



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN LITERARIA EN LA IDENTIDAD LECTORA DE PROFESORES EN FORMACIÓN

**Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en
Educación y al título de profesor de educación básica.**

Profesor Guía: Carla Muñoz Valenzuela

Estudiantes: Camila Peñipil Peñipil
Josefa Torres Cifuentes
Valentina Vila Varas

*"Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos,
más conformistas, menos insumisos
y el espíritu crítico, motor del progreso,
ni siquiera existiría".
Mario Vargas Llosa.*

Agradecimientos

Agradecemos primero que todo a nuestras familias: padres, hermanos, abuelos, tíos y primos; quienes nos han acompañado a lo largo no solo de nuestra formación académica, sino toda nuestra vida. Gracias por ayudarnos siempre que lo hemos necesitado e instarnos a perseguir nuestros sueños, a traspasar cualquier barrera, enseñándonos que no existen límites cuando queremos alcanzar nuestras metas.

Destacamos el rol que han tenido nuestros padres al depositar toda su confianza en nosotras y hacer propios nuestros logros. Damos gracias a la vida por ese amor incondicional, por esos abrazos y palabras de aliento que nos han permitido llegar a esta etapa final.

Agradecemos a nuestros amigos y pololos por las demostraciones y palabras de afecto en momentos difíciles. Así como también, por comprender cuando no pudimos estar ahí por tiempo, por los mensajes de ánimo, por prestarnos oído, por compartir llantos, enojos, abrazos, risas... y por sobre todo, transmitirnos siempre sus buenas vibras.

Queremos agradecer de manera especial a nuestro Javi, quien pese a no continuar trabajando con nosotras fue sin duda un integrante fundamental durante este proceso de tesis.

Por último, agradecemos al destino por unirnos y permitir que por medio de esta experiencia podamos llamarnos “amigas”.

Los queremos mucho a todos, gracias.

Resumen

Los profesores son uno de los factores más influyentes en la valoración de la literatura que tendrán los alumnos en el futuro. Ellos se desarrollarán como mediadores de la lectura, guiando y acompañando a sus estudiantes en el proceso de acercamiento a la cultura letrada. Para lograr esto, de manera efectiva, es necesario que los docentes sean lectores expertos y cuenten con un amplio bagaje literario, así podrán transmitir a sus alumnos el goce por la lectura.

El presente trabajo, tiene por objeto analizar las experiencias subjetivas de futuros profesores básicos, considerando la construcción de sus identidades lectoras, junto con sus trayectorias lectoras. Se pretende también, investigar la presencia de la literatura en las mallas curriculares de la Formación Inicial Docente y lo que se postula a nivel de Política Pública en torno a esta área.

Palabras clave: Educación literaria, identidad lectora, profesor como lector, formación docente, mediador de lectura.

Abstract

One of the most important influencing factors with respect to student's literature assessment in the future are teachers. They will develop as reading mediators; guiding and going along with their students in the process of approaching to the literate culture.

In order to accomplish the latter, in an effective way, it is necessary that scholars be proficient readers who pose ample literary knowledge, for they are capable of passing down the enjoyment of reading to their students.

The aim of this work is to analyse the subjective experiences of future elementary school teachers, taking into account the construction of their reading identities and reading trajectory. Also, it aims to investigate the presence of literature in the curriculum of initial teacher training and the hypotheses of public policies regarding this area.

Key words: Literary education, reading identity, teacher as reader, teacher training, reading mediator.

INDICE

1. Introducción	8
2. Marco Teórico	10
2.1 Planteamiento del problema	10
Política de formación Docente y Formación Literaria del Profesor	15
Profesores como Lectores: la evidencia internacional.....	16
2.2 Importancia de la literatura.....	18
2.3 El docente como mediador de lectura.....	20
3. Marco metodológico	29
3.1 Supuestos e Hipótesis	30
3.2 Objetivos	31
3.3 Participantes.....	31
3.4 Materiales e Instrumentos	32
3.5 Procedimiento	38
Primera etapa: análisis documental de textos oficiales.....	38
Segunda etapa: identificación de perfiles lectores.	38
Tercera etapa: relatos de vida.	39
4. Resultados	41
4.1 Resultados primera etapa: Análisis documental de textos oficiales.	41
Estándares Orientadores	41
a) Curso “El canon en literatura: tradición y transgresión”.....	48

b) Curso “La mirada estético-literaria en la construcción de la realidad”	49
c) Curso “Estrategias para el aprendizaje del lenguaje y la literatura”	51
4.2 Resultados Segunda etapa: Identificación de perfiles lectores.	53
4.3 Resultados “Relato de Vida”	58
5. Discusión.....	76
6. Conclusión.....	95
7. Referencias	101
8. Anexos.....	105

1. Introducción

El propósito de esta investigación es realizar un análisis reflexivo de las explicaciones subjetivas que entregan estudiantes de Educación Básica en torno a su construcción identitaria en tanto lectores y cómo la formación inicial contribuye a ésta.

Por este motivo, se discutió sobre la necesidad de formar profesores que sean lectores expertos, con identidades lectoras fuertes y capaces de transmitir el goce literario a sus alumnos, para perpetuar el ciclo de enseñanza- aprendizaje de la lectura. Es por ello que parece interesante observar las explicaciones subjetivas de los futuros profesores en cuanto a su identidad literaria.

La metodología abordada comprendió tres etapas. La primera, correspondió a un análisis documental, donde se indagó en los Estándares Orientadores propuestos por el MINEDUC, en tanto Política Pública, para identificar los contenidos de literatura que debiese conocer un profesor básico. Posteriormente, con la finalidad de analizar la coherencia de las mallas curriculares de universidades chilenas y lo propuesto en los estándares, se observaron las asignaturas referidas a literatura presentes en las carreras Educación Básica acreditadas por 5 años o más, en 20 universidades chilenas. Luego, se profundizó particularmente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), para centrar aquí, nuestro estudio de caso.

En una segunda etapa cuantitativa, se aplicó la Prueba de Reconocimiento de Autores Chilenos (PRACH), basada en el test de Stanovich (1989), a la generación 2013 de Educación Básica de la PUCV. El objetivo de esta prueba fue conocer la exposición al escrito de los estudiantes. De esta manera, se tomaron en cuenta los puntajes extremos, con la finalidad de obtener perfiles arquetípicos.

En la tercera etapa de la investigación, de carácter cualitativa, se elaboraron relatos de vida, por medio de entrevistas semiestructuradas referidas a las trayectorias lectoras y perfiles lectores de los casos seleccionados, aquellos lectores con más alto y bajo volumen de lectura.

Las universidades chilenas que imparten la carrera de Educación Básica, cuentan con Estándares Orientadores que sirven de guía para formar a futuros profesores, quedando en manos de las Casas de Estudio la libertad de acoger o no este documento. Específicamente en el área de literatura, se observó que en las universidades revisadas, solo el 50% presenta asignaturas que aluden a literatura en sus mallas.

Haciendo referencia a los resultados de la PRACH, una de las dos informantes clave cuenta con mayor exposición al escrito, refleja una identidad lectora fuerte, con una trayectoria marcada por hitos que condicionaron su personalidad como lectora. Por otro lado, la segunda informante clave demuestra una carente exposición al escrito particularmente en textos literarios, sin destacar hitos importantes referentes a experiencias lectoras a lo largo de su vida.

Si bien se presentaron limitaciones debido al tamaño de la muestra en la etapa cualitativa, los resultados que se obtuvieron indican una tendencia clara en relación a la importancia de formar profesores con identidades lectoras fuertes, capaces de desarrollar en sus alumnos habilidades de lectura y encantarlos con la lectura, pudiendo formar lectores literarios. Finalmente, se hace posible reflexionar de manera crítica en torno a la formación de los futuros profesores como lectores, con la finalidad de mejorar la calidad de educación de estos.

2. Marco Teórico

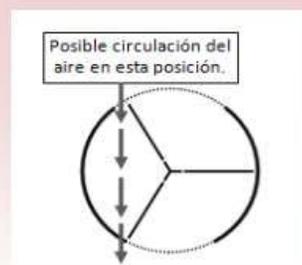
2.1 Planteamiento del problema

La importancia de la lectura es innegable en nuestras sociedades contemporáneas. En este sentido, la “competencia lectora”, es decir, la “*capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos, y comprometerse con ellos de modo de alcanzar sus propios objetivos, desarrollar conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad*” (PISA, 2011, pág. 21); habla también de la capacidad de aprender a partir de los textos y de aprender a lo largo de la vida, pero también habla del sentido que puede tener para las personas la lectura, su motivación y gusto por esta actividad.

Analizando los resultados arrojados por PISA (2009), se observa que un tercio de los jóvenes chilenos de 15 años no poseen competencias lectoras mínimas para desenvolverse de manera adecuada en nuestra sociedad actual. Como ejemplo, la *Ilustración N°1* presenta una pregunta planteada en PISA en el área de matemáticas, la cual requiere de un alto grado de comprensión lectora y da cuenta de un bajo nivel de acierto; según la OCDE (3,5%). Además, se aprecia el carácter *multimodal* que caracteriza a algunas de las preguntas planteadas en esta prueba estandarizada, en donde la lectura demuestra ser una habilidad transversal para aprender en todas las materias del currículo.

Pregunta 2

Las dos aberturas de la puerta (la sección punteada en el dibujo) son del mismo tamaño. Si estas aberturas son demasiado anchas las hojas giratorias no pueden proporcionar un espacio cerrado y el aire podría entonces circular libremente entre la entrada y la salida, originando pérdidas o ganancias de calor no deseadas. Esto se muestra en el dibujo de al lado.



¿Cuál es la longitud máxima del arco en centímetros (cm) que puede tener cada abertura de la puerta para que el aire no circule nunca libremente entre la entrada y la salida?

Longitud máxima del arco: cm

Máxima puntuación

Código 1: Respuestas en el intervalo de 104 a 105. [Deben aceptarse las respuestas calculadas como $\frac{1}{6}$ de la circunferencia, p. ej., (—)]

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Nivel	Dificultad en la escala PISA	Promedio de aciertos	Proceso	Contenido	Contexto
6	840,3	OCDE: 3,5% España: 2%	Formular	Espacio y forma	Científico

Ilustración N°1: Ejemplo pregunta PISA Matemática

Del mismo modo, se observa en PISA (2009) que el 52% de los jóvenes de nivel socioeconómico (NSE) bajo no cuentan con las competencias mínimas de lectura, mientras que en el nivel alto es solo el 9%. Estos resultados dejan al descubierto la brecha cultural que existe entre los distintos NSE. En la misma línea, la evaluación nacional SIMCE (2010) de Lenguaje y Comunicación muestra que el 55% de los niños de cuarto básico no cuentan con los conocimientos propios de su nivel, dejando ver que las habilidades lectoras con las que deberían contar ya son deficientes a esta edad (10 años). Al cuestionarse el porqué de estos resultados, se consideran como factores interesantes de observar la falta de interés de los alumnos por la lectura en general, incluidas las lecturas sujetas al plan lector y el rol que ocupa el profesor a la hora de abordar actividades de lectura e incentivar y

generar el gusto en sus alumnos, según Brunner: “*los estudiantes dedican poco tiempo a leer por placer o interés, leen una reducida variedad de textos y tienen poca motivación por la lectura*” (Brunner, 2012, pág. 78). Estos datos se ven confirmados con encuestas de opinión como la de Fundación la Fuente (2010) realizada a más de mil sujetos (hombre y mujeres) de 15 o más años. El sondeo arrojó que el 50% de la población de los encuestados se define como “no lector” y que el 50,1% de la muestra señala no leer por falta de interés y motivación. Dado el rango etáreo de la encuesta, es posible afirmar que dentro de este porcentaje de no lectores, hay una cantidad de personas que proseguirán estudios de nivel superior. El problema potencial surge cuando parte de estos individuos decidan estudiar pedagogía. ¿Podrán enseñar a leer si no son lectores? ¿Cómo podrán transmitir el goce o la motivación por la lectura, si es algo que ellos mismos no sienten?

Es en este último punto, donde se decide profundizar en el rol del profesor como mediador de lectura, ya que como tal, debe fomentar el interés en sus alumnos por los libros y actuar para que no decaiga el gusto por leer. En la medida en que el profesor sepa transformar o mostrar la lectura como una posibilidad de entretenimiento, el goce por los textos literarios debiera mantenerse.

Los resultados de las distintas pruebas estandarizadas podrían, en parte, explicarse de acuerdo a distintos factores que van desde la metodología con la que se aborda la enseñanza de la comprensión en el aula, el desinterés de los alumnos por la lectura o el modelo como lector del profesor frente a sus alumnos, por citar solo algunos. En todos estos factores, el denominador común es el profesor. De esta forma, no bastará con que el profesor realice las actividades sugeridas en los Manuales Escolares. Recursos como estos, si bien son útiles, no se hacen cargo de la *actitud* que debe tener el mediador de lectura al enseñar un texto a sus alumnos o incluso del goce que debe sentir él mismo al leer un texto.

Para fomentar la lectura en la etapa escolar, Beyer (2012) señala que el MINEDUC promueve a través del Plan Nacional de Fomento de Lectura, Lee Chile Lee, la *lectura temprana* en las aulas con la finalidad de acortar la brecha de capital cultural existente en

los distintos NSE de nuestro país. Para esto, se implementan bibliotecas dentro del aula y se capacita a las educadoras de párvulo para establecer una rutina de lectura diaria y actividades lúdicas con el fin de desarrollar el goce por leer. Además, se crean bibliotecas en todos los colegios y liceos del país, junto con sugerir lecturas básicas para cada nivel en el currículum escolar. Todas estas iniciativas suponen un avance en materia de Política Pública, sin embargo, se vuelve a la problemática antes planteada, si el educador no es lector, ¿podrá transmitir el goce por la lectura a sus alumnos?

En torno a esta mejora en la calidad educativa cabe cuestionarse ¿se considera la identidad lectora de los docentes como un factor que contribuya en su rol de mediador? Es decir, ¿basta con estas capacitaciones para que un profesor no lector pueda acortar la brecha y generar el gusto por la lectura?

Considerando que el gran cúmulo de lecturas que forman parte de los planes lectores de las escuelas son textos literarios, es preciso contar con mediadores que tengan experiencias ricas en lectura para satisfacer las necesidades que surjan en sus estudiantes, que indague sobre temas o sucesos del texto que les permitan reflexionar, que tenga claridad para identificar los hitos importantes y trabajar en torno a ellos, que con sus herramientas pueda contextualizar y facilitar la interpretación de los textos, logrando una mejor comprensión en sus alumnos.

En este sentido, cabe destacar lo propuesto por el estudio de la Fundación la Fuente: Chile y los Libros 2010, que busca “*descubrir, conocer y explicar la relación de los chilenos con los libros, en cuanto a los hábitos y preferencias de lectura; y la tenencia y compra de ellos*” (Fundación la Fuente, 2010; pág. 8). Este, se realizó a través de una encuesta telefónica a una muestra compuesta por 1.001 hombres y mujeres de 18 años o más, pertenecientes a NSE ABC1, C2, C3 y D a lo largo del país. A partir de este, se obtiene que tan solo el 26% de la muestra lee libros frecuentemente (una vez por semana o más), por lo que la mayoría de los chilenos no considera a la lectura como una de las actividades prioritarias en su vida. Por otro lado, revela el vínculo existente entre el perfil

de los lectores con el nivel socioeconómico y la escolaridad, por lo que la condición lectora de una persona dependería en gran parte de la educación que esta reciba a lo largo de toda su escolaridad, siendo los profesores mediadores de lectura -dentro del contexto escolar- los encargados de acortar la brecha entregando igualdad de oportunidades para alcanzar el acercamiento de la cultura letrada a los niños.

De esta manera, parece razonable observar cuán preparados se encuentran los profesores de Educación Básica de nuestro país para abordar la lectura literaria en las aulas, debido a que son ellos quienes acompañan a los niños en su construcción como lectores.

La revisión de la literatura especializada, a nivel nacional, no arrojó resultados de artículos o publicaciones especializadas respecto al nivel de los profesores de Educación Básica en Chile en literatura, preparación que reciben o herramientas con las que cuentan. Al no hallar un sondeo que aclarara el contexto país respecto a la identidad lectora de los docentes y de la formación literaria que reciben en la universidad, se indagó en estudios francófonos y anglófonos, además de investigaciones contextualizadas en la realidad española, en donde ya se anticipa la problemática orientada en los estudiantes de pedagogía con el bagaje literario que traen y la formación literaria recibida.

Si bien los niños forman su identidad lectora basándose en su entorno familiar-social, apoyándose en figuras significativas tales como padres, tíos, amigos o cualquier agente lector que se desenvuelva en su mismo medio, ¿qué sucede cuando esto no ocurre? Debido a la cantidad de tiempo que permanecen los niños en las escuelas y la labor de estas en la tarea de educar en la cultura, si el niño no recibe influencias que lo lleven a ser un lector dentro de su entorno familiar o social, es parte del rol del profesor acompañarlo y guiarlo al mundo letrado. De esta manera, es esencial relevar el rol de mediador del profesor en la lectura, ya que cumple con el papel fundamental de acercar a los alumnos al mundo letrado. Con ello, se destaca la interacción que se debe generar entre el niño y la obra literaria, ya que su lectura significa un trabajo constructivo donde el niño y el libro se ven vinculados.

En la misma línea, diversos autores argumentan la importancia de la literatura en la formación inicial docente (FID), ya que a través de ella se propicia el primer acercamiento a los textos infantiles (obra de arte), construyendo de esta manera los primeros *hábitos lectores*. Además, posiciona al niño como receptor, destinatario y protagonista de las historias y favorece el desarrollo de una mirada crítica ante diversas realidades o situaciones que permiten al lector identificarse a través de sucesos narrados (Colomer & Munita, 2013; Morón & Martínez, 2014; Munita, 2013; Palomares, 2015).

Por otro lado, un profesor genuinamente mediador en lectura propiciará el aprendizaje y trabajo con textos de literatura infantil pertinentes, transmitiendo el goce al leerlos, desarrollando una mirada crítica de la literatura, relevando los aspectos sociales que el trabajo con esta conlleva, así como la capacidad de generar opiniones, discutir, interpretar y reflexionar (Rosenblatt, 2002). Por esta razón, es necesario ahondar en la formación universitaria que estos reciben, específicamente en el área de la literatura, puesto que se requiere de profesores que se identifiquen a ellos mismos como lectores para formar futuros niños lectores (Applegate, DeKonty Applegate, Mercantini, McGeehan, Cobb, DeBoy, Modla & Lewinski, 2014).

La *identidad lectora*, que se va formando desde que el individuo se encuentra con la lectura, se va transformando a lo largo de nuestras vidas por medio de las distintas experiencias vividas, que pueden fortalecer o debilitar esta identidad, así como el contexto lector en el que nos desenvolvamos (Colomer & Munita, 2013). El profesor debe verse a sí mismo como un lector experto, debe tener una identidad lectora fuerte, ser capaz de seleccionar textos y de transmitir el goce por la lectura a sus alumnos para lograr mediar efectivamente en la lectura (Contreras & Prats, 2015; Granada, Puig & Romero, 2007).

Política de formación Docente y Formación Literaria del Profesor

La Política Pública de formación docente a nivel nacional, postula ciertos estándares en los ámbitos pedagógicos y disciplinar, sobre lo que debe manejar y saber un futuro

docente. En específico, la formación literaria se aborda en los documentos desde dos estándares, el primero referido a la “comprensión y gusto por textos literarios” (estándar 3) y el segundo, como un medio para la producción de textos escritos (estándar 6).

A priori, pareciera ser que los contenidos literarios que debe dominar un profesor son bastante reducidos, sin embargo, se debe tener en cuenta la manera en que estos son abordados, puesto que será la metodología utilizada por el profesor la que dejará ver la importancia que le otorga el docente a la literatura. Además de recibir una formación literaria que los provea de herramientas para desarrollar los aspectos sociales que propicia la literatura (Cf. Rosenblatt, 2002) y habilidades que favorezcan la comprensión y valoración de dicha área de conocimiento, es de esperar también que los futuros docentes gocen con la lectura literaria, para contagiar a sus estudiantes el gusto por leer. Comprendiendo la necesidad de los profesores en tanto lectores en la enseñanza de la literatura, surge la interrogante, ¿Los futuros profesores de Educación Básica reciben una formación universitaria que les permita ser mediadores de lectura y propiciar el gusto por la lectura de textos literarios en sus alumnos?

Profesores como Lectores: la evidencia internacional

Numerosos estudios internacionales (Palomares, 2015; Munita, 2013; Morón & Martínez, 2014; Contreras & Prats, 2015) señalan que los estudiantes de pedagogía no reciben una formación que los prepare para propiciar el goce a sus alumnos en la lectura literaria, pues no cuentan con las herramientas necesarias y en muchos casos las instituciones tampoco los preparan para desarrollarlas. En específico, Contreras & Prats (2015) expresan de manera directa que en muchas ocasiones los docentes reciben una formación literaria que se reduce a una asignatura semestral, donde se enfocan en la enseñanza de recursos, estrategias y una preparación intensiva para lograr que sean profesores expertos en mediar la literatura. Sin embargo, los autores proponen replantear esta visión de formación literaria tomando en cuenta a los estudiantes como lectores

además, de futuros maestros de lectura, es decir, *profesores como lectores*¹. En la misma línea, Colomer & Munita (2013) y Silva Díaz (2000) evidencian un problema similar en torno a la formación impartida a los docentes españoles, en donde se les percibe como lectores expertos, pero en realidad se observa que cuentan con un perfil literario pobre, con escasos o nulos hábitos de lectura, deficiencia en la interpretación de textos y dificultad a la hora de seleccionar textos.

Al no considerar el bagaje literario del futuro profesor durante la formación inicial, se pasa por alto la importancia de ofrecer una enseñanza literaria coherente con las necesidades de los futuros docentes, lo que significa ir más allá de la enseñanza de estrategias o tipos de actividades, y enfocarse en experiencias que les permitan conformar su identidad lectora y disfrutar de textos literarios.

A ello se agrega, según Morón & Martínez (2014), que los estudiantes de pedagogía no saben valorar las obras literarias, intentan darle únicamente un sentido didáctico (buscar la moraleja de la historia, por ejemplo); y no permiten que la literatura cambie su visión del mundo. Munita (2013), a su vez, señala que los lectores considerados “débiles” vinculan la literatura netamente con el ámbito escolar, presentando una visión sesgada del aporte de esta, entendiéndose únicamente como una herramienta.

Dadas estas falencias, es pertinente indagar sobre la influencia que tiene la formación universitaria en la identidad lectora que define a los profesores, en este caso, futuros profesores. Sabemos que la identidad lectora se configura a partir de todas las experiencias de una persona: el hogar, la escuela, el grupo de pares, etc. Sin embargo, ¿Qué ocurre cuando la persona no ha tenido oportunidades variadas de encuentro con la literatura en su *trayectoria lectora* que la hagan una lectora fuerte? ¿La formación universitaria logra ser un aporte para la identidad lectora de los futuros profesores? Dado que la relación con la lectura en general y con la literatura en particular es un asunto *personal e íntimo* (Petit,

¹ En la literatura anglófona, la noción aparece también como *teachers as readers*.

2003), vale la pena preguntarse por la forma en que los estudiantes de pedagogía significan este encuentro con la lectura en su vida profesional. De ello, se desprende la pregunta que guía nuestra investigación, esta es: ¿Qué explicaciones subjetivas realizan los estudiantes de EBA respecto de su condición como lectores y de la formación literaria recibida en el contexto de FID?

2.2 La importancia de la literatura.

“«En vez de desear una sociedad en la que sea necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de abundancia pasivamente recibida», sostiene Zuleta, pero sucede que los libros nos ponen ante nosotros mismos y ante el mundo del que formamos parte y nos instan a trabajar arduamente para hacer efectivas esas posibilidades”. (Andruetto, 2015).

La literatura ha existido junto con el ser humano, incluso antes de la creación de la escritura. Las personas han buscado comunicarse, contar historias, experiencias, ya sea por medio del lenguaje oral, escrito, así como también por medio de representaciones tales como pinturas o piezas musicales. Se puede reafirmar, por tanto, que la literatura se encuentra presente en la vida de los sujetos desde los primeros años. Por ejemplo, cuando una mamá canta canciones de cuna a su hijo, cuando un niño crea un dibujo y narra a los demás una historia a través de este, cuando los niños juegan a leer o crean historias interpretando roles, etc. De esta forma, pareciera ser que la literatura acompaña al ser humano durante toda su vida. Pero, ¿para qué sirve leer literatura? o ¿por qué es importante leer literatura?

La construcción de la personalidad depende entre otras cosas, de las experiencias de vida. Se infiere, entonces, que a mayor experiencia de vida, más rica es la personalidad. La literatura, por tanto, conferiría al lector una experiencia a la que asiste como espectador, pero, en base a la imaginación y creatividad que también fomenta la literatura, se convierte

en actor. Las experiencias literarias, permiten conocer distintos escenarios y contextos geográficos, sociales, temporales, etc.

El acercamiento a la literatura de manera temprana, facilita esta experiencia y lo condiciona para el futuro, tal como explica Petit (1999, pág. 76) *“Evidentemente, desde la infancia desempeña la lectura un papel en la construcción de uno mismo, contribuyendo, por ejemplo, a abrir el campo de lo imaginario.”*

Es así como el lector participa de diversas realidades por medio de los libros y se identifica con las distintas personalidades presentes en ella. Además, trata con diferentes temáticas que favorecen su carácter crítico, fortaleciendo su opinión a través de las complejizaciones planteadas. Considerando estas y otras razones más, Rosenblatt (2002) señala que los profesores de literatura no han logrado visualizar el aporte de la lectura de textos literarios en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y de la misma sociedad. Señala además, que es parte del rol de las escuelas preparar a sus estudiantes para el futuro, siendo los libros capaces de situar a los lectores en diversas situaciones que podrían ocurrirles a ellos, despertando la empatía y la creatividad con lo que acontece en el texto.

Un ejemplo que destaca la importancia de la literatura es el realizado por Vezzali, Stathi & Giovannini (2012). Se trata de un estudio basado en la teoría social cognitiva de psicología social, el cual pretendía indagar en el contacto con la lectura de cuentos, como una estrategia potente para mejorar actitudes sociales y afectivas de una persona hacia otros grupos de sujetos. Para comprobar esto, se realizaron tres estudios, verificando si este contacto con la lectura de Harry Potter mejoraba las actitudes hacia grupos estigmatizados (inmigrantes, homosexuales o refugiados). Como resultado se obtuvo que estos comportamientos de las personas hacia grupos externos, sí mejoraban, a través de la ayuda de un mediador de lectura que semanalmente fuera leyéndole ciertos pasajes del libro, lo que hacía que los niños se identificaran más con el personaje principal (Harry Potter).

En el ejemplo anterior se observa cómo, por medio de la lectura, se puede desarrollar la empatía en las personas, lo que reafirma lo propuesto por Riquelme & Munita (2012), en donde la lectura de literatura infantil mediada sirve como instrumento para desarrollar las competencias emocionales en los infantes. Ellos plantean la enseñanza de las emociones en función de la lectura literaria, a partir de lo cual se releva a la literatura la importante misión de orientar a los estudiantes durante el desarrollo de sus emociones, considerando las diversas situaciones que podemos encontrar en los textos literarios. Sin embargo, para que se construya este aprendizaje en base a las emociones, resulta imprescindible la asistencia de un modelo adulto, cargado con experiencias de vida distintas a las de sus estudiantes. Pero este es solo un ejemplo, la literatura es capaz de hacer al lector ponerse en el lugar de otro e incluso lograr cambiar su visión de mundo. Por tanto, la literatura es una herramienta capaz de crear consciencia de realidades ajenas.

La literatura, en buenos términos, permite al lector vivir varias vidas a la vez, sumando experiencias que, de otro modo, quizás no están a su alcance, como por ejemplo: viajar, consentir, disentir, valorar, preciar, etc. o dicho de otro modo: *“La literatura no solo representa una salida para las emociones antisociales; una gran obra de arte puede darnos la oportunidad de sentir más profunda y generosamente, de percibir de modo más cabal las implicaciones de la experiencia, de lo que permiten las condiciones restringidas y fragmentarias de la vida”* (Rosenblatt, 2002, pág 64).

2.3 El docente como mediador de lectura.

Se podría definir como mediador de lectura aquel agente encargado de intervenir en el acercamiento a los libros y a la literatura, constituyéndose como un actor imprescindible en la formación de lectores; por lo que requieren de una potente competencia lectora, además de un amplio bagaje para gozar con lo que lee (Colomer, 2002; Contreras & Prats, 2015; Mekis, 2012; Morón & Martínez, 2014; Silva Díaz, 2000). Al indagar en los posibles

mediadores que acercarán a los niños a la cultura letrada, se encuentran las madres o padres, algún familiar, las profesoras, los medios de comunicación, un(a) bibliotecario(a), los pares o cualquier individuo que nos adentre a la lectura (Bahloul, 2002; Holt-Reynolds, 1999; Mekis, 2012; Morón & Martínez, 2014; Petit, 1999).

En este sentido, al ser una obligatoriedad el ingreso y permanencia de los individuos a las escuelas, el profesor es uno de los mediadores de lectura imprescindible para que los niños puedan desenvolverse en la sociedad de manera crítica y reflexiva, como también iniciarse y desarrollarse formalmente en la cultura letrada.

Los sujetos que se inician en el mundo de la lectura, parten con una visión *monocromática*, que no les permite visualizar la amplia diversidad literaria ni las variadas temáticas existentes, reflejándose esto en la dificultad que presentan al momento de seleccionar un texto según sus intereses o motivaciones. Es así como el mediador de lectura cumple el rol esencial de orientar y dar matices que propicien el conocimiento del mundo letrado.

Para lograr causar el impacto que los estudiantes necesitan para formar un estrecho vínculo con los libros, Mekis (2012) propone que es fundamental para el mediador contar con herramientas humanas y técnicas que le permitan generar una estrecha relación entre los estudiantes y los libros. En relación a las herramientas humanas, el mediador debe contar con las habilidades que le permitan vincular el libro desde las propias experiencias de los estudiantes, tomando en cuenta que sus percepciones del mundo pueden ser muy distintas a las del mediador. En ese sentido, deja abierta la posibilidad de interpretación por parte de los niños, considerando que sus vivencias y experiencias son disímiles, pues nadie puede ver a través de los ojos de otro.

Así, se espera que el profesor tenga la capacidad de desaparecer o retirarse en el proceso de lectura del niño, para dejar que éste tenga su propio encuentro con la lectura, promoviendo la autonomía en su proceso lector, sin embargo, debe estar dispuesto a

ayudarlo nuevamente si así lo requiere (Mekis, 2012). Podemos comparar esta relación de mediador, con la que se establece entre un niño y quién le enseña a caminar. Las personas, desde temprana edad, necesitan de uno o más adultos que les brinden la confianza y el modelo para comenzar a dar sus primeros pasos. Una vez que hayan adquirido el equilibrio que les permita ponerse de pie solos, este adulto debe apartarse y promover desafíos que le permitan al infante emprender por sí mismo el caminar. Tal como un niño que aprende a caminar requiere de equilibrio y coordinación como base, uno que aprende a leer necesita como base dominar la decodificación, sin embargo, en las dos tareas es imprescindible tener una motivación y un propósito que le dé sentido al infante y lo sienta necesario en su vida. De esta manera, en las dos situaciones se promueve la autonomía en el sujeto, para que pueda valerse por sí mismo dentro de la sociedad. En ambas, se destaca el rol de un adulto que propicia que un niño pueda caminar o que pueda leer, siendo un nexo para que el infante logre encontrarle el sentido en su vida: *“Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, pueden ser letra muerta si nadie les da vida”* (Petit, 1999, pág. 159-160). Entonces, es el mediador como profesor quien crea un “puente” entre el o la estudiante y la cultura letrada, sobre todo en aquellos sujetos que se sienten alejados de ella ya sea por motivos de exclusión social, económica o simplemente por sus intereses. Este intermediario le da vida al objeto cultural, contribuyendo a desarrollar y transmitir el goce, la curiosidad y la pasión por los libros, por lo que más que tener un rol académico o meramente el de enseñar ciertos contenidos, el mediador es un ser humano que debe constituirse como un ente empático, creativo y metódico al poner a disposición de sus alumnos diversas lecturas.

Entre las muchas características mencionadas anteriormente, una de las que se supone esencial es el bagaje lector que debiese tener un profesor como mediador de lectura (Morón & Martínez, 2014). Este bagaje o hábito lector consiste en el volumen de lecturas que posee el individuo y podría ser homologado a la noción de *exposición al escrito*, con la que cuenta el sujeto. Utilizamos el concepto “exposición al escrito” en su sentido técnico. Se entiende como aquella medida indirecta de la cantidad de lectura a la que ha estado

expuesto el sujeto. Los estudios sobre exposición al escrito muestran una alta correlación entre esta medida y otras como comprensión, literacidad verbal, conocimiento declarativo y cultural y un alto dominio de vocabulario (véase Cunningham & Stanovich, 1990, 1991). Es posible pensar que la exposición al escrito del sujeto, será una medida de la influencia que han tenido –entre otras- los mediadores a lo largo de su vida.

Concebir al docente como un agente mediador supone, asimismo, un bagaje lector amplio y un dominio lector consolidado (Granado & Puig, 2014; Holt-Reynolds, 1999; Munita, 2014). Es, dicho de otro modo, un mediador de la cultura porque promueve la enseñanza de valores, comportamientos sociales y “*todo conocimiento sobre la humanidad y la sociedad*” (Rosenblatt, 2002, pág. 29).

Dado que en este caso, el mediador de lectura se refiere al profesor, Ballester e Ibarra (2013) estudian la presencia de literatura en la formación de futuros profesores en España. El estudio documental revela que estos no presentan una formación relevante en el área de literatura durante su formación al existir pocas asignaturas que se hagan cargo de fomentar la lectura a sus estudiantes, haciéndose de su bagaje lector.

Por otro lado, si tenemos en consideración la marcada influencia que ejerce la literatura en la vida personal de los individuos, este mediador profesor provisto de un amplio bagaje lector, contará con más herramientas para promover libros que le permitan, además de desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje, plasmar junto con su sello valórico, social e ideológico, sus propios ideales de vida (Gianotti, s/f). Por lo que este amplio bagaje lector, le servirá al profesor en tanto lector, para poder seleccionar textos adecuados y pertinentes a la edad e intereses de sus alumnos, sin dejar de lado su propio sello valórico e ideológico en la elección de los libros.

Finalmente, una de las características más destacable en relación a la presencia de un fuerte bagaje lector en profesores, es su dominio lector. Es posible pensar que, al tener una mayor exposición a lo escrito, tendrá mejores competencias lectoras. No solo debido a que

va a lograr una mayor automatización en el proceso mismo de la lectura, por lo que podrá leer con mayor fluidez, logrando acceder a mayor cantidad de información. Dicho acceso a la información, producirá de manera simultánea un aumento en la competencia lectora del sujeto y viceversa. Según postula Stanovich (1986), el llamado “Efecto Mateo” es el resultado de un círculo virtuoso, en donde, una vez automatizada la habilidad de decodificación y con ello, liberados los recursos de memoria de trabajo, es posible destinar a dichos recursos a la comprensión del texto. Todo ello redundaría en un proceso automatizado que otorgaría fluidez a la lectura y acceso a la información. Como se sabe, gran parte del dominio lector se adquiere gracias a la práctica sostenida de la lectura. De esta forma, el sujeto tendría más acceso a la cultura letrada, pudiendo desarrollar placer por leer (Morón & Martínez, 2014; Palomares, 2015), lo que permitiría ampliar su capacidad para escoger textos con temas de su interés, generando un círculo virtuoso en el lector: mientras más bagaje lector tenga el profesor, tendría una mejor competencia lectora.

Al contrario, se podría pensar que la situación de un individuo se torna difícil cuando presentan dificultades al leer. El lector con dificultades tiende a menudo a rechazar la tarea debido a la frustración que significa el enfrentarse a la lectura. En la medida que esto se vuelva cotidiano generará desmotivación en él, causando un alejamiento de la lectura, sin poder desarrollar sus habilidades lectoras a través de ella, ni el conocimiento cultural al que podría acceder. Esto generará un círculo vicioso, ya que una persona al sentirse frustrada al momento de leer, no sentirá placer, su lectura será menos fluida y tendrá acceso a menos fuentes de información; teniendo menos oportunidades en el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Puestos en los dos extremos, tenemos un sujeto que no solo ha automatizado la lectura, sino que además accede a mayor cantidad de conocimiento, se vuelve un lector ávido, más autónomo y más culto. Por otro lado, tenemos un lector menos fluido que rechaza la tarea, que incluso trata de evitarla y, por lo tanto, queda restringido en sus fuentes de

conocimientos. Si estos últimos, ya adultos, deciden convertirse en profesores ¿cómo podrán enseñar algo que no saben y que no experimentan?

Esta interrogante hace alusión directa al llamado “Efecto Pedro” (Applegate *et al.*, 2014). Este efecto, se refiere a un pasaje bíblico del Nuevo Testamento, en el cual San Pedro responde a un mendigo que le pedía dinero, que no se puede dar lo que uno no tiene. Contextualizando en el ámbito escolar, un profesor que le otorgue un escaso valor al acto de leer y que, además, no contemple la literatura como un placer, no contará con herramientas que le permitan despertar en sus alumnos la motivación por la lectura, en este caso, de textos literarios. En tanto, se asume que un docente que no haya recibido formación literaria alguna, se limitará a replicar las prácticas que él mismo vivenció cuando era estudiante.

Ante la importancia de la literatura en el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño (Petit, 1999; Riquelme & Munita, 2012), como se ha mencionado, es de esperar que los profesores estén capacitados como mediadores de lectura y traigan consigo un bagaje lector que les permita formar nuevos lectores en el contexto escolar. En esta medida, surge la necesidad de indagar en la formación literaria que reciben los profesores en formación. En el caso que nos convoca, vale la pena preguntarse, ¿qué bagaje lector caracterizará a los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica? Considerando la inexistente indagación sobre el tema en Chile, se encontraron estudios sobre la realidad española de los profesores en formación (Ballester & Ibarra, 2015; Colomer & Munita, 2013; Munita 2014). Ballester e Ibarra (2015) investigaron en relatos de vida sobre la biografía lectora de 406 estudiantes de párvulo, 68 estudiantes de master en investigación educativa y 50 de máster en educación secundaria de una universidad española. Estaban interesadas en interpretar el fenómeno educacional, social y personal que tiene la lectura y la literatura, además de la repercusión que tiene en los futuros profesores, considerando que tendrán que lidiar con esa problemática como futuros mediadores. Dentro de esa cantidad de alumnos, seleccionaron a cinco, los que tenían distintos perfiles lectores: lector literario o lector ávido (buenos

lectores, lectores con experiencia o lectores literarios fuertes), y lector (lectores no habituales, lectores sin experiencia o lectores literarios débiles). Pese a que las biografías lectoras de cada estudiante eran distintas, la investigación estaba orientada a analizar el discurso desde su autopercepción lectora, la lectura por placer o el corpus lector que han leído. Como conclusión, las investigadoras observan que muchos de los futuros mediadores no son lectores expertos o competentes. La propia imagen que tienen sobre su recorrido lector, incluyendo su niñez, su adolescencia y su adultez, les ofrece una mirada retrospectiva que puede ayudarlos a construir su identidad como lectores. Además, revelan la precariedad en el bagaje lector de los futuros docentes. Señalan que es necesario mencionar que la lectura literaria y la lectura personal de un profesor tiene un efecto profundo en su rol de mediador lector. Todo esto, la experiencia de futuros profesores lectores, así como la capacidad de hacer un contacto más dinámico con los textos en sus aulas, son expresadas como futuros desafíos que se deben considerar en las investigaciones de educación literaria.

Colomer & Munita (2013), abordan la problemática planteada sobre la formación literaria de los futuros profesores y ponen en entredicho la idea de los programas formadores que conciben a los estudiantes de pedagogía como lectores expertos. Para poder ahondar en este conocimiento literario de los alumnos, realizaron un estudio exploratorio, con el propósito de obtener una descripción del bagaje de lecturas literarias de los estudiantes de pedagogía, además de establecer un perfil lector generacional desde el análisis de sus historias de vidas lectoras (“relato de vida”). La muestra estuvo compuesta por más de trescientos alumnos de pedagogía de la últimas siete generaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ellos respondieron a un texto escrito, el que tenía como consigna “Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad”. Como conclusiones, a nivel metodológico, tienen una visión positiva del uso del “relato de vida”, ya que ayuda a indagar en la formación lectora de cada persona y a establecer un perfil lector. Esta mirada de su propia autobiografía lectora, ayuda a conformar la génesis de la

identidad literaria del sujeto, contribuyendo a la formación inicial docente. Además, expresan el precario bagaje lector del futuro profesorado, debido al corpus limitado de lecturas literarias, lo que no promueve el desarrollo de competencias literarias. Este escenario, lo proponen como un desafío para poder mejorar la formación de futuros mediadores lectores, a través del conocimiento de su bagaje lector. Esto implicaría dejar de suponer que los estudiantes de pedagogía traen consigo una sólida formación literaria como base y rearticular las prácticas utilizadas en la formación de maestros, para tener espacios de *reapropiación del discurso literario* y del placer personal que tendrán estos futuros mediadores de lectura en la educación escolar.

En el mismo sentido, Munita (2014) realiza un estudio exploratorio para indagar en las trayectorias lectoras de los futuros mediadores de lectura en el contexto escolar, es decir, de los maestros en formación. La muestra estuvo compuesta por 317 alumnos de pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona, de Educación Infantil y Educación Primaria. Para obtener los datos, los estudiantes realizaron una actividad diagnóstica dentro de la asignatura *Literatura Infantil*, en donde escribieron un texto bajo la consigna “Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad”. La técnica de recogida de datos utilizada fue el relato de vida, lo que permitió tener una mirada diacrónica de los recorridos lectores de cada estudiante, ayudando a establecer un perfil generacional de este grupo de alumnos. Este perfil generacional no solo está centrado en los hábitos lectores actuales, sino que en las posibles continuidades entre sus percepciones como lectores y las prácticas de lectura de la infancia, adolescencia y actualidad. Este estudio confirma la precariedad en los bagajes lectores del futuro profesorado, además de la orientación mayoritaria hacia la lectura de *best-sellers* dentro de sus sistemas literarios. “*La convergencia de resultados, por tanto, avala la hipótesis central de la perspectiva etnosociológica (esto es, que las lógicas de un mundo social o mesocosmos como el alumnado de Magisterio, se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen, como una universidad en particular*” (Munita, 2014; pág. 474). A partir de esto, el autor plantea necesario preguntarse por el rol que tiene

la universidad al formar a los docentes, para lo que propone dos líneas de actuación. En primer lugar, generar espacios para que se tome conciencia sobre la enseñanza de literatura y sobre las construcciones de un lector, a través de procesos de reflexión y de problematización de las propias experiencias lectoras del alumno. Y en segundo lugar, trabajar en construir y consolidar el dominio literario de las historias personales de los futuros maestros, para así construir recorridos lectores tardíos en aquellos estudiantes que todavía no hayan desarrollado una relación íntima con el texto literario.

Entonces, cabe cuestionarse ¿la realidad española será distinta a la chilena? Y adicionalmente, ¿poseerán nuestros profesores una identidad lectora fuerte que les permita mediar a sus alumnos en la lectura?

Para responder a estas preguntas, se tiene que considerar lo señalado por Granado & Puig (2014) las cuales sostienen que los futuros maestros cuentan con una identidad docente, la que se encuentra configurada por *subidentidades*, entre las cuales se encuentra la identidad lectora. Esta se constituye, en una primera instancia, por el contexto escolar, es decir su visión de trabajo lector y concepción de lectura en la escuela y también por una dimensión que se refiere a su historia de vida lectora conformada a partir del “yo lector”.

Por *identidad lectora* entenderemos la constitución de un “yo lector” como consecuencia de todas las relaciones de un sujeto y los textos que conforman su trayectoria lectora (Duszynski, 2006). Por tanto, la identidad lectora se construye en diferentes instancias: desde las prácticas familiares de lectura, así como en el contexto de aprendizaje formal (Escuela- Universidad). La identidad abarcará todas las aristas de su mundo lector, la frecuencia con que lee, el tiempo que dedica a sus textos, el lugar en que lee y los tipos de lectura que prefiere. Es así como la identidad de cada persona va cambiando con el tiempo, según cambian sus hábitos lectores, sus intereses y el entorno en el que se desenvuelva.

La identidad lectora se relaciona directamente con la trayectoria lectora que acompaña a cada persona, es decir, el bagaje lector con que cuenta. Se trata del acercamiento al

mundo letrado que lo ha acompañado a lo largo de su vida, en este caso en particular, se habla de la literatura que ha leído. Es posible pensar que aquel individuo que tenga mayor acceso a la cultura letrada tendrá una identidad lectora más fuerte. En el caso de los docentes, es de esperar que una identidad de profesor-lector definida, le permitirá desenvolverse efectivamente en su rol de mediador de lectura. De esta manera, la identidad lectora (y bagaje lector) determinarán el mediador que puede llegar a ser.

Los profesores deben tener una identidad de profesores lectores para formar niños lectores. Si bien el mediador lector de un niño puede ser un familiar, amigo u otro, el profesor nunca queda exento de esta responsabilidad.

3. Marco metodológico

Como recordatorio para el lector, esta investigación, de carácter exploratorio, se ha propuesto indagar sobre la condición de lectores de futuros profesores básicos, considerando cómo han construido su identidad lectora a lo largo de sus vidas. A la base de este trabajo, se halla el supuesto de que las trayectorias de lectura de los futuros docentes se constituirán en una base necesaria para la configuración de su identidad lectora, la cual a su vez determinará su práctica en tanto mediador de lectura en el contexto escolar. Para ello, se considerará su historia lectora, incluida la formación literaria que han recibido en su formación inicial docente y cómo la significan en la configuración de esta identidad.

A fin de responder a la pregunta de investigación, se adoptó un enfoque mixto de investigación. Esto supuso tres etapas de recolección de la información, a saber, una primera etapa de corte documental, una segunda de orden cuantitativo y una tercera de tipo cualitativa.

La primera etapa consistió en un análisis documental de tres tipos de fuentes: estándares orientadores para la Formación Inicial Docente, análisis de las mallas de la carrera de Educación Básica de 20 universidades de Chile acreditadas por 5 o más años y análisis de los programas de las asignaturas de literatura de la carrera de Pedagogía Básica de la PUCV. El objetivo de esta etapa consistió en generar un diagnóstico de la presencia de la literatura en la formación inicial docente.

La segunda etapa, de tipo cuantitativa tuvo como objetivo obtener un diagnóstico global sobre la identificación y conocimiento del bagaje lector de los estudiantes de Educación Básica, a través de un Test de Reconocimiento de Autores.

La tercera etapa, de tipo cualitativa tuvo como objetivo entrevistar a informantes clave, los que fueron seleccionados a partir de la Prueba de Reconocimiento de Autores Chilena, (PRACH), a fin de construir un “relato de vida lectora”, con el propósito de indagar en la construcción de su propia identidad lectora, considerando ciertos hitos que hayan marcado dicha trayectoria. El relato de vida o método biográfico (Bertaux, 2005) tiene sus orígenes en disciplinas como la historia y la sociología. Dado el carácter de nuestra pregunta, centrada en la génesis de la identidad lectora y entendida ésta a la vez como un proceso y un producto, el relato que el sujeto realice se entenderá como la construcción de una explicación subjetiva de su identidad en tanto lector.

3.1 Supuestos e Hipótesis

1. “A mayor bagaje lector, se observará una identidad lectora fuerte en el profesor”.

2. “Mientras mayor volumen/bagaje lector tenga el profesor, contará con mejores competencias lectoras”.
3. “La formación literaria que reciben los estudiantes de Educación Básica en su FID influirá en la identidad lectora de los alumnos, según la trayectoria lectora que traigan consigo”.
4. “Si el sujeto posee una identidad lectora fuerte, se verá a sí mismo en tanto profesor lector”.

3.2 Objetivos

Objetivo general:

Analizar las explicaciones subjetivas que estudiantes de Educación Básica realizan en torno a su construcción identitaria en tanto lectores y cómo la formación inicial contribuye a ésta.

Objetivos específicos:

- Identificar perfiles lectores de profesores en formación, en función de su exposición al escrito.
- Explorar en la identidad lectora de futuros docentes, por medio de relatos de vida lectora.
- Identificar hitos que hayan contribuido en la trayectoria lectora de docentes en formación según su condición de lectores.
- Indagar en la importancia de la formación literaria recibida en la FID y cómo influye, dependiendo de su condición lectora, en la creación de su identidad de profesor(a) como lector(a).

3.3 Participantes

Para la realización de la segunda etapa, se realizó una indagación en estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de ciclo terminal (cuarto año) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La muestra estuvo compuesta por 50 estudiantes y fue de carácter mixto (84% mujeres y 16% hombres); cuyas edades oscilan entre los 21 a los 40 años (edad promedio 23 años). El criterio de inclusión de los participantes se basó en que ellos ya han cursado la mayoría de los ramos de la carrera universitaria.

Cabe mencionar que los estudiantes que participaron de la investigación, se rigen por la malla antigua de Educación Básica, implementada hasta el año 2013. Por tanto, están cursando distintas *menciones*: 48% de ellos pertenecen a Lenguaje y Comunicación; 22% a Matemática; 18% a Ciencias Naturales y 12% a Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

3.4 Materiales e Instrumentos

Se describen a continuación los materiales e instrumentos utilizados en las tres etapas de la investigación.

Etapas 1: Análisis documental de textos oficiales.

Estándares Orientadores

El Centro de Perfeccionamiento de Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), dependiente del MINEDUC, elaboró los *Estándares orientadores para la formación de futuros profesores o egresados de Educación Básica*. Estos estándares son referentes en variados aspectos. Por un lado, para las universidades que cuentan con la

carrera de Educación Básica, se espera que sea una herramienta orientadora a través del cual se organice la formación de Pedagogos Básicos en Chile. Los Estándares, indican las principales metas que deberían lograr los estudiantes en formación y con ello, se establecen parámetros para el diseño de dichos programas. Además, el año 2008, el CPEIP crea la prueba INICIA desde los Estándares, y a partir de ellos se evalúa a los egresados de Educación Básica antes de comenzar a trabajar (cf. Prueba INICIA). Por último, los estándares orientadores pueden ser un referente en los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía, para guiar los contenidos de los programas de la FID.

Los estándares se encuentran organizados en *estándares pedagógicos* y *estándares disciplinarios*. Los *estándares pedagógicos* refieren a las competencias necesarias para el desarrollo de todo el proceso de enseñanza, tomando en cuenta el conocimiento del currículum, el diseño del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. A su vez, se considera la ética profesional, la interacción con los alumnos y el adecuado ambiente para aprender el conocimiento de aspectos de la cultura escolar, principalmente. Los *estándares disciplinarios*, en tanto, definen las competencias, los conocimientos y las habilidades que se deben enseñar en cada área: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Ciencias Naturales. Además, se incluye “*el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros*” (Ministerio de Educación, 2012; pág. 12).

Para dar cuenta de la enseñanza literaria con la que debería contar un profesor de Educación Básica, al concluir su proceso de formación, es necesario revisar los estándares disciplinarios referidos al área del lenguaje, considerando que estos son el único insumo disponible desde la Política Pública.

Mallas Curriculares de Educación Básica de universidades chilenas

Se revisaron las mallas de las carreras de Educación Básica acreditadas por 5 años o más de universidades chilenas, considerando que el proceso de acreditación, otorga un máximo de 7 años de acreditación a aquellas Casas de Estudios que cumplan con los criterios de evaluación vinculados a los estándares educacionales y a la Política Pública (Ley N°20.129, 2006). Se asumió que, a partir de los cinco años de acreditación, una universidad suponía mayor y mejor calidad.

Programas Caso PUCV

Dentro de la malla de la carrera de Educación Básica de la PUCV, se encontraron tres asignaturas que apuntan a desarrollar competencias del área de literatura: “El canon en literatura: tradición y transgresión”, “La mirada estético-literaria en la construcción de la realidad” y “Estrategias para el aprendizaje del lenguaje y la literatura”. Estas tres pertenecen a la mención de Lenguaje y Comunicación, que se enfoca en la enseñanza de Segundo Ciclo Básico.

Con la finalidad de indagar en estas asignaturas, se realizó una revisión de los programas de estudio. En ellos, se encontraron los contenidos, objetivos, competencias y bibliografía que se trabajará en cada curso.

Etapa 2: Prueba de Reconocimiento de Autores Chilena (PRACH).

A fin de evaluar el bagaje literario de estudiantes de Educación Básica y analizar la condición lectora que los identifica (alta o baja *exposición a lo escrito*), se utilizó la Prueba de Reconocimiento de Autores Chilena (PRACH), que corresponde a una adaptación del Test de Reconocimiento de Autores (ART) elaborado por Stanovich & West (1989), realizado por Castro, Montenegro, Morales, Rojas y Toledo (2009).

El Test de Reconocimiento de Autores es una tarea utilizada en experimentos psicolingüísticos, originalmente propuesta por Stanovich & West (1989) y tiene por

objetivo obtener el índice de volumen de lectura que caracteriza una persona adulta, es decir, lo que refleja la proximidad que tiene una persona con la lectura y textos escritos. Consiste en la presentación de un listado de autores (40 reales y 40 falsos), entre los cuales el sujeto debe marcar solo aquellos que reconozca (los haya leído o no directamente) pudiendo obtener un puntaje máximo de 40 puntos y un mínimo de -40, debido a que se descuentan puntos por cada autor falso seleccionado. La prueba no considera un tiempo específico de aplicación. Su puntaje corresponderá a la diferencia entre la sumatoria de las respuestas correctas menos la sumatoria de las respuestas incorrectas. En este sentido, se controla la respuesta al azar de los sujetos, advirtiéndoles previamente la existencia de distractores (autores falsos) y que por cada respuesta incorrecta, se descontará una correcta (Anexo N°1).

En su adaptación, las autoras del PRACH (Castro *et al.*, 2009) realizaron modificaciones a la versión original para contextualizarla al lector chileno, cambiando los nombres de autores. El proceso de selección de los nuevos autores fue realizado en cuatro etapas. Primero, realizaron un estudio de mercado de los libros más vendidos entre los años 2005 al 2008, basándose en editoriales chilenas, ranking de los libros más vendidos y personas relacionadas con la venta de libros. Luego, elaboraron un listado de 200 autores, aquellos que aparecían de manera repetida en los primeros lugares y que, además, coincidiera con el listado de los expertos.

En la segunda etapa, se llevó a cabo un análisis por medio de expertos, en donde fueron consultados vendedores y/o distribuidores de libros con una experiencia mayor a 10 años, que trabajaran en librerías a nivel nacional y local. Los expertos, a partir del listado de 200 autores, debían eliminar los que publicasen lecturas escolares, ya que el Test original de Reconocimiento de Autores de Stanovich & West, mide la cantidad de lectura recreativa y no obligatoria. Además, utilizaron otro criterio para eliminar autores, aquellos quienes fueran conocidos por aparecer en los medios de comunicación masiva (programas

de televisión y radio), ya que en ciertos casos podrían ser asociados a ello y no a que hayan sido leídos.

Posterior a esto, se les solicitó a los expertos que hicieran una selección de los 50 autores con más preferencia y/o venta. De esa selección, fueron escogidos los 40 autores que más se repetían en el análisis, que son los que utilizaron para la PRACH. De ellos, el 85% pertenece a publicaciones de ficción y el 15% de no ficción. Por último, los nombres de autores se escribieron tal como aparecen en sus libros.

En la tercera etapa, se confeccionó la lista de los autores falsos, en donde se utilizaron nombres de personas completamente anónimas y desvinculadas de la literatura. Esto lo corroboraron en los sitios web Google y Amazon. Así, construyeron la prueba con los 40 nombres de autores verdaderos y los 40 falsos.

La última etapa, fue la aplicación piloto a 30 estudiantes universitarios. Esto permitió algunas correcciones en el instrumento, específicamente en el formato y en las instrucciones.

El instrumento presentó características adecuadas de confiabilidad y validez, ya que se correlacionaron los resultados obtenidos en la PRACH, que mide el volumen lector, con dos instrumentos destinados a medir variables que de acuerdo con la teoría, debieran presentar algún tipo de relación correspondientes a la Prueba de Vocabulario para adultos (BAIRES), que mide el conocimiento léxico semántico de un individuo y un Cuestionario de Hábito Lector y Medios de Comunicación, que mide el hábito de lectura. La muestra sobre la cual se aplicaron estos tres instrumentos fue de 170 estudiantes universitarios chilenos, pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). En base a los datos obtenidos se encontró la existencia de una correlación recíproca entre los resultados de la prueba BAIRES y el PRACH, lo que revela que a mayor cantidad de lectura, mayor es el grado de desarrollo de habilidades cognitivas (vocabulario). Similar resultado se obtuvo entre la PRACH y el Cuestionario de Hábito Lector y Medios de

Comunicación, ya que existe un encadenamiento causal. De esto se desprende -con esto dos antecedentes- que la PRACH pueda ser utilizada en investigaciones posteriores.

Etapa 3: Relatos de vida

En la tercera etapa de investigación se utilizó como instrumento el relato de vida.

“La simple mención del término ‘relato de vida’ evoca de inmediato una representación que circula en el sentido común, incluido el sentido común sociológico: la de un relato de vida ‘completo’, es decir, que trata de toda la historia de vida de un sujeto.” (Bertaux, 2005, pág. 35).

Esta historia comenzaría a contar desde el nacimiento del individuo, incorporando su entorno familiar y social. Está incluida toda la vida de la persona, narrando en cada etapa lo vivido y sentido, además, de los contextos interpersonales y sociales en los que se vio inserto. La definición del concepto “relato de vida” que se utilizó en la presente investigación, se entiende como la narración de un episodio cualquiera de un sujeto a otro. Esta producción de texto es una narrativa, ya que el sujeto “cuenta” sus experiencias a otro. Esto no niega la coexistencia de otras formas discursivas dentro de la narración, como explicaciones o descripciones, debido a que corresponden a recursos que apoyan el discurso.

De esta manera, se accedió a los relatos de vida por medio de entrevistas semiestructuradas, donde se indagó acerca la trayectoria lectora de los sujetos. Es así como estos relatos representan las explicaciones subjetivas de cada individuo respecto a su identidad lectora.

3.5 Procedimiento

Primera etapa: análisis documental de textos oficiales.

Se indagó en lo propuesto por la Política Pública sobre los contenidos que debiese saber un profesor básico dentro del sistema escolar, a partir de los “Estándares orientadores”. Específicamente, se buscó en los estándares disciplinarios sobre los saberes referidos al área de literatura y cómo estos se manifiestan (Anexo N°2)

Luego, se realizó una revisión de mallas curriculares en programas de formación de Educación Básica que cumplieran con el requisito de estar acreditada por 5 años o más. En ellas, se observó la ausencia o presencia de asignaturas concernientes a literatura y la cantidad de ellas si es que las había.

Posteriormente, se investigó específicamente la malla curricular de la carrera de Educación Básica de la PUCV, dado que el presente estudio se centró en un estudio de caso de esta universidad en particular. En esta, se observó la existencia de dos mallas curriculares vigentes debido a que el año 2014 comenzó a regir una nueva.

Segunda etapa: identificación de perfiles lectores.

Para esta segunda etapa, se utilizó la Prueba de Reconocimiento de Autores Chilenos (PRACH), teniendo como objetivo conocer la cantidad de exposición al escrito de los estudiantes de Educación Básica. De esta manera, su uso permitió discriminar de manera gruesa entre dos grandes grupos, aquellos estudiantes que demostraban tener mayor volumen lector y aquellos que demostraban tener menor volumen lector. De este modo, se realizó una selección de dos informantes clave, a partir de una generación completa de estudiantes. Estos dos informantes correspondieron a los perfiles extremos obtenidos en la PRACH, es decir, aquellos sujetos que obtuvieron los puntajes más alto y más bajo, respectivamente, con el fin de establecer una *relación* entre el nivel de exposición al escrito

y su competencia lectora; en otras palabras, una persona que sea capaz de reconocer más autores, se espera que tenga un mayor bagaje lector y un mayor dominio de conocimientos (cf. *Efecto Mateo*). A su vez, podría esperarse en el caso de los futuros profesores que posean una perspectiva más rica y compleja de la literatura como objeto. Por otro lado, se espera que quien tenga dificultad para reconocer autores, muestre un sesgo importante en cuanto a los conceptos y su visión respecto a la literatura siendo ésta, sólo un medio para el desarrollo de habilidades comunicativas. La elección de este criterio para la selección de informantes sigue lo propuesto por Contreras & Prats (2015), para quienes resulta imposible pensar en formadores sin un bagaje literario ni experiencias que les permitan poner en práctica sus conocimientos y llevar a la práctica estrategias o metodologías para la formación de nuevos lectores.

Por último, es importante destacar que la prueba original de reconocimiento de autores, propuesta por Stanovich (1989) ha demostrado empíricamente una asociación directa y positiva entre mayor exposición al escrito y mejor capacidad lectora. Esta capacidad estaría vinculada a mayor cantidad, pero también a mayor diversidad de lecturas.

Tercera etapa: relatos de vida.

En una tercera etapa y final, se indagó de manera cualitativa en los casos particulares de dos lectores de perfiles extremos (alto y bajo volumen de lectura). Se citó a cada una de las informantes clave por separado, para conversar e indagar sobre el lugar que ocupa la lectura en sus vidas. Así, por medio de una entrevista semiestructurada se buscó profundizar en las explicaciones subjetivas que ellas realizan de su propia identidad como profesoras lectoras, considerando sus trayectorias lectoras y sus condiciones como lectoras. De esta manera, se pudo visualizar la incidencia de sus identidades lectoras particulares en su quehacer docente y las ventajas o desventajas que pudiese significar en su rol de futuras mediadoras de lectura.

Para propiciar el relato planteado por Bertaux (2005), se llevó a cabo la selección de informantes clave a través de los resultados de perfiles extremos (puntaje más alto – puntaje más bajo) obtenidos por futuros profesores en la PRACH. A partir de esto, se permitió profundizar en el objeto de estudio, que corresponde a las explicaciones subjetivas que tienen los sujetos antes mencionados en torno a la construcción de sus identidades lectoras. Para ello, se crearon preguntas guía con la intención de obtener información que permitiera saturar las categorías levantadas *a priori*, junto con otras que surgieron de manera espontánea al momento de la entrevista, direccionando a las informantes clave a centrarse en otorgar dicha información. Considerando que los resultados en PRACH fueron distintos, las preguntas con las cuales se inicia cada una de las entrevista varía adecuándose a la situación de cada una. Las preguntas fueron:

- 1) (Javiera) ¿Cómo llegaste a ser la lectora experta que te consideras?
- 1) (Ignacia) ¿Cómo te consideras como lectora? ¿Qué adjetivo te pondrías y por qué?
- 2) ¿Cómo crees que se construye esta identidad y dónde? (colegio- familia)
- 3) ¿Qué influencia crees que ha tenido la universidad en la construcción de esa lectora experta?
- 4) ¿Cómo crees que se desenvolverá esta lectora en tu rol como profesora?

4. Resultados

4.1 Resultados primera etapa: Análisis documental de textos oficiales.

Estándares Orientadores

A fin de identificar aquellos saberes que los estudiantes deberían alcanzar durante su formación inicial docente, hemos realizado un análisis de este documento oficial. Según la Política Pública de nuestro país, los estándares disciplinarios en el área de Lenguaje y Comunicación dan importancia a la lectura de los textos literarios, al gusto por la literatura y a la producción de textos literarios, considerándola como el acceso al conocimiento y a la cultura, así como a la visión de distintas perspectivas, según las interpretaciones del lector. Con su introducción en el currículo, se pretende ofrecer una mirada estética de la literatura, junto con su utilización en diversas manifestaciones para el manejo de la lengua. De esta manera, el futuro profesor buscará que sus alumnos al ser lectores de un texto literario, pongan en práctica habilidades y conocimientos orientados a la interpretación de los significados, dando cabida a la multiplicidad de representaciones que pueden realizarse. También, se promoverá que cuando creen este tipo de textos, puedan jugar con el lenguaje y usarlo de distintas maneras, teniendo la posibilidad de transgredir las formas tradicionales en que se utiliza la lengua, algo propio de la literatura.

A continuación, la *Figura N°1* presenta un esquema explicativo de la organización de los estándares orientadores:

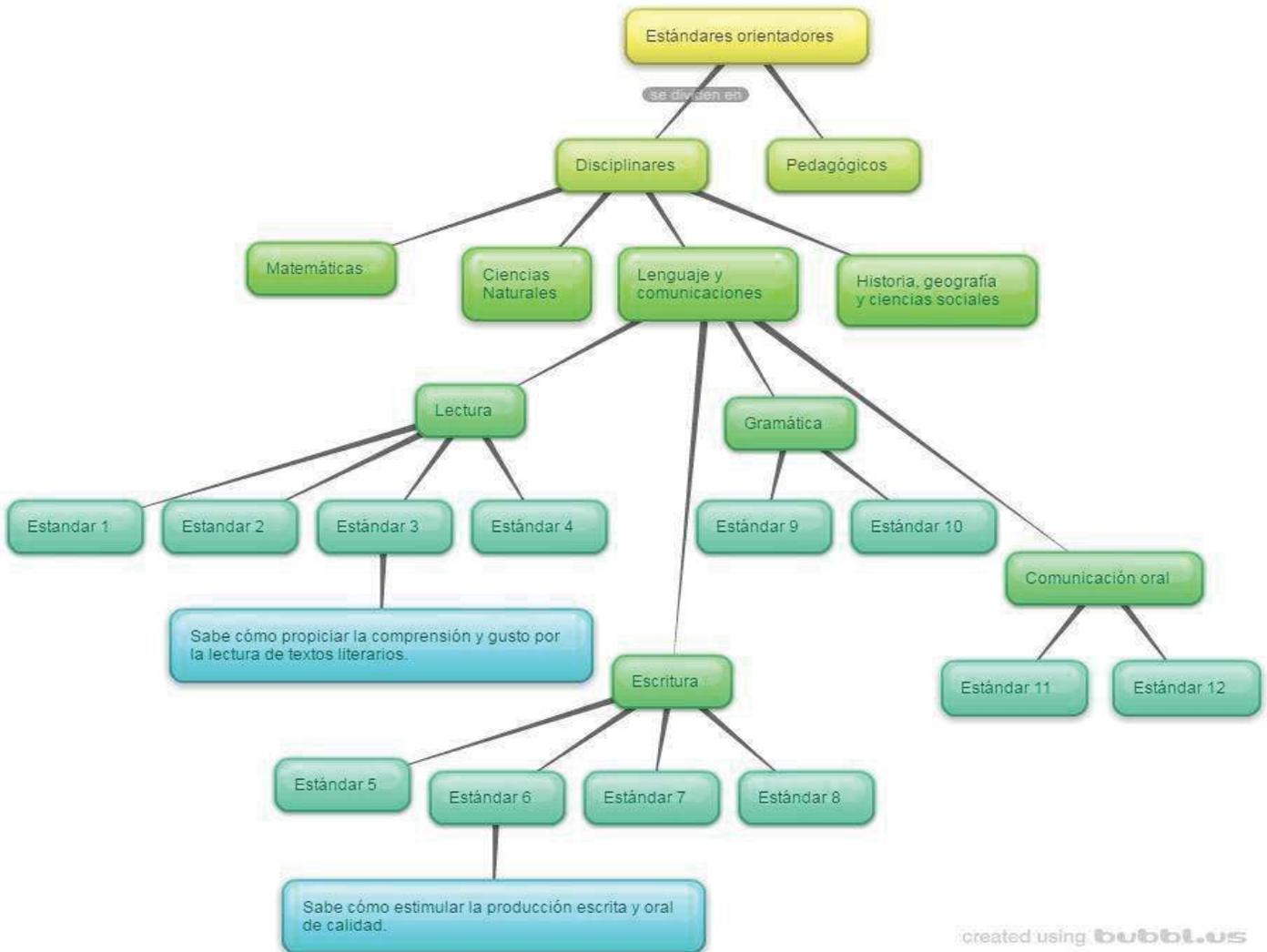


Figura N° 1: Organización de los estándares orientadores (elaboración propia).

Dentro de los estándares que se relacionan con los saberes específicos en torno a la literatura, el estándar 3 se presenta como el contenido más abundante referido al tema, orientado a potenciar la comprensión y el goce de la lectura de textos literarios. En él se señala (Anexo N°2) que aquel futuro docente que conozca y disfrute de textos, será capaz de promover “el gusto por la literatura, el hábito lector y las habilidades comunicativas de los alumnos y alumnas, basado en su nivel lector y la calidad literaria de los textos” (Ministerio de Educación, 2012; pág. 55). Esto es coincidente con lo planteado por Silva Díaz (2000), quien señala que el futuro docente tendrá que dominar una variada cantidad de textos para niños, y tener un amplio bagaje lector, como requisito mínimo para seleccionar textos óptimos y evaluar tareas en torno a la literatura.

Otro indicador planteado en el estándar 3 menciona que el docente mirará la literatura como una fuente de cultura y de ampliación del mundo, de acuerdo a la diversidad de autores, obras, géneros y temas, tomando en cuenta el papel activo que ocupan los alumnos como lectores, quienes usan sus conocimientos previos, junto con sus habilidades para comprender y disfrutar. Así, el profesor egresado, conocerá y llevará a la práctica estrategias para la comprensión de los textos literarios y para desarrollar el goce por los mismos; retroalimentando y acompañando a los alumnos, en su proceso de lectura.

Por su parte, el estándar 6, que también aborda contenido literario, tiene relación en saber cómo estimular a los alumnos para la producción escrita y oral. En él se plantea que el profesor tendrá un conocimiento de los distintos géneros literarios para enseñarlos a sus alumnos. Además, deberá considerar un ambiente propicio para crear y producir textos orales y/o escritos, incluyendo las diversidades de los niños y sus contextos.

En relación a los estándares mencionados, se puede señalar que el primero pone foco en la enseñanza directa de la literatura, porque propone un conocimiento amplio de textos literarios y promueve en los alumnos el goce por ellos. Por otra parte, el segundo estándar,

propone una perspectiva utilitaria de esta, reconociendo y propiciando su uso para la comprensión de textos con sus respectivas estrategias (extracción de información, inferencias y reflexiones en base al texto) y el desarrollo de habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar), corroborando el enfoque comunicativo que proponen los programas nacionales de Lenguaje y Comunicación explicados anteriormente.

Mallas curriculares

Con la información obtenida a partir de las mallas, se decidió observar la presencia efectiva de la literatura en los currícula de formación de profesores básicos. Cabe destacar que 22 carreras de Educación Básica están acreditadas por 5 años o más en el país, sin embargo se pudo acceder a 20 mallas curriculares, quedando fuera la Universidad de Magallanes y la Universidad de Tarapacá.

A continuación el *gráfico N°1* detalla la presencia de ramos específicos de literatura.

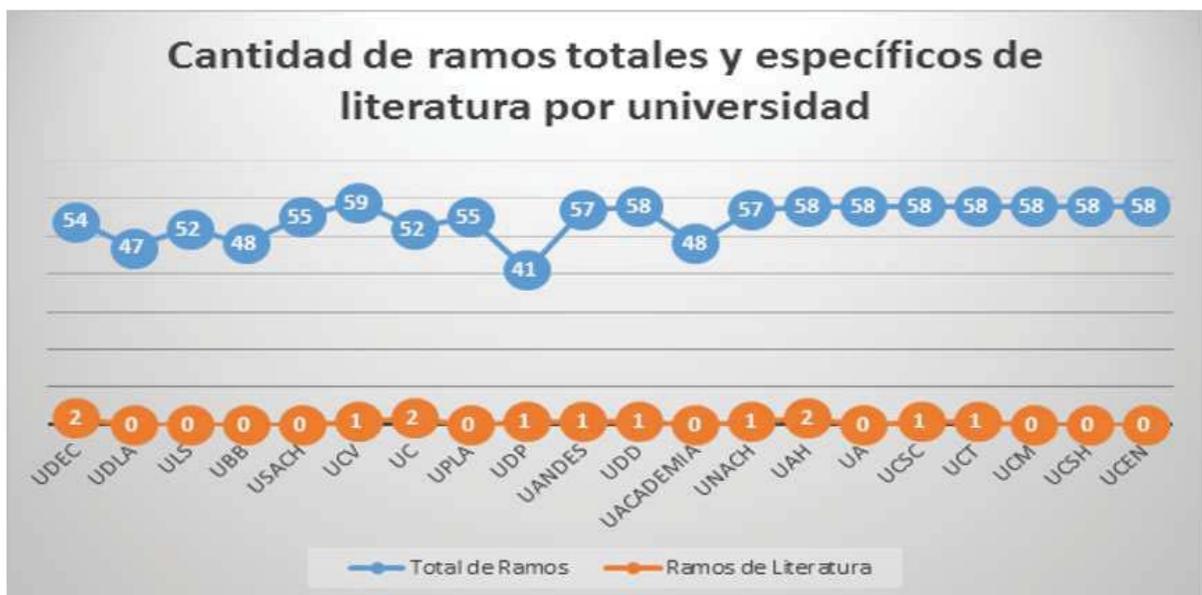


Gráfico N° 1: Cantidad de ramos totales y específicos de literatura por universidad.

Una vez aunados los datos, se realizó la selección de aquellos casos que tienen ramos específicos de literatura, con la intención de obtener más detalles respecto de la cantidad de ramos que se imparten, el semestre en que se cursa y al carácter de los ramos. A continuación, en la *Tabla N°1* se muestran los resultados obtenidos.

Universidades	Años de acreditación	N° de ramos	Nombre de la asignatura	Semestre	Carácter ²
Universidad de Concepción (UdeC)	6 años	2	a) La construcción de la realidad bajo una mirada literaria b) Didáctica de la literatura	a) 3 b) 4	a) Mínimo b) Mínimo
Universidad Católica de Chile (UC)	6 años	2	a) Literatura para niños b) Literatura infantil y juvenil	a) 5 b) 9	a) Mínimo b) Mención
Universidad Alberto Hurtado (UAH)	6 años	2	a) Literatura Contemporánea b) Literatura Infantil	a) 3 b) 4	a) Mínimo b) Mínimo
Universidad Católica de Temuco (UCT)	6 años	1	Literatura Infantil y Juvenil	Semestre 6	Mínimo
Universidad de los Andes (UANDES)	6 años	1	Literatura infantil	2	Mínimo
Universidad Católica de Valparaíso (UCV)	6 años	1	Construcción del conocimiento literario: Literatura infantil y juvenil		Mención
Universidad Diego Portales (UDP)	6 años	1	Literatura infantil y su didáctica	1	Mínimo
Universidad del Desarrollo (UDD)	5 años	1	Taller de literatura infantil	4	Mínimo
Universidad Adventista de Chile	5 años	1	Literatura	2	Mínimo

² Se refiere al carácter de la asignatura mínima obligatoria, optativa o perteneciente a la mención.

(UNACH)					
---------	--	--	--	--	--

Tabla N°1: Presencia de la literatura en el currículum de Pedagogía Básica de universidades chilenas con 5 años o más de acreditación.

De las 20 carreras de Pedagogía Básica, acreditadas por cinco años o más³ a las que se tuvo acceso, solo diez de ellas (45%) cuentan en su malla con ramos específicos de literatura. De estas, siete cuentan con un solo ramo y en dos universidades estos se imparten exclusivamente a los alumnos de la mención Lenguaje y Comunicación, por lo cual aquellos estudiantes que optan por la mención de Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, por ejemplo, no tienen ninguna asignatura específica de literatura. Las tres universidades restantes imparten dos ramos en sus mallas, siendo solo un caso de ellas que corresponde a un ramo mínimo y el otro, para la mención.

Programas de estudio

La carrera de Educación Básica de la PUCV, sostiene un perfil de egreso donde se establecen todas las competencias con las que un profesor de esta institución debería contar al egresar de la carrera. Respecto a la formación literaria, no se menciona de forma directa en este documento, debido a que las competencias propuestas son generales. Sin embargo, se podría inferir que la literatura está presente de alguna forma. Por ejemplo: “demuestra dominio básico de todos los contenidos que enseña en los subsectores de primer ciclo” (Perfil de Egreso, Educación Básica PUCV). Esto supone un dominio de parte del docente de todos los contenidos presentes en los estándares orientadores propuestos por el MINEDUC. Por lo tanto, en el ámbito literario; un profesor en primera instancia, debiera saber cómo desarrollar el goce por la lectura, así como la comprensión de textos.

La Escuela de Pedagogía y en particular la carrera de Educación Básica de la PUCV, durante su último proceso de acreditación en 2015, realizó un cambio de malla curricular.

³ Información actualizada a septiembre de 2016. Fuente: Comisión Nacional de Acreditación (cna.cl).

Actualmente es posible encontrar nuevas asignaturas, entre las cuales se cuenta con “Construcción del conocimiento literario; Literatura infantil y juvenil”, siendo esta la única concerniente a literatura. Sin embargo, debido a su incorporación reciente en el currículum de formación, ninguna generación ha cursado aún dicha asignatura ni tampoco ha sido posible acceder al programa de estudio con el fin de analizarlo. En lo que respecta a la malla antigua, no existe ningún curso que esté relacionado con literatura. En consecuencia, se revisó el programa de “Construcción del conocimiento infantil sobre el lenguaje I” (Anexo N°3) y “Construcción del conocimiento infantil sobre el lenguaje II” (Anexo N°4), no obstante, en ninguna de las competencias que abordan las asignaturas, se encuentra un indicio que apunte al desarrollo literario de los futuros profesores. Entonces, según la malla antigua de la carrera de Educación Básica, en su formación generalista, los alumnos no tienen ningún conocimiento específico referido a literatura, contradiciéndose con lo propuesto en el perfil de egreso y con los estándares orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Básica.

En el caso de los alumnos que optan por la mención de Lenguaje y Comunicación, la realidad es distinta, ya que cuentan con tres asignaturas relacionadas a la literatura, de cuatro horas pedagógicas cada una y de tipo presencial. Entre estas están: a) “El canon en la literatura: tradición y transgresión” (Anexo N°5); b) “La mirada estético-literaria en la construcción de la realidad” (Anexo N°6); c) “Estrategias para el aprendizaje del lenguaje y la literatura” (Anexo N°7). Estas tres asignaturas responden al perfil de egreso de la carrera y promueven la siguiente competencia: “Transfiere a todos sus alumnos de Segundo Ciclo Básico, estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos, literarios y no literarios”. Esta competencia así planteada, no apunta a desarrollar la literatura como un fin en sí mismo, sino que se limita a trabajarla como una herramienta para la comprensión y producción de textos.

Análisis de las asignaturas del Plan Antiguo

A continuación se darán a conocer los objetivos y competencias que busca desarrollar cada programa de las asignaturas referidas al área de literatura, presentes en la malla curricular antigua de la carrera de Educación Básica de la PUCV.

a) Curso “El canon en literatura: tradición y transgresión”.

Respecto a las competencias que aborda la asignatura, la primera de ellas apunta a comprender el fenómeno literario y a dominar los conceptos propios de la teoría literaria, con el fin de analizar textos de los distintos géneros (narrativo-lírico-dramático). La segunda competencia se orienta a conocer las características del canon literario, también los movimientos literarios y las formas de transgresión, para analizar y evaluar su pertinencia en torno a la problemática de los géneros y subgéneros. Finalmente, analiza obras literarias respecto a diversas técnicas de producción presentes en la literatura contemporánea y latinoamericana, con el fin de reconocer las visiones del mundo que presentan.

Los aprendizajes esperados de la asignatura son:

- Domina y aplica conceptos y procedimientos de análisis vinculados al estudio del fenómeno literario, en relación a su teoría, géneros y subgéneros, corrientes estéticas fundamentales, y contextos de producción y recepción de la obra.
- Analiza obras pertenecientes a la literatura culta y popular, escrita y oral, y principales movimientos de transgresión de la literatura universal y latinoamericana contemporánea, bajo la consideración de la problemática del canon y su vinculación con los géneros y sub-géneros literarios.
- Analiza obras literarias de transgresión, mediante sus principales corrientes y técnicas, considerando los diversos contextos de producción y recepción de la obra, e interpretando las visiones de mundo en ellas representadas.

- Distingue una amplia variedad de textos de la literatura universal y latinoamericana, canónicos y de transgresión, pertinentes para ser incorporados en planes lectores de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica.

- Analiza y valora el rol socio-cultural que cumple la literatura, las formas tradicionales y de ruptura como modos de representación de los diversos contextos sociales y culturales de producción.

Este es el primer curso que toman los alumnos de la mención Lenguaje y Comunicación, por tanto, constituye su primer acercamiento al aprendizaje teórico de la literatura, proporcionándoles los conocimientos que les servirán, tanto en lo personal como en lo profesional, a la hora de formar a sus futuros estudiantes. Se espera que dichos conocimientos permitan una mirada más crítica de las obras y los autores, reflexionar y analizar la literatura universal y latinoamericana, y conocer distintas formas de transgredir la literatura. Además, se esperaría que el profesor en formación lograra comprender la problemática del canon en relación a la selección de textos para trabajar en las aulas y la influencia que tiene el mercado de las editoriales en tal proceso. De esta manera, adquiriría la capacidad de tomar decisiones sobre si desea o no trabajar con textos canónicos. Es así, como a través de los conocimientos impartidos en esta asignatura, los estudiantes de pedagogía lograrían atribuirle un valor en sí mismo a la literatura, dejando a un lado el uso utilitario que se le otorga a la literatura como medio para desarrollar habilidades comunicativas (enfoque comunicativo).

b) Curso “La mirada estético-literaria en la construcción de la realidad”.

Los objetivos que se abordan en esta asignatura son tres, el primero de ellos, apunta a analizar e interpretar obras que pertenezcan a los subgéneros de la LIJ, las que se relacionan con el canon literario. Además, se analizarán los contextos de producción y recepción de

los textos literarios, junto con las dimensiones sociohistóricas y estético-culturales presentes en ellos.

El segundo objetivo, pretende que el estudiante conozca y analice el rol que tiene la literatura en el marco curricular y la problemática de la escolarización del canon de la LIJ, para así analizar la conformación y la incidencia en las lecturas de los estudiantes de Segundo Ciclo Básico.

Finalmente, el tercer objetivo se orienta a dominar estrategias metodológicas adecuadas a la enseñanza de la literatura, para diseñar situaciones de aprendizaje que se centren en los procesos de comprensión y prácticas de lectura del texto literario, como medios de representación y construcción de la realidad.

Dentro de los aprendizajes esperados por la asignatura, se presentan:

- Analiza los ejes canónicos fundamentales en el marco de la literatura infantil y juvenil, los subgéneros literarios y su problemática en torno a la escolarización del canon y el mercado editorial.
- Reconoce la función estética y socio-cultural de la literatura, a partir del análisis de obras de la literatura infantil y juvenil, valorando las representaciones socio-culturales e históricas que estas presentan y su aporte en los procesos de lectura.
- Conoce y analiza los enfoques existentes en torno a la enseñanza de la literatura y comprensión del texto literario, reconociendo la relevancia de las prácticas de lectura en los procesos de representación estética de la realidad.
- Aplica criterios pedagógicos y crítico-literarios pertinentes en la elaboración de planes lectores y en el diseño de situaciones de aprendizajes pertinentes a Segundo Ciclo Básico, de acuerdo a lo establecido por el marco curricular nacional.

Este curso permite concretar los conocimientos del ramo anterior, aplicándolos mediante la constante interpretación y análisis de obras literarias de diversos géneros y sub-

géneros. Así, se concibe y valora la literatura como una forma de representación y significación de la realidad, de manera subjetiva, crítica y creativa.

Además, se especifican más los conocimientos literarios y se empieza a relacionar directamente con lo que el currículum nacional plantea. De esta forma, ayuda a que el estudiante logre un manejo de los contenidos de literatura expresados en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, siendo capaz de criticarlos y tomar decisiones en base a aquello.

Por otro lado, se valora la obra literaria y su comprensión desde los enfoques comunicativo (expuesto por el MINEDUC) y sociocultural. La adopción de este segundo enfoque, supone que el alumno vea a la literatura como un fin y no como un medio.

Por tanto, a través de esta segunda asignatura de literatura, el estudiante lograría tener una visión crítica del currículum nacional, relacionándolo con diversas estrategias de enseñanza que permiten desarrollar los enfoques comunicativo y sociocultural. Por medio de esto, conocería una diversidad de obras literarias y sus géneros, así como también el lado estético de la literatura, fundamental para la construcción de realidades.

c) Curso “Estrategias para el aprendizaje del lenguaje y la literatura”.

El tercer ramo que cursan los estudiantes de la PUCV, no se enfoca exclusivamente en el ámbito literario, ya que también abarca el desarrollo de habilidades y contenidos relacionados con la comprensión de textos no literarios y la expresión oral. Las competencias que se abordan en esta asignatura son tres: en la primera se manejan estrategias de aprendizaje que favorecen la comprensión y producción de textos orales y escritos, literarios y no literarios, con el fin de reflexionar su inclusión en el currículo de quinto y sexto básico. La segunda competencia, consiste en aplicar dichas estrategias de aprendizaje, para fortalecer sus propias competencias en lectura y escritura. La última

competencia aborda la planificación de secuencias didácticas para trabajar textos orales y escritos, usando TIC's para integrar estrategias de aprendizajes.

De los cuatro aprendizajes esperados planteados en el programa, nos centraremos en 2 de ellos que abarcan la competencia literaria:

- Conoce y analiza los enfoques existentes en torno a la enseñanza de la literatura, reconociendo la relevancia de las prácticas de lectura, el desarrollo de la creatividad y la dimensión oral de la literatura en los procesos de comprensión y producción escrita, y de comprensión y expresión oral de textos literarios.

- Aplica criterios pedagógicos y crítico-literarios pertinentes en el diseño de situaciones de aprendizajes centradas en la comprensión y producción escrita, en la comprensión y expresión oral de la literatura, valorando los aportes que presentan los recursos tanto tecnológicos como bibliográficos en el desarrollo de la creatividad y de habilidades comunicativas orales.

Una vez cursado el ramo, el estudiante será capaz de implementar en los cursos del Segundo Ciclo Básico variadas estrategias con el fin de generar la comprensión de diversos textos (orales y escritos) del género literario, en función del currículo. Para valorar y ser conscientes de las prácticas de producción y creatividad, producirá sus propios textos literarios en base a consignas establecidas, así como también, se apropiará de los enfoques comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la literatura. Lo anterior, tiene como finalidad desarrollar en sus estudiantes habilidades de producción de textos literarios. Finalmente, serán capaces de diseñar tres unidades pedagógicas correspondientes a los ejes de lectura, escritura y oralidad en función del desarrollo de la literatura. En función de ello, se generan instancias de conversación respecto a la producción de los compañeros, en donde se critican las situaciones de aprendizajes planteadas.

4.2 Resultados Segunda etapa: Identificación de perfiles lectores.

Con el fin de identificar los perfiles lectores de los estudiantes de Educación Básica de la generación 2013 de la PUCV, se llevó a cabo la aplicación del instrumento PRACH (Castro *et al.*, 2009). Cabe recordar que de los 80 autores que aparecen en dicho instrumento, 40 autores son verdaderos y 40 autores son falsos, optando a tener 40 puntos en caso que reconozca a todos los verdaderos. El resultado del PRACH se obtiene a partir de la cantidad de autores verdaderos reconocidos, restándole la cantidad de autores falsos seleccionados, dejando la posibilidad de obtener puntajes negativos en ciertos casos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por 50 futuros profesores en esta prueba (ver *Gráfico N°1*).

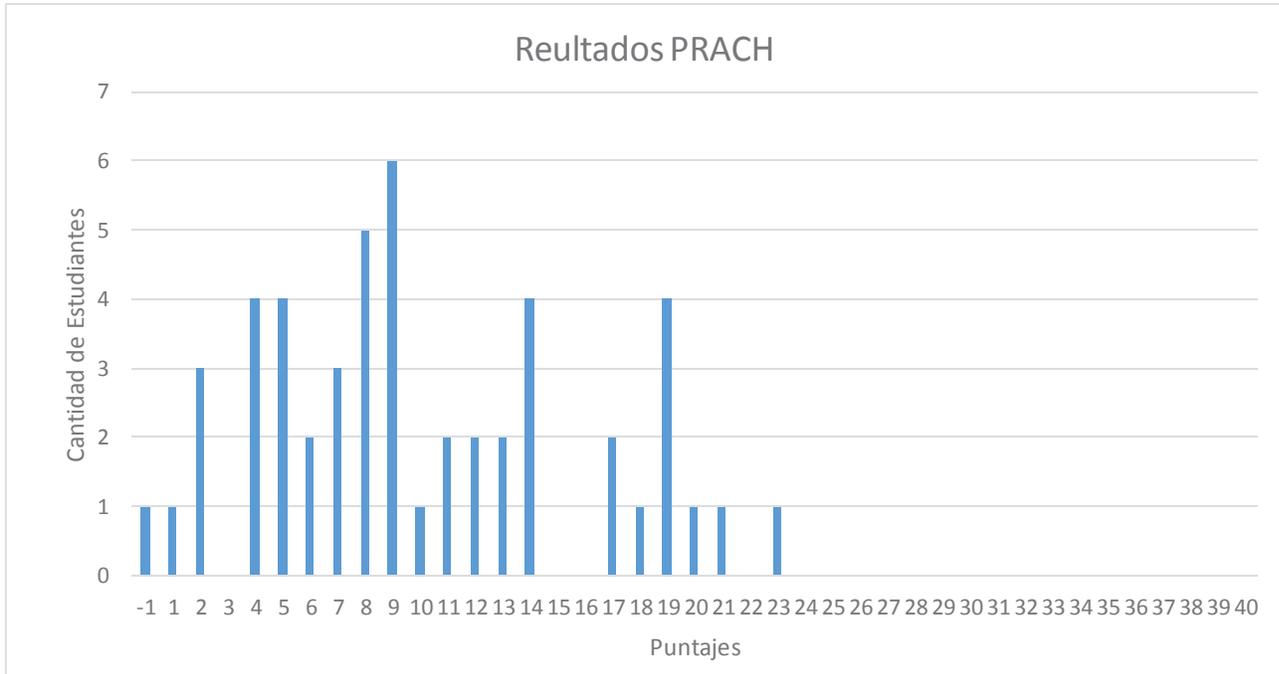


Gráfico N°1: Puntajes de la prueba de reconocimiento de autores (PRACH).

Se puede apreciar a partir del *Gráfico N°2* que ningún estudiante logra el puntaje máximo esperado (40), siendo el mayor puntaje alcanzado 23 puntos y el menor -1 punto. En este sentido, se evidencia que el volumen lector de la muestra es descendido, ya que solo 2 estudiantes logran reconocer más de la mitad del puntaje ideal (40), mientras los demás resultados oscilan entre -1 y 20.

En la *Tabla N°3* se presentan los resultados a nivel descriptivo de los puntajes obtenidos en el test PRACH.

	N°	Puntaje. Mín.	Puntaje Máx.	Media	Moda.	Desviación Estándar
Participantes	50	-1	23	10	9	5.8
Edad		21	40	23	21	-

Tabla N°2: Descriptivas de puntajes brutos de PRACH.

A partir de ella, se evidencia que la media obtenida a nivel general es 10 puntos y la moda es 9 puntos, siendo el puntaje más bajo de la muestra -1 (-2,5% de logro) y el más alto 23 (60% de logro). Tales puntajes corresponden a lo alcanzado por dos estudiantes, quienes fueron las seleccionadas para ser informantes clave en la tercera etapa de la investigación.

En relación a la desviación estándar global, se puede apreciar que el comportamiento de la muestra es más bien heterogéneo, lo cual se corrobora al revisar los puntajes extremos obtenidos.

A continuación, se presenta la *Tabla N°4* con la organización de los puntajes por mención. Estos datos sobre la mención a la que pertenecían los estudiantes, fueron recogidos al momento de realizar la PRACH.

Menciones	N° de personas	Promedio de puntajes	Desviación Estándar
Lenguaje y Comunicación	24	12,9	6,1
Matemáticas	11	6,7	2,7
Ciencias Naturales	9	7,9	6
Historia y Ciencias Sociales	6	8,1	2,7

Tabla N° 3: Puntaje promedio de la Prueba de Reconocimiento de Autores Chilenos, por menciones.

La *Tabla N°3* demuestra que la mayor cantidad de alumnos de la generación, optaron por la mención de Lenguaje y Comunicación, formando parte de casi la mitad del grupo de la muestra que rindió la PRACH. Además, se evidencia que esta misma mención obtuvo el promedio más alto según los resultados obtenidos y por otro lado, la mención de Matemática obtuvo el promedio más bajo.

A continuación, se presenta la dispersión de cada una de las menciones en los Gráficos N°3, N°4, N°5 y N°6:

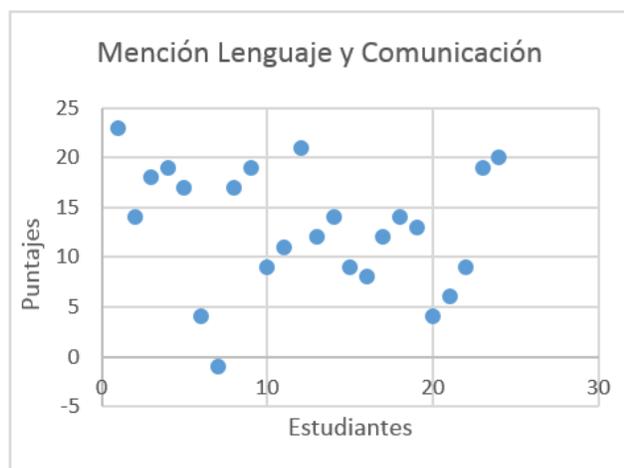


Gráfico N°3: Dispersión Mención Lenguaje y Comunicación.

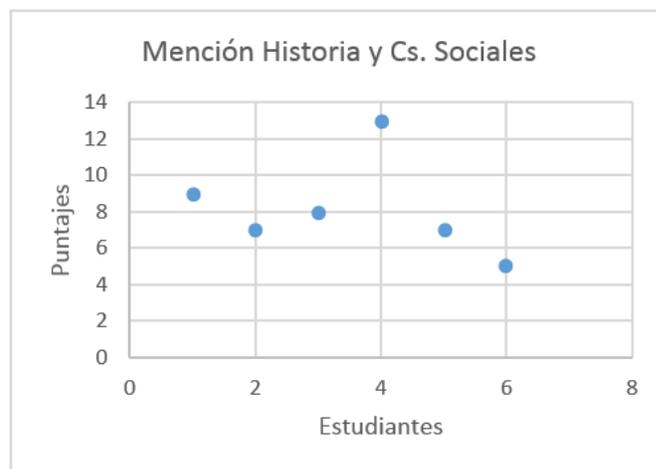


Gráfico N°4: Dispersión Mención Historia y Ciencias Sociales.

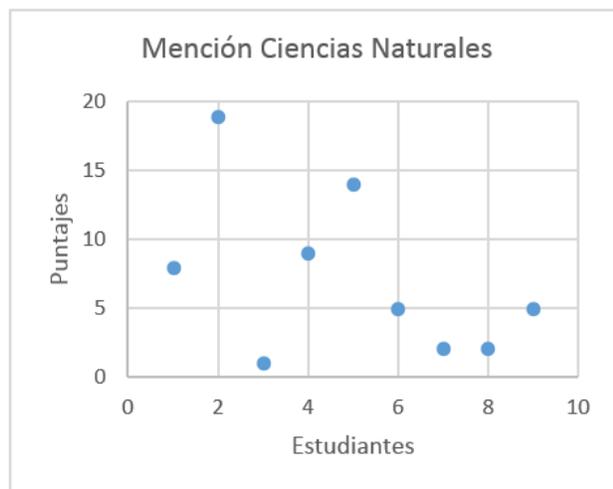


Gráfico N°5: Dispersión Mención Ciencias Naturales.

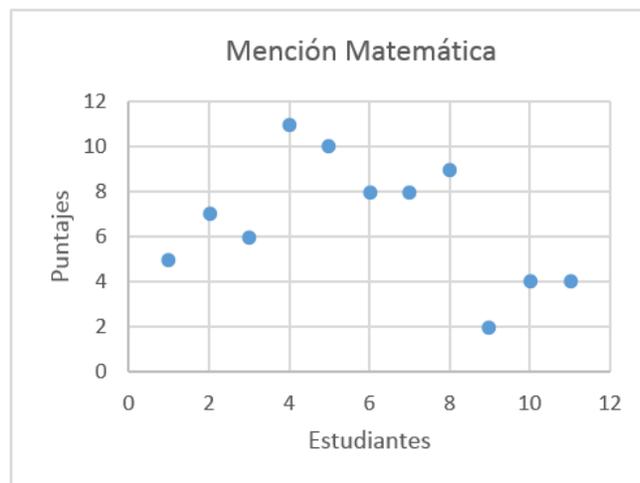


Gráfico N°6: Dispersión Mención Matemática.

Sobre la dispersión de los datos por mención, es posible observar que las menciones Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales se presentan como los grupos de estudiantes con resultados más heterogéneos, ya que estos van en el primer caso desde -1 a 23 puntos y en el segundo caso desde 2 a 20 puntos. Por otra parte, la mención de Matemática y la de Historia y Ciencias Sociales, cuentan con resultados un poco más homogéneos (con igual desviación estándar), siendo estos 2 y 12 puntos y 4 y 14 puntos, respectivamente.

Es preciso mencionar que se hace difícil comparar los grupos de menciones, ya que están constituidos por números de sujetos dispares, por ejemplo: 6 estudiantes de Historia y Ciencias Sociales contra 24 estudiantes de Lenguaje y Comunicación,

4.3 Resultados “Relato de Vida”

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los relatos de vida de las dos informantes clave. Cabe recordar que las participantes en esta etapa fueron seleccionadas a través de la PRACH (Prueba de reconocimiento de autores chilenos), en donde se eligió a dos estudiantes de perfiles extremos, esto es, aquellos que obtuvieron mayor y menor puntaje. Este criterio fue escogido para contrastar nuestra hipótesis sobre la relación entre bagaje lector e identidad lectora de las informantes clave. Se trata de dos estudiantes, de sexo femenino, ambas de 24 años. Recordamos al lector que se trata de estudiantes que cursan el 4° año de la carrera. Las informantes –en adelante serán identificadas por los pseudónimos *Javiera* e *Ignacia*; ambas corresponden a dos casos extremos de la muestra. *Javiera* obtuvo un porcentaje de reconocimiento en PRACH de 60%; mientras que *Ignacia* obtuvo -1 punto en PRACH.

Los relatos fueron analizados a través del software ATLAS-TI. De manera *a priori*, se levantaron categorías relacionadas directamente con las preguntas realizadas a los informantes. En una primera instancia se relevaron las siguientes 7 categorías, que surgen desde la configuración de la identidad lectora: Autoimagen lectora, trayectoria de lectura, goce lector, lecturas, frecuencia lectora, momentos y duración de la lectura, y propósito de lectura. En segunda instancia, se consideró al profesor como lector, es decir, la identidad lectora de un perfil en particular que es el del profesor, por lo que se levantaron 4 categorías más: desarrollo del goce, selección de textos, evaluación de textos y valoración de la literatura en la FID.

En la *Tabla N°4*, se presenta cada categoría con una pequeña definición con el fin de comprender en qué consiste cada una:

Categoría	Definición
1. Autoimagen lectora.	Corresponde a la propia imagen que tienen las entrevistadas sobre su condición como lectoras.
2. Trayectoria de lectura.	Corresponde a las lecturas, influencias lectoras o hitos relevantes referidos a la lectura, en la vida de las entrevistadas.
3. Goce lector.	Se refiere a si las entrevistadas gozan o no leyendo literatura.
4. Lecturas.	Corresponden a los tipos de lectura que realizan las entrevistadas, entre estas se encuentran: académicas, literarias, otras.
5. Propósito de lectura.	Se refiere la finalidad u objetivo con el que se disponen a leer las entrevistadas.
6. Frecuencia lectora.	Hace referencia a cuán seguido leen las entrevistadas.
7. Momentos y duración de la lectura.	Corresponde a las instancias de lectura de las entrevistadas y el tiempo que logran sostenerse en esta actividad.
8. Desarrollo del goce.	Corresponde a la perspectiva de las entrevistadas respecto a quién debería desarrollar o propiciar el goce por la lectura de textos literarios en los niños.
9. Selección de textos.	Corresponde a identificar los criterios con los que las entrevistadas—en su rol de futuras profesoras— seleccionarían textos de literatura infantil para sus futuros alumnos.
10. Evaluación de textos.	Se refiere a cómo se asegurarán las entrevistadas que sus futuros estudiantes comprenderán e interpretarán las lecturas que realicen.
11. Valoración de la literatura en la FID.	Corresponde a la importancia que le otorgan las entrevistadas al desarrollo de la literatura en su propia FID.

Tabla N°4: Categorías utilizadas para analizar los relatos de vida lectora.

Una vez levantadas las categorías que guiaron nuestra investigación, el siguiente paso fue agruparlas en macro-grupos llamados “familias”⁴, en los cuales se identificó uno o varios puntos en común de dichas categorías, luego, una vez agrupadas, se procedió a nombrarlas y definir las.

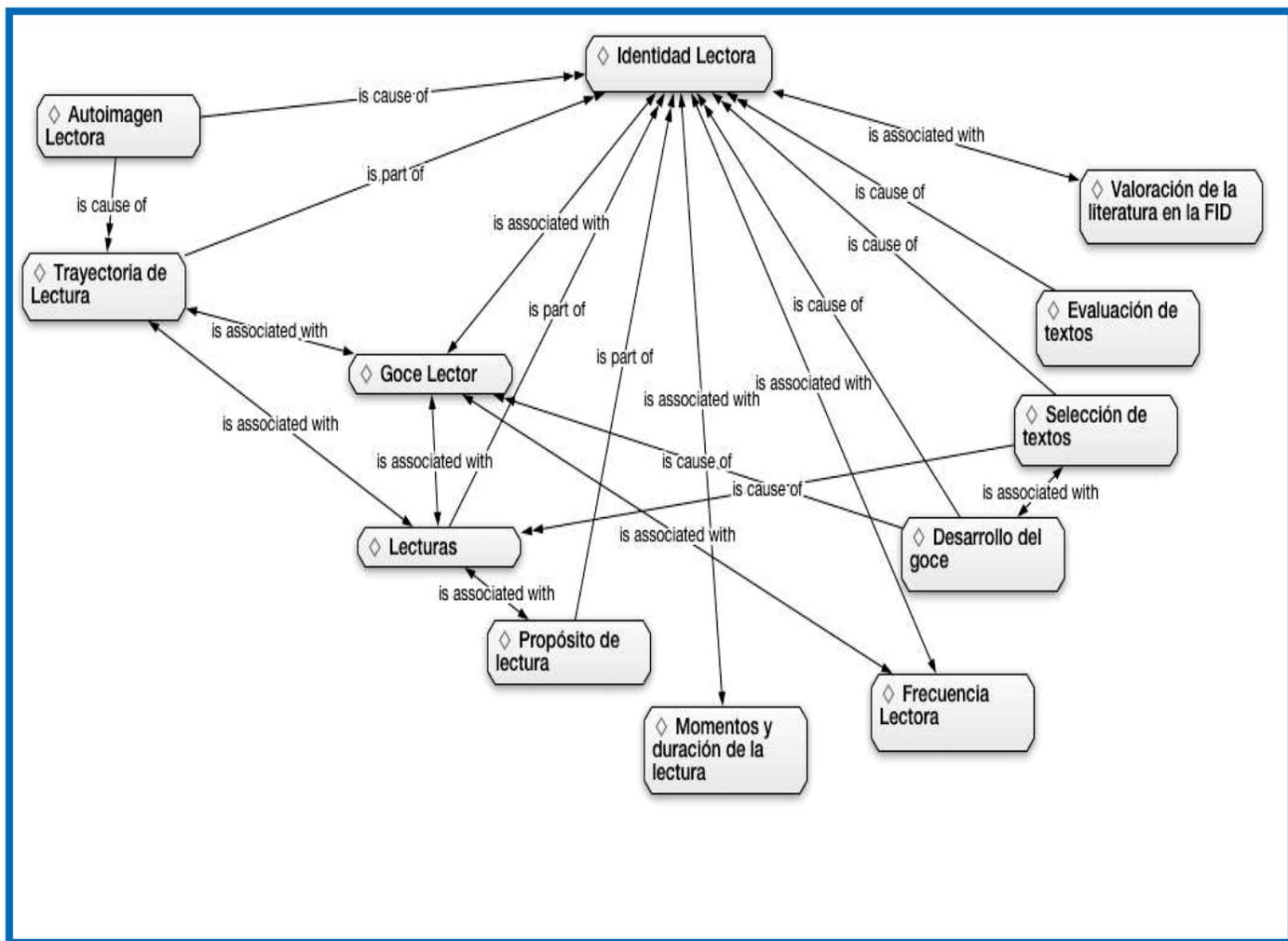
En la siguiente *Tabla N°5* se muestran todas las familias formadas, las categorías que engloba y una definición de cada una.

Familia	Categorías que engloba	Definición
Identidad lectora	Autoimagen lectora, trayectoria de lectura, goce lector, lecturas, propósito de lectura, frecuencia lectora y momentos, duración de la lectura, desarrollo del goce, selección de textos, evaluación de textos y valoración de la literatura en la FID.	Corresponde a todas las influencias lectoras que han tenido las informantes clave, en la construcción de su identidad como lectoras.

Tabla N° 5: Definición de familias

⁴ Para estos efectos, fue utilizado el software ATLAS-TI.

A continuación se muestra una red conceptual realizada con el software ATLAS-TI, donde se evidencian las relaciones establecidas entre las categorías y su respectiva familia:



El caso de Ignacia. Su historia de vida lectora.

Ignacia es una joven de 24 años, estudiante de cuarto año de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vive en la V región y fue quien obtuvo el puntaje más bajo en la PRACH (-1). A continuación, se presenta el relato de su vida lectora.

Ignacia declara no ser lectora de literatura. Sin embargo, señala leer textos académicos debido a que sus lecturas están orientadas a aprender, más que a disfrutar de ellas.

Leo, pero no soy una lectora activa. Por ejemplo, puedo leer un libro por gusto en ocasiones muy acotadas, por lo general no leo mucho por goce, sino que generalmente son cosas académicas o por el ámbito de la universidad. Soy una lectora pasiva más que activa. Leo cosas muy acotadas que me interesan, pero por lo general leo más cosas académicas que me pueden ayudar a tener conocimiento sobre algo, más que por gusto y que por otro motivo. La lectura no es algo que me apasiona, leo más para saber que por gusto.

En cuanto a los momentos en que prefiere leer, señala que es bastante quisquillosa en leer en lugares silenciosos y que prefiere leer por la mañana ya que se concentra mejor. Además, respecto al tiempo de sus lecturas expresa: “...lecturas aproximadamente dos o tres horas no más allá de eso, porque también al leer mucho uno se satura.”

La trayectoria lectora de Ignacia no está marcada por grandes hitos o influencias que la llevaran a convertirse en una lectora fuerte. La literatura no ha formado parte importante de su vida. No narra recuerdos precisos relacionados con la literatura en su etapa infantil o que involucren a su entorno familiar y social más cercano.

No hubo grandes hechos que me incentivaran a leer más. Pero dentro de todo, yo creo que uno siempre tiene que ir mejorando e ir ampliando su gama intelectual y cultural, ya que claramente el leer te da una visión de mundo muy distinta, pero no ha estado dentro de mis gustos la pasión de leer. Mi familia desde pequeña siempre me incentivó a la lectura, pero yo creo que eso va más por gustos. Aludiendo a las inteligencias múltiples que

uno tiene, hay ámbitos que uno desarrolla más que otros. Recuerdo que en la enseñanza media leía mucho más, quizás los temas eran más interesantes y también por un tema de tiempo, porque antes tenía mucho más tiempo que ahora. Me gustaban los libros enfocados en la autoayuda, más que de ficción o fantásticos.

Respecto a las influencias en su etapa escolar, precisamente de algún profesor que haya sido modelo para ella, Ignacia señala:

Lo tuve, pero por otra área como más de la aplicación y de los contenidos y eso me marcó en estudiar esto. Tenía un profesor de Media de lenguaje que me marcó mucho en ese sentido, me encantaban las actividades y me gustaba el contenido. Nos hacía leer bastante de hecho y yo tenía buena comprensión de los textos y se me hacía muy fácil escribir y me gustaba más como por ejemplo, redactar una carta, crear un texto a partir de la lectura o ese tipo de cosas.

De esta forma, se observa que Ignacia se considera a sí misma una lectora que comprende lo que lee y con facilidades para desenvolverse por medio de la escritura. “...siempre he tenido gran facilidad de explayarme y de responder las preguntas de las pruebas y ese tipo de cosas, porque tengo una buena comprensión lectora.”

Respecto a su formación universitaria, Ignacia valora el aporte que significa a la hora de conocer nuevos autores, contribuyendo a la cultura de los futuros profesores y a su vez puedan opinar sobre distintos temas.

Yo creo que la universidad aporta bastante en esta formación que uno puede tener en torno a la lectura y el conocimiento de diversos autores, ya que antes de entrar a la universidad había bastantes autores que yo no conocía y tampoco sabía en qué ámbitos se centraban. La universidad, en este sentido, fomenta mucho que los profesores en formación se culturicen y traten de tener una opinión frente a distintos temas respecto a las distintas áreas que existen y desde las distintas miradas académicas por parte de los autores.

Considerando esto, Ignacia centra el aporte de la formación inicial en cuanto a que la ha ayudado a conocer más autores. Además, señala que universidad incentiva a los estudiantes a ser profesores cultos y con una opinión crítica antes diversos temas. Sin

embargo, Ignacia no deja en claro cómo es que la universidad promueve lo anterior. En el mismo sentido del aporte que ha significado su formación universitaria, en torno a la didáctica, expresa:

Claramente, las metodologías y la didáctica son cosas que uno puede aplicar después, al momento de hacer clases. Por ejemplo, uno no saca nada con leer un libro completo de didáctica si después el día de mañana no lo vas a aplicar, no tendría sentido. Yo creo que la base de la lectura es tener una finalidad. Yo lo veo desde la perspectiva de la profesora en formación que aun soy, de que si yo leo un texto o aumento mi conocimiento, ese conocimiento (aparte de traspasárselo a mis alumnos) tengo que tratar de aplicarlo como docente respecto a las metodologías que me han enseñado.

Ignacia declara sentirse conforme con los conocimientos que cuenta para enseñar a sus futuros estudiantes, sin embargo, pone énfasis en la importancia de ser un modelo para los niños. Con esto, se refiere a que el profesor debe corregir constantemente sus debilidades para poder enseñar por medio del ejemplo.

Yo creo que igual uno tiene conocimiento y uno trata de ir adquiriendo con el tiempo distintas aristas, por ejemplo, en el ámbito de literatura, de ir tratando de corregir eso a lo largo. Ya que claro, si tu no partes como profesor por hacer las cosas es difícil traspasar a los alumnos que tengan el gusto por esta. Yo trato de ir asociando la literatura como goce y la literatura más como contenidos.

Si bien resulta dificultoso interpretar el relato de Ignacia, se puede extraer que ella comprende que en su rol de profesora debe hacerse de mayor conocimiento constantemente. Ejemplifica lo anterior refiriéndose al caso de la literatura y señala que ella al no contar con el bagaje amplio, intenta suplirlo con la literatura “conceptual”, o de contenidos como ella la llama. Esto se traduce a que ella lee los textos con propósito “educativo”.

Respecto a su rol como profesora para fomentar la lectura en sus alumnos, Ignacia resalta la importancia de ser un modelo para los niños:

Yo creo que el profesor es un modelo de los alumnos y que para poder fomentar de partida que los niños tengan gusto por la lectura, las matemáticas o cualquier ámbito, uno como profesor tiene que manifestar ese gusto y también darle una finalidad. También, yo creo que es importante que uno también se encante con el asunto de la lectura, para que así los niños puedan ver en ti eso y también se encanten.

En sus prácticas, Ignacia ha observado conductas de profesores que le gustaría imitar y otras que no le gustaría repetir. De esta manera, para ella es esencial apuntar a los intereses de los niños a la hora de elegir los textos de lectura.

Me he dado cuenta que uno de partida tiene que fijarse en los intereses de los niños para elegir los textos y no en nuestros propios intereses. Yo me he dado cuenta de que, por ejemplo, cuando uno les impone los textos de partida los niños se fijan en cosas tan simple como la extensión que pueda tener un texto y los agota inmediatamente y si es muy largo en seguida les genera rechazo, quizás un texto ilustrado es mucho más llamativo para los niños, y uno como de la experiencia va adquiriendo esos “tips” que te pueden ir ayudando en las clases día a día. Yo creo que todo va en el sentido de la lectura, creo que imponer la lectura está obsoleto y el niño tiene leer con una finalidad, porque si no para ¿qué lee?

En el mismo sentido, opina respecto al criterio de selección de libros que utilizan los profesores agregando:

Yo por lo que he logrado observar en esta última práctica, donde he aprendido en torno a este tema, por ejemplo, me he dado cuenta que una cosa es el currículo que te exige que tiene que haber un número de lecturas al año y que los niños tiene que evaluarse también en ese ámbito, pero si quizás también deberían contemplar las ideas de los niños, que ellos sean capaz de proponer textos y que hayan temáticas que a ellos les interesen más, porque quizás así pueden desarrollar el gusto de la lectura en ellos. Porque si uno les pone un texto que él considera que es más interesante, le va a poner más entusiasmo y se va a fijar en cosas que quizás en otros textos no se iba a fijar y también el goce mismo de la lectura.

Ignacia demuestra desconocimientos de las “exigencias” del currículo nacional, debido a que las lecturas se proponen y el número de ellas son solo sugerencias, no es obligación

del colegio o del profesor obedecer. Si bien la idea de este currículo es poder orientar al profesor para la elaboración de un plan lector, no exige un número determinado de lecturas anuales.

Con respecto a las evaluaciones de lectura, Ignacia evalúa de manera crítica aquellas evaluaciones tradicionales que se utilizan para los textos en las escuelas. Señala que la mayoría apunta a datos específicos de los libros en donde el niño, más allá de reflexionar, utiliza simplemente su capacidad memorística. Sin embargo, no entrega detalles concretos sobre cómo aseguraría la comprensión de los textos por sus futuros alumnos.

Yo creo que la mayoría de las veces, por lo que he visto, se evalúa mucha memoria y se deja de lado, por ejemplo, llevar a otras realidades el mismo texto. Por ejemplo, hay muchas formas de evaluar un texto, formas mucho más dinámicas, más que una prueba escrita o que sea exclusivamente de solo memorizar datos o cosas puntuales.

Como evaluaciones para las lecturas Ignacia propone:

Yo no descarto las pruebas escritas, pero creo que va todo en el objetivo que uno se plantea, porque si tú quieres evaluar memoria, claro que ese método está bien empleado. Pero yo creo que también hay que emplear métodos más prácticos porque los chiquillos leen, hacen las pruebas y hasta ahí llegó. Quizás verlo más como un proceso y algo que se vaya trabajando e ir puliéndolo con más cosas, como vocabulario contextual, el mismo contenido ir ejemplificándolo, pero no tratarlo como un producto final y también involucrando actividades mucho más prácticas, que no sea leer el texto y que eso acabe ahí.

Ignacia declara sentirse una profesora lectora, pero siempre orientada a lecturas académicas y no a la literatura en sí. No obstante, ella reconoce la necesidad de fortalecerse en el ámbito literario debido a la importancia que le otorga al profesor como un modelo esencial para los niños.

...yo creo que es fundamental y no solo en la lectura, sino que en todos los ámbitos es necesario que tú te encantes en los contenidos para así poder traspasar a los niños. Yo creo que hasta el ánimo con el que llegas a la

clase, la postura corporal, los gestos y todas esas cosas los niños las sienten. Es más que fundamental partir desde ti para poder transmitirlo a ellos.

Ignacia reconoce que mientras más lector sea el profesor, este contará con más herramientas para enseñar a sus alumnos. Pudiendo relacionar los contenidos con textos literarios. También enfatiza en la importancia de leer textos académicos que aporten conocimientos a los profesores para poder generar estas relaciones.

Sí, yo creo que sí, porque tiene más conocimiento y puede ir ligando el conocimiento con ejemplos. Entonces, claramente una persona que es mejor lector va a tener mejores herramientas que otra que no es lector. La lectura abre muchos ámbitos, tienes opinión y puedes enfrentar distintas situaciones respecto a algo en lo que tú te manejas. Lo fundamental es desarrollar ambos sentidos de la lectura, tanto literaria como académica.

El caso de Javiera. Su historia de vida lectora.

Javiera es una joven de 25 años, estudiante de cuarto año de Educación básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vive en la V región y fue quien obtuvo el puntaje más alto en la PRACH. A continuación, se presenta el relato de su vida lectora.

Javiera se concibe como una lectora fuerte, puesto que desde muy pequeña ha mantenido una estrecha relación con los libros y diversos tipos de textos. Al indagar en su autoimagen en tanto lectora ella se clasifica como una lectora fuerte:

“En una clasificación de débiles o fuertes, sería un lector fuerte, porque en realidad como es una cuestión “entrenable” y leo mucho, tengo buenas capacidades de lectura, en comprensión, en realidad.”

Además, en el mismo ámbito de su imagen lectora se caracteriza a sí misma con adjetivos que refuerzan su fuerte identidad lectora:

...si hablamos de lector experto o novel, soy lector experto porque tengo estrategias de lectura en función de textos no literarios. Si quisiera atribuirme un adjetivo fuera de lo que es la experticia leyendo, me considero una lectora voraz, porque leo mucho. También soy una lectora multitasking, porque puedo leer muchos libros a la vez y no confundo las historias, les sigo el hilo.

Considerando las características atribuidas a su identidad lectora, se hace preciso identificar cuáles fueron los sucesos que marcaron sus inicios lectores. Ante esto, nos comenta que no hubo un hito que haya gatillado su gusto por la lectura, más bien como ella comenta "a mí me gusta leer desde siempre, no es como que un día me empezó a gustar leer". En este sentido, la cercanía con la lectura empieza durante la primera infancia, en el entorno familiar y no desde los ambientes educativos. Javiera enfatiza este hecho:

El gusto por la lectura no viene del colegio, porque los libros del colegio no me los leía yo, me los leía mi hermana. Entonces en ningún rato fue lectura domiciliaria de colegio, era de casa, de cultura de casa.

Siendo el entorno familiar la cuna de su aproximación con la lectura, su estimulación temprana es favorecida por distintos agentes de este círculo.

Su padre, desde siempre ha sido un lector, pero no fue él quien incentivó la lectura de Javiera de manera directa, sí lo hizo de forma indirecta, ya que, como comenta:

...él siempre tiene historias alrededor de los libros. Por ejemplo, tiene un libro que se llama "historias de bonanzas" algo así y él siempre contaba la historia de cómo se ganó ese libro. Ese libro tiene una dedicatoria y fue un premio que le regaló una profe. Entonces para mí, mi papá tenía muchos premios, porque tenía muchos libros.

Por otra parte, su hermana mayor resultó ser un factor trascendental en su acercamiento a la cultura letrada, no solo promovió la lectura o generó el gusto por ella, sino más bien fue quien inició en Javiera la lectura temprana. "yo aprendí a los tres años porque mi hermana iba en primero cuando yo tenía tres años, entonces ella aprendió a leer y yo aprendí a leer por defecto, yo la veía y también quería."

Otro de los sujetos que incidieron indirectamente en la construcción de su identidad lectora, fueron sus abuelos, quienes no se caracterizan como sujetos lectores, más bien cuentan con conocimientos básicos de decodificación. Sin embargo, estimularon de manera muy peculiar el gusto por la lectura, contribuyendo con una amplia gama de libros, que despertó en Javiera el placer de seleccionar por sí misma los textos y la necesidad de acumular cada vez más “tesoros”.

Mis abuelos venden libros en una feria en Valparaíso, entonces cuando me llevaban los fines de semana yo de ahí me robaba literalmente los libros. Entonces ahí fui construyendo mi identidad, pero fue fuera del colegio. De hecho, el primer libro que me leí fue Quique Hache Detective que me lo leí como a los siete años y de ahí que me gusta mucho leer. (...) Me acuerdo que mis abuelos me llevaban en los carretones de libros y yo estar ahí viendo las cajas y sacándolos como por debajo y cuando veía uno, me lo llevaba debajo del chaleco, después llegaba donde mi mamá y le contaba como un secreto, porque era mi tesoro. Y así me fui construyendo mi biblioteca en realidad y hoy tengo alrededor de doscientos cincuenta libros.

Como menciona anteriormente Javiera, su identidad lectora actual no fue producto del cúmulo de lecturas que le entregaron durante su etapa escolar, sino más bien fueron diversos factores del entorno familiar lo que la motivó a leer. En ese sentido, desde pequeña fue una muchacha muy selectiva a la hora de llevar a cabo sus lecturas, pues contaba con una amplia variedad donde elegir. Gracias a ello, Javiera logra encontrar el primer libro que despierta su interés y que, además, marca un hecho trascendental ya que, este libro no sólo la ayudó a descubrir el placer que sentía al leer, el hecho de que fuera ella quien se interesó en ese específicamente y lo seleccionara a partir de sus intereses, propició una cercanía especial con la cultura letrada.

Una vez iniciada la escolaridad, comenta que le llamaron mucho la atención diversos textos literarios, sin embargo declara nunca haber prestado interés a aquellos que le hacían leer en el colegio “*Me gustaba leer las cosas que no fueran del colegio. Todo lo que fuera*

del colegio me lo leía mi hermana, lo otro lo leía yo. En primero medio empecé yo a leer mis libros del colegio”.

Fue en ese momento, cursando primero medio, donde Javiera se encuentra con una profesora que sin duda marca un antes y un después en sus lecturas escolares, puesto que la profesora llega con una propuesta muy interesante para Javiera, que genera un cambio trascendental a su perspectiva en torno a los libros escolares. Es ella quien se da cuenta del interés de Javiera por los libros y comienza a otorgarle lecturas exclusivas que pudieran despertar su interés, que se le presentaran como desafíos, etc. Es así como establecen un lazo de amistad que Javiera recuerda significativamente.

Hubo una profe que no te hacía leer un libro, sino que te daba a elegir entre tres libros. Y en la primera prueba yo escogí el Quijote porque era el libro obligatorio para el año y quise salir al tiro del cacho, y me fue muy mal en esa prueba, pero la profe me dijo que fui la única que apuntó al Quijote a la primera. La segunda vez podía escoger entre el Quijote (que ya había leído), la torre de Babel y Como agua para chocolate. Y escogí la torre de Babel, que en cuanto a volumen es mucho más largo. Desde ahí la profe empezó a escoger libros especialmente para mí, entonces me presentaba desafíos y me sentí considerada. De hecho, a fin de año me regaló una versión muy linda del Quijote de la Mancha y me dijo que con ese libro comenzó nuestra relación de amistad.

Volviendo a la etapa de Enseñanza básica, si se considera que los libros que conformaron parte del plan lector de Javiera fueron leídos en la totalidad por su hermana, pareciera dar a entender que ella no realizaba ningún tipo de lectura en Enseñanza Básica, sin embargo, su relato refleja lo contrario:

Sí, de hecho hay un libro que es muy denso que es La guerra y la paz de León Tolstoi, ese me lo leí a los 12 sola, de hecho por eso pensé que el Quijote no me iba a costar, pero no fue así. Y de ahí, me leí todos los de Sherlock Holmes de los 10 a los 14 años que más o menos salí de octavo, me leí todos los de Quique Hache, Orgullo y prejuicio, casi todos los de Jane Austen que son como siete y me leí La ciudad de la alegría de Dominique Lapierre. Este último es muy difícil en construcción porque te cambia el

relato, sin avisarte que te va cambiando el narrador, y ese me jodió un poco la vida. Esos serían más o menos los libros hitos para mí en la básica. Los que se leían en el colegio eran Ana Frank, Secuestradores de burros, ¿Dónde estás Constanza?, Donde vuelan los cóndores, y bueno para mí en general, todos los libros de Carlos Cuauhtémoc son basura. Por eso no leía cosas de colegio, hasta que llegó esta profe que me hacía elegir.

Hasta este punto se puede evidenciar que la trayectoria lectora de Javiera ha estado marcada desde pequeña por un estrecho acercamiento con el libro, por prácticas lectoras recurrentes, por modelos y factores positivos en el contexto familiar y por mediadores efectivos en el contexto escolar. Sin embargo, se debe considerar que a lo largo de su vida, no sólo se presentaron hechos a su favor, ya que durante una larga etapa sus hábitos lectores se vieron afectados producto de las lecturas obligatorias y las prácticas en torno a estas, desarrolladas durante su Enseñanza Básica. Sin embargo, estos hechos no bastaron para opacar la fuerte y marcada identidad lectora que Javiera nos plantea en un comienzo.

El gusto, placer o goce que manifiesta Javiera con la lectura, no se encuentra muy ajeno a todos los antecedentes que deja ver en torno a su identidad y a su trayectoria como lectora, En este sentido, se puede apreciar que para ella la literatura proporciona un inmenso placer, es la puerta de acceso a otra dimensión, que le ofrece una serie de estímulos emocionales produciendo en ella diversos sentimientos; vibra con cada relato hasta el punto de visualizar lo que está leyendo, como manifiesta a continuación:

...me encanta leer, me transporta y soy otra persona. Soy de esa gente que no pesca a nadie cuando estoy leyendo, “o sea, estoy leyendo, por favor no me molestes”. Soy de esa gente que se ríe sola cuando lee, que llora con un libro, o sea, me fascina. Para la gente que ve televisión es todo, para mi leer es todo. De hecho, es tanto así que llegó a ese punto de estar viendo las imágenes, como que trasciende del papel y de las letras y veo las imágenes que me están relatando, “¡ese toque!”. De gozar con la lectura, sí.

Considerando este indiscutible gusto por la literatura que se mencionaba anteriormente, Javiera además, manifiesta ser profundamente selectiva a la hora de escoger

las lecturas. En ese ámbito, releva específicamente, su opinión en torno a las lecturas académicas,

...yo leo lo que yo quiero, no leo todo. Si me preguntas sobre didáctica de las matemáticas, tenía que leer como tres textos y no me leí ninguno porque no me interesa. Leo lo que me interesa, si me dan un capítulo a leer y me interesa, me leo el libro, por ejemplo saber leer me lo leí porque me gustó.

También proporciona información en relación a sus preferencias lectoras, es decir, lecturas que más gusta o elige al momento de leer. Comenta que tiene especial interés por las novelas, que pudieran estar circunscritas en los clásicos del canon. Declara su gusto por:

...textos académicos que tienen relación con lectura en general o literatura infantil. (...) Me gusta leer de eso, me gusta leer novelas, novelas como clásicos del canon, pero así como la versión original, no me gustan las versiones escolares. Por ejemplo “La Iliada” me leí la gorda, no la versión Zig-zag. Me gusta leer literatura infantil, me gustan muchos los libros álbum en general, me gusta también Alfaguara, Alfaguara tiene buenos libros. Leo también novelas juveniles” (...) Me gustan las antologías de poemas, pero no todas y me gustan las obras de teatro también, leerlas. La última que me leí fue Romeo y Julieta, pero la versión que escribió Pablo Neruda. Eso en general, es como lo que leo y, esto es súper ñoño, pero me gusta leer enciclopedias, porque me gusta aprender cosas, entonces es como no tengo nada que hacer y mi hermana tiene muchas enciclopedias de animales y todo, entonces fue como “ah ya, pesco y me pongo a leer”, pero bien ocasionalmente.

En este mismo aspecto manifiesta su disgusto por los *best-sellers*:

...me cargan, tiene que ser muy bueno para que yo lo pueda leer; pero es una cuestión de guata en verdad, no es como “ay no, me las quiero dar de interesante y no leo best-seller”, sino que es una cuestión de guata. No me leí “Los juegos del hambre” por ejemplo, me aburrí en la mitad del primero y fue como ¡ya chao!

Si tomamos en cuenta los gustos lectores que comenta Javiera, evidenciamos que son muy variados, en este sentido, no podría ser de otra manera si la finalidad que le otorga a la lectura es:

En primer lugar es por diversión, me gusta leer para entretenerme, también leo para informarme, para conocer, para ampliar mi mirada y de cierto punto para ampliar mi mundo, por eso leo de todo, me gusta saber cosas, por eso leo papers y textos académicos, me gusta saber datos freak o cosas como esa, por eso leo enciclopedias y diccionarios, me gusta enterarme de lo que pasa en el mundo, por eso leo los diarios, no solo los chilenos, suelo leer el New York Times y también diarios españoles o argentinos (aunque sean súper sensacionalistas) y me gusta poder hablar de libros, leer es mi hobby por eso me gusta tener de qué libros hablar y recomendar los que me gustan.

Además, Javiera comenta que la frecuencia promedio que desarrolla su lectura es de tres libros en un mes. Además agrega: “*puedo estar 45 minutos sostenidos sin hacer ninguna otra cosa, sin saber que existen otros humanos en la micro*”.

En relación a los momentos en que lleva cabo el acto de leer. Javiera explica que

En textos académicos a lo mejor hago un poco más de pausas, pero es cuando el texto es como muy denso, por ejemplo psicología que me da por leer, pero es para justificar todas mis planificaciones la verdad. Pero cuando leo cosas de psicología, ahí como que hago más pausas, ahí como de 45 min y me tomo un ahora y después vuelvo a leer 45 minutos.

Sin embargo, cuando se trata de novelas o textos que despierten su interés puede mantenerse durante mucho rato leyendo sin necesidad de hacer otra cosa, ni tampoco demostrar cansancio, que mientras tenga tiempo puede pasar tardes completas dedicadas a la lectura. Comparte también que dentro de sus “record” el momento en que ha podido mantenerse durante más tiempo leyendo ha sido siete horas seguidas. Es interesante tener en cuenta que plantea que

Si tengo mucho tiempo puedo leer tardes completas, en general mi record fue haber empezado a leer a la una y haber terminado a las ocho. Porque ahí me leí un libro sola en ese rato, no podía parar de leerlo, que es La sombra en el viento de Carlos Ruiz Zafón, ese es el libro con el que más así como y no me molesten y no estoy. Eso...puedo pasar mucho rato leyendo y no me aburro, la verdad es que ni siquiera tampoco me canso.

Cuando nos comenta de los lugares de lectura, señala que no tiene problemas en leer en el trayecto a su casa, centrándose solamente en el contenido del texto, dejando de lado todo lo que pueda estar sucediendo fuera de él. Sin embargo, indica que tiene una serie de lugares a los cuales acude para sentirse más cómoda en su acto de lectura.

En mi casa, es que en realidad es muy bacán el espacio que hay en mi pieza está la biblioteca debajo de la ventana, porque es un mueble que adaptó mi papá para todos los libros míos y de mi hermana chica, entonces está el librero, un puff que nos compraron y es como que llega la luz justa, el puff es rico, entonces ahí paso muchas horas perdidas. Me gusta ir a una biblioteca en el Cerro Alegre que es el centro nórdico de literatura infantil, tienen un puff bacán. De hecho, a veces llevo a mi hermana chica solo con la excusa de yo ir a leer, le digo a mi hermana: “ya, sé libre niña” y yo voy a ir a echarme a leer. También en la biblioteca Severín, porque hay silencio. Y en la oficina de mi papá, porque mi papá trabaja en el centro y de repente lo voy a buscar antes de que se vaya a casa y tienen oficinas vacías dentro del departamento en donde él está. Entonces me arrinconan en un sillón blanco que es súper blandito, súper bacán y ahí me quedo y me pierdo.

Pasando al ámbito de la valoración de la literatura en su rol de mediadora, Javiera comenta que la principal herramienta para desarrollar el goce en sus estudiantes es que ella misma goza con la lectura, desde esta premisa indica que gracias a que se ha leído una cantidad considerable de literatura infantil, tiene la capacidad de entablar diversas conversaciones en torno a los libros con sus estudiantes donde está desarrollando su proceso de práctica, señala

Por ejemplo, donde estoy haciendo ahora la práctica, me he leído todos los libros que tenían para este año y los que les quedan. Puedes ayudar en el fomento de la lectura el que tú hayas leído los libros que ellos ya leyeron o que sepas mucho de libros, porque les puedes dar tu opinión y desafiarlos, sabes lo que les gusta y lo pueden compartir. Además, ellos pueden ver que se lee por placer (...) Los niños ven que yo leo para entretenerme y que no es solo un discurso.

Para seleccionar textos a sus estudiantes Javiera se muestra tranquila y dice estar preparada. Considera que como ella es una profesora lectora, tiene conocimiento pleno del

trato que necesitan los lectores, es decir, puede satisfacer las necesidades de sus estudiantes, pues le resulta fácil dentro de la amplia gama de textos que conoce, seleccionar el que parezca más pertinente en torno al contexto. En ese sentido señala la importancia del mediador lector ya que:

...sé cómo tratar lectores, el mismo hecho de que a mí no me gustaba que me hicieran pruebas, o que subestimaran cuanto yo podía leer. Por ejemplo, esto que hacía mi profesora de desafiar, que tanto les gusta a los niños también. Como me gusta leer y soy lectora puedo entender lo que gusta y lo que funciona.

Muy relacionado con lo anterior, Javiera señala que durante sus prácticas ha evidenciado malos usos en torno a los libros y sus evaluaciones, a lo que propone una serie de actividades que ella habría hecho con el mismo libro llamado *La cama mágica de Bartolo*.

Yo les habría hecho hacer un resumen para explicarle a un niño de 8 años, que es para quienes está dirigido el libro, de qué se trata el libro, o entrar a un blog de literatura y hacer una reseña del libro. Más que una prueba donde se pregunten cosas como quién es el autor. O haber hecho un debate, porque el libro al que me refiero “La cama mágica de Bartolo” daba para debatir otros temas. Evaluar el texto, ponerle estrellas, dar su opinión, decir qué les pareció.

Finalmente, Javiera estima como “deficiente” la formación impartida en la carrera de Educación básica, puesto que considera que la visión que se tiene de la lectura de textos no permite el encanto y desarrollo del goce, sino más bien, ponen énfasis en que los niños tienen que leer, sin importar lo que ello sea, perdiendo el propósito que tiene la lectura. Además, señala que la universidad solo viene a aportar con el título a esta construcción e identidad lectora que ella trae desde antes:

La U le dio título, nada más, porque nadie te premia por leer mucho, no te incentivan el leer más, salvo por una nota. Entonces no te fomentan ser un buen lector a menos que te interesen mucho las notas. En la universidad hay como tres profesoras que saben que a mí me gusta leer y que me preguntan

sobre libros, pero es porque le pusimos título nada más, porque preguntaban quién se leyó tal libro y yo levantaba la mano.

5. Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo indagar acerca del lugar que ocupa la literatura en la formación de profesores-lectores y las explicaciones subjetivas que estudiantes de Educación Básica realizan en torno a su construcción identitaria en tanto lectores y cómo la formación inicial contribuye a ésta. Para ello, se realizó un análisis documental a fin de conocer la postura de la Política Pública en relación a la formación de los futuros profesores, a través de la revisión de los Estándares Orientadores y su propuesta en torno al área de literatura. Además, se indagó la presencia de ramos de literatura en las mallas curriculares de las carreras de Educación Básica acreditadas por 5 años o más. Considerando lo anterior, se tomó el caso particular de la PUCV y su malla curricular de los años 2011, 2012 y 2013, para evidenciar los objetivos y competencias plateados en los ramos referidos al área de literatura.

En una segunda etapa de carácter cuantitativa, se aplicó a todos los estudiantes de 4° año la PRACH, para obtener un panorama sobre los bagajes lectores que presentan estos futuros profesores. Además, se procedió a seleccionar dos informantes clave de perfiles extremos: Javiera, puntaje más alto e Ignacia, puntaje más bajo.

En la tercera etapa de carácter cualitativa, se profundizó en las identidades lectoras de las informantes clave quienes son futuras profesoras, y se compararon sus respuestas para

generar discusiones (ANEXO 8). Esto se hizo a través de los relatos de vida de ambas, contruidos por medio de entrevistas semiestructuradas.

Una vez revisados los estándares, con el objetivo de conocer cuáles son los contenidos específicos de literatura con que las universidades deberían formar a sus profesores, surge como una problemática el hecho que desde la Política Pública se planteen contenidos de literatura aparentemente escasos, ya que quedará en manos de los profesores la profundidad con que aborden los contenidos planteados por los Estándares Orientadores (N°3 y N°6). El abordaje de estos estándares dependerá del valor que le otorguen los docentes a la literatura y las herramientas con las que cuenten para desarrollarla.

En el caso de que el profesorado no le otorgue la importancia que realmente se le debería atribuir, podría incidir en el fomento de una visión utilitaria de la literatura para aprender contenidos de lingüística, vocabulario, etc. Entonces, estos seguirían la lógica del enfoque comunicativo de la enseñanza que postula el MINEDUC en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. *“El enfoque didáctico que deriva de esta visión concibe la interacción oral, la lectura y la escritura como situaciones comunicativas en que el conocimiento de la lengua y la corrección idiomática se ponen al servicio de la comunicación”* (MINEDUC, 2012; pág. 31). Esto se concibe desde la visión que tiene el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación, el cual busca desarrollar las competencias necesarias en los individuos, para poder participar en situaciones comunicativas reales, en donde los estudiantes requieren de habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar) para poder comprenderse y expresarse entre ellos.

Por lo tanto, a nuestro entender, se desperdicia el sentido vital de leer literatura: leer para disfrutar, leer para entretenerse, leer para ingresar a mundos imaginarios creados por el mismo lector. Así, se generaría un círculo vicioso, en donde un niño que no goza con la literatura difícilmente leerá para su deleite propio y tendrá un bagaje lector disminuido (cf. *Efecto Mateo*). En la misma línea, si este alumno poco motivado por la lectura se transforma en profesor, es posible pensar que enseñará a sus futuros estudiantes con poco

entusiasmo y motivación por la literatura (*cf. Efecto Pedro*), otorgando una visión estrecha de la lectura, más como dominio de una destreza que como la internalización de una herramienta cultural.

En cuanto a lo planteado por la Política Pública, es criticable que solo plantee un documento de carácter orientador (Estándares Orientadores), delegando a las Casas de Estudio la responsabilidad de seleccionar contenidos y habilidades que crean necesarios para formar a los futuros profesores. Al no tener el carácter obligatorio, podría ser que la formación literaria de docentes en Chile no garantice la igualdad de enseñanza a todos los futuros profesores básicos.

De esta manera; no asegura que este conocimiento sea realmente impartido por las universidades y en el caso de que así lo fuese, tampoco asegura que el conocimiento sea manifestado por parte de todos los profesores de igual manera a sus estudiantes, generando como consecuencia una eventual desigualdad de la enseñanza en todas las aulas del país. Pues, según lo observado no existe a nivel general, una obligatoriedad de los contenidos que debieran ofrecerse en las Casas de Estudio que impartan la carrera de Educación Básica, dejando en manos de estos profesores, quienes cuentan con diversas identidades lectoras, la responsabilidad de que su perfil como profesor se asemeje al propuesto en los estándares.

Específicamente centrándose en lo planteado por el estándar N°3, Ignacia al reducir sus lecturas al ámbito académico y no optar por textos literarios, no cuenta con el repertorio de estos últimos. En este sentido, no maneja una diversidad de autores, géneros y tendencias literarias que le permita seleccionar textos que interesen a sus alumnos, que respondan a sus contextos y al nivel de lectura de sus estudiantes, entorpeciendo la comprensión, interpretación y desarrollo del goce a partir de la literatura. Considerando, que el plan lector de los colegios se centra en textos literarios pertenecientes a los distintos géneros, se piensa que Ignacia se encuentra en desventaja al no poseer conocimiento de los libros que leen o podrían leer sus alumnos. A diferencia de ella, Javiera que cuenta con un

amplio campo de lecturas literarias, logrará captar las necesidades e intereses de lectura de los niños, porque el ser lectora literaria le permite fácilmente ponerse en el lugar de sus estudiantes como lectores. Entonces, es posible esperar que Javiera, quien se caracteriza por su potente identidad lectora, cumpla con el perfil planteado por el estándar N°3, debido a que ella cuenta con un amplio repertorio literario en sus distintos géneros ya sea de literatura canónica como también de LIJ, lo que le permitirá desarrollar la comprensión y el goce al seleccionar entre la variada cantidad de textos que conozca, aquellos que despierten interés en sus estudiantes y estén acordes al nivel lector de ellos. Es preciso destacar que la identidad de lectora fuerte que define a Javiera, la ha construido, en gran parte, gracias a su entorno familiar, ya que ella misma declara que la universidad no le ha aportado en gran medida en este ámbito. Además, al ser uno de sus propósitos de lectura la ampliación de mundo, va a transmitir a sus estudiantes el conocimiento de diversa realidades sociales, geográficas, culturales, etc.

Tomando en cuenta lo que se plantea en los Estándares Orientadores en torno a la literatura, se esperaría que todas las universidades del país se encarguen de impartir a sus estudiantes a lo menos un ramo de literatura durante su FID, a pesar de que no sea obligatorio. Sin embargo, si se considera el sondeo realizado en torno a las mallas de las carreras de Pedagogía en Educación Básica del país, se encontró que de las veinte mallas curriculares revisadas, el 50% no cuenta con ramos específicos de literatura. En definitiva, es de esperar que la Política Pública se haga cargo de impartir un carácter obligatorio para los conocimientos literarios (y de otras disciplinas), de manera que las universidades regulen los contenidos y disminuya la desigualdad en torno a la FID, para así poder subsanar el problema de raíz, acortando la brecha cultural (bagaje lector) existente entre los futuros docentes, ejemplificados en el caso de Javiera e Ignacia.

En particular el caso de la PUCV y la malla curricular antigua de Educación Básica, no forma a los estudiantes en el área de literatura. No obstante, la realidad es distinta para aquellos alumnos que optan por la mención de Lenguaje y Comunicación, ya que sí tienen

formación literaria, pero con asignaturas orientadas hacia contenidos del Segundo Ciclo de Educación Básica, dejando un vacío en todos aquellos contenidos, estrategias y habilidades con los que debiese contar un profesor para enseñar a los alumnos de Primer Ciclo Básico. Esta misma situación se condice con la realidad española planteada por Ballester e Ibarra (2013), en donde se observa la escasez de cursos referidos al área de literatura, tanto en Párvulos como en Educación Básica. Ante esto, se evidencia que en España las universidades no promueven la presencia de literatura en mallas curriculares de Educación, ya que como plantean Colomer & Munita (2013), Munita (2014) y Ballester e Ibarra (2015), estas asumen que los estudiantes de pedagogía traen consigo un amplio bagaje lector, sin embargo, los mismos estudios han demostrado lo contrario. Entonces, si consideramos que en Chile son de carácter exploratorio los estudios que revelan la problemática sobre la condición lectora que tienen los futuros profesores y que en las universidades hay pocos ramos que los formen en el ámbito literario, se podría inferir que esta realidad es homologable a la española.

Considerando los resultados generales arrojados en la PRACH, se obtuvo que el puntaje promedio de la muestra es 10 puntos, la moda es 9 puntos y la desviación estándar es 5,8, lo que demuestra el comportamiento heterogéneo del grupo, reflejado en la dispersión que presentan los puntajes obtenidos. Además, se tiene que los resultados extremos alcanzan 23 puntos como máximo y -1 punto como mínimo, de un máximo ideal de 40 puntos. Esto indica la sensibilidad del instrumento utilizado, puesto que discrimina entre aquellos estudiantes que tienen un volumen o bagaje lector más alto de aquellos que tienen un volumen o bagaje lector más bajo, lo que se demuestra en los relatos de vida de los dos perfiles extremos.

En relación a los promedios obtenidos por las distintas menciones (Lenguaje y Comunicación: 12,9 puntos, Historia y Ciencias Sociales: 8,1 puntos, Ciencias Naturales: 7,9 puntos y Matemática: 6,7 puntos), se podría creer que todos los sujetos que pertenecen a la mención Lenguaje y Comunicación, se comportarían de manera similar y obtendrían los

puntajes más altos. Sin embargo, se puede determinar que no por pertenecer a esta mención los resultados de los estudiantes serán altos, semejantes y comparables en relación a las otras menciones. Por el contrario, al ver la dispersión y la variación estándar (que es la más alta) que presentan, se evidencian las diferencias existentes en los puntajes obtenidos, siendo incluso el grupo de Lenguaje y Comunicación el más heterogéneo. Una vez más, lo anterior pone en cuestión el énfasis que la carrera ha dado al bagaje lector de los futuros profesores básicos, quedando demostrado al momento de seleccionar los perfiles extremos como informantes clave, ya que ambos puntajes corresponden a estudiantes pertenecientes a esta mención.

Es preciso destacar que estos futuros profesores se encuentran en la etapa final de su formación, habiendo cursado todos los ramos referentes al área de literatura. No obstante, son preocupantes los resultados obtenidos a partir de la PRACH, ya que dejan en evidencia el precario volumen lector que tienen estos, con el cual se desenvolverán en sus futuras prácticas pedagógicas. Si eventualmente la formación recibida por los estudiantes en el área de literatura generara un impacto, se debiese decir que son un grupo consolidado, parecido y comparable en cuanto a volumen lector se refiere, sin embargo, los resultados dejan en ver que esto no se cumple. Así, se podría intuir que los sujetos no han sido compensados a lo largo de la formación en el enriquecimiento de sus bagajes lectores, por lo que esta no causa un impacto que permita dejar a todos los futuros profesores en condiciones similares respecto a esta variable, pudiendo pensar que terminarán la carrera con el mismo bagaje lector con el que contaban al inicio de esta.

Esto se condice con lo plateado por Colomer y Munita (2013), quienes ponen en entredicho que los futuros profesores son lectores expertos, ya que se cuentan con datos suficientes que revelan la precariedad de lecturas y bagaje lector. En este sentido, las Casas de Estudio deberían tomar parte en los casos de aquellos estudiantes que no sean lectores expertos, como es Ignacia quien no trae un amplio bagaje literario, utiliza la lectura de manera funcional (“leo para aprender”) y solo responde a lo que se le pide. Por el

contrario, Javiera quien trae una identidad lectora fuerte y es una lectora ávida que está en constante búsqueda de lecturas, podría ser una estudiante que sacará más provecho de su formación inicial si es que así se le permitiese.

Volviendo sobre los resultados casuísticos en la PRACH, cabe destacar que existe relación entre el reconocimiento de autores realizado por las informantes clave y el bagaje literario que tienen, ya que a mayor puntaje en PRACH mayor es el bagaje literario del sujeto, como es el caso de Javiera; mientras que a menor puntaje en PRACH, menor es el bagaje literario del sujeto, como es el caso de Ignacia. A continuación, se presentan dos citas extraídas a partir de los relatos de vida que respaldan lo planteado:

Leo, pero no soy una lectora activa. Por ejemplo, puedo leer un libro por gusto en ocasiones muy acotadas, por lo general no leo mucho por goce, sino que generalmente son cosas académicas o por el ámbito de la universidad. Soy una lectora pasiva más que activa. Leo cosas muy acotadas que me interesan, pero por lo general leo más cosas académicas que me pueden ayudar a tener conocimiento sobre algo, más que por gusto y que por otro motivo. La lectura no es algo que me apasiona, leo más para saber que por gusto.

Ignacia

...textos académicos que tienen relación con lectura en general o literatura infantil. (...) Me gusta leer de eso, me gusta leer novelas, novelas como clásicos del canon, pero así como la versión original, no me gustan las versiones escolares. Por ejemplo “La Iliada” me leí la gorda, no la versión Zig-zag. Me gusta leer literatura infantil, me gustan muchos los libros álbum en general, me gusta también Alfaguara, Alfaguara tiene buenos libros. Leo también novelas juveniles” (...) Me gustan las antologías de poemas, pero no todas y me gustan las obras de teatro también, leerlas. La última que me leí fue Romeo y Julieta, pero la versión que escribió Pablo Neruda. Eso en general, es como lo que leo y, esto es súper ñoño, pero me gusta leer enciclopedias, porque me gusta aprender cosas, entonces es como no tengo nada que hacer y mi hermana tiene muchas enciclopedias de animales y todo, entonces fue como “ah ya, pesco y me pongo a leer”, pero bien ocasionalmente.

En primer lugar, se puede evidenciar que Ignacia tiene poco que decir acerca de las lecturas que hace, a diferencia de Javiera quien no duda en dar a conocer el variado repertorio de lecturas que disfruta. En segundo lugar, queda demostrado lo planteado anteriormente, ya que Ignacia cuenta con un bajo bagaje literario, reduciendo sus lecturas al área académica. Por otro lado, Javiera se expresa con mayor facilidad sobre sus lecturas manifestando un bagaje literario más amplio. En tercer lugar, Ignacia declara no sentir pasión por la lectura, en contraste a Javiera quien expresa su gusto por una diversidad de textos, aludiendo a los distintos géneros literarios y no literarios. El sentimiento que despierta la lectura en Javiera e Ignacia, pudiendo disfrutarla o no, se relaciona con la trayectoria lectora que han vivido en sus respectivos contextos familiares y escolares. Contando con un mayor acercamiento a la cultura letrada en el primer caso, debido a las figura de su padre, hermana, los recursos de sus abuelos (libros) y el rol de un profesor mediador en la lectura. Mientras que en el segundo caso, no se señalan hitos importantes en el contexto familiar y escolar que propiciaran el gusto por la literatura.

Teniendo en cuenta, que el puntaje que obtenga un sujeto en la PRACH se vincula de manera directa con el bagaje literario, se podría inferir que su trayectoria de lectura es más o menos rica, dependiendo de la variable anterior. Todas estas variables se conciben como eslabones que van a revelar la conformación de una identidad lectora débil o fuerte, que ha sido nutrida de una trayectoria lectora.

Ahora bien, al centrarnos en el estudio de caso de dos alumnas, mujeres, con edades similares, pertenecientes a la misma generación, con la misma malla, que optaron por la mención de Lenguaje y Comunicación y que obtuvieron resultados extremos y distantes en la PRACH, despierta la necesidad de profundizar en ambas informantes clave. Lo que revelan estos resultados, es que Javiera e Ignacia tienen distintos volúmenes lectores y exposición a lo escrito, por lo que es interesante indagar en sus condiciones como lectoras y

en su identidad lectora, ya que las dos se están formando para ser futuras profesoras básicas.

Al profundizar en la identidad lectora de cada una y en la construcción de ellas, se visualizan diferencias inmediatas. En cuanto a sus autoimágenes lectoras, Javiera, quien obtuvo el puntaje más alto en la PRACH, se concibe como una lectora “fuerte, experta, voraz y multitasking”, todo debido a que goza leyendo. Esto demuestra la seguridad con la que ella misma puede definir su identidad lectora, ya que no titubea al escoger los adjetivos que la definen. Es así como Javiera muestra coherencia con lo que exponen Colomer y Munita (2013) Contreras y Prats (2015) y Granado, Puig y Romero (2007) quienes plantean que el profesor debe verse a sí mismo como un lector fuerte. Es probable que ella en un futuro, al enfrentarse en su rol de profesor como lector, pueda proyectar su identidad lectora a sus alumnos y transmitir todo lo que disfruta con la lectura literaria en específico (*cf. Efecto Pedro*).

Por otra parte, Ignacia, quien tuvo el puntaje más bajo en la PRACH, se ve a sí misma como una lectora pasiva que no lee por goce. Esto afecta a la identidad de profesora lectora de Ignacia, ya que ¿cómo podrá hacer que sus alumnos gocen al leer literatura si es que ella no lo hace?. Sin embargo, ella se siente profesora lectora, pero desde lo que ella llama el “ámbito académico”, por lo que hace una disociación muy fuerte entre ambos tipos de lectura, la académica y la literaria. Esto es cuestionable para su rol de futura mediadora lectora, debido a que no solo deberá propiciar comprensión en lecturas académicas para sus alumnos, sino que también en las lecturas literarias, recordando sobre todo que el plan lector o lecturas sugeridas del currículo escolar se enfocan principalmente a este tipo de textos (MINEDUC 2012). Esta disociación realizada por Ignacia en torno a las lecturas (académicas y literarias), puede explicarse con lo planteado por Munita (2013) quien postula que aquellos lectores “débiles” tienen mayor tendencia a ver la literatura desde una perspectiva limitada, sin considerar los aportes que realmente entrega. En definitiva, se

deduce que ella no aprende a través de la lectura literaria, dejando esta función a las lecturas académicas.

Entonces, podría pensarse que esta visión que tiene Ignacia sobre su identidad lectora, en su futuro rol docente, podría proyectarla a sus estudiantes, pudiendo condicionar e influir en la realización de su labor como profesora. En este sentido, Ignacia se verá limitada si consideramos que entre más bagaje, los profesores podrán desarrollar mejores competencias en sus alumnos y escogerán textos utilizando diversos criterios de acuerdo al contexto de ellos (Giannotti, s/f).

En definitiva, cabe preguntarse ¿los profesores de Educación Básica reciben una formación que les permita desarrollar el gusto y propiciar la comprensión en sus alumnos?

Ambas tienen explicaciones muy diferentes sobre su autoimagen lectora, lo que probablemente también haga que como profesoras proyecten distintas posturas hacia la lectura de textos literarios y al goce que estos les producen. Entonces, es posible pensar que sus alumnos experimentarán de diferentes formas el conocimiento del mundo literario, lo que seguramente se deberá a la “posición relativa” que ocupan dentro del continuo bagaje literario. Por un lado, con una profesora que tendrá mayores herramientas y conocimientos de él, y por otro lado, con una profesora que quizás no le otorgue la importancia necesaria a él y que puede que reduzca la literatura a la simple lectura de un libro propuesto por los Programas de Estudio.

Al adentrarse en las trayectorias lectoras que cada una de las informantes clave ha vivido, se encuentran diferencias y similitudes. Las diferencias radican principalmente en que Ignacia no identifica ningún hito importante que la haya incentivado a leer más, por lo que hubo que intervenir más al momento de hacerle la entrevista y desde ahí interiorizarse más con su vida lectora. Ahí ella pudo reconocer que un libro de autoayuda era el que más la había “marcado” y que esos eran los tipos de libros que más le gustaban en su etapa escolar. Centrándose en el tipo de lectura escogido por Ignacia, parece importante hacer énfasis en el

planteamiento de Bahlöul (2002) quien revela que aquellos sujetos considerados “poco lectores” recurren a libros pertenecientes a la categoría de autoayuda o *best-sellers*, argumentando que su preferencia se sustenta en la cercanía que estos textos poseen con la realidad. En función de este análisis, se podría pensar que Ignacia selecciona este tipo de literatura, debido a que otras categorías implican el desarrollo de procesos cognitivos más complejos. Además, al profundizar en su entorno familiar, ella reconoce que su familia la incentivaba a leer, sin embargo, asegura que la lectura pasa por un tema de gustos e intereses, por lo que no tiene mayor incidencia la motivación que pudo recibir desde su familia. Lo anterior se relaciona con la “deseabilidad social”, al tener que escoger un libro que le gustó mucho o al mencionar que su entorno familiar fue favorable para la lectura, ya que solo al insistir en conocer más hitos que le hayan potenciado su lectura, ella se expresa con respuestas que son esperables y correctas de una persona que será profesora.

Por el contrario, a Javiera le fue fácil ir describiendo hitos importantes en su trayectoria como lectora. Desde su primer libro y el contexto en que lo leyó, su entorno familiar caracterizado por un padre lector, el modelo de su hermana mayor, el acercamiento temprano a la lectura por la feria donde su abuelos venden libros, entre otros. Ella afirma que desde siempre le gusta leer, que ese gusto no viene del colegio, sino de los libros que ella escogía y que su hermana mayor le leía. En este sentido, se puede afirmar que desde pequeña comenzó a construir este bagaje lector amplio, el cual le permitió ir seleccionando libros que podrían gustarle o no.

Entonces, la mayor diferencia que se puede detectar, es el marcado entorno familiar que tiene Javiera a diferencia de Ignacia, quien solo cuenta que la incentivaban, sin embargo ello no era suficiente para que tuviese gusto por la lectura literaria. De esta manera, se podría pensar que más que el colegio, la familia cumple un rol primordial en la mediación lectora, transmitiendo ese disfrute genuino por la lectura.

Desde el punto de vista de las similitudes en estas trayectorias lectoras, se aprecia que ambas convergen en que el contexto escolar no despierta su gusto por la lectura. En primer

lugar, por la desmotivación que pueden generar las prácticas lectoras, en donde priman las lecturas obligatorias y sin posibilidad de escoger, sin embargo, pueden encontrarse algunos textos que gusten. Y en segundo lugar, el rol que un profesor puede llegar a tener frente a sus alumnos, ya que Javiera e Ignacia, destacan a un profesor que las motivó. Javiera, afirma que su profesora de educación media, la desafiaba a leer libros y a que ella misma los escogiera dentro de ciertas posibilidades, incluso agregaba a las opciones de libros que debían elegir para cada mes, uno para ella. Entonces, esta profesora, mediadora de lectura, siguió potenciando a la Javiera lectora. Ignacia, también identifica a una profesora de Lenguaje y Comunicación, que incluso la motivó a estudiar Educación Básica y a escoger la misma mención, no obstante, este incentivo se relacionaba más con el área de contenidos de lenguaje y no con la lectura de textos literarios.

En este sentido, se logra evidenciar lo propuesto por el Efecto Mateo (Stanovich, 1986), ya que ambas informantes clave vivencian un gusto o interés por la lectura literaria en un caso y por la lectura académica en otro, debido al rol que un profesor tuvo en sus etapas escolares. Si se considera a Javiera, el círculo virtuoso se perpetúa en cuanto a la lectura literaria, ya que ella además de contar con un entorno familiar que la potenció a lo largo de su vida, tuvo a una profesora en Enseñanza Media que la desafiaba constantemente en sus lecturas y la instaba a que ella pudiese sobrepasar las barreras que se le presentaran. Entonces, es posible inferir que para ella la lectura de diversos textos se hizo una práctica cotidiana de la cual disfrutaba, sin importar lo difícil que fuera. En este sentido, se reafirmaría el círculo virtuoso del Efecto Mateo en Javiera, ya que al poder liberar la memoria de trabajo a causa de la automatización lograda en la habilidad de decodificación, podía enfocarse de lleno a la comprensión de los textos, práctica que realizaba constantemente al leer libros. De manera progresiva, sus lecturas iban siendo comprendidas y más fluidas, habiendo podido acceder a mayor cantidad de información, junto con la adquisición de su dominio lector. Así, al estar más en contacto con la literatura, despertaba en ella el placer por la lectura y por la cultura letrada en general. Por esto, se esperaría que

Javiera como futura mediadora de lectura, logre replicar su experiencia sobre la lectura literaria a sus alumnos.

Esto hace volver en la reflexión de lo importante y crucial que puede ser un profesor lector para sus alumnos, por lo que también es imprescindible que cuente con las herramientas, contenidos y competencias necesarias para enseñar cualquier disciplina, además de disfrutar con lo que enseña, en particular para este estudio, con la literatura y la lectura. El hecho de que los futuros profesores estén formados para ser mediadores de lectura es fundamental según Petit (1999), ya que plantea que de nada sirve que los niños posean herramientas de lectura si no cuentan con una guía que colabore con estrategias para desarrollar dichas habilidades. En el caso de las jóvenes, es de esperar que Javiera logre desenvolverse como una mediadora de lectura, ya que cuenta con las herramientas para enseñar literatura a sus estudiantes. Sin embargo, dudosamente Ignacia podrá ser un mediador que logre brindar a sus alumnos una guía que permita a los niños explorar en diversos libros, géneros y acrecentar el gusto por la lectura, ya que Ignacia no lee literatura.

Al mencionar la finalidad con que leen, las informantes clave tienen diferencias también bastante notorias. Ignacia, quien obtuvo el puntaje más bajo en la PRACH y quien no tiene una identidad lectora fuerte, afirma que lee más bien lecturas académicas porque le ayudan a tener conocimiento sobre algo, no lee por gusto. Esto parece bastante interesante de analizar, ya que vuelve a mostrar esta disociación antes mencionada entre la lectura académica y la lectura literaria, pero además, se podría inferir que ella solo aprende leyendo lectura académica, sin embargo, no aprende leyendo lectura literaria. Esta visión es muy distinta a la de Javiera, ya que ella menciona que la finalidad que le otorga a la lectura es para entretenerse, para informarse, para conocer, para saber cosas, para poder comentar sobre lo que lee, siendo la lectura su hobby. Esto hace que ella lleve la lectura a toda su vida: lee por goce, pero también para aprender. Incluso, en su rol de futura mediadora lectora, ve a la literatura como una opción para enseñarla de manera transversal en otras disciplinas, para apoyar contenidos con ella y para propiciarla en sus alumnos.

En este punto, llama la atención que Ignacia limite sus lecturas solo a textos académicos, que probablemente son aquellos que están contenidos en las asignaturas que cursa. Considerando que pertenece a la mención de Lenguaje y Comunicación y por sobre eso, que como profesora de Educación Básica, recae en ella la responsabilidad de enseñar a leer y facilitar esta suerte de “diálogo” entre los estudiantes y la literatura, se esperaría que valorara la lectura literaria para poder gozar con ella, así como también para aprender de ella.

De esta forma, el contraste que se genera en cuanto a las lecturas realizadas por las informantes es bastante drástico, ya que a Javiera le apasiona la literatura, la considera su *hobby*, contando con un amplio repertorio literario. Javiera considera la lectura como parte esencial en su vida, lee diarios para mantenerse informada, enciclopedias para aprender acerca de curiosidades que llaman su atención, lecturas académicas para adquirir conocimientos relacionados con las asignaturas que cursa (lecturas que muchas veces complementa con otras dependiendo del interés que genere en ella el tema), además de leer literatura tanto canónica como literatura infantil y juvenil. Siendo estas últimas las que lee en mayor proporción, incluso cuenta con una biblioteca en su casa. Al realizar esta comparación, se observa que Javiera cuenta con muchísimas herramientas por sobre Ignacia. Herramientas en cuanto a un bagaje lector tan fuerte, que le permite valerse de la literatura en todas las áreas de su vida, tanto para aprender, conocer diversas realidades, ser crítica, y particularmente, en su rol de profesora podrá compartir con sus alumnos textos que sean de su interés, texto que aporten a ciertos contenidos específicos apoyando el desarrollo de reflexión y opinión en sus estudiantes, porque conoce muchos textos, lo que le permitirá generar estas relaciones.

No solo existe gran diferencia en cuanto a lo que leen Javiera e Ignacia, sino que la frecuencia con la que leen. Javiera es una lectora en todo momento, ya que siempre lleva consigo un libro y lee diariamente. Además, realiza lecturas no literarias para mantenerse informada en el área académica, que son parte de su formación universitaria. En cambio,

Ignacia señala no leer literatura, llama la atención que para ella no sea importante no realizar este tipo de lecturas, debido a que para ella es suficiente con las lecturas académicas que realiza.

En esta misma línea, respecto a los momentos que dedica cada una, Javiera lee cada vez que puede, porque para ella es apasionante, tanto así que cuando se sumerge en la lectura pierde la noción del tiempo y puede verse atrapada por el libro toda una tarde. Ignacia en cambio no siente esa pasión (pasión que pretende transmitir a sus alumnos), por lo que no dedica tiempo a leer literatura, restándole importancia a esto.

Otra disociación importante entre las dos informantes clave, se presenta a la hora de indagar en el goce que sienten al leer. En el caso de Ignacia, ocurre un fenómeno curioso, ya que según los tipos de lectura que ella declara realizar, se esperaría que goce con los textos académicos, puesto que sus preferencias lectoras están orientadas a éste ámbito. Sin embargo, esto resulta controversial cuando da a entender que ella no goza con la lectura y además no le apasiona.

A esta oposición, se le atribuye nuevamente el fenómeno de “deseabilidad social”, ya que se considera que Ignacia se escuda en su gusto por el tipo de lecturas académicas, para no declararse una profesora no lectora por no ser considerado correcto, ocultando que en los únicos momentos que tiene cercanía a la lectura, es cuando se ve obligada a responder con sus deberes universitarios, lo cual deja en evidencia su falta de autonomía en torno al acto de leer. En este sentido, como Ignacia no goza con los textos literarios, resultaría difícil que despierte en sus estudiantes las ganas de leer y el goce por estos. Podría pensarse que al enfrentar la lectura con sus alumnos lo hiciera guiándose por un “deber ser”, porque ella sabe que no es “bien visto” que un profesor no sea lector. Entonces, Ignacia no abordaría la lectura desde una motivación intrínseca, porque no la tiene, ya que su motivación por esta surge desde un agente externo que corresponde a la visión que se tiene de un profesor en tanto lector. A diferencia de Javiera, quién contaría con muchas herramientas que le permitirían desarrollar el goce; a través de conversaciones

en torno a los libros, experiencias lectoras, evaluaciones de textos, selección de textos, etc. Se esperaría que el foco de la literatura que le otorgue Javiera sea más significativo para sus estudiantes, porque se lo presentaría de la misma manera que ella lo ve, como un medio que la transporta a otras dimensiones y que despierta diversos sentimientos. Todo ello, considerando que a lo largo de todo su relato, es posible evidenciar el gusto que siente por la lectura, que se manifiesta no solo en las palabras, sino también en las diversas lecturas, su conocimiento en torno a diversos autores, en los momentos que desarrolla el acto de leer, los lugares que frecuenta etc., lo hace pensar que lo transmitirá a sus futuros alumnos.

En cuanto al rol del mediador, se entiende que el profesor debe ante todo conocer sobre literatura, para así facilitar a sus alumnos textos que sean acordes a los niveles de lectura en que se encuentran y escoger en función de sus intereses. Por esto, se podría pensar que Ignacia no está preparada o no cuenta con las herramientas para poder seleccionar textos para sus estudiantes, debido a que no posee un repertorio literario del cual guiarse. Por el contrario, Javiera quien es conocedora de un repertorio literario bastante extenso, nos señala que esto le es de gran ayuda a la hora de generar conversaciones con sus alumnos en torno a los libros, porque es capaz de discutir con ellos acerca de los textos que leen, pudiendo así desafiarlos con otros textos y recomendar los que podrían ser llamativos para los niños. Tal como señala Mekis (2012), el profesor debe lograr establecer una relación entre las experiencias y los libros que leen sus estudiantes, proyectándose en las interpretaciones que podrían surgir de sus alumnos, las cuales en ocasiones pueden ser muy distantes de aquellas del mediador. Además, cuando sea necesario debe ser capaz de tomar distancia con el alumno, permitiendo que se desenvuelva de forma autónoma, pero asegurando que en caso de requerir ayuda, este la facilitará. Se puede concluir, en este punto, que Javiera contaría con herramientas para tomar decisiones a la hora de crear un plan lector que se adecue a las necesidades lectoras de sus estudiantes, en tanto nivel de lectura, volumen, comprensión, interpretación, etc. lo que favorece el desarrollo del goce por la literatura en los niños.

Por tanto, Javiera cumple con una de las competencias comprendidas en la asignatura “La mirada estético-literaria para la construcción de realidades”:

- *Aplica criterios pedagógicos y crítico-literarios pertinentes en la elaboración de planes lectores y en el diseño de situaciones de aprendizajes pertinentes a Segundo Ciclo Básico, de acuerdo a lo establecido por el marco curricular nacional.*

Sin embargo, pese a que ambas cursaron esta asignatura, son cuestionable las diferencias que se presentan entre ellas. Por un lado, Javiera logra aplicar estos criterios de selección porque tiene una identidad lectora fuerte de la cual valerse, mientras que Ignacia incluso aprendiendo los criterios no podría seleccionar textos, ya que no cuenta con un bagaje lector que le permita escogerlos, por lo que probablemente ella en un futuro se guíe por las sugerencias del Programa de Estudio.

Si consideramos que el bagaje lector que traiga un profesor será determinante no solo en la selección de textos, sino además en los criterios que tome en cuenta para evaluar estos mismos. Aquellos que otorguen valoración a la literatura, lograrán despertar el interés en sus estudiantes, mediante actividades que los motiven a continuar explorando el mundo letrado. Con este *input*, el profesor debiese ser capaz de poner en juego la capacidad de reflexión de sus alumnos para poder interpretar textos, además de disfrutar al leerlos. Javiera, es consciente de lo anterior, pues señala que el ser lectora le favorece en su rol de evaluadora ya que sabe en qué prestar atención cuando quiere que sus alumnos demuestren que comprendieron el texto. Por otro lado, Ignacia, al no ser lectora, no cuenta con estas habilidades, si bien lo declara aludiendo a la teoría aprendida en las asignaturas de literatura que ha cursado, difícilmente podrá adecuar estrategias de lectura según el tipo de texto que desarrolle.

Los relatos de Javiera e Ignacia han demostrado ser en gran medida opuestos, situación que continúa en cuanto a la valoración que tienen en torno a la formación literaria que

reciben desde su casa de estudio. De esta manera, Ignacia revela una gran importancia a lo que la universidad le ha otorgado. Debido a que ella no cuenta con una formación previa que le brindara las herramientas o contenidos básicos, por ende es de suponer que cualquier aspecto de la teoría literaria que se le enseñe será considerado como contenido abundante, debido a su carente formación en esta área. Esto se ve manifestado en la importancia que Ignacia le otorga por ejemplo, al repertorio de autores que ha conocido gracias a la universidad, que en su relato pareciera ser la totalidad de su formación. Por otro lado, en una posición completamente opuesta Javiera señala que la universidad solo otorga “*el título*” a los contenidos que ella ya manifiesta, puesto que desde su punto de vista la considera escasa y carente de sentido en cuanto a la formación de profesores lectores, demostrando su descontento en torno al método de motivación extrínseca por medio de la evaluación. En otro ámbito, plantea su disgusto hacía la mirada utilitaria que la universidad le otorga la literatura; el hecho que no se trabaje en sí misma restándole el valor que ella considera debería tener en función de los beneficios que propicia.

Respecto a los supuestos que se plantearon en el estudio, se afirma que a partir de los relatos de vida obtenidos de las informantes clave, estos se sustentan. El primero: “A mayor bagaje lector, se observará una identidad lectora fuerte en el profesor”, demuestra en gran medida lo que sucedió en los casos analizados. Javiera, por un lado, obtuvo el puntaje más alto en la PRACH, lo que demuestra un mayor volumen lector y coincide con una identidad lectora fuerte y consolidada, con un entorno familiar que la motivó en la lectura y con una trayectoria lectora influida por hitos bien definidos. Además, demuestra gran dominio a la hora de hablar de textos literarios y autores dedicados a ello. Ignacia, en cambio, obtuvo el menor puntaje en la PRACH lo que revela un volumen lector bajo (el puntaje más bajo de todo el grupo evaluado), no demuestra tener una identidad lectora fuerte, ya que no manifiesta un manejo en el tema de los diversos textos literarios y disocia sus lecturas. Solo lee lecturas del ámbito académico para aprender y no lee literatura, debido a que no goza

leyéndola. En este sentido, su trayectoria lectora no está constituida en mayor medida en lecturas de textos literarios o en hitos que la hayan incentivado a leerlos.

El segundo supuesto: “Mientras mayor volumen/bagaje lector tenga el profesor, contará con mejores competencias lectoras” se sustenta desde dos sentidos: desde la teoría con el planteamiento de Stanovich (1986) en torno al *Efecto Mateo*, quien propone que aquella persona que cuente con algún capital, va a poder seguir generando del mismo ya que se le proporcionará adicionalmente a lo que tiene. Desde la práctica, se evidencia en torno a la realidad de las informantes clave, Ignacia quién desde pequeña ha carecido de los principales componentes que conforman una identidad lectora fuerte a lo largo de su trayectoria lectora, no ha podido ir enriqueciendo estos mismos. Caso contrario se evidencia con Javiera, que desde pequeña ha estado rodeada de libros y ha desarrollado habilidades que con el tiempo se han ido enriqueciendo, lo que se traduce en el goce que siente al leer y por sobre todo en la complejidad que ha alcanzado en ámbitos cognitivos al lograr leer más de dos libros a las vez, al estar recurriendo a constantes desafíos en función de sus lecturas y al tener acceso a mayor información de la cultura letrada.

El supuesto “La formación literaria que reciben los estudiantes de Educación Básica en su FID influirá en la identidad lectora de los alumnos, según la trayectoria lectora que traigan consigo”: también se sustenta de acuerdo a lo que Javiera e Ignacia expresan. Javiera es bastante crítica de su formación literaria recibida en la universidad y no considera que le haya aportado en algo, pues cuenta con una identidad lectora consolidada, un amplio bagaje lector y muchos conocimientos sobre literatura. Por el contrario, Ignacia sí reconoce la formación literaria recibida en su FID como algo beneficioso, ya que podría ser que al no tener una identidad lectora fuerte, cualquier insumo o aprendizaje sobre la literatura y la lectura, es valorable y le aporta.

El cuarto supuesto: “Si el sujeto posee una identidad lectora fuerte, se verá a sí mismo en tanto profesor lector”, sí se sustenta, sin embargo, por las palabras de las informantes clave hay ciertas confusiones. Ante esto, no hay dudas de que Javiera sí posee una

identidad lectora fuerte, debido a lo expresado por ella misma y a lo que se pudo apreciar en su relato de vida, por lo que ella sí se ve como una profesora lectora, desde cualquier ámbito. No obstante, Ignacia, quien no evidenció tener una identidad lectora fuerte, por las explicaciones que dio sobre su construcción, sí se ve como una profesora lectora pero solo del ámbito académico. Esto se relaciona con la disociación que ella hace de los tipos de lectura, además de la deseabilidad social que presenta en más de una ocasión, queriendo demostrar que sabe, intentando responder como debiese hacerlo un profesor. Entonces, pudiese ser que ella diga que se ve como una profesora lectora, porque no se consideraría adecuado que un profesor no tenga hábitos lectores.

6. Conclusión

En esta investigación se planteó la problemática sobre qué identidad lectora tiene un tipo de persona en particular: los profesores. Para esto, se indagó en las explicaciones subjetivas que dos futuras profesoras dan sobre la construcción de su identidad lectora. En este sentido, la pregunta del estudio fue: ¿Qué explicaciones subjetivas realizan los

estudiantes de EBA respecto de su condición como lectores y de la formación literaria recibida en el contexto de FID? Para responder a la pregunta se plantearon los siguientes objetivos:

- Identificar perfiles lectores de profesores en formación, en función de su exposición al escrito.
- Explorar en la identidad lectora de futuros docentes, por medio de relatos de vida lectora.
- Identificar hitos que hayan contribuido en la trayectoria lectora de docentes en formación según su condición de lectores.
- Indagar en la importancia de la formación literaria recibida en la FID y cómo influye, dependiendo de su condición lectora, en la creación de su identidad de profesor(a) como lector(a).

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, se utilizó una metodología de tipo exploratoria con un enfoque mixto. En primera instancia, se realizó un análisis documental de los siguientes textos oficiales: estándares orientadores, mallas curriculares de la carrera de Educación Básica de 20 universidades chilenas acreditadas por cinco años o más y programas de estudio de asignaturas referidas a literatura encontradas en el caso particular de la carrera de Educación Básica de la PUCV. En segundo lugar, se aplicó la PRACH a 50 alumnos de Pedagogía Básica, para evaluar el bagaje literario de estos. A partir de esta medida, fueron seleccionados 2 informantes clave. Cabe resaltar que la media de los resultados del test es de 10 puntos de un total de 40 puntos, lo que indica un bagaje lector bajo de parte de los estudiantes, en donde están incluidos aquellos sujetos de la mención Lenguaje y Comunicación de la carrera. Luego, se aplicó una entrevista semiestructurada que fue analizada en base al software ATLAS-TI, para obtener los relatos de vida de las 2 informantes clave, acerca de su condición como lectoras y la construcción de la misma. Respecto a los resultados, a grandes rasgos, se pudo apreciar que una de las informantes clave, Javiera, manifiesta un mayor dominio de la literatura y de un bagaje lector amplio y

se considera como una lectora fuerte y experta. Ella no se concibe como no lectora y le dedica gran parte de su tiempo a la literatura, porque es uno de sus hobbies y disfruta mucho de él. Junto con esto, ella habla sobre su trayectoria lectora identificando varios hitos importantes, como: el primer libro que leyó, la influencia del entorno familiar y el momento en que empezó a valorar las lecturas del colegio debido a una profesora que tuvo. Por otra parte, Ignacia, se considera como una lectora pasiva, quien solo lee lecturas orientadas al ámbito académico y no lee literatura, afirmando que no goza leyendo. Además, no identifica algún hito importante que conforme su trayectoria lectora, pero sí habla de una profesora en el colegio que la motivó más en el área de contenidos del lenguaje.

A lo largo de esta investigación, se fue respondiendo a las preguntas que fueron planteadas en el proceso del estudio.

¿Qué dice la Política Pública respecto a qué deben saber los estudiantes de Educación Básica?

La Política Pública propone los Estándares Orientadores que sirven como insumo a las universidades para guiar y nivelar las carreras de Educación Básica en cuanto a contenidos. De ellos, dos trabajan el área literaria. El estándar 3, que mira la literatura como un objeto de estudio en sí mismo y apunta reconocerla como ampliación de la cultura, mientras que el estándar 6 alude a ella como un medio para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Si bien, estos parámetros podrían pensarse insuficientes, dependerá del grado de conocimiento que tenga el profesor sobre literatura y su experiencia como lector literario, recordando que un profesor con mayor cultura letrada valorará más la literatura que uno que tenga un bagaje lector bajo. En consecuencia, no se puede asegurar que estos estándares se concreten en la práctica, debido a que su cumplimiento puede variar según el profesor que los aborde. Cabe destacar, que estos estándares al no ser obligatorios,

tampoco aseguran que la universidad los acoja para incluirlos en sus mallas curriculares. De ahí también, surge el hecho de que no todas las universidades posean asignaturas de literatura, debido a que a la hora de crear sus mallas no están obligadas en cuanto al cumplimiento de estos estándares.

¿Se condice lo propuesto por la Política Pública con lo enseñado en las universidades formadoras de docentes?

En particular, en el caso PUCV, no existe congruencia con lo propuesto en los estándares, ya que al menos 3 generaciones de estudiantes (2011-2012-2013) no contaron con asignaturas específicas de literatura en su formación profesional. Por otro lado, resulta alarmante que toda la muestra de futuros profesores básicos podría guiar a sus estudiantes en el proceso de lectoescritura, sin tener conocimiento literario, ni un evidente bagaje lector que propicie la motivación temprana por la lectura. Además se presenta un sesgo importante, debido a que si bien han sido preparados en segundo ciclo, no han tenido preparación alguna en Primer Ciclo Básico. Lo anterior, conlleva a pensar que quienes no estén formados en literatura infantil, no podrán transmitir el gusto y motivación por textos literarios a sus alumnos.

La investigación, en su vertiente cualitativa, al ser un estudio de caso arrojó resultados de una muestra de solo dos estudiantes de una institución, como ilustración de dos casos extremos, a partir de la generación 2013 de la carrera de Educación Básica. Junto con esto, cabe mencionar que hay cuatro generaciones que han estudiado con la malla curricular sin una formación literaria, por lo que queda pendiente, por temas de tiempo, recursos y de alcance de alumnos, el haber realizado una indagación para obtener el panorama completo de los estudiantes de la generación completa o de las cuatro generaciones formadas con la misma malla curricular. Además, no se realizó un estudio de las prácticas pedagógicas de los profesores, lo que también deja un aspecto que no ha sido explorado, dejando sin evidencia el conocimiento de las prácticas en torno a la mediación

lectora. No obstante, el año 2015, comenzó a regir una nueva malla curricular, en donde sí se considera un ramo de literatura para todos los alumnos y no solo en la mención de Lenguaje y Comunicación, por lo que se espera que se contribuya de mejor manera a la formación literaria de los alumnos de la PUCV que estudien Educación Básica. Sin embargo, no se pudo indagar en el enfoque de esta asignatura, debido a que esta aún no se imparte.

En consecuencia, si la universidad en cuestión no presenta asignaturas específicas de literatura, probablemente es porque asume que los estudiantes de Educación Básica vienen con un bagaje amplio y experiencias previas, que lo conforman como un lector experto. Esta situación es cuestionable, debido a los bajos resultados que suelen obtener los chilenos en pruebas estandarizadas de comprensión lectora (PISA). A partir de estos resultados se puede asumir una población de estudiantes poco lectores, los que más tarde podrían estudiar pedagogía en las universidades del país. Además, los procesos de ingreso para estudiar Pedagogías, solo contemplan la prueba estandarizada PSU, sin tener un diagnóstico sobre el nivel lector que traen consigo los futuros docentes en formación. Por otro lado, se considera como otro insumo, la realidad española mencionada, en donde sí se evidencia un precario bagaje lector en los alumnos que estudian Pedagogía.

¿Qué ocurre cuando el futuro profesor no ha tenido oportunidades variadas de encuentro con la literatura en su trayectoria lectora que lo hagan un lector fuerte? ¿La formación universitaria logra ser un aporte para la identidad lectora de los futuros profesores?

Los estudiantes de Educación Básica presentan una escasa formación en literatura, ya que las Casas de Estudio no se hacen cargo de aquellos alumnos que no traen consigo una identidad lectora fuerte. De esta forma, se encuentran en desventaja a la hora de desenvolverse en su futuro rol de mediador de lectura. Aquel profesor mediador de lectura que no cuente con habilidades literarias y un alto bagaje literario, no podrá seleccionar

textos significativos para sus alumnos. Junto con esto, un profesor que no goce leyendo, difícilmente podrá transmitir una motivación por la lectura a sus alumnos.

En el estudio de caso realizado, Javiera trae consigo una trayectoria lectora potente que la acompañará a la hora de ser mediadora de lectura, favoreciendo su tarea. Ignacia, en cambio, al no traer consigo una trayectoria de lecturas literarias, tendrá dificultades para ejercer la mediación de lecturas. Además, sumándole a esto que Ignacia no goza con la literatura, no podrá transmitir a sus estudiantes algo que no siente, a su vez estará en desventaja para seleccionar textos que gusten a sus alumnos y que se adecuen a sus niveles de lectura.

La formación universitaria en el área literaria es un aporte para los estudiantes de Educación Básica, dependiendo de la identidad lectora que tengan. Es probable, que aquel estudiante que posea una identidad lectora fuerte requiera aprender sobre didáctica de literatura, pero estará acompañado de un bagaje lector amplio y un disfrute de las obras literarias, lo que es esencial para que pueda desarrollar su rol de mediador lector en un futuro. Esto, debido a que será más asertivo a la hora de escoger textos para sus alumnos y socializar sobre ellos, además de transmitir el goce por esta actividad. Por otro lado, el alumno que tenga una identidad lectora poco consolidada y una trayectoria lectora con hitos poco relevantes, se verá mucho más influido con lo que aprenda en la universidad sobre literatura, ya que tales contenidos serán más apreciados por este.

¿Qué sucede cuando los niños no reciben influencias lectoras?

La identidad lectora se forma en gran medida por la trayectoria lectora de cada individuo. Cuando un niño no cuenta con influencias motivadoras de lectura en su contexto familiar-social, se esperará que en los colegios se encarguen de fomentar el acercamiento a los libros. Por tanto, los profesores son responsables de que sus estudiantes sean lectores literarios. Es en este punto donde recae la importancia de que los profesores cuenten con un bagaje amplio y variado de lecturas, además de gozar con ellas, ya que a mayor bagaje

lector, podrá valerse de esto y utilizarlo como herramienta para desarrollar en sus alumnos el goce y las competencias lectoras como la comprensión, interpretación, reflexión, entre otras.

En los casos estudiados, Javiera, informante que obtuvo mayor puntaje en la PRACH, se encuentra mucho más expuesta a la cultura letrada, por ende posee una identidad lectora fuerte que la acompaña en todos sus roles. Ella se vale de sus habilidades literarias en todos los aspectos de su vida, tanto para entretenerse, en momentos de ocio, como para aprender sobre temas que atraigan su atención así como también, temas relacionados con su formación académica y a la hora de enseñar en su rol de profesora. Por el contrario, Ignacia, alumna con menor puntaje en la PRACH, no identifica mayores hitos que le ayuden a conformar una identidad lectora potente. Ella se identifica como una lectora pasiva que no goza con la literatura y por otro lado, como una profesora lectora de textos académicos. Esta disociación que realiza, dando a conocer que posee diferentes identidades lectoras en sus distintos roles, evidencia el hecho de que Ignacia, al no poseer una identidad lectora fuerte, no se desenvuelve en todos sus roles como una lectora.

La presente investigación cuenta con limitaciones como lo es el hecho de haber estudiado una muestra reducida. Podría aplicarse un estudio similar, pero con una muestra mayor de profesores en formación, para investigar sobre la identidad lectora que tienen los futuros mediadores de lectura. De esta manera, se tendría un mejor diagnóstico de la realidad de las identidades lectoras de los profesores chilenos, considerando que son los encargados de seguir formando a niños lectores. Incluso, la muestra podría idealmente ampliarse considerando distintas regiones del país para obtener un panorama nacional representativo.

A su vez, este estudio, al tratar un tema exploratorio en Chile, da cabida a investigaciones posteriores como el poder observar las prácticas pedagógicas referidas al área de literatura, de las personas que sean informantes clave. De esta manera, se puede

investigar de forma más profunda la relación entre lo que declaren en sus relatos de vida, con su actuar en el aula para evidenciar con mayor cercanía su rol de mediador de lectura. También podría surgir una investigación que apunte a medir el bagaje lector de los futuros profesores chilenos, valiéndose de un instrumento como la PRACH. Y por último, otra línea investigativa podría estar enfocada a actualizar el instrumento PRACH.

7. Referencias

- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Applegate, A.; Applegate, M.; Mercantini, M.; McGeehan, C.; Cobb, J.; DeBoy, J.; Modla, V. & Lewinski, K. (2014). The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*. 53: 188–204
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias: Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México, D. F. Fondo de Cultura económica.
- Ballester-Roca, J., & Ibarra-Rius, N. (2015). A Qualitative Study Based on the Reading-life Histories of Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 15-19.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*. Núm. 38, 11-18.
- Beyer, H. (2012) *Actas del seminario internacional: ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia. Cap. N°1: Nuevos paradigmas en la educación y la lectura. El fomento de la lectura: más allá de la alfabetización*. Editora Maval. Santiago de Chile.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra. Barcelona,
- Brunner, J. (2012) *Actas del seminario internacional: ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia. Cap. N°1: Nuevos paradigmas en la educación y la lectura. Lectura de clases, clases de lectura*. Editorial Maval. Santiago de Chile.
- Castro, A., Montenegro, C., Morales, D., Rojas, M., & Toledo, K. (2009) *Adaptación de un instrumento de reconocimiento de autores basado en los índices relativos del volumen de lectura en estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Tesis de Grado)*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Colomer, T., Ferreiro, E. & Garrido, F. (2002). *Lecturas sobre lecturas*. Congreso nacional para la cultura para las artes. Conaculta / Asolectura. México.

- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-45.
- Contreras, E. & Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*. Sao Paulo N° 28, 29-44.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology* 82: 733-740.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology* 83: 264-274.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*. 21
- Fundación la Fuente/ Adimark GFK (2010) *Chile y los libros 2010*. Fundación Eduacional y Cultural la Fuente. Santiago, Chile.
- Gianotti, A. (s/f) *Reflexiones acerca de la Literatura Infantil y la formación de Maestros*. Universidad nacional de Río Cuarto. Recuperado desde <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Reflexiones%20acerca%20de%20la%20literatura%20infantil%20y%20la%20formacion%20de%20maestros.pdf>
- Granado, C., Puig, M. y Romero, C. (2007). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora [en línea]* Sevilla: Consejería de cultura de Andalucía. Recuperado el 30 de julio de 2014.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93- 112.
- Holt-Reynolds, D. (1999). Good readers, good teachers? Subject matter expertise as a challenge in learning to teach. *Harvard Educational Review*, 69(1), 29-50.

Ley N° 20.129 (2006) *Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Biblioteca del Congreso Nacional.

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). *Programa de Estudio. Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.

Mekis, C. (2012) *Actas del seminario internacional: ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia. Cap. N°8: El rol del mediador. El maravilloso papel del mediador CRA*. Editorial Maval. Santiago de Chile.

Morón, E.; Martínez, C. (2014). Las dificultades de los futuros maestros ante la LIJ: el ejemplo de Alfahuí. *Impossibilia N°8, 194-207*

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos, 9, 69-87*

Munita, F. (2014) Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación. 26:3, 448-475,*

Palomares, M. (2015). Literatura infantil y universidad: Un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación. *ISLL.3, 44-66.*

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2003). *La lectura íntima y compartida*. Paper presented at the I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos» Ballobar. http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/actividades/P_Lan/ib%20ponencias.pdf

PISA (2009). *Chile en PISA 2009: primera mirada a los resultados*. Santiago de Chile. Educarchile.

PISA (2011). *Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.

Riquelme, E & Munita, F. (2012). *Actas del seminario internacional: ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia. Cap. N°8: El rol del*

mediador. Lectura mediada y escenarios paradigmáticos ficticios. Editorial Maval. Santiago de Chile.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* Mexico: Fondo de Cultura económica.

Silva-Díaz, M. C. (2000). La formación de los maestros en la literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera parte). *Cuatro gatos: Revista de literatura infantil*, num 6.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*. XXI/4

Stanovich, K. & West (1989) Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*. XXIV/4

8. Anexos

1. Prueba de Reconocimiento de Autores Chilena
2. Estándar N°3
3. Construcción del conocimiento infantil sobre el lenguaje I
4. Construcción del conocimiento infantil sobre el lenguaje II
5. El canon en la literatura: tradición y transgresión
6. La mirada estético-literaria en la construcción de la realidad
7. Estrategias para el aprendizaje del lenguaje y la literatura”
8. Tabla comparativa: Relatos de Vida