

La ficción literaria en la construcción de la identidad docente¹

Adrià Paredes²

ORCID: 0000-0002-8096-3979

Tania Alonso-Sainz³

ORCID: 0000-0002-2069-9432

Gabriel Álvarez-López⁴

ORCID: 0000-0003-0642-8588

Enric Prats²

ORCID: 0000-0002-6967-1924

Resumen

Lo que motiva esta investigación es la paradoja que emana entre una expectativa social altamente exigente (que los docentes deben asegurar la adquisición de la competencia lectora y fomentar dicho hábito entre sus estudiantes) y una constatación sumamente preocupante (que la lectura no figura en el núcleo de la identidad profesional de los futuros docentes). En este sentido, el artículo expone el uso de la novela de ficción en la conformación de la identidad docente mediante la reflexión sobre los elementos narratológicos que surcan el texto, leído y comentado a modo de club de lectura. En particular, este trabajo trata de exponer, mediante un estudio de caso con estudiantes de Magisterio y a través de la lectura de la novela *Clarissa* de Stefan Zweig, en qué medida la lectura reflexiva y colectiva de la novela permite abrir un horizonte de expectativas acerca de su futuro como profesionales educativos. Desde la investigación-acción, el análisis textual y la indagación narrativa, los resultados muestran que el ejercicio reflexivo de esta novela en el marco del Prácticum del Grado de Magisterio ofrece, desde las percepciones los estudiantes, una oportunidad para dar sentido a la construcción sólida de la identidad docente en lectores débiles.

Palabras clave

Identidad -Docente – Novela – Lectura - Formación de docentes – Universidad.

1- Disponibilidad de los datos: el conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio está disponible públicamente en: <http://hdl.handle.net/10366/157478>

2- Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Contactos: adria.paredes@gmail.com; enricprats@ub.edu

3- Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Contacto: taniaalo@ucm.es

4- Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Contacto: gabal@usal.es



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450278084>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



The literary fiction in the construction of teacher identity

Abstract

The driving force behind this inquiry is the paradox that arises between a societal expectation marked by high standards (wherein educators are tasked with ensuring the acquisition of literacy skills and cultivating a reading culture among their students) and a disconcerting reality (on where reading fails to occupy a central position in the professional identity of prospective teachers). Consequently, this article delves into the utilization of fictional novels as a catalyst for the construction of teacher identity, achieved through a meticulous examination of the narratological elements interwoven within the text, and facilitated through structured discussions akin to a literary circle.

Specifically, this study endeavors, via a case study involving primary teacher education students and centered around the novel “Clarissa” by Stefan Zweig, to ascertain the extent to which reflective and collective engagement with literature can engender a forward-looking perspective regarding their professional trajectory in education. Employing methodologies encompassing action research, textual analysis, and narrative inquiry, the findings elucidate that the deliberate exploration of this novel within the context of the Field experience program offers a fertile ground, as perceived by the participants, for imbuing meaning into the establishment of a robust teacher identity in weak readers.

Keywords

Teacher identity – Novel – Reading – Teacher education – University.

Introducción

Los estudiantes universitarios leen poco (Yubero; Larrañaga, 2015; Gilardoni, 2006) y, en particular, los de educación todavía menos, etiquetados como *lectores débiles* (Felipe, 2015), quienes, a diferencia de los *lectores fuertes*, mantienen una relación instrumental con la lectura: leen para aprobar asignaturas o por presión social y, por lo tanto, con una motivación lectora extrínseca (Granado, 2014; Granado; Puig, 2014). Los lectores fuertes son aquellos que muestran un hábito lector consolidado, añaden significado a la lectura y ponen en juego su relación afectiva con esta (Munita, 2013). A pesar de ello, ni el marco normativo de competencias docentes (España, 2002, 2007; Finlandia, 2010; OCDE, 2009; Unión Europea, 2005, 2012, 2013), ni la práctica académica en la formación inicial de profesorado se orientan hacia el desarrollo de una conciencia lectora fuerte en estos estudiantes.

Por todo ello, este trabajo ofrece evidencias acerca de la posibilidad de despertar la conciencia lectora en estudiantes de educación, futuros docentes, que se confiesan como lectores débiles, mediante el uso de la ficción literaria para reforzar su identidad docente.

Los beneficios de un docente lector fuerte están recogidos por la investigación: desarrollo de los procesos cognitivos más complejos de la comprensión lectora (Sánchez, 2008), sobre todo los de integración y control; refuerzo de la relación afectiva con la lectura (Munita, 2013), con lo que identifican la lectura y el hábito lector como un ejercicio deseable y la practican (Applegate, A.; Applegate, M., 2004; Gupta, 2004; Manresa, 2009); construcción de “experiencias personales a partir de la experiencia simbolizada en el texto” (Granado; Puig, 2014); y proposición de experiencias didácticas enriquecedoras a los estudiantes (Applegate, A. *et al.*, 2014; Mckool; Gespass, 2009). Unas mejoras que no se refieren sólo a los profesores de las especialidades de Lengua y Literatura (Sulentic-Dowell; Beal; Capraro, 2006).

Tanto en educación primaria (Elche; Yubero, 2018) como en secundaria (Dezcallar *et al.*, 2014), y en educación superior (Gazca *et al.*, 2019; Elche; Sánchez-García; Yubero, 2019), se detecta una correlación entre el hábito lector de los estudiantes y el rendimiento académico que desempeñan, con lo que podría derivarse la pertinencia de desarrollar la competencia lectora y la consolidación del hábito lector en alumnos de la educación básica. Sin embargo, esto se vuelve complicado cuando el estudiante de educación, por lo general, es un lector débil, lo que plantea el interrogante acerca de qué identidad profesional está construyendo, obviando su identidad lectora.

En este sentido, Granado y Puig (2014) se refieren a la *identidad lectora* de los docentes, definida por Duszynski (2006), como el conjunto de relaciones que mantiene un sujeto con los textos. Las autoras sostienen que los libros leídos “son experiencias que forman parte de ese material episódico sobre el que se construyen las creencias y que trazan el camino que como lectores se recorre y que conduce hasta la posición que “[...] hoy se ocupa” (p. 97). En otras palabras, la identidad lectora de los docentes contribuye a la formación de su subjetividad, lo que nos obliga a plantear qué aporta la identidad lectora del docente a la construcción de su identidad profesional.

Una identidad docente sólida emerge como uno de los elementos clave en la calidad de la educación (Cantón; Tardiff, 2018) y, en la conformación de esta identidad, la capacidad de construir un relato coherente acerca de su función docente y sus responsabilidades profesionales podría suponer un indicador certero de esa solidez anhelada. El mismo proceso vital es también relato (Bruner, 2004) tiene forma de una historia que se despliega (Larrosa, 2003), un relato compuesto por multiplicidad de historias cuya coherencia no está exenta de contradicciones. Taylor (1989) afirma que un elemento fundamental para la construcción de la identidad es la conversación con esos considerados como *otros significativos* que no tienen por qué ser personas reales y que pueden ser personajes de ficción. Así, la identidad docente se construye narrativamente en un espacio interpersonal en diálogo con *otros significativos* y es inseparable del contexto social y cultural (Capella, 2013).

Por lo tanto, parece indiscutible que el relato pedagógico del futuro docente o, dicho en otras palabras, su concepto y concreción de lo que es el acto educativo y su propia función, se arma a partir de contribuciones epistémicas y metodológicas diversas que proporciona la formación inicial mediante referentes imprescindibles del pensamiento pedagógico. Pero, además, el futuro docente necesita herramientas narrativas y experiencias específicas que le proporcionen seguridad para elaborar un relato coherente y consistente, como las que pueda aportar la ficción literaria, en tanto que texto trabado con un sentido e intención.



Sin caer en fetichismos, el libro, que comparte la misma raíz etimológica que la palabra *libre*, libera (Bellamy, 2021), emancipa, permitiendo ensanchar imaginación, identidad y acción. En concreto, la narrativa de ficción ofrece un gran potencial para la construcción de una identidad docente sustantiva. Así, la ficción permitiría imaginar nuevos mundos y nuevas maneras de ser docente, e incluso mejores mundos y mejores maneras de ser docente; es decir, más consistentes, sólidas y coherentes. Además, leer novelas en el marco de los estudios reglados “es un fenómeno de resistencia frente a la instrumentalización llevada a cabo en educación” (Pérez, 2018, p. 8). Según Pérez, para María Zambrano la novela alberga unos saberes liberados de la sistematicidad del conocimiento medible, evaluable y clasificable; saberes que están encarnados en las historias de los personajes que la habitan y que permiten al lector establecer un vínculo con su propia vida a través de un lenguaje que permite la comunicación de la realidad más íntima (Pérez, 2018).

Pero no toda literatura permite establecer ese vínculo. Tal y como apuntan Djikic *et al.* (2009), los clásicos contribuyen de manera más decisiva a la mejora del lector, concretamente a su autopercepción, siendo este un aspecto que está inevitablemente relacionado con la construcción de la propia identidad, personal y docente. Para Italo Calvino, un clásico “es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” (2019, p. 15), sin diferenciar entre clásicos antiguos o modernos. En definitiva, resulta pertinente esta lectura de clásicos para reelaborar sentidos y crear nuevos significados. Si la educación consiste en el crecimiento del ser humano a nivel intelectual, moral, social y afectivo, las posibilidades educativas de estas novelas serían evidentes.

Así pues, la hipótesis que guía este trabajo es que la lectura reflexiva de una obra de ficción clásica contribuye a dar sentido y significado a la construcción de la identidad de los futuros docentes. Consideramos que el seminario de lectura reflexiva en el marco del Prácticum es un escenario idóneo para poner en diálogo las historias vividas en las escuelas con los relatos de ficción, especialmente para lectores débiles. La investigación forma parte de una experiencia piloto impulsada por los autores, implementada en la asignatura de Prácticum 1 de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. En la asignatura de Prácticum 1 los estudiantes realizan su primer periodo de prácticas docentes en las escuelas, en modalidad de observación participante, durante 5 semanas. El seminario es un espacio de encuentro y reflexión, formado por 12 alumnas/os, distribuidos en 4 o 5 escuelas de prácticas, y es tutorizado por un tutor de prácticas / profesor del grado de Educación Primaria.

Método

La investigación se nutre de la investigación-acción, el análisis textual y la indagación narrativa (Clandinin, 2013), organizada en cuatro fases: 1) lectura individual del texto; 2) seminario de lectura en el marco del Prácticum del Grado; 3) explicación de la trama desde el punto de vista de un personaje y redacción de un desenlace de la novela; 4) análisis de los textos y las reflexiones surgidas en el seminario.

El contexto de la investigación son dos seminarios de la asignatura de Prácticum 1 con estudiantes de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, en su segundo año de formación, donde se les valoran, a través de la asignatura de Prácticum, competencias de análisis de la realidad educativa, el compromiso educativo y la responsabilidad para con

la escuela y la infancia. Una vez por semana los alumnos y el tutor/a de prácticas se reúnen en el seminario para compartir las distintas experiencias escolares y reflexionar sobre las prácticas observadas en los centros educativos con el objeto de promover la práctica docente reflexiva en las escuelas, trabajando conjunta e interactivamente las competencias de enseñanza con las competencias personales. Entre estas actividades, los estudiantes participan en un breve club de lectura con una duración de tres sesiones.

La invitación a la lectura se hace siguiendo dos claves. La recreativa (*os presentamos un buen libro para leer*), y la formativa, (*id pensando mientras leéis qué relación tiene o puede tener el libro con las prácticas que estáis realizando*). El abordaje conjunto del texto y de sus experiencias personales en las prácticas tiene un doble objetivo. Por una parte, pretende que los estudiantes establezcan vínculos entre la lectura y la realidad de forma explícita, algo que los lectores fuertes son capaces de hacer por sí mismos, pero que en este seminario se hará de forma grupal. Por otra parte, busca establecer relaciones entre el estudiante como sujeto, lector y futuro docente, con la intención de trabajar la idea de una identidad integrada a través de preguntas, tales como: ¿en qué maestra me estoy convirtiendo? y ¿qué maestra quiero llegar a ser?

En el seminario, se propone a los estudiantes que, además de la lectura individual (primera fase, individual), ejecuten dos ejercicios (segunda y tercera fases, grupal): el primero consiste en asumir el rol de uno de los personajes de la novela para explicar la historia de la protagonista a un compañero, invirtiendo después los papeles y debatiendo, a continuación, los diversos elementos que las distintas versiones han destacado de la trama; en el segundo ejercicio deben escribir la continuación de la novela. A partir de las reflexiones lanzadas en el grupo y de los textos escritos, se recogen los aspectos más destacados con relación a la capacidad para reconstruir un relato y sus implicaciones para la identidad docente.

En cada seminario, es tarea de los tutores establecer vínculos entre las historias de la novela y las historias que los estudiantes traen de las escuelas. Lo que se pretende es igualar epistemológicamente las historias escolares y las historias del libro, vinculando al sujeto-lector con el sujeto-docente.

El texto trabajado es la novela *Clarissa*, de Stefan Zweig, que narra la vida adulta de una joven vienesa que vivirá el momento transcendental de la Gran Guerra. Se elige esta obra tanto por su calidad literaria como por su autor, motivo suficiente como ejercicio de promoción del hábito lector en los futuros maestros; además, la novela ofrece referencias de distinta índole a la educación y la pedagogía de la época, lo que conecta con un primer sentido para la lectura de la novela. Finalmente, la obra dibuja una protagonista que se deja llevar por los acontecimientos, un personaje con muchas dificultades para tomar decisiones, mostrando el universo relacional (paisaje histórico-social) en el cual piensa, duda y actúa. Además, desde el punto de vista metodológico, es un texto idóneo puesto que está inacabado y se cierra en falso con un final abierto, lo que permite imaginar posibles desenlaces y resignificar la lectura y trayectoria de la protagonista.

Recogida de datos y análisis de los resultados

En una cuarta fase se han analizado las evidencias disponibles de esta experiencia lectora. Los datos de la investigación han sido obtenidos de las memorias de prácticas de



los estudiantes y de las notas tomadas durante los encuentros, en los que se recogen las intervenciones de los estudiantes. La memoria de prácticas es un documento, de carácter descriptivo-reflexivo donde cada estudiante recoge sus vivencias escolares y las analiza respecto a unos parámetros que se proporcionan desde el seminario (práctica docente, análisis institucional, didáctica y programación, identidad docente)⁵. Una de las tareas formativas que debían recoger en sus memorias es la relacionada con el trabajo de la novela en el marco del seminario de prácticas; y para ello se indicaron las siguientes preguntas a responder sin ningún guion u orientación específica: (1) Explicación de la lectura desde un punto de vista propio, (2) ¿Qué te has podido plantear mientras leías la historia y a partir de haberla compartido con el resto de compañeros? y (3) ¿Qué ha significado, en términos formativos, trabajar este libro en el marco del seminario?

La primera pregunta hacía referencia a los dos ejercicios planteados por el profesorado. En la segunda se espera una reflexión sobre la lectura compartida y la conversación como maneras de crear conocimiento horizontal entre docentes. Y finalmente, en la tercera se indaga acerca de las relaciones establecidas entre las prácticas, su formación y la lectura del libro.

Una vez recogidos los textos escritos surgidos del seminario, se realiza un análisis textual (análisis de contenido) mediante el software MaxQDA-Analytics Pro18. La extracción de códigos se hizo de manera inductiva: a partir de la lectura de los textos escritos por los estudiantes, emergieron 12 subcódigos que se agruparon en 3 códigos, de la siguiente manera.

Tabla 1 - Agrupación de subcódigos en clusters de códigos a partir de la lectura de las experiencias escritas de los estudiantes al hilo de la lectura de Clarissa

Códigos	Subcódigos
Toma de decisiones	Protagonizar la vida
	Tener criterio propio
	Huir del miedo a decidir
	Pensar qué tipo de maestro quiero ser
Imaginación pedagógica	Tener creatividad
	Captar estímulos
	Observar activamente
	Ver más allá de la propia acción
Influencia (positiva o negativa) en los estudiantes	Reconocer que somos referente
	Controlar los prejuicios
	Influir positivamente
	Influir negativamente

Fuente: Elaboración propia.

5- Los 24 participantes, 12 estudiantes por seminario, han autorizado el uso de sus datos para la investigación. Se han tenido en cuenta todas las evidencias para el análisis.

Tabla 2 - Libro de códigos extraídos de la lectura de las experiencias escritas de los estudiantes al hilo de la lectura de Clarissa

Código	Descripción
Toma de decisiones	Citas de los estudiantes en las que expresan la necesidad vital de tomar decisiones en la vida personal y profesional. Urgencia que perciben de afrontar la profesión docente en primera persona. Rechazo abierto a que decidan por ellos. Percepción de que, si ellos no deciden en el ejercicio de su profesión, habrá otros que decidan por ellos.
Imaginación pedagógica	Citas de los estudiantes en las que expresan la importancia de ponerse en el lugar de otros y de ser creativos para imaginar futuros mejores. Relación con la observación activa que necesita un docente para captar la realidad en acto y proyectar otra realidad en potencia.
Influencia (positiva o negativa) en los estudiantes	Citas de los estudiantes en las que expresan el poder de influencia, para bien y para mal, que ejercen en sus estudiantes. Percepción de las tensiones entre el cuidado y la libertad de los estudiantes; así como entre la educación y una posible manipulación.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La exposición de los resultados se organiza en función de los tres temas que han estructurado la investigación: (1) las oportunidades formativas del seminario de lectura; (2) la lectura de Clarissa como ejercicio reflexivo del Prácticum, y (3) la relevancia de la novela en la construcción de la identidad y, en particular, de la identidad docente.

Las oportunidades formativas del seminario de lectura

Al inicio del seminario se les preguntó a los estudiantes por su relación con la lectura y mostraron su desapego con ella identificándose como lectores débiles. No obstante, lo que nos interesa para nuestros resultados es comprobar que reconocen la necesidad de que los docentes sean lectores fuertes y que puedan transmitir pasión por la lectura, en tanto que reconocen su responsabilidad respecto a la enseñanza de la lectoescritura. En este sentido, los estudiantes reconocen que la experiencia lectora de Clarissa es formativa.

Considero que este libro ha sido el hilo conductor de nuestras prácticas porque nos ha ayudado a vincularnos con el texto, a descubrir que cada uno percibe las cosas desde un punto de vista diferente y que cada uno termina la historia de la forma que lo considera, según cómo ha entendido y cómo ha sentido lo ocurrido. Cada persona tiene unos ideales y recibe el mensaje del texto a su modo. (Estudiante 13).

Pienso que compartir la lectura me ha hecho reflexionar e ir más allá: ser crítico, saber entender, saber transmitir, saber convencer... Con esto, leer, y leer bien, y con esa libertad, me parece esencial para una buena educación, con valores y autonomía. (Estudiante 5).



En los primeros días, se les preguntó por sus hábitos lectores, el 79% de los 24 estudiantes admitió solo leer por obligación, identificándose como lectores débiles. Estos estudiantes expresaron que el sentido de la actividad les fue revelado durante las actividades grupales. Así, la oportunidad formativa del seminario de lectura surge al tomar consciencia de la multiplicidad de interpretaciones posibles que tiene una misma historia y de cómo cada lector lee en función de quién es, de su historia personal y de lo que está viviendo en la escuela como estudiante en prácticas. Los estudiantes destacan el hecho de haber podido conversar acerca del libro junto a sus compañeros como un modo transformador de leer y de reconectarse con la lectura.

[...] durante la lectura no encontré relación alguna [con las prácticas] [...] Sin embargo, todo fue cambiando a medida que íbamos haciendo los seminarios y comentábamos entre todos la lectura. [...] me di cuenta de cómo puede cambiar un libro según en qué aspectos te fijas o quien lo lea. (Estudiante 1).

Cuando leía no entendía muchas cosas [...] pero, cuando comentábamos en los seminarios el libro y las diferentes perspectivas [...], podía analizar y compartir lo que yo había reflexionado. (Estudiante 4).

[...] una lectura común favorece la reflexión, y pienso que es una práctica que no hemos hecho suficiente, ya que a nivel individual podemos leer mucho pero nunca se ha desarrollado la parte posterior donde se realizan actividades y se comentan las diferentes visiones. (Estudiante 5).

En este sentido, las oportunidades formativas del seminario de lectura destacadas por los estudiantes han sido principalmente dos: (1) la autoconciencia de ser lectores débiles, y (2) el aumento de sus posibilidades interpretativas a través de la multiplicidad de lecturas que tiene una misma historia en diálogo con otros.

La lectura de Clarissa como ejercicio reflexivo del Prácticum

Los resultados indican que introducir la lectura de novelas en los seminarios del Prácticum contribuye a la formación integral de los estudiantes, es decir, aquella formación que no entiende al docente sólo como un profesional sino como un todo-en-desarrollo (profesional, ético, personal, emocional, social e intelectual). De este modo, la novela llega a ser para los estudiantes un instrumento que contribuye a la conexión entre vivencias profesionales en la escuela, experiencias vitales y su formación inicial. En las memorias dan cuenta del alcance de Clarissa para interpretar el Prácticum, y viceversa, del impacto del Prácticum en su interpretación de la novela.

[...] como lectora critiqué a Clarissa en todo momento, no soportaba la idea de su indecisión. Pero como maestra en formación creo que muchas veces he seguido el mismo hilo. [...] decidí realizar el ejercicio de separarme de la maestra y descubrirme a mí misma como maestra en formación. Y me sirvió para ver cómo muchas de las etiquetas, [...] me hicieron ser heterónoma. (Estudiante 5).



Antes de empezar las prácticas tenía muchas dudas en relación con mi futuro, pienso que estaba como Clarissa, con la cabeza llena de dudas que debían resolverse. Pienso que después de estas prácticas he encontrado al profesor que quiero ser, me he encontrado como profesor, al igual que Clarissa se encontró a sí misma mientras estaba con Leonard. (Estudiante 7).

La conexión entre la novela y la escuela pasa por ponerse en el lugar de Clarissa, una mujer que no toma decisiones sobre su vida. El vínculo que establecen les permite preguntarse por cómo están protagonizando su propia vida en la escuela; leer Clarissa les permite entender la necesidad de elaborar un sentido y un significado propio para ser maestros.

Clarissa hace todo lo que le dicen que haga y me ha hecho pensar si es esto lo que he hecho en las prácticas o si yo quiero tener un criterio y unas decisiones propias dentro de lo permitido en las prácticas. (Estudiante 2).

Pienso que las prácticas las podría haber hecho sin ninguna intención ni objetivo, sin reflexionar ni pararme a pensar si tiene coherencia con mi criterio pedagógico. Sin embargo, no tendría ningún sentido. (Estudiante 1).

Cuando compartimos con los compañeros el final del libro que cada uno había hecho me planteé que para cada uno estas prácticas acabadas significarán algo según lo que haya ido viviendo durante este mes. (Estudiante 8).

Cómo actuar para generar autonomía en los alumnos y el buen juicio pedagógico han sido el centro de la reflexión sobre la práctica durante el transcurso del seminario. Dichas preocupaciones han sido motivadas por las historias de los personajes que aparecen en la vida de Clarissa, quienes la guían, o la instrumentalizan, en su indecisión y su aparente falta de autonomía; todo ello les ha permitido tomar conciencia de la influencia que la maestra tiene sobre el otro.

Además, [Clarissa] nos enseña que antes de juzgar a una persona con respeto, debemos intentar observar activamente a esta e intentar encontrar respuestas al porqué de sus acciones y mirar más allá del presente. (Estudiante 4).

[Clarissa] pasa desapercibida incluso para sí misma, [...] es importante aprender sobre su carácter para el futuro profesional que nos espera. Aprender a leer a aquellos alumnos que no expresan lo que sienten y [...] vigilar de no imponer nuestras opiniones y visiones, [...]. (Estudiante 11).

en todas las aulas encontramos personas que se conforman siempre con hacer lo que les dicen los demás y una vez leído este libro y viendo las consecuencias que este comportamiento provoca, [entendí que] hay que ayudarlas a tomar sus propias decisiones. (Estudiante 10).

[...] lo que más me servirá como futura maestra es ver cuántas posibles Clarissas tengo en clase, cuántas Marions que necesitan cariño y cuántos Brancoric que tienen miedo. Aprender a ver



cómo es cada niño y cómo yo puedo ayudarles. El libro nos ha servido para reflexionar sobre cómo actuar hacia el mundo, si somos Clarisas o somos personas más dispuestas a afrontar la vida tal y como nos venga. Nos hace pensar sobre cómo somos nosotros y empatizar con la protagonista. (Estudiante 9).

La perspectiva temporal de la obra posibilita entender al personaje en desarrollo, verlo crecer y comprender las consecuencias de lo ocurrido durante su infancia, lo cual les ha permitido tomar conciencia de su rol en la escuela y cómo quieren llegar a desarrollarlo.

[...] me di cuenta de que una de las principales características que [vinculan las prácticas con el libro era] el hecho de que la protagonista del libro había estado muy marcada por la educación que había recibido y que nosotros nos estamos formando para ser las personas encargadas de esta educación. Esto hizo que vuelvas a reflexionar sobre la importancia que tiene ser un buen maestro. (Estudiante 10).

Preguntarse por cómo están viviendo su formación, cuál será su rol como futuros maestros y qué significa para ellos ser un buen maestro son cuestiones que interpelan al ser, lo que nos remite al último apartado de resultados: explorar la vinculación entre la lectura de novela clásica y la identidad docente.

La lectura como ingrediente clave de la identidad docente

Tal como hemos indicado, el impacto de la lectura no solo ha influido en el Prácticum y en sus reflexiones como futuros maestros; también ha abierto una puerta a repensar experiencias pasadas. Que los estudiantes reflexionen sobre ellos mismos y su propia historia nos indica que, a partir de la lectura de la novela, se han planteado cómo afrontan su formación inicial y quienes quieren llegar a ser como maestros.

Personalmente, creo que la lectura me puede servir, primero, para replantearme si soy una persona activa o pasiva, como la protagonista, lo que me ha hecho pensar muy profundamente en diferentes situaciones que me he encontrado en la vida. (Estudiante 12).

Pienso que la lectura nos ha aportado una visión distinta; nos ha abierto paso a descubrir y reflexionar sobre el tipo de maestro que queremos llegar a ser. Yo, en particular, gracias a la lectura, he podido plantearme y buscar tanto preguntas como soluciones sobre mi proceso formativo. (Estudiante 13).

A nivel personal, [...] me ha hecho reflexionar sobre el producto de las actuaciones de los maestros, antes y ahora. [...] me ha hecho ver que, si no quiero alumnos pasivos, mi acción dentro del aula debe ser muy concreta y trabajada, y debe orientarse a animarles a que se conviertan en autónomos e independientes. (Estudiante 6).

Constatamos que Clarissa ha tenido un impacto en su manera de pensar como futuros docentes. Los estudiantes destacan que las reflexiones elaboradas durante el Prácticum en torno al juicio pedagógico y la toma de decisiones les ha hecho pensar sobre ellos mismos y quiénes quieren ser como maestros.

Con este libro me ha dado cuenta de que en la vida se deben tomar decisiones y debes tomarlas con tu criterio, no por el criterio de otra persona. (Estudiante 7).

[...] me ha servido para descubrirme a mí misma y ver qué tipo de maestra quiero ser, rechazando la idea de que decidan por mí e inculcando la importancia de los valores a mis futuros alumnos, también queriendo que crezcan como personas únicas, con personalidad y herramientas para decidir sobre sí mismos. (Estudiante 15).

[...] me he dado cuenta de que no debo tener miedo a tomar decisiones equivocadas y que, si me equivoco, tengo la oportunidad de reflexionar y pensar por qué eso no ha salido bien. (Estudiante 14).

Los estudiantes destacan que el trabajo con la novela les ha descubierto la importancia de la imaginación pedagógica: para pensar la tarea del docente en el aula, las relaciones entre iguales y las historias de los alumnos de maneras no deterministas.

[Clarissa] nos ha ayudado a ser críticos, creativos y a ver las múltiples funciones y finalidades que pueden surgir a partir de una misma lectura. [...] [Ponerse en el lugar del otro] también está estrechamente ligado a la creatividad. (Estudiante 5).

Valorar y comentar otros puntos de vista nos ha permitido [...] buscar soluciones y formas de hacer y vivir basadas en las diversas formas de entendimiento ante la misma historia. (Estudiante 13).

En nuestro futuro como maestros considero muy importante utilizar la imaginación. Ésta debe utilizarse en muchos aspectos como inventar una actividad [...] debes imaginar y pensar mucho en qué pueden aprender los niños y cómo. (Estudiante 3).

Además, resaltamos cómo los estudiantes se hacen plenamente conscientes de la influencia del maestro, con lo que desarrollan una identidad docente que no es plenamente autónoma, sino que se piensa con relación al alumnado. Una identidad con pocas certezas, sustentada en la consciencia de ser maestra y en la reflexión sobre uno mismo y su profesión.

Los maestros son una figura referente [...]. Debemos saber quién tenemos delante y cómo afecta todo lo que hacemos dentro y fuera del aula. (Estudiante 11).

Como maestros, ¿llegamos y desarrollamos nuestras ideas hasta el final, sin pensar en las consecuencias o quejas que puedan surgir? // ¿Llevamos nuestra metodología hasta el final, aunque haya gente que no esté de acuerdo? (Estudiante 13).



¿[...] hasta qué punto realmente el profesor únicamente abre puertas a sus alumnos, sin indicar el camino que ellos consideran correcto? Estas preguntas me han hecho reflexionar sobre el trabajo del maestro. (Estudiante 16).

Discusión

Para la discusión retomamos la cuestión que ha guiado nuestro trabajo: ¿tiene la literatura de ficción el potencial de ayudar a dar sentido a la construcción de la identidad docente? Para responder a esto, abordamos la función que, en la formación inicial del profesorado, puede tener la lectura reflexiva de novelas de ficción para la configuración de la identidad profesional como (futuros) docentes.

En primer lugar, gracias a la lectura y la reflexión conjunta en el seno del seminario, los estudiantes que se reconocen como lectores débiles han podido vivir una experiencia formativa de lectura fuerte, en la cual de forma comunitaria han elaborado procesos de integración y control (Sánchez, 2008) que “desvelan significados, construyen ideas o proposiciones que van conectando entre sí, y modifican nuestra visión del mundo o de la situación tratada en el texto” (p. 199) mediante la conversación y los ejercicios propuestos. En este sentido, la lectura comunitaria permite hablar del papel de la alteridad en la construcción de la identidad. De esta forma, el ejercicio narrativo y la lectura en seminario permiten hablar de que la identidad se construye narrativamente. A partir de esta premisa, debemos preguntarnos si la universidad debe renunciar a promover el gusto por la lectura, a fomentar el hábito lector y a formar futuros docentes que sean lectores fuertes. A nuestro juicio, introducir a los alumnos de magisterio en la lectura, o como mínimo, abrir el debate sobre la deseabilidad e idoneidad de convertirse en un maestro lector es un imperativo formativo, ético y de fomento de la igualdad de oportunidades. Tal y como muestran Dezcallar *et al.* (2014) existe una correlación entre la lectura por placer y el rendimiento académico. Así pues, los maestros deben ser conscientes de la tarea que tienen (junto con la escuela) como modelo lector, para poder tomar una decisión informada sobre qué hacer con su relación con la lectura. En este sentido, esta relación entre lectura e identidad docente pasa por la pregunta ¿quiero ser un lector fuerte? y, tras esta investigación, constatamos que los estudiantes responden afirmativamente e identifican la importancia de la lectura en su formación y su desarrollo profesional docente. Por lo tanto, un primer paso en su identidad profesional es proyectarse como futuros lectores fuertes.

En segundo lugar, como hemos apuntado, no sólo es importante problematizar qué lecturas leemos, sino también cómo las leemos. Entendemos por lectura reflexiva un modo de leer que, en el contexto de la formación del profesorado, es un ejercicio de formación en sí mismo, que “cancela [...] esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (Larrosa, 2003, p. 29). Leer de este modo es atender a la lectura como experiencia, la irrupción de lo imprevisto que rompe con la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido (Bárcena, 2012). Un acontecimiento que requiere ser pensado, preguntarse por su sentido y que reclama una consciencia de lo significativo de aquello vivido (Contreras,

2013). En el Prácticum, cada estudiante vive su proceso formativo en clave personal lo cual dificulta la creación de significados compartidos. Al introducir el seminario de lectura, la historia de Clarissa se convierte en una experiencia compartida que permite vincular y entretener las historias vividas por cada estudiante en las escuelas. Durante los seminarios, era importante ir destacando las discrepancias, las similitudes y los nuevos sentidos personales o comunitarios que iban apareciendo, lo cual daba pie a pensar la experiencia de prácticas y la formación del profesorado teniendo en cuenta que no existe ni una lectura única de un libro ni un único modelo de lector, de la misma manera que no existe un único modelo de docente bueno, correcto o idóneo. Así, la lectura reflexiva se convierte en una oportunidad de que cada estudiante repense su proceso formativo junto y con el otro (Taylor, 1989), yendo “más allá de la contradicción que debemos superar para mirar e incluir al otro” (Pérez, 2018, p. 87).

En tercer lugar, la novela de ficción introduce algunas ventajas, para una lectura reflexiva, sobre otros géneros y estilos literarios (Kidd; Castano, 2013; Mar *et al.*, 2011). A través de los diferentes personajes de la novela, los estudiantes pueden reflejarse en otra historia para pensar la suya propia en el aula, lo cual les ayuda a empezar a ser conscientes de qué tipo de cuestiones les preocupan, en qué se fijan y de qué naturaleza son sus actuaciones educativas; es decir, en qué maestro se están convirtiendo, quiénes son como maestros en formación en un contexto donde se entretiene la historia personal en la escuela, la formación del profesorado recibida y el presente del aula con la responsabilidad que ello implica. Además, siguiendo a Calvino (2019), Clarissa es un texto que permite a los estudiantes definirse en relación a él y en contraste con él, siendo este un aspecto que está inevitablemente relacionado con la construcción de la propia identidad, personal y docente. En definitiva, la lectura de novelas de ficción consideradas como clásicos de la literatura, aporta nuevas perspectivas a la formación docente inicial en la medida que en ella se muestran la naturaleza y complejidad epistémica de los saberes que sostienen y orientan el oficio docente (Pérez, 2018).

Finalmente, tener un libro entre manos, ha contribuido a crear un espacio donde poder ser sujetos, de forma integral, mediante la conversación, la escucha, la reflexión y la imaginación como lectores, maestros y personas implicadas con la educación, la escuela y el seminario. Lo cual nos lleva a preguntarnos si, en el marco de la formación del profesorado, la literatura puede ser una manera de dar respuesta al dilema entre teoría y práctica. Resulta fundamental mantener vivo el debate en torno al valor de la lectura en la sociedad (escuela, instituto, formación del profesorado), y sobre el rol del docente como modelo lector a lo largo del período de formación como un modo para que cada estudiante pueda reflexionar acerca de su propia formación en términos educativos y en términos personales.

En suma, la literatura de ficción contribuye a construir una identidad docente con sentido, ofreciendo herramientas conceptuales, metodológicas y actitudinales para ello; un sentido que debe entenderse como la comprensión subjetiva de la realidad; en otras palabras, una articulación narrativa de la experiencia del contexto profesional que le rodea. En contraposición con la idea del significado, que supondría una nueva interpretación de los textos, en este trabajo se busca una nueva intención en el texto; es decir, que el



docente pase de ser lector a ser autor/intérprete de sí mismo a través de la lectura. Por lo tanto, consideramos que la *buena* literatura de ficción contribuye al cambio ontológico en el docente, de lo bueno a lo mejor. La lectura, y en concreto la lectura de ficción, ofrece grandes posibilidades para la construcción de una identidad docente sustantiva: no sólo permite imaginar nuevos mundos y nuevas maneras de ser docente, sino mejores mundos y mejores maneras de ser docente. Un docente lector fuerte puede acometer esta tarea, pero un docente lector débil, que reconoce esa limitación y la ha trabajado explícitamente en su formación, quizás también.

Referencias

APPLEGATE, Anthony J.; APPLEGATE, Mary Dekonty. The Peter effect: reading habits and attitudes of preservice teachers. **The Reading Teacher**, Newark, v. 57, n. 6, p. 554-563, 2004.

APPLEGATE, Anthony J. *et al.* The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. **Literacy Research and Instruction**, Richmond, v. 53, n. 3, p. 188-204, 2014.

BÁRCENA, Fernando. La muerte de las luciérnagas: sobre filosofía, educación y la presencia en el presente. **Bajo Palabra - Revista de Filosofía**, Madrid, v. 2, n. 7, p. 391-407, 2012.

BELLAMY, François-Xavier. Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitaria**, Murcia, v. 33, n. 2, p. 169-178, 2021.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 2004.

CALVINO, I. **Por qué leer los clásicos**. Madrid: Siruela, 2019.

CANTÓN, Isabel.; TARDIFF, Maurice. **Identidad profesional docente**. Madrid: Narcea. 2018.

CAPELLA, Claudia. Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 12, n. 2, p. 117-128, 2013.

CLANDININ, D.J. **Engaging in narrative inquiry**. Abingdon: Routledge. 2013.

CONTRERAS, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. (comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

DEZCALLAR, Teresa *et al.* La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. **Ocnos**, Ciudad Real, v. 12, p. 107-116, 2014.



DJKIC, Maja *et al.* On being moved by art: how reading fiction transforms the self. **Creativity Research Journal**, Philadelphia, v. 21, n. 1, p. 24-29. 2009.

DUSZYNSKI, Manuelle. L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale, **Carrefours de L'éducation**, Amiens, v. 21, n. 1, p. 17-29. 2006.

ELCHE, María; YUBERO, Santiago. La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. **Bordón**, Madrid, v. 71, n. 1, p. 31-45, 2018.

ELCHE, María; YUBERO, Santiago. Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. **Educación XX1**, Madrid, v. 22, n. 1, p. 215-237, 2019.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica-CIDE, Eurydice. **Temas clave de la educación en Europa: la profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática**. Madrid: MEFP, 2002. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral.

ESPAÑA. Ministerio de Presidencia. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. **AEBOE. BOE**, Madrid, n. 312, 2007.

FELIPE, Andrea. de. **Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial**. 2015. 683 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, 2015.

FINLANDIA. Finnish Institute for Educational Research. Education and training 2010: three studies to support School Policy Development. Lot 2. **Teacher Education Curricula in the EU: Final Report**, Jyväskylä, 2010.

GILARDONI, Claudia. Universitarios y lectura: análisis cuali-cuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, v. 25, p. 215-239, 2006.

GRANADO, Cristina. El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. **Cultura y Educación**, San Sebastián de Los Reyes, v. 26, n. 1, p. 44-70, 2014.

GRANADO, Cristina; PUIG, Marta. ¿Qué leen los futuros maestros y maestra? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. **Ocnos - Revista De Estudios Sobre Lectura**, Ciudad Real, v. 11, p. 93-112, 2014.

GUPTA, Renu. Old habits die hard: Literacy practices of preservice teachers. **Journal of Education for Teaching**, New York, v. 30, n. 1, p. 67-78, 2004.

KIDD, David Commer; CASTANO, Emanuele. Reading literary fiction improves theory of mind. **Science**, Washington, DC., v. 342, n. 6156, p. 377-380, 2013.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de lectura: estudios sobre literatura y formación**. México, DC.: Fondo de Cultura Económica, 2003.



MANRESA, Mireia. **Els hàbits lectors dels adolescents: efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura**. 2009. 588 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultat d'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallès, 2009.

MAR, Raymond *et al.* Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. **Cognition & Emotion**, New York, v. 25, n. 5, p. 818-833, 2011.

MCKOOL, Sharon S.; GESPASS, Suzanne. Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. **Literacy Research and Instruction**, Richmond, v. 48, p. 264-276, 2009.

MUNITA, Felipe. Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. **Ocnos - Revista De Estudios Sobre Lectura**, Ciudad Real, v. 9, p. 69-87, 2013.

OCDE. **Los docentes son importantes**: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. París: OCDE, 2009.

PÉREZ MEJUTO, Elena. La novela como razón pedagógica en María Zambrano. **Aurora**, Barcelona, v. 19, p. 82-89, 2018.

SANCHEZ, Emilio. La comprensión lectora: en la lectura en España. *In*: INFORME 2008: Leer para Aprender. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008. p. 191-208.

SULENTIC-DOWELL, Margaret-Mary; BEAL, Gloria; CAPRARO, Robert M. How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? **Reading Psychology**, Philadelphia, v. 27, n. 2-3, p. 235-255, 2006.

TAYLOR, C. **Sources of the self**: the making of modern identity. Massachusetts: Harvard University, 1989.

UNIÓN EUROPEA. Comisión Europea. Directorate-General for Education and Culture. **Common European principles for teacher competencies and qualifications**. Bruselas: UE, 2005.

UNIÓN EUROPEA. Comisión Europea. Directorate-General for Education and Culture. **Supporting teacher competence development for better learning outcomes**. Bruselas: UE, 2013.

UNIÓN EUROPEA. Comisión Europea. Directorate-General for Education and Culture. **Supporting the teaching professions for better learning outcomes accompanying the document communication from the Commission "Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes"**. Bruselas: UE, 2012.

VÁZQUEZ, Elizabeth; GAZCA, Shirley; MÉNDEZ, Roger. Influencia de la lectura en el rendimiento académico de estudiantes del campus de ciencias exactas e ingenierías de la Universidad Autónoma de Yucatán. **Ingeniería**, Mérida, v. 23, n. 2, p. 1-16. 2019.

YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa. Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. **Profesional de la Información**, Granada, v. 24, n. 6, p. 717-723, 2015.



Enviado em: 31.08.2023

Revisões em: 19.12.2023

Aprovado em: 20.02.2024

Editor: Prof. Dr. Roni Cleber Dias de Menezes

Adrià Paredes es doctor en educación por la Universidad de Barcelona.

Tania Alonso-Sainz es profesora ayudante doctora en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid.

Gabriel Álvarez-López es profesor contratado doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca.

Enric Prats es profesor agregado en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.