor y/o la creación de uno. *“Se accede también a planes de fomento de la lectura implantados actualmente en centros escolares, y se intenta diseñar conjuntamente uno propio”* (Profesor 32).
- Elaboración de Planes de Fomento de la Lectura. *“Por grupos preparan un plan de fomento de la lectura a partir de las orientaciones que les propongo”* (Profesor 22).
- Realización de investigaciones durante el período de prácticas en centros educativos. *“Realizamos pequeñas investigaciones de campo siempre que es posible y a raíz del Practicum”* (Profesora 2).
- Realización de trabajos de profundización en un Trabajo Fin de Grado (TFG). *“Esos aspectos directamente relacionados con planteamientos didácticos para el aula de infantil o primaria se pueden abordar en la realización de los TFG”* (Profesora 10).
- Visitas de especialistas (bibliotecarios, investigadores, etc.).
- Creación, empleo y/o explotación de medios y recursos tecnológicos:
 - Moodle. *“El aula virtual que organiza y estructura nuestro trabajo. A través de ella accedemos a materiales hipermodales e hipertextuales de todo tipo accediendo a cientos de foros que completan y amplían la informa-*

ción que trabajamos en clase presencial con materiales concretos ligados a cada tema del temario” (Profesora 20).

- Twitter. “Creamos cuentas grupales en Twitter a través de las cuales siguen a escritores, editoriales, plataformas de animación a la lectura y, a partir de un hashtag, los alumnos nos invitaron a conocer sus propuestas también de animación. Estas cuentas nos dieron la oportunidad de contactar con escritores de la talla de Agustín Fernández Paz o Leticia Costas, por ejemplo, los cuales siempre contestaron con mucho cariño a nuestras preguntas y animaron mucho al alumnado a seguir con su tarea de animar a leer a sus alumnos de primaria el día de mañana” (Profesor 3).
- Youtube. “Realizamos un proyecto de animación que este año versará sobre la creación de un Booktubers” (Profesora 22).
- Webs. “Elaboramos una página web con actividades y recursos para la animación lectora y la educación literaria” (Profesor 15).
- Blogs. “Proponemos actividades y tareas que tienen que ver con el estudio de las webs/blogs de bibliotecas escolares” (Profesora 22).

Estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de habilidades docentes orientadas al desarrollo de la competencia lectora y de la animación a la lectura

La mayor parte de los participantes han hecho mención a la necesidad de abordar teórica o prácticamente el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de habilidades docentes. La colaboración con instituciones, maestros o especialistas y el conocimiento de experiencias y técnicas innovadoras resulta relevante. El planteamiento base es que no se puede ser buen maestro de Primaria sin conocer posibles técnicas de trabajo en las aulas. “Deben conocer qué estrategias poner en funcionamiento cuando un niño/a no quiere leer y cómo animarlo a que lo haga” (Profesor 21).

Las prácticas señaladas al respecto son:

- Reflexión profunda sobre la propia experiencia como alumno en la escuela Primaria. “Les

pido que reflexionen a partir de las propias experiencias lectoras en su infancia y adolescencia que estuvieron llenas de sentido para analizarlas y comprenderlas. Para ello suelo pedirles que presenten ante sus compañeros algún libro que recuerden con especial afecto y den detalles de por qué lo leyeron, cómo lo leyeron, gracias a quién lo leyeron, etcétera. A partir de esas fragmentarias biografías lectoras, que suelen considerar ‘anécdotas’, se van dando cuenta de los aciertos y los errores que se cometen en la educación literaria de la infancia y la adolescencia” (Profesor 24).

- Narración oral de cuentos por parte del alumnado o de especialistas. “Vienen cuentacuentos a compartir sus técnicas” (Profesora 35).
- Tertulias literarias dialógicas. “Quisiera destacar las tertulias dialógicas. Resultan muy enriquecedoras y motivan a los alumnos de todas las edades” (Profesora 6)¹.
- Clubs de lectura. “Los clubs de lectura que se forman en las distintas bibliotecas son una base inmejorable para la formación didáctica” (Profesor 27).²
- Realización de talleres de creación literaria. “Realización de un rincón o un taller para la creación literaria en infantil o primaria” (Profesor 15).
- Realización de proyectos. “En nuestro caso, trabajamos siguiendo la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Por ello, los alumnos gozan de amplia libertad para promover sus propias iniciativas didácticas, siempre y cuando cumplan con los requisitos mínimos a los que todos los proyectos deben atenerse. Asimismo, se potencia un enfoque lúdico del proceso de enseñanza” (Profesor 26).
- Realización de dramatizaciones. “Trabajo desde la dramatización y la oralidad para crear docentes con recursos en la voz, lectura en voz alta, capaces de trabajar el teatro y la narración oral” (Profesor 35).
- Uso de técnicas como el Kamishibai y/o los títeres. “Enseño algunos recursos materiales que se acercan al alumnado para que los conozca y sepa utilizar, como teatrillos de kamishibai, títeres, etc.” (Profesora 4).

- Desarrollo de las ideas mostradas en libros específicos: “nos servimos de Pennac, Tonucci, Rodari –sus estrategias para fomentar la fantasía a través del lenguaje” (Profesora 35).
- Colaboración con personas e instituciones:
 - Maestros. “Desarrollamos colaboraciones con maestros/as que exponen sus experiencias reales sobre estos temas” (Profesor 6).
 - Niños. “Además de llevar a mis clases a niños y niñas a los que les gusta leer para que hablen de sus gustos y sus experiencias” (Profesor 24).
 - Autores (premiados o no) y/o ilustradores de LIJ. “Insisto en abordar todo lo que rodea al mundo del libro mediante conversaciones con autores e ilustradores, charlas con bibliotecarios...” (Profesor 9).
 - Bibliotecas escolares y bibliotecas públicas autonómicas o municipales. “También tengo previsto llevar a cabo una de las sesiones de prácticas en la sala infantil de la Biblioteca Pública de la ciudad” (Profesor 8).
 - Centros educativos. “También tienen que realizar prácticas en colegios: estudio de la biblioteca escolar; sesiones de animación a la lectura a partir de las técnicas de Sarto; dinámicas de dramatización y lectura dramatizada de obras teatrales, etc.” (Profesora 32).
 - Asociaciones. “Tengo la fortuna de presidir una asociación que interviene con la lectura en voz alta en hospitales, cárceles, colegios, casas de acogida de mujeres maltratadas, asociaciones de usuarios de salud mental, asociaciones de madres y padres, centros de salud..., lo cual me sirve para ayudarles a salir de la estrecha concepción de la lectura escolar y abrir su conciencia al entendimiento de la lectura en toda su complejidad” (Profesor 24).
 - Fundaciones. “Por otra parte, en la Casa del Lector de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez nos ofrecen diez becas al año para cursos y talleres de fin de semana a los alumnos” (Profesora 35).
 - Iniciativas relevantes próximas. “Procuramos estar al día de las iniciativas más innovadoras de nuestro entorno” (Profesor 14).
- Puesta en práctica de proyectos innovadores. “Terminamos de celebrar la I Jornada de Animación Lectora, trabajando con casi 90 niños de 1º de Primaria, en la misma universidad, donde han venido a visitarnos. De esta manera, hemos articulado toda la asignatura en torno a este proyecto, para el cual los estudiantes han trabajado, por equipos, nueve libros de la literatura infantil y juvenil, algunos considerados grandes clásicos y otros más actuales, que ellos escogen de una amplia lista” (Profesora 16).
- Salidas pedagógicas. “Realizamos visitas a bibliotecas públicas y escolares de reconocido prestigio” (Profesora 14).

Estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de prácticas lectoras y experiencias de creación literaria

Todos los docentes participantes en este estudio han hecho mención a la necesidad de que los futuros docentes conozcan Literatura Infantil y Juvenil, que la lean, la disfruten, la compartan, la reinventen, la creen, etc. El planteamiento de base es que no se puede ser buen maestro de Primaria sin conocer un canon de lecturas y sin haber leído un grueso de obras de LIJ susceptibles de ser abordadas con niños. “Supongo que este es el gran reto, al que no he sabido dar una respuesta certera: ¿cómo hacer que los futuros maestros –tan escépticos ellos mismos respecto a la lectura– transmitan una fe de la que carecen? Si al menos fueran como aquel cura de la novela de Unamuno... En conclusión, es evidente que no basta con el ánimo retórico de «leed y haced que lean» (Profesor 8).

Las prácticas señaladas al respecto son:

- Elaboración de un plan de lectura. “Analizamos los planes de lectura que las distintas editoriales ofrecen a los profesores/as, y ellos deben hacer un plan de lectura personal elaborado en grupo” (Profesora 22).
- Lectura voluntaria de obras de LIJ fuera del aula. “La idea básica sería: leer, comprender, disfrutar, compartir y generar dinámicas lectoras sistemáticas, programadas y amplias” (Profesora 26).

- Lectura obligatoria de obras de LIJ fuera del aula. *“Realizan una serie de lecturas de clásicos de LIJ, combinando lecturas obligatorias con otras de libre elección”* (Profesora 4).
- Lectura específica de clásicos y/o clásicos adaptados. *“Defiendo a muerte la lectura de los clásicos ya en Primaria y les recomiendo que no les den esas adaptaciones dirigidas a mentes encogidas, que no mentes infantiles, que les dan a leer a los niños. Les oriento a contextualizar cualquier presentación de un clásico, a tener en cuenta su recepción hoy y a abordar la enseñanza de la literatura desde las temáticas que vertebran la historia entera de la literatura universal”* (Profesora 36).
- Presentación de las obras leídas a los compañeros. *“Para la lectura de clásicos realizan una presentación por grupos. Cada grupo tiene un género literario y cincuenta minutos para explicárselo a sus compañeros”* (Profesora 29).
- Análisis y crítica literaria por géneros. *“Mis clases tienen que ver con el análisis profundo de los cuentos”* (Profesor 13).
- Dejar libros en el aula para su lectura e intercambio. *“Libro-libre: “suelto” en clase diversos libros para que se los lleven a casa, los lean y se los pasen”* (Profesora 37).
- Exposición de libros apasionantes. *“Una actividad que les suelo proponer para trabajar la expresión oral consiste en hacer un vídeo al ‘estilo youtuber’ en el que expongan los diez libros infantiles y juveniles que más les han marcado su vida”* (Profesora 8).
- Elaboración de *booktrailers*, guías de lectura, rutas literarias y formación de usuarios de biblioteca. *“Desarrollamos desde booktrailers, guías de lectura, rutas literarias, formación en usuarios de biblioteca (tanto de lectores como de administradores), comentarios de textos...”* (Profesor 31).
- Escritura creativa tras la lectura de LIJ. *“Una de las prácticas propuesta este año académico tiene que ver con la escritura creativa: tras haber leído una serie de cuentos de autores clásicos como Julio Cortázar o Jorge Luis Borges, al alumno se le propone inventar un cuento a partir de la contemplación de un cuadro famoso de la*

historia del arte o a partir de la escucha atenta de un motivo musical” (Profesor 19).

- Escritura de obras de LIJ. *“Para trabajar la expresión escrita, les pido que escriban sus propios cuentos”* (Profesora 8).
- Escritura digital empleando herramientas digitales. *“Los alumnos crean en grupo su propio relato mezclando diferentes textos literarios usando la aplicación Storyboard”* (Profesor 16).

Conclusiones

En primer lugar, destaca la diversidad de estrategias didácticas utilizadas por los docentes. Ello puede ser consecuencia de múltiples factores: la diversidad de contextos formativos, de planes docentes y de la distinta configuración de las asignaturas vinculadas a la DLL que se viven en la universidad española; el peso de una tradición didáctica que no puede dar respuesta a las necesidades del alumnado actual, que exige nuevos enfoques, y a las exigencias de los nuevos planteamientos metodológicos, que reclaman que la educación literaria incluya tanto “el saber, el saber hacer, el saber cómo se hace, el opinar como el sentir” (Ballester e Ibarra, 2009); las carencias formativas del propio profesorado universitario, que llevan a este a la necesidad de explorar posibilidades metodológicas alternativas, en las que las tareas creativas y con medios tecnológicos van cobrando más importancia; las limitaciones en el nivel de competencia lectora y de hábito lector (académico y por placer) de una parte significativa del alumnado, así como los niveles sorprendentemente bajos de entusiasmo por la lectura que se aprecian en los futuros docentes (Applegate et al., 2014).

En segundo lugar, se pone de manifiesto la dificultad de estructurar o categorizar las múltiples estrategias empleadas por el profesorado de DLL. Si bien es cierto que algunas poseen un carácter teórico o práctico más marcado, o constituyen actividades más concretas o proyectos de mayor o menor recorrido, lo habitual es que la mayoría compartan varios rasgos comunes. Aquí, hemos optado por una categorización que responde a tres líneas de trabajo que resultan

complementarias. En la formación en didáctica de la lectura de los futuros docentes, resulta necesario el dominio de: a) estrategias dirigidas al desarrollo de habilidades académicas, donde el énfasis reside en el conocimiento de investigaciones y trabajos de carácter más teórico, en aspectos de planificación docente y en el uso de recursos tecnológicos y de otro tipo; b) estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de habilidades docentes que favorezcan el progreso en la competencia lectora de los futuros escolares y, paralelamente, la labor de mediación lectora y c) estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de prácticas lectoras y tareas de creación literaria que favorezcan en los futuros docentes experiencias lectoras personales que posteriormente podrían proyectar en su vida y en su ejercicio profesional.

En tercer lugar, se constata que, en su mayoría, este amplio repertorio de actividades responde a una doble finalidad: de un lado, favorecer una aproximación afectiva del alumnado hacia la lectura y la literatura, como requisito previo para alcanzar el segundo objetivo, de índole didáctico, que es el de dotar a los futuros docentes de un amplio repertorio de herramientas teórico-prácticas que les ayuden a desempeñar su labor de mediación lectora (Colomer y Munita, 2013). No parece sostenible la defensa de una formación didáctica que no tenga en cuenta el desarrollo de la competencia lectora y literaria de los futuros docentes y una mayor implicación afectiva de estos hacia la lectura.

Finalmente, cabría destacar el planteamiento innovador y la actitud de búsqueda de estrategias motivadoras, con un enfoque eminentemente práctico, que se observa en el conjunto de las tareas señaladas por parte del profesorado que participa en este trabajo. Además, estos planteamientos no están exentos de la necesaria reflexión y análisis sobre el valor didáctico de las propuestas, con lo que se evita caer en enfoques efectistas. Asimismo, en muchos de sus testimonios, los docentes traslucen su preocupación por que los estudiantes, además de adquirir conocimientos o técnicas, analicen y

evalúen su potencial didáctico y las creencias y actitudes que personalmente tienen hacia la lectura. Se observa el esfuerzo de un gran sector del profesorado universitario por tratar de responder a sus necesidades formativas, mediante la propuesta de un repertorio amplio de prácticas innovadoras y tareas prácticas. Con ellas se trata, obviamente, de responder a los planteamientos actuales de la didáctica lectora y literaria, pero también de posibilitar una visión más amable de la lectura y una «reeducación lectora y literaria» de muchos estudiantes, que necesitan desprenderse de una visión distorsionada de la lectura y de la educación literaria.

No obstante, resultaría necesario desarrollar otras investigaciones que analicen la visión de los propios estudiantes respecto a las estrategias utilizadas en las aulas universitarias o la realización de estudios específicos sobre la utilidad de estrategias didácticas concretas.

Notas

1. Para más información, acudir a Álvarez, 2018.
2. Para más información, acudir a Álvarez, 2018.

Referencias

- Aguilar, P., Cruz, L., & Aguilar, P. (2014). El consumo editorial. Hábito de lectura en universitarios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. *Contextos Educativos*, 17, 109-122. <https://doi.org/10.18172/con.2596>.
- Álvarez, C. (2018). A qualitative study on book clubs and dialogue literary gatherings in Spain and Brazil. *Public Library Quarterly*, 38(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/01616846.2018.1530032>.
- Applegate, A., Dekonty, M., Mercantini, M., McGeehan, C., Cobb, J., DeBoy, J., Modla, V., & Lewinsky, K. (2014). The Peter effect revisited: reading habits and attitudes of college students. *Literary Research and Instruction*, 53(3), 188-204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02.

- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208.
- Caride, J. A., Carballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Felipe, A. (2016). Tesis doctoral: *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ferreiro, J., & Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se como sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>.
- Granado, C., & 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, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- Leland, K. M. (2013). The Impact of a Teacher Preparation Literacy Course on Pre-Service Teachers' Perceptions of Teaching Young Children how to Read. *SRATE Journal*, 22(2), 65-70.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Mendoza, D. (2018). Estrategias didácticas para el fortalecimiento del proceso lector a nivel andragógico. *Innova Research Journal*, 3(3), 35-52. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n3.2018.403>.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04.
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>.
- Neira, M. R. (2015). La lectura como actividad de ocio en escolares asturianos de 6º de Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 131-151. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50869.
- Parodi, G., Moreno-de-León, T., Cristóbal, J., & Burdiles, G. (2019). Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos. *Comunicar*, 58(27), 85-94. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-08>.
- Pascual-Gómez, I., & Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167.
- Roldán, L. Á., & Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205.
- Vidal-MoscOSO, D., & Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(1), 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>.