

# *Acercamiento y Enseñanza de Literatura: Propuesta Dirigida a Futuros Docentes*

---

Noriega Jacob Mirián Adriana\*

## RESUMEN

El acercamiento a las prácticas y el desarrollo de las competencias lectoras literarias de los mexicanos han sido tareas complicadas. El presente artículo, comparte resultados de una investigación acción-participativa en la que se desarrolló una propuesta para promover las prácticas lectoras y la comprensión de textos de futuros profesores de español de educación secundaria. La base teórica de la propuesta es el contagio y la enseñanza de la literatura. En esta se utilizó 27 obras literarias canónicas para promover lecturas individuales y colectivas. Se utilizaron distintos recursos para la recuperación de los textos leídos, los cuales se caracterizaron por ser creaciones artísticas originales por los normalistas. A través de estos recursos los estudiantes desarrollaron la capacidad de síntesis, expresión, comunicación y sensibilidad de problemas. Asimismo, la propuesta permitió a los alumnos vivir las lecturas realizadas y generar múltiples experiencias lectoras a nivel personal, colectivo y profesional. Los resultados logrados en el grupo de normalistas ya son parte de la biografía como académico y profesionista, lo cual permitirá abonar a la evolución del acercamiento, prácticas y desarrollo de las competencias lectoras de los mexicanos.

## PALABRAS CLAVE

Estudiantes. Lectura. Prácticas Lectoras.

## ABSTRACT

The study of the reading habits and the reading comprehension skills development in Mexicans has been a complex task. This work presents the results of a participatory action research in which a proposal was implemented to promote reading habits and reading comprehension in future Spanish secondary teachers. The theoretical framework of the proposal is the approach to and the teaching of literature. Twenty-seven canonical literary works were used to promote individual and collective reading. Different resources were used for the retrieval of information from the texts, which were original artistic

creations of the student teachers. Throughout these resources, the students developed skills such as synthesis, expression, communication and problem sensitivity. Also, this proposal allowed the students to read and to generate multiple reading experiences at personal, collective and professional level. The results achieved from the group of students are part of the academic and professional biography, which will allow for the evolution in the approach, habits and development of the reading comprehension skills of Mexicans.

## KEYWORDS

Students. Reading. Reading Practices.

## INTRODUCCIÓN

En México a finales del siglo xx e inicio del siglo xxi se realizaron estudios en los que evidencian al país con escasas prácticas lectoras (Encuesta Nacional de Lectura) y se diagnosticó bajos niveles de comprensión lectora a través de instrumentos de evaluación nacionales y extranjeros (pisa, enlace, excale y planea). A partir de estos resultados a través de la política educativa mexicana se diseñaron e implementaron diversos programas y estrategias de promoción al acercamiento a las prácticas lectoras de literatura. Sin embargo, pareciera que los esfuerzos que se han realizado desde la política educativa nacional hasta llegar a la praxis de estas acciones no se han obtenido los resultados esperados: incrementar la práctica lectora y la comprensión de textos de los mexicanos.

Durante estos años, en diferentes espacios de intercambio de experiencias y difusión de conocimiento generado en investigaciones (como congresos, simposios y foros) se ha abordado la promoción de prácticas y comprensión de lectura en los diferentes niveles educativos desde preescolar hasta posgrado.

---

\*Doctora en Humanidades; Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo; área disciplinar: lenguaje, líneas de investigación: formación y práctica docente dirigida a la enseñanza de la lengua; miembro del Sistema Nacional de Investigadores por CONACYT.

En muchos casos coinciden que en las etapas de formación educativa se requiere trabajar más sobre las prácticas y la comprensión de textos de los mexicanos. Pareciera, que a pesar de los distintos esfuerzos no se logra una evolución lectora en los mexicanos, y cuando se trata de estudiar la práctica y las competencias lectoras al observar resultados poco satisfactorios, se busca comprender que la historia académica del individuo es un factor para entenderlos. Así, se justifica que el resultado se debe a que el nivel o grado anterior al que se encuentra el estudiante no preparó ni desarrolló las competencias necesarias.

El estudio de la comprensión de textos es complejo y requiere ser abordado desde diferentes perspectivas. Asimismo, es necesario advertir que en los procesos de comprensión intervienen múltiples factores que influyen. No obstante, en las propuestas y estudios se ha omitido un agente importante que impacta en la formación de lectores en el contexto educativo: el docente. El presente documento comparte resultados de una investigación acción-participativa realizada con un grupo de futuros profesores de español en educación secundaria, en la cual se implementó una propuesta de acercamiento y metodológica para la formación de lectores en la escuela.

La escuela es un espacio en el que a lo largo de la historia se ha promovido el uso del texto con diferentes propósitos. Sin embargo, la lectura ha sido utilizada como una herramienta de aprendizaje con la que se logran objetivos curriculares y académicos. Esto, de acuerdo con Dubois (1999), ha causado que la escuela haya transmitido el mensaje de que la lectura no se vive, sino se estudia. En consecuencia la formación de lectores se caracteriza por retener lo leído y no de vivirlo. El lector y principalmente el docente en su formación inicial necesitan de experiencias vividas de la lectura para dar sentido a los textos. Las propuestas de acercamiento a las prácticas lectoras y la comprensión de textos deben cesar de ser abordados como medios para atender procedimientos de evaluación de conocimientos adquiridos.

La formación del profesor, según Aldama (2007: 20), se ha caracterizado por ser procesos conductuales sin importar las distintas propuestas teóricas que se han generado a lo largo del tiempo. La formación y la práctica docente ha sido heredada tradicionalmente sin evolución significativa en el acercamiento a las prácticas y competencias lectoras. De esta manera, está instituida en la escuela la organización, el currículo, las prácticas y los modos de percibir a los sujetos en el que existe un reconocimiento social y simbólico (Dabini, 2005). Así, se normaliza la práctica docente y se forma en el deber ser como modelo y símbolo, en el que se modeliza la realidad y se muestran estereotipos. Esto más los procesos de burocratización que se han añadido al quehacer docente, ha generado la reproducción educativa prolongando la función transformadora.

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2005: 21), la práctica docente es entendida como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”. Es decir, el profesor además de ser responsable del proceso de enseñanza también es artífice del mismo. El acercamiento a las prácticas lectoras y el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes que promueve el profesor, involucra la participación de diferentes agentes, incluidas las de él mismo, así como los aspectos que determinan la práctica docente.

La práctica docente entendida como una praxis social tiene como base diferentes esferas de relaciones sociales. Una de ellas es la relación entre personas (padres de familia, colegas, autoridades, etc.). Otra es la que vincula al profesor y al estudiante con procesos planificados y sistematizados. También se encuentra la del maestro como parte de una institución. Además, están las relaciones del docente en la que conecta valores personales, sociales e institucionales. Así como los nexos que establece el profesor de la vida humana que construye a la sociedad (Fierro, Fortoul y Rosas, 2005). Es decir, el trabajo del profesor se conforma por relaciones con sus alumnos, pares profesionales, padres de familia, autoridades y comunidad; además del conocimiento, institución, aspectos de la vida humana y social, incluyendo valores personales e institucionales. Todo esto es una práctica social que forma parte de la formación y praxis docente. En este sentido, el propósito de la formación del profesorado es desarrollar reflexiones de experiencias para transformarlas con base a nuevas interpretaciones teóricas para atender diferentes problemáticas educativas (Fierro, Fortoul y Rosas, 2005). Con esto, la práctica docente diseña y se sitúa en un espacio donde interactúan intenciones, ideas, conocimientos y actividades acorde a una situación de enseñanza-aprendizaje que pretende lograr el desarrollo humano (González y Flores, 2003).

De acuerdo con Fullan y Hargreaves (1997), la enseñanza está unida a la vida de los profesores; es decir, hay un estrecho vínculo entre la biografía y la práctica profesional docente. El maestro transfiere procesos personales y utiliza recursos que le ha resultado significativos para sus procesos de enseñanza. Por esta razón, en los procesos formativos de docentes se debe crear espacios en los que facilite al futuro profesor descubrir su potencial como lector y escritor (Dubois, 1999). Estas experiencias de lectura deben propiciar la búsqueda de respuestas a cuestionamientos, así como, la construcción de argumentos y conceptos que le ayuden a comprender y ver el mundo desde diversas ópticas. Esto es necesario como parte del proceso de

formación de lectores, pero particularmente en aquellos que trabajarán la enseñanza de la lengua.

La didáctica de la literatura implica desarrollar la sensibilidad literaria de los lectores a través de experiencias directas con los textos. Según Altamirano (2016: 157) esta didáctica tiene dos principales funciones: contagiar la literatura y enseñar la literatura. La primera son vivencias personales de los lectores, que involucran sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas a partir de experiencias lectoras. Estas en la escuela suelen tener menor atención, pues resulta complicado realizar evaluaciones que regularmente son utilizadas para el monitoreo de lecturas realizadas. La segunda, enseñar la literatura, propicia en los lectores procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre el conocimiento de la literatura; es decir, se promueve el análisis de textos y acumulación sobre elementos literarios. En este último puede haber un poco mayor de control sobre procesos de evaluación a diferencia del contagio de la literatura.

La formación lectora es colectiva (Monzón, 2015: 22). Se adquiere con el otro, con los contemporáneos. El intercambio de experiencias, el contagio de la literatura es mayormente significativo a través de los otros. Esto por medio de reflexiones de lecturas que han trascendidos en los individuos. Monzón (2015) señala que el saber y la experiencia son parte fundamental de la formación, con la fusión de estos elementos se optimiza el sentido, la comprensión, la experiencia y el saber a partir de textos.

Por otra parte, el arte es un recurso que favorece el contagio y la enseñanza de la literatura, puesto que a través de este el sujeto vivencia el proceso creativo de forma natural y desarrolla su creatividad. De acuerdo con Waisburd y Sefchovich (1996:18), las habilidades que promueve el arte son: originalidad, multiplicidad de productos, sensibilidad hacia los problemas, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de expresión y de comunicación, elaboración de ideas o productos. Estas habilidades son necesarias para los procesos de enseñanza de la literatura, los cuales deben ser experimentadas y desarrolladas por los formadores de lectores.

Chapa y Fahara (2015: 31) afirman que enseñar se aprende enseñando. Sin embargo, es necesario que en el proceso formativo de los docentes se generen experiencias de contagio y de enseñanza de la literatura. Así, las práctica docente tendrá transferencias didácticas respetando las condiciones en las que se trabaja evitando el riesgo de la reproducción sin un análisis y reflexión del formador de lectores.

#### METODOLOGÍA

Los datos que se muestran en el presente texto se derivan de la implementación de una propuesta didáctica de acercamiento a prácticas lectoras de literatura y de enseñanza dirigida a 19 futuros profesores de español en educación secundaria. Previo a esta propuesta se realizaron dos acciones que permitió profundizar en las características del grupo con el que se realizaría esta investigación acción-participativa. Por un lado, se diagnosticó las competencias lectoras de los normalistas (Noriega, 2019), los resultados mostraron que los futuros docentes lograron un nivel medio bajo de comprensión lectora. Por otro lado, en grupos focales se observó en los normalistas escaso interés por la práctica de lectura de literatura, en estos espacios más de la mitad del grupo afirmó no haber leído un libro de literatura y alrededor de la mitad indicó que la lectura de literatura no era una práctica que generará interés por realizarla.

A partir de este diagnóstico se asume que la edad biológica no corresponde necesariamente a la edad lectora. Es decir, aunque existen clasificaciones de textos dirigidos a adultos, adolescentes y niños, los lectores pueden no corresponder a esta. La edad lectora se desarrolla conforme a diversas experiencias lectoras que el individuo puede tener en su vida. Así, un adulto sin mucha experiencia lectora puede tener un perfil de lector infantil, esto último no se limita a los temas de la literatura sino al lenguaje que se presenta en los diferentes tipos de textos.

Los resultados del diagnóstico realizado ubican a los normalistas del estudio con un perfil lector de literatura infantil. Es importante reiterar, que la mayoría del grupo de estudiantes antes de haber participado con esta propuesta de enseñanza y de acercamiento a la lectura literaria no tenían experiencias con literatura, mucho menos con obras del canon literario.

A lo largo de un semestre se trabajó principalmente con obras literarias canónicas en versión para niños. Estos ejemplares se caracterizan en formato y forma por mantener imágenes referentes a la obra y mostrar letra grande. Respecto a aspectos de lenguaje, los textos se caracterizan por adaptaciones con lenguaje sencillo. Esto permitió a los futuros docentes que se les facilitara la lectura. Las obras utilizadas son: *El Conde de Montecristo*, *La Iliada*, *Hamlet*, *La Divina Comedia*, *Don Quijote*, *Los Miserables*, *Las mil y una noche*, *El retrato de Dorian Gray*, *Drácula*, *Los tres mosqueteros*, *Alicia en el país de las maravillas*, *La Odisea*, *Metamorfosis*, *Mujercitas*, *Pedro Páramo*, *Romeo y*



*Julietta, El Mago de Oz, Frankenstein, El diario de Ana Frank, El cantar del Mio Cid, Cuentos de Alan Poe, Los viajes de Gulliver, El fantasma de la ópera, El zarco, Comino Blanco y Las aventuras de Tom Sawyer.*

Las lecturas fueron compartidas. Es decir, se organizaron equipos por cada obra literaria, los cuales se integraban entre tres y cuatro estudiantes. Se facilitó el texto por un mes a cada equipo. Durante este tiempo cada normalista tuvo experiencias de lectura individual y colectiva. En esta última tendrían que preparar la socialización de la obra para el resto del grupo de futuros docentes y un producto cuya finalidad fue la representación del clásico. La socialización de la lectura consistió en contar la obra literaria, esta fue una práctica libre. Algunos equipos optaron por utilizar recursos didácticos diseñados y creados por ellos mismos, por ejemplo la estructura de teatro de sombras. Al término de la socialización del texto, los jóvenes compartieron sus experiencias lectoras. Posteriormente, los normalistas socializaron sus productos integradores. Estos fueron creaciones artísticas que buscan integrar la creatividad de los alumnos, la capacidad de representación simbólica y la capacidad de síntesis. Es importante señalar que se utilizaron estas creaciones como estrategias de poslectura. Los productos integradores fueron: cuadros, esculturas, maquetas, cortometrajes, cómics y dramatizaciones.

Al finalizar la implementación de la propuesta metodológica de enseñanza y de acercamiento a la lectura de la literatura clásica, se realizó un grupo focal. En este espacio de abordaron los siguientes aspectos: 1) autopercepción en relación a la práctica lectora previa, durante y posterior a la propuesta de acercamiento a la lectura de literatura, 2) apreciaciones en relación a la propuesta metodológica de acercamiento a la lectura, 3) retos y acciones realizadas por los normalistas durante las lecturas, 4) recursos de recuperación de experiencias lectoras significativas, 5) experiencias a partir de la propuesta de acercamiento y metodológica, y 6) exploración de posible transferencia de esta propuesta de los normalistas en su futura práctica como docente.

Por último, en el siguiente apartado de este texto (análisis de datos) se incluyen nombres personales distintos a los de los participantes del estudio. Es decir, se han sustituido los nombres de los normalistas, los cuales han sido de manera aleatoria y el único fin de referir al participante con nombre propio es mantener el sentido de las prácticas lectoras como una actividad personal.

#### ANÁLISIS DE DATOS

*Autopercepción a la práctica lectora antes, durante y después a la propuesta de acercamiento a la lectura de literatura*

La autopercepción y autoreconocimiento de los normalistas como lector de obras literarias previo a la implementación de

la propuesta son bajas. En relación a esto, Laura afirma que “tenemos prácticas lectoras básicas”. Ellos durante el grupo focal manifiestan el escaso interés por leer literatura, indican que principalmente sus prácticas lectoras corresponden a material bibliográfico de diversas asignaturas. Incluso, poco más de la mitad del grupo señala que no han leído alguna obra literaria. Los alumnos que manifiestan tener experiencias lectoras de literatura previamente a la propuesta son de textos distintos a los utilizados a la propuesta. En relación Arlette menciona que:

“A mí me gustó mucho, por una parte leer los libros porque, qué raro se va a escuchar es que se me hace raro... bueno, ya, bueno, me gustó mucho porque me hizo darme cuenta que me gustan los libros por ejemplo los cuentos de Alan Poe, me encantaron así. O sea, no sabía yo que a mí me gustaban esos tipos de textos entonces leyéndolos me encantaron así quisiera leerlos todos sus cuentos. O sea, no sé si son iguales pero me gustaron mucho. O sea, antes leía puro romántico y ahora como que me gustan más así.”

La declaración anterior de la normalista muestra dos elementos importantes. El primero indica que ya tiene experiencias lectoras, pero de obras literarias de diferentes temáticas. El segundo elemento es que la propuesta le permitió explorar otras publicaciones literarias, y que dentro de esta exploración pudo conocer a autores que por iniciativa propia difícilmente hubiera conocido.

Las experiencias lectoras y autopercepción como lector por parte de los normalistas durante la implementación de la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura cambió de manera paulatina. Según los estudiantes en este proceso tuvieron imágenes mentales provocadas por las lecturas. En relación a esto dos jóvenes compartieron parte de estas experiencias, estas son:

Arlette: “Me imaginaba así, a veces me imaginaba en la historia y me hubiera gustado mucho representar una historia de él, así de las que leía, no sé, estaban muy padres.”

Laura: “Yo cuando leía sentía que estaba en una película en mi mente. En mi mente me imaginaba los personajes físicamente, iba caminando y todas las escenas que iba leyendo; era como ver películas interiormente pero también, mucho de las historias se adaptan a nuestros contextos. Se parecen a lo de nuestra vida real pero fue en otro tiempo, fue con otro lenguaje pero son cosas que siguen pasando y eso me llamó mucho la atención. Son cercanos a nosotros, solo que diferente lenguaje y contexto.”

En el caso de Laura durante la implementación de la pro-

puesta se observa que además del desarrollo de la imaginación a través de las obras literaria, se logró la vinculación con situaciones vividas en la sociedad y como individuo. Esta vinculación de las obras literarias se presentaron con otras dos alumnas. En ambos casos se la asociación se realizaron con transmisiones de entretenimiento en televisión. De igual manera, con las dos alumnas durante sus aportaciones en el grupo focal hay un autoreconocimiento de nuevas en experiencias lectoras y una autopercepción como lector distinta en la que comparan el antes y después de la implementación de la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura.

Luz: "A mí me pareció muy padre el asociar los clásicos con lo que normalmente vemos, por ejemplo encontré muchas semejanzas con algunas series que actualmente leo o en películas que hacen referencia

a lo que pasa en Los Miserables, lo que pasa en cualquiera de los cuentos, los personajes, las situaciones como que hacen referencia y ahora que ya los leí o que conozco la historia pues ya puedo entender más, antes pasaba por desapercibido y ahora ya entiendo de lo que se trata y como que me siento más intelectual por saber qué es lo que pasa en Frankenstein o en Drácula, o en esos textos."

Victoria; "A mí también me pasó algo parecido, estaba viendo una película, no me acuerdo como se llama, mencionaba a Sheresada y pues hicieron referencia a la historia y dije yo "ay, que padre que ya lo leí" y lo pueda entender, o sea, si no lo hubiera leído, hubiera dicho "¿quién es?" y no hubiera entendido, era un chiste de pareja y entendí la referencia y me sentí bien. No sé, feliz."

El reconocimiento de la evolución de prácticas lectoras no solamente se presentaron en sí mismos de los estudiantes, sino hacia otros compañeros. Por ejemplo, en la actividad Cuéntame un clásico, la cual consistió en prestar en una dinámica de cuentacuentos las obras literarias leídas en la asignatura a la comunidad escolar, un par de normalistas presentaron individualmente el clásico leído. Uno de estos alumnos previo a la propuesta afirmaba que no había leído literatura y que hacerlo no era de su interés. Durante la propuesta el alumno no solo leyó el clásico, sino investigó detalles para hacer su participación en la actividad de manera individual. Ante esto, sus compañeros reconocieron el avance de la actitud del estudiante y la participación que tuvo en la actividad denominada Cuéntame un clásico.

"Siento que todos le pusimos mucho empeño, en los ensayos y me gustó pues que nosotros creamos eso y al momento que lo presentamos nos quedamos "qué padre", o sea, los ensayos sirvieron de algo. Me sorprendió mucho ver al Francisco, a Carmen y Valeria, los que pasaron solos... la verdad se admira a las personas que lo hicieron solas y que lo hicieron muy bien, fue lo que más me gustó. Sentí que dieron un paso muy grande en ese aspecto."

#### *Apreciaciones en relación a la propuesta metodológica de acercamiento a la lectura*

La propuesta implementada al grupo de estudiantes les pareció atractiva, esto de acuerdo a las diferentes participaciones en el grupo focal. La aceptación y el impacto de la propuesta se debe a la variedad de estrategias de comprensión de textos

empleadas para los distintos clásicos leídos. De manera tradicional, de acuerdo con Laura, en el contexto educativo suele limitarse el uso de estrategias de poslectura como

el resumen y el reporte de lectura. Estas estrategias aunque le permite al lector recuperar información de los textos, no genera una vivencia significativa en las experiencias lectoras de los estudiantes. La consecuencia de esto es la apatía lectora y la realización dichas estrategias de poslectura para el cumplimiento de las tareas de las asignaturas.

Laura: "A mí me llamó mucho la atención porque nunca antes había leído para representarlo de una manera artística, era de que "ah ya leíste, ahora haces un resumen, un reporte de lectura" y hasta ahí quedaba pues... no se hacía más cosas. A lo más que llegamos fue un sketch y no habíamos variado tantas estrategias para representar un texto de diferentes formas, por ejemplo, primero leerlo y trabajarlo para presentarlo al grupo y ver cómo atraer su atención, ya después el producto que nos había pedido. Y eso me llamó mucho la atención porque nunca nos los habían pedido así y fue algo como que nos motivó más a leerlo porque fue una estrategia diferente que era llamativa".

Asimismo, en la aportación de Laura se muestra que las lecturas se convirtieron potencialmente en significativas cuando tenía un sentido social. Es decir, al socializar la trama de los clásicos y diseñar estrategias de poslectura para contar los textos a los compañeros trascendió en su proceso de comprensión de lectura. En este proceso los normalistas primero vivieron a manera personal las obras literarias. Después reflexionaron sobre la trama para desarrollar un recurso con el que contarían

la trama del texto, tarea un poco complicada, pues en esta presentación debería de ser lo suficientemente claros y atractivos para los compañeros que no habían leído el libro. Luego, al término de la socialización de la lectura, los jóvenes compartieron experiencias generadas por los textos. Esto provocó el interés de otros estudiantes para solicitar el texto y leerlo como iniciativa propia. Finalmente, el proceso culmina con la producción de un recurso distinto, por ejemplo maqueta, escultura, cortometraje, etc. De esta manera, el proceso de comprensión de textos tiene un sentido y se convierte en un proceso social.

La variedad de estrategias de poslectura implementadas permitió lograr los procesos de comprensión de textos de manera significativa, pues en este conjunto se considera la diversidad de estilos de aprendizaje y personalidades del grupo de normalistas. Esto se observa en la afirmación que emitió Anahí, quien comparte que para ella le funcionó el uso de distintas estrategias en la que puede recuperar sus experiencias lectoras y procesar de manera diferente su comprensión de texto.

Anahí: “Me gustó mucho la manera en que trabajamos, porque no solo fue representar las obras, sino de actividades que eran diferentes, por ejemplo, a mí no me gusta hacer maquetas pero sí me gusta editar vídeos y pues ahí sí me gustó.”

Por otra parte, la propuesta no solo incluye variedad en estrategias de lectura, sino un acompañamiento de manera gradual con el que lector poco a poco disfruta y comprende el contenido de las obras literarias. En relación a esto, Nayelli afirma que la comprensión de algunos textos clásicos en un proceso individual es complicado. Asimismo, la extensión de los libros es un factor que para los lectores con poca experiencia suele ser una barrera, en la propuesta de manera paulatina se incrementó. Esto, de igual manera, Nayelli menciona que fue un factor que le permitió tener mejores experiencias lectoras.

Nayeli: “Estos textos son libros para niños, empezamos con textos para niños y que ellos conocen. A pesar que son adaptados para ellos, pues los niños no leen, les dan textos más fáciles y más cortitos para que ellos puedan leerlos. Es para niños y nos lo dieron para unos universitarios, entonces para mí fue algo divertido, la verdad, cómo está escrito, pues, o sea, son textos para niños y la verdad me gustaron mucho a pesar de que son clásicos además de la forma en que los representábamos con muchas formas diferentes con estrategias para contarlos. Nos ayudó mucho a la reflexión sobre lo que entendíamos, lo que realmente decía o la forma de interpretarlo; por ejemplo, el Mío Cid, que la verdad fue muy difícil. Como empezamos poco a

poquito, la verdad no nos dio tanta flojera, con un libro más chico, luego un poco más grande y otro más grande eso nos ayudó mucho también.”

#### *Experiencias a partir de la propuesta de acercamiento y metodológica*

Durante la implementación de la propuesta surgieron varias experiencias estimuladas por las lecturas, estas fueron de dos tipos. La primera es de alcance personal o individual, en estas hubo casos como el de María quienes se identificaron con situaciones o personajes de los textos literarios. El segundo tipo de experiencia corresponde a eventos acontecidos en la socialización de las obras literarias. En relación estas últimas Arlete durante el grupo focal menciona que para ella le resultó significativa la lectura compartida, pues en este espacio se comentaba la historia y se escuchaba lecturas e interpretaciones desde diferentes puntos de vista de sus compañeros. Asimismo, Lina afirma que las experiencias significativas de la socialización fue a partir de los distintos recursos empleados por sus compañeros para contar la historia de la obra literaria. Cabe señalar que en esta dinámica que recupera Lina algunos alumnos optaron por utilizar el teatro de sombra, muñecos infantiles, entre otros apoyos creados por los mismos normalistas con el propósito de hacer más lúdico el momento de contar la novela.

María: “Yo me sentí muy identificada con unos personajes del libro, el de Los Miserables, porque es un personaje era así como muy bondadoso y así, pues yo me sentí muy identificada en mi manera de ser soy más así, no me importa si me hacen algo malo así como que no...”

Arlete: “pues a mí lo que más me gustó fueron cuando comentábamos todos, cuando estábamos todos en sus historias porque a mí me gusta mucho escuchar las historias y cuentos y así, porque así siento que me llama más la atención las demás lecturas, es lo que más me llamó la atención, aparte de contar mi cuento para que los demás se dieran cuenta de cómo es.”

Lina: “A mí me gustaba cuando lo contábamos aquí, pero cuando lo estábamos contando, pues al principio cuando estábamos contando con teatro de sombra, con juguetes, los títeres... em... me gustó la actividad en la que cada quien buscó como hacerlo si en pintura o escultura.”

#### *Exploración de posible transferencia de esta propuesta de los normalistas en su futura práctica como docente*

La formación normalista incluye la generación de experiencias de la práctica docente. En este espacio se busca que de manera

paulatina el futuro docente desarrolle las competencias necesarias para la enseñanza, en este caso del español en educación secundaria. Durante el semestre en el que se implementó la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura, los jóvenes normalistas tuvieron dos semanas de práctica docente. En el caso de Victoria y Carmen el tema asignado para sus prácticas docentes fue la literatura clásica y uno de los libros propuestos para trabajar ese tema fue Don Quijote. Por un lado, en el grupo de enfoque, Victoria afirma que la manera en la que se abordó el acercamiento a la literatura fue de utilidad, pues a partir de la propuesta ella ya había leído el texto literario y ya conocía diferentes estrategias de comprensión y de promoción lectora. En la participación en el grupo focal se observa la transferencia de sus aprendizajes a partir de la propuesta hacia su práctica docente.

Victoria: "A mí la verdad me gustó mucho, me sentí igual que Nayeli, sentí que las estrategias fueron ideales para nosotros y siento que sí se cumplió el objetivo que hubo comprensión en todos los casos y que llevaron esa comprensión a nosotros cuando representaban cada uno de ellos aunque sea con una maqueta, yo sí me metí en la historia no fue de que 'ay, no entiendo lo que estoy diciendo o inconclusa la historia'. Siento que quedó muy claro y de la mejor manera, y en lo personal a mí me sirvió mucho porque llegué a la secundaria con la comprensión de la obra y ya era como anímate con los alumnos, tú ya sabes la historia, ya la comprendiste, hazlo a tu manera así como te han enseñado y siento que fue muy fácil. Si no hubiéramos hecho esto, siento que hubiéramos llegado con los alumnos y no hubiera sabido qué hacer.

Carmen, de manera similar que Victoria, en sus prácticas docentes trabajó la literatura clásica. Las lecturas y las actividades de la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura fueron la base para su jornada de prácticas. Ella transfirió sus experiencias lectoras y académicas en las prácticas.

Carmen: "Me gustó fue lo que hicimos allá, Cuéntame un clásico, porque no sé... fue como un reto representar ese clásico porque, o sea sí me gustó mucho ese libro y le entendí, y de hecho empecé a leer capítulos porque necesitaba conocerlos de manera original, pero me dio mucha vergüenza, miedo y pena y todo lo que quieran represen-

tarlo yo. Entonces ya con los ensayos y todo eso al final me dio nervios, pero no como el primer ensayo. Entonces, eso fue lo que más me gustó, eso me ayudó irlo a representar en la secundaria, que vi a mis alumnos que les gustó, entonces le quitó ese miedo. Me sirvieron mucho para las prácticas, encantada, porque me sirvieron mucho a mí para poder llegar a clases."

Otro tipo de transferencia lograda a partir de la propuesta fue de la práctica docente al desempeño académico. Un ejemplo de esto es la experiencia de Francisco, quien menciona que durante su jornada de prácticas trabajó la realización del cómic. De acuerdo con su participación en el grupo focal, el normalista fue más severo en la evaluación de la producción de cómics por parte él hacía sus alumnos. En cambio, cuando se solicitó el cómic como recurso de recuperación de la obra literaria en un primer borrador no produjo el mínimo que él solicitaba a sus alumnos. Esto le provocó una reflexión y elaboró una segunda versión de comic en el que mejoró el producto incluyendo elementos significativos de la obra literaria.

Francisco: "A mí también se me hizo muy interesante la del comic porque en las prácticas estuve evaluando comic, entonces les decía "esto no, esto no... esto sí" y pues estaba dirigiendo yo cómo se hacía un comic y cuando nos tocó hacer uno pues realmente, si yo me hubiera evaluado el primer cómic, bueno nos hubiera evaluado el primer cómic que hicimos pues hubiera compañeros que hubieran salidos mejor calificados que yo. Y ya después fue de que... ¿qué podemos integrar? Y ya lo fuimos mejorando, mejorando..."

Finalmente, el grupo focal mostró la transferencia de aprendizajes significativos de dos asignaturas que en ese momento cursaba los normalistas. Además de transferencia vinculó elementos curriculares con los que los estudiantes hicieron trabajo de transversalidad. Por ejemplo, Anahí mientras leía uno de los clásicos que incluye la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura utilizó recursos de análisis e interpretación de literatura aprendidos en otra asignatura.

Anahí: "Pues, no sé si ha escuchado la frase de que dice "entre más sabes, menos feliz eres", bueno así me siento, bueno sí feliz pero como en otras materias estamos analizando cuentos y lo mismo hacía con los cuentos de aquí,



como que estaba interpretado todo, de que bueno, aquí quiere decir que el gobierno bla, bla, bla. Todo lo que leí estaba interpretando lo que yo entendía o lo que quería entender, lo que me convenía.”

#### *Recursos de recuperación de experiencias lectoras significativas*

Las experiencias adquiridas en el proceso de formación del futuro profesor son partes de los recursos que utiliza en docente en su práctica. De alguna manera se presenta la transferencia de conocimientos y vivencias de formación. De esta manera, en el grupo de enfoque se muestra que parte de las experiencias y actividades realizadas durante la implementación de la propuesta de acercamiento y enseñanza de la literatura probablemente sean parte de la praxis de los normalistas. Por un lado, Francisco menciona que recuperaría el uso del cómic; pues él considera que este recurso permite al lector en formación apropiarse de la historia literario en el que vincula el texto con gráficos enmarcados de manera secuencial. Antes de explorar los posibles recursos de recuperación para las experiencias lectoras, Francisco había manifestado su transferencia lograda a partir de la propuesta fue de la práctica docente al desempeño académico. Esto reitera la significatividad lograda en el proceso de comprensión a través del cómic. Francisco: “El cómic, porque es una forma de... para representar la historia retórica y luego tiene que apropiarse de la historia y ya las imágenes y proporcionarles el diálogo, un encuadre, un contexto para que vaya la secuencia.”

Por otro lado, las aportaciones de Victoria y Carmen reiteran que la diversidad de recursos para la recuperación de experiencias lectoras es lo que resultó significativo para su proceso de acercamiento y de enseñanza a la literatura. En ambos casos, de manera previa a esta exploración al igual que Francisco, ellas habían manifestado la significatividad que tuvieron los distintos recursos empleados. Sin embargo, la diferencia que se presenta entre Victoria y Carmen es que Victoria en sus prácticas incorporó una parte de los recursos. En cambio, Carmen presentó a sus alumnos la variedad de recursos de recuperación de la lectura, ellos fueron quienes decidieron qué realizarían. Esto último permitió que los alumnos de Carmen desarrollaran su creatividad según las habilidades y competencias.

Victoria: “Yo creo que haría todo, todas las cosas que hicimos aquí porque ya lo hice en la secundaria pero no lo hice toda. Hice el teatro de sombras, hice lo de los títeres, y no más.. Ah y una maqueta, me gustó mucho y los resultados, sí con nosotros fue como difícil, dije pues no creo que hagan algo tan elaborado, no creo que me funcione pues al cien por ciento, y ya... yo siento que le pusimos mucho empeño, muchas ganas a los ensayos y a todo, los resul-

tados me encantaron porque fueron realmente lo que yo esperaba. Era de acuerdo a sus posibilidades, aún así, me lograron sorprender más, y dije yo "ay , sí pueden hacerlo; si nosotros lo hicimos y fue difícil, pues es más difícil para ellos" pero aún así lo hicieron pues, y sí todo estuvo muy bonito, las maquetas, los sketch, todo así... sí hubo un producto que me gustó al final de cuentas por parte de los alumnos. Sí lo volvería a hacer, y usaría las demás estrategias, las demás actividades, las demás creaciones.”

Carmen: “Todo. Bueno el comic, lo dejaría ya como lo que quieran hacer. Así le hice esta vez pero ello se quedaron casi todos con representación con títeres por más fácil para estarlo leyendo. Y sí, hubo un equipo con el que me quedé decepcionada de él, porque esperaba más de ellos. Pero hubo un equipo que, o sea me refiero a los de la secundaria, lo hizo súper bien. Representó un juicio donde querían saber qué pasó con Dulcinea; o sea, en realidad el libro te contaba la historia nada más de que Dulcinea había desaparecido, y ellos dijeron, le vamos a hacer un juicio y les quedó super padre.”

#### RETOS Y ACCIONES REALIZADAS POR LOS NORMALISTAS DURANTE LAS LECTURAS

Finalmente, considerar que una propuesta tiene un éxito total limitaría la objetividad. En el grupo de enfoque se abordaron los principales retos que enfrentaron los normalistas, aunque para ellos la propuesta resultó atractiva, ellos no realizaron en su totalidad las lecturas. Esto principalmente por el tiempo (se asignó un mes para leer un libro por equipo), el número de ejemplares (un libro por equipo) y las distintas actividades que tenían que atender como parte de su proceso de formación docente, estas incluyen diseño de planeaciones y de materiales didácticos que utilizan para sus jornadas de prácticas. Por ejemplo, María y Sandra quienes en sus aportaciones refieren que atender las tareas de otras asignaturas obstaculizó su proceso de lectura de un libro en específico. En el caso de María, ella utilizó el internet como fuente de búsqueda del libro *El diario de Ana Frank* en versión original, además, socializó las lecturas con sus compañeras de equipo. Sandra, en cambio, utilizó el internet para buscar vídeos relacionados con el libro de *Mago de Oz* y al igual que María socializó la lectura.

María: “Igual yo, se atravesó lo de las jornadas y fue el *Diario de Ana Frank*. En internet busqué resúmenes o vídeos que hablaran del libro, a parte que mis compañeras me estuvieron hablando acerca de lo que trataba y se me hizo muy interesante. Es un libro que quiero leer; o sea, no el chiquito, sino el grande, el original.”



Sandra: “Yo al igual que María, cuando nos dio el libro no estuvimos en jornada ni nada pero pues no tuvimos la organización para decir cada cuanto tiempo lo va a tener cada persona y no alcance a leerlo así con el libro en físico pero también estuve viendo videos, aparte de que los compañeros que lo leyeron me lo contaron y fue así cómo pude hacer el producto que se esperaba. Fue el Mago de Oz.”

Laura, al igual que María y Sandra, no tuvo el ejemplar en físico. Por esta razón, ella optó por la búsqueda del libro en electrónico e información sobre la obra literaria. Ella reconoce que esto le permitió tener más detalles sobre el texto que probablemente no tendría en el libro en versión para niños.

Laura: “Yo en una ocasión no pude tener el libro en físico, pero sabía que tenía que leerlo y busque otras versiones donde venía más amplia la información. Era densa, no tuve el libro en físico porque se atravesaron las jornadas de prácticas y a parte de la jornada, fue difícil vernos para darnos el libro, entonces tuve que buscar un PDF y era casi el original, así que era muchísimo más completo que el chiquito, ahí tuve más detalles de la historia.”

En cambio, Luz y Francisco aunque tenían tiempo para leer el libro y el ejemplar en físico de manera inicial mostraron apatía por leerlo. Ellos en sus aportaciones afirman que creyeron que la búsqueda de resúmenes y de videos de la obra literaria les permitiría suplir la lectura del libro en físico. Luz afirma que no leyó el libro, esto desde una perspectiva escolar sería considerado como una actitud negativa e incumplimiento de la actividad asignada. Sin embargo, ella leyó una parte y exploró el texto. Esto también generó experiencias lectoras, a ella el libro le permitió conocer sus gustos lectores. Arlete mencionó en el grupo focal que descubrió a Alan Poe y le encantó. Luz conoció a Drácula y no le gustó. Justamente de esta manera se forma el lector: explorando distintos tipos de textos.

Luz: “Fue el primer libro que leí, fue el de Drácula, yo creo que fue inicialmente porque fui muy apática con el libro. Realmente no me gustó ni nunca me llamó la atención del libro y ese tipo de tramas y me esperé hasta el último momento a ver si me llega de qué se trata pero pues no. Entonces tuve que buscar, bueno tenía tiempo, y decidí buscar audio libro y varios resúmenes y videos de todo vi. Incluso tuve más reflexión que los demás libros porque tuve diferentes versiones y puntos de vista, por ejemplo en los resúmenes los leía y decía ah yo también pienso eso. Tuve interacciones entre lo que yo leía y lo que decían diferentes autores de los ochenta resúmenes que leí. No leí el libro porque fui apática.”

Francisco previamente a la implementación de la propuesta para el acercamiento y enseñanza de la literatura reconocía el desinterés por sus prácticas lectoras literarias. Esto se mostró en la lectura del primer libro. Él en la participación en el grupo focal afirma que utilizó distintas estrategias para evadir la lectura del libro, las cuales no tuvieron el éxito que pretendía tener.

Francisco: “La verdad es que con el primer libro trate de buscar videos pero no les entendía, sino hasta después un poquito más del libro fue cuando ya ah ok. Como que los resúmenes y videos que encontré son para quienes ya lo leyó. No me servían de nada, aunque sí lo intenté, terminé leyéndolo.”

Por otra parte, Olivia tuvo el reto de identificación de personajes presentados en la obra literaria, para ella esto fue un obstáculo para la comprensión del texto. Ella resolvió sus dificultades buscando en internet videos y resúmenes con los que les permitió comprender mejor La Odisea. El proceso de comprensión, en ocasiones, solamente es considerado como la interacción directa entre el lector, autor y texto. Sin embargo, esto excluye la posibilidad de utilizar otros recursos que es parte de la comprensión lectora.



Olivia: “El libro que no terminé de leer fue La Odisea, me perdía muchísimo porque eran muchos personajes y me empecé a perder. Yo creo que no leí ni siquiera la mitad del libro, entonces me puse a buscar videos, buscar resúmenes. La mayor parte fueron videos, en los que explicaba los personajes y los más importantes, entonces fue así cómo conocí la obra y aparte lo que estuvimos platicando. Estaba muy difícil porque eran muchos personajes, ya había leído Hamlet y no se me hizo tan tan difícil como esta.”

Los retos presentados durante la implementación de la propuesta no solamente radicaron con la interacción con los textos, la comprensión y actitudes hacia la lectura. El caso de Valeria refleja retos emocionales hacia la lectura y la socialización de la lectura. En ocasiones dentro de la formación de lectores se olvida las personalidades de los sujetos.

Valeria: “Pues me gustó mucho desde la apertura, pues me gusta mucho pintar, casi no sé pero me gusta mucho y aparte no tengo tiempo y no lo hago por eso. Me gustó mucho, me gustó lo de la maqueta, representar la obra. Todo eso me gustó porque fue todo un reto para mí, el representar la historia, fue un reto super, super grande de que no podía ni dormir. Estuve muy contenta con los productos y más con lo de la obra.”

No obstante, a pesar de los diferentes retos presentados con los normalistas, al explorar quiénes llevaría a cabo las propuestas utilizadas en la asignatura la totalidad manifestó su interés de réplica en sus prácticas docentes. Esto se debe, de acuerdo con las distintas participaciones de los normalistas en el grupo de enfoque, a la significatividad de las actividades, el sentido de utilidad de las actividades y las experiencias logradas en cada una de las lecturas.

#### CONCLUSIÓN

Las bases de la propuesta para el acercamiento y la enseñanza de la literatura dirigida a los futuros profesores de español de educación secundaria radican en las aportaciones de Altamirano (2016) y Chapa y Fahara (2015). Por un lado, Altamirano sugiere que la didáctica de la literatura se caracteriza por contagiar la literatura y enseñar la literatura. En la propuesta se contagió la literatura a través de múltiples acercamientos a distintos textos y se enseñó a enseñar literatura. Por otro lado, el efecto que se esperaba previamente al desarrollo de la propuesta era que durante las jornadas de prácticas docentes de

los normalistas, ellos transfirieran sus aprendizajes y recursos utilizados para la enseñanza de la literatura. Esto sucedió. De esta manera, se logró desarrollar lo planteado por Chapa y Fahara (2015): enseñar se aprende enseñando.

Las experiencias de los futuros normalistas se convirtieron significativas desde lo personal, colectivo y profesional. La significatividad personal de los estudiantes se sitúa en las reflexiones e imágenes mentales provocadas por las lecturas. Las experiencias colectivas generaron el intercambio de ideas y de interpretaciones del mismo texto, en algunos casos se nutrieron con información localizada en otras fuentes. Finalmente, el acercamiento y el aprendizaje de la enseñanza de la literatura de los jóvenes fue significativa al darle sentido para su práctica profesional, de manera particular ciertos estudiantes transfirieron lo abordado en la propuesta en sus jornadas de prácticas docentes.

La propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura rompió esquemas de tratamiento de la literatura de los estudiantes. Es decir, de acuerdo con las aportaciones de los jóvenes, ellos estaban familiarizados con la elaboración de estrategias de poslectura (como el resumen) que de manera hereditaria en el contexto educativo se solicitaba. Con esto, se reitera que en la formación y práctica docente ha habido poca evolución significativa al acercamiento a las prácticas y competencias lectoras. A partir de la experiencia con el grupo de futuros profesores de español de secundaria, se esperaba abonar a esta evolución en la didáctica de la literatura.

La diversidad de actividades promueve la lectura colectiva, así como la vinculación de la creatividad y habilidades artísticas con las que se favorecieron los distintos procesos de comprensión generados en los normalistas. Esto facilitó que ellos vivieran la lectura, aunque en un par de estudiantes en el primer libro intentaron repetir lo leído, poco a poco comprendieron que leer no es repetir sino vivir y utilizar sus experiencias lectoras para socializarlas con los otros; es decir, dar sentido a lo leído.

La enseñanza está estrechamente vinculada con la biografía de los profesores (Fullan y Hargreaves, 1997). La implementación de la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura ya es parte de la vida de los futuros docentes, en el grupo focal se observó el impacto positivo de esta. Sin embargo, es valioso explorar las prácticas docentes de este grupo de normalistas una vez que se incorporen a la práctica profesional y analizar si la propuesta tuvo impacto de largo alcance. De ser así, la formación de lectores en las que se invo-

.....  
*... Es necesario que la formación del docente desarrolle reflexiones y experiencias que permitan transformarlas con las propias interpretaciones teóricas y atienda la diversidad de problemáticas educativas...*  
 .....

.....  
 tegias de poslectura (como el resumen) que de manera hereditaria en el contexto educativo se solicitaba. Con esto, se reitera que en la formación y práctica docente ha habido poca evolución significativa al acercamiento a las

lucran las prácticas y la comprensión lectoras evolucionaría.

Existen escasas aportaciones sobre cómo enseñar a los futuros docentes, aunque existe conciencia de la relevancia de la formación docente, aún hay pocos trabajos que orientan a cómo mejorarla. Los datos y las reflexiones presentadas en este documento intenta abonar a estas necesidades educativas. El diseño y desarrollo de estrategias para la formación de lectores debe ser abordado desde los agentes que formarán a otros lectores. Si los formadores no viven las lecturas y no tienen experiencias lectoras, difícilmente habrá un cambio en las prácticas, actitudes a la lectura y en la comprensión de textos.

Es necesario que la formación del docente desarrolle reflexiones y experiencias que permitan transformarlas con las propias interpretaciones teóricas y atienda la diversidad de problemáticas educativas (Fierro, Fortoul y Rosas, 2005). De este modo, el propósito de la escuela de formadores debería ser crear espacios de análisis, discusión y reflexiones a partir de diferentes experiencias propiciadas para atender las necesidades académicas y profesionales.

Finalmente, en palabras de Dubois (1999: 27) “no podría asegurar que hemos alcanzado resultados esperados ni que hemos sido capaces de cambiar en todos los aspectos que nos proponemos, pero continuamos intentando y, (...), tratamos de que cada paso nos acerque y jóvenes descubran el placer de aprender leyendo y escribiendo y el placer de leer y de escribir mientras aprendan”. ❀

#### FUENTES DE CONSULTA

- Aldama García, Galindo (2007). *Práctica Docente para renovar el Aprendizaje*. México: Esfinge.
- Altamirano Flores, Federico (2016). “Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?”. En *La Palabra*, No. 28, p.p. 155-171.
- Chapa Chapa, Mireya y Flores Fahara Manuel (2015). “La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales”. En *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, Vol. 6, No. 10, p.p. 28-35.
- Davini, M. C.. (2005). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubois, María Eugenia (1999). “Lectura, escritura y formación docente”. En Carvajal Pérez Francisco y Joaquín Ramos García. *¿Enseñar o Aprender a Escribir y Leer? II. Formación y Práctica Docente*. España: Multimedia.
- Fierro, Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia (2005). *Transformando la Práctica Docente*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, Michael y Hargreaves Andy (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela? Trabajar unidos para mejorar*. España: Publicaciones M.C.E.P.
- González Capetillo, Olga y Flores Fahara Manuel (2003). *El Trabajo Docente. Enfoques Innovadores para el Diseño de un Curso*. México: Editorial Trillas.
- Monzón Troncoso, Martha Yolanda (2015). “La educación y la formación en la Educación Normal”. En *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, Vol. 6 No.10, p.p. 18-27.
- Noriega Jacob, Mirián Adriana (2019). “Estudio comparativo sobre la comprensión de textos de futuros docentes”. En *Estudios ambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, Vol. 4 No.1, p.p. 1-25.
- Waisburd, Gilda y Sefchovich Galia (1996). *Expresión Plástica y Creatividad. Guía Didáctica para Maestros*. México: Editorial Trillas.