

LA ANIMACIÓN LECTORA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

María Loreto Mora Olate*

mlmora@ubiobio.cl

(UBB)

orcid.org/0000-0002-7631-9179

Iván Sánchez Soto**

isanchez@ubiobio.cl

(UBB)

Recibido: 17/01/2015

Aprobado: 23/02/2015

RESUMEN

Se presenta y describe la animación lectora como una estrategia didáctica para la enseñanza de la literatura, a partir de las actuaciones realizadas por profesores en formación, en el contexto de un proyecto de fomento lector dirigido a escolares. El estudio de tipo cualitativo involucró el diseño de una escala de apreciación para el análisis de 24 videos de animaciones lectoras. En las mejores actuaciones, se analizan las autobiografías lectoras de los estudiantes de pedagogía y las reflexiones metacognitivas surgidas de dicha implementación didáctica. Los resultados evidencian un alto desempeño en la categoría “Expresión corporal” y uno más bajo para “Secuencia didáctica”, del que surge la necesidad de profundizar en la integración de esta estrategia en los programas pedagógicos. De las autobiografías lectoras, se develan experiencias poco gratificantes con la lectura; no obstante, en sus metacogniciones se proyecta la implementación de esta estrategia didáctica en sus futuras prácticas.

Palabras clave: animación lectora; formación inicial docente; didáctica de la literatura; autobiografía lectora.

* **María Loreto Mora Olate.** Magíster en Educación. Doctorando en Educación. **Universidad de adscripción:** Universidad del Bío-Bío (Chile).

** **Iván Sánchez Soto.** Doctor en Enseñanza de las Ciencias. Universidad del Bío-Bío (Chile). **Universidad de adscripción:** Universidad del Bío-Bío (Chile).

THE READING ANIMATION AS STRATEGY TEACHING IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

Reading animation is presented and described as a didactic strategy for the teaching of literature, based on the actions carried out by teachers in formation, in the context of a project of reading development aimed at schoolchildren. The qualitative study involved the design of an appreciation scale for the analysis of 24 videos of reading animations. In the best performances, we analyze the reading autobiographies of the students of pedagogy and the metacognitive reflections arising from this didactic implementation. The results show a high performance in the category “Body Expression” and a lower one for “Didactic Sequence”, from which arises the need to deepen the integration of this strategy in the pedagogical programs. From them autobiographies readers, unpleasant experiences with reading are revealed; nevertheless, in their metacognitions process, the implementation of this didactic strategy in their future practices is projected.

Key words: reading animation; initial teacher training; didactics of literature; autobiographical readings.

ANIMATION LECTURE, ENSEIGNEMENT EN STRATEGIE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Il présente et décrit l’animation de la lecture en tant que didactique d’enseignement pour l’enseignement de la littérature partir des actions des enseignants dans la formation, dans le cadre d’un projet de développement visant à lecteur de l’école. L’étude, qualitative, portait sur la conception d’une échelle d’appréciation pour l’analyse de 24 vidéos d’animations de la lecture. Dans les meilleures performances, les lecteurs des enseignants des élèves et des connaissances métacognitives de ces didactiques autobiographies de mise en œuvre sont analysés. Les résultats montrent un rendement élevé dans la catégorie «langage corporel» et un inférieur pour “séquence d’enseignement» de ce qui est dérivé la nécessité d’approfondir l’intégration de cette stratégie découle des programmes éducatifs. Des autobiographies de les lecteurs, des expériences ingrates sont révélées par la lecture; cependant, leurs métacognitions la mise

en œuvre de ce projet de stratégie d'enseignement dans leurs pratiques futures.

Mots-clés: animation de lecture; formation initiale des enseignants; enseignement de la littérature; lectures autobiographiques.

A ANIMAÇÃO PARA A LEITURA, COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

RESUMO

Se apresenta e descreve a animação de leitura como estratégia para ensinar literatura, com base nas ações realizadas por professores em formação, no contexto do projeto de promoção de leitura destinado a crianças em idade escolar. O estudo, qualitativo, envolveu o desenho de uma escala de avaliação para a análise de 24 vídeos de animações de leitores. A perspectiva autobiográfica, apresentada pelos alunos de pedagogia e artistas em leitura, foram gravadas em suas melhores performances e são analisados juntamente com derivações metacognitivas, derivadas da implementação didática acima mencionada. Os resultados demonstram a alta performance na categoria de “linguagem corporal” e outra para “Sequência de ensino”, que vem da necessidade de aprofundar a integração desta estratégia em programas de ensino. As leituras autobiográficas, vêm para revelar experiências pouco gratificantes com a leitura; No entanto nos exercícios metacognitivos, é projetada a implementação desta estratégia de ensino em suas práticas futuras.

Palavras-chave: leitura de animação; formação inicial; didática da literatura; autobiografia leitora.

Introducción

La lectura constituye uno de los aprendizajes fundamentales para el desarrollo intelectual y social de las personas y, en estrecha relación con las otras tres habilidades lingüísticas básicas (escuchar, hablar y escribir), va confiriendo “la madurez lingüística necesaria en el sentido que nos proporciona las estructuras, los vocablos, las expresiones de una manera ordenada y estética, lo cual refleja nuestro aprendizaje” (Encabo, 2004, p. 307). No obstante, la Didáctica de la Literatura enfrenta el desafío de superar la imperante pasividad

lectora, lo cual convoca a asumir la estrategia didáctica de la animación a la lectura para generar en los niños y adolescentes la necesidad por leer, más allá de un recetario de actividades a desarrollar por los establecimientos escolares.

Chile se ubica en posiciones bastante desfavorecidas en relación con los niveles de comprensión lectora; esto revela que la actividad de leer no es una prioridad para los chilenos en sus tiempos de ocio, situación que también se observa en el contexto latinoamericano donde cerca de la mitad de la población se declara como no lectora de libros (CERLALC-UNESCO, 2012).

A partir de lo anterior, la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 (CNA, Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes, 2015a) declara que la formación de mediadores es un elemento fundamental para fomentar la lectura. Es así como el MINEDUC implementó un programa de capacitación escolar que alcanzó a 900 mediadores de manera directa y a 17.000 educadores de manera indirecta haciéndose cargo, de cierta forma, de la falencia en la formación inicial de los estudiantes de pedagogía en el área de mediación y sus correspondientes estrategias de animación lectora.

Los estándares para egresados de Pedagogía, dentro de las competencias disciplinarias correspondientes al área de Lenguaje, ya sea en el nivel de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012), Básica (MINEDUC, 2011) y Media (MINEDUC, 2012), se consideran estándares vinculados con la didáctica de la literatura y, a su vez, indicadores de logro que describen al docente como mediador de la lectura, en términos de que está en capacidad de manejar estrategias didácticas eficaces para leer y narrar obras literarias y posee las herramientas para propiciar y potenciar la lectura placentera.

En dichos estándares disciplinarios subyace, como convergencia, la idea de lectura literaria asociada al goce (Rodríguez, 1997); es decir, al tipo de lectura frutiva, que el docente egresado debe mediar. No obstante, también es necesario tener en cuenta que, en algunas ocasiones, la trayectoria del vínculo con la lectura de los estudiantes de pedagogía está marcada por hitos y experiencias de relación con el libro y la lectura, que muchas veces distan de ser gozosas. Entre los factores que pueden destacarse en este punto están: a) el canon escolar de lecturas -muchas veces- desajustado a los intereses de niños y jóvenes y, b) las formas de evaluación de la lectura literaria, reducidas a un control memorístico de la historia de ficción (Munita y Pérez, 2013a).

Si por un lado, el estudiante de Pedagogía posee una autobiografía lectora negativa y, por otro, los estándares para egresados de pedagogía consideran tópicos vinculados con la mediación de la lectura y el fomento lector, surge la interrogante de cómo la institucionalidad puede asumir estas demandas de formación, en el intervalo que llegan a puerto los respectivos procesos de renovación curricular de las carreras de pedagogía de la primera infancia, básica y enseñanza media, en los que se aspira que dichas temáticas sean legitimadas en las cátedras.

Como consecuencia de lo anterior, esta investigación intenta abordar la necesidad de formar al futuro profesor como un mediador y animador de la lectura. Para efectos de esta investigación, la animación lectora se definirá como una estrategia didáctica que fomenta la lectura, en la que el mediador (en este caso, profesor en formación) relata una historia con el propósito de que los lectores oyentes tengan un contacto fructivo con la lectura.

Las competencias disciplinarias correspondientes al área de lenguaje, para egresados de pedagogía, consideran que el fomento lector, la mediación y la animación lectora son estándares vinculados con la didáctica de la literatura y, a su vez, indicadores de logro, que describen al docente como mediador de la lectura. No obstante, en la formación inicial docente estas temáticas aún siguen siendo tópicos emergentes.

Teniendo en cuenta lo anterior -y el hecho de que los profesores/as son uno de los principales agentes de mediación lectora- se consideró necesario incorporar dichas temáticas a través del Proyecto de “Voluntariado de Animación Lectora” (Mora, 2015). Esta propuesta formó parte del Plan Regional de Lectura, patrocinado por el Consejo de la Cultura y de las Artes, región del Bío-Bío (Chile). Fue ejecutada por la Universidad del Bío-Bío y la Universidad San Sebastián (Universidad del Bío-Bío, 2015). El proyecto, en coherencia con los lineamientos del *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020* (MINEDUC, 2015), tuvo como propósito implementar la modalidad de trabajos voluntarios de animación de la lectura para profesores en formación de la región del Bío-Bío. Es así como se convocaron estudiantes de Pedagogía, quienes fueron capacitados para dichos fines (Plan Nacional de la Lectura, 2015). Ellos durante tres meses realizaron actividades de animación lectora en espacios convencionales (escuelas, bibliotecas) y no convencionales para la lectura (consultorios médicos

y plazas). Finalizado el proyecto, los profesores en formación inicial recibieron una certificación como Mediadores de Animación Lectora (CNA, 2015b).

En este contexto, se diseña esta investigación cuyo objetivo general es describir la animación lectora como una estrategia didáctica para la literatura, para lo cual se dan a conocer los principales resultados del análisis de los discursos didácticos presentes en veinticuatro videos de animaciones lectoras desarrollados por los profesores en formación. Para el caso de los mejores desempeños en cada carrera, el estudio consideró, como primer objetivo específico, el análisis de los discursos correspondientes a la autobiografía lectora; es decir, la reconstrucción narrativa de las experiencias de los estudiantes de Pedagogía con la lectura, respondiendo al creciente interés que las historias de vida lectora han generado, sustentado en el supuesto de que “toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica” (Munita, 2013b). Al mismo tiempo, como segundo objetivo específico, se analizaron los discursos metacognitivos, en los cuales reflexionan en torno a los aspectos valorados en la experiencia de animación lectora, las dificultades que enfrentaron y la proyección de la estrategia didáctica en su futuro desempeño docente. Como resultado general del análisis de las animaciones lectoras, la categoría “Secuencia didáctica” presenta un desempeño más débil. Por su parte, las narrativas autobiográficas de los casos con mejor desempeño muestran hitos poco gratificantes de su relación con la lectura y sus reflexiones metacognitivas de la experiencia de animación dan indicios de su proyección de esta estrategia didáctica en sus futuras prácticas de aula.

Referentes teóricos

La enseñanza historicista de la literatura ha dado paso a su didáctica. Se asume como función el desarrollo de la competencia literaria en el contexto de la formación literaria, basada en el proceso activo del aprendizaje de los alumnos (Ruiz, 2011). El nuevo enfoque retoma las ideas constructivistas (Rodríguez y Villegas, 2008) que aportan las teorías empíricas de la literatura, que convierten al acto de leer en un proceso dinámico en el que el lector es

constructor del sentido último del texto, por lo tanto, la audición o lectura del texto literario se convierte en un:

Proceso complejo, dinámico e interactivo (...) donde el lector dialoga con el texto y construye su sentido e interpretación a partir de la actualización de sus ideas previas, de su intertexto y de la puesta en práctica de distintas habilidades y estrategias. (Prado, 2004, p. 63)

Dichas estrategias, a juicio de Mendoza Fillola (1998), deben enseñarse. Coherente con este nuevo enfoque, la formación literaria pretende despertar el placer y el disfrute de la lectura (Key y Rodríguez, 2001) desviándose, en consecuencia, desde el texto literario al proceso de lectura “y la búsqueda de estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar en el alumnado hábitos de lectura que lo lleven al desarrollo de su competencia literaria” (Prado, 2004, p. 333). En esta línea, la Didáctica de la Literatura pretende que el estudiante incremente su capacidad para comprender, disfrutar y valorar el discurso literario e (Rodríguez, 1997; Key y Rodríguez, 2001; Rodríguez y Villegas, 2008) incluso llegar a producirlo (Reyzábal, 1997).

La figura del mediador cobra especial relevancia en el desarrollo del gusto por la lectura, especialmente, en las primeras prácticas lectoras. Petit (1999), a partir de sus estudios sobre formación de lectores, destaca que dicho rol en la transmisión del hábito lector por parte de adultos-padres, bibliotecarios y docentes demuestra “amor por la lectura y la voluntad por compartir esa pasión” con quienes inician su camino lector (PNL, 2015-2020, p. 97).

En un estudio de caso, referido a las “Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria” (Munita, 2013b), se plantea que “toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica” (p. 70). A la luz de esto, dicho investigador asevera que la trayectoria de lectura de los profesores en formación y las prácticas lectoras del profesorado y su posible influencia en su labor como mediadores de lectura, están suscitando un progresivo interés investigativo. Es así como Munita (2013b, p. 73) señala que las investigaciones de historias de vida lectora de los estudiantes de pedagogía en España han permitido constatar

el predominio de la visión negativa que los futuros maestros tienen sobre su propia experiencia escolar de lectura. En la línea de los estudios desarrollados por Munita (2013b), se encuentra el realizado por Del Pozo y Rascón (2015) sobre las creencias acerca de la práctica de animación lectora de los estudiantes de pedagogía antes de cursar Literatura Infantil en la Facultad de Educación de Segovia (España). En ese estudio, se concluyó que las creencias de los alumnos distan notablemente del planteamiento didáctico y la fundamentación teórica de la animación lectora que se les enseñará en dicho curso, por lo cual “urge una educación de dichas creencias a partir de un modelo didáctico y antropológico de didáctica de la literatura” (Del Pozo y Rascón, 2015).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, resulta aún más relevante describir las propuestas de animación lectora desarrolladas por los estudiantes de Pedagogía, considerando sus actuaciones docentes, las narrativas relacionadas con su experiencia y la reflexión pedagógica, pues existe la idea de que la experiencia es la base para construir una didáctica de la literatura (García citado por López, 2004, p. 15), siendo este último concepto el que resume el actual modelo, el cual persigue la formación literaria basada en el proceso activo de aprendizaje de los alumnos, como lo señala Prado (2004).

Animación lectora como estrategia didáctica

Tanto el concepto de animación como el de estrategia didáctica comparten en su significación la idea de animación, en efecto, “las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas de los alumnos” (Medina y Salvador, 2009, p. 179).

Una forma de acceso a la literatura es la animación lectora que constituye, en palabras de Colomer, una mediación cultural, actividad realizada por un adulto, el cual incorpora a las nuevas generaciones al “diálogo cultural de la literatura” (2007, p. 193).

El fundamento de la animación lectora se encuentra en la concepción vigostkiana del aprendizaje a partir de la interacción social, donde a la investigación psicolingüística sobre el uso de la lengua escrita y la importancia otorgada a la lectura literaria como elemento culturizador fueron objetos de

reflexión que justificaron también la introducción de la literatura infantil en la escuela (Colomer, 2007, p. 201), que, a su vez, ha generado una tensión frente al *corpus* tradicional de lectura, la formación de hábitos lectores y el acceso a formas complejas de conocimiento cultural que requieren de una mediación educativa (p. 203).

El carácter dialógico que conlleva la animación lectora se produce en un ejercicio de interacción oyente-mediación que, en el terreno educativo, resulta esencial porque “allí se busca la construcción conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los principales actores: el profesor/a y el estudiante” (Cova, 2014); a través del lenguaje hablado que, a juicio de Cazden (1991), es el medio por el cual se realiza gran parte de la enseñanza, unificando lo cognoscitivo y lo social (1991, p. 12). La mediación se basa en el lenguaje, convertido a su vez “en un medio de autorregulación y la forma de responder del estudiante frente a las diferentes situaciones dependerá de la cultura pedagógica y valores de los involucrados” (Parra, 2010, p. 122).

La animación lectora se presenta en forma oral, mediante técnicas, como lectura en voz alta, cuenta cuentos, lectura compartida, teatrillo *kamishibai* y títeres; puede señalarse que su eficacia depende precisamente de su regularidad y articulación con las rutinas escolares. Cuanto más aislada es una actividad de “animación” y más se apoya en el aspecto de simple juego lúdico, menos contribuye a afianzar el esfuerzo necesario para que la lectura forme parte gratificante de la vida de los niños (Colomer, 2007, p. 208). El sustrato oral que transversaliza a dichas técnicas, ofrece ventajas tales como: ampliar el vocabulario, establecer relaciones intertextuales entre las obras leídas y conocidas, llevar a todo el grupo a compartir unas referencias lectoras comunes y hace posible que los niños disfruten de textos fuera del alcance de sus habilidades lectoras (Colomer, 2007, p. 209).

Encabo (2004) señala que en cuanto a los roles que asumen los agentes involucrados en la animación lectora, desde una didáctica crítica, releva la necesidad de que el docente adopte un rol menos autoritario, rompiendo así con el modelo educativo tradicional, ya que se convertirá en un dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un animador. A su vez, a los alumnos se les confiere un rol activo, ya que deben participar en la construcción de los significados; esto, añade el autor, debe ir acompañado de un “coaprendizaje en interacción social” (p. 314).

También es necesario señalar que una forma de acercar la lectura infantil y juvenil tanto clásica como actual a los niños y adolescentes es mediante la estrategia de la animación lectora enfatizando su potencial didáctico “para que las personas comiencen a apasionarse de nuevo por la lectura y le hagan un espacio entre sus prácticas pasivas cibernéticas y de observadoras pasivas de la televisión” (Encabo, 2004, p. 310).

Claro está que son los docentes los llamados a dicha acción, y también a considerar el libro como algo placentero, intentando en su trabajo de aula con sus alumnos “poner al alcance lecturas que les resulten atractivas y que consigan implicarles de manera activa” (Flor, 1997, p. 279).

En este estudio, se entiende como autobiografía lectora al relato de la trayectoria como lector evocada por el propio sujeto, en este caso, profesor en formación, quien escribe su historia. Munita (en Granado y Puig, 2015), tras una revisión de estudios sobre el uso de biografías lectoras como herramienta de investigación y formación en la enseñanza de la literatura, concluye que “suele utilizarse el relato escrito cuando se busca una visión panorámica del recorrido lector del sujeto, de su pasado y presente como lector”. Al mismo tiempo, agregan Granado y Puig (2015) estos relatos biográficos “sirven como instrumento de concienciación de sus representaciones sobre la lectura y el trabajo escolar con esta” (p. 48).

Por su parte, el uso del video como instrumento de registro y análisis, siguiendo a Canevacci en Reguillo (2003), permite ampliar la capacidad de retención del conjunto de elementos interactuantes en una investigación, como los elementos extralingüísticos. En esta investigación, el uso del video se clasifica como “puro”, ya que “se registra lo que sucede externamente sin intervención alguna por parte del observador” (p. 32). Finalmente, para el análisis se diseñó una escala de apreciación numérica (tabla 2), conformada por tres categorías: *secuencia didáctica*, *interacción animador oyente* y *expresión corporal del animador*; cada una de ellas compuesta por indicadores a los cuales se les asignó un valor numérico.

Aspectos metodológicos

El estudio se enmarca en una metodología cualitativa con un diseño de investigación que considera tres fases, la primera descriptiva, aplicada a la

totalidad de las animaciones lectoras; y la segunda, referida a los casos con mejor desempeño en cada carrera, donde se recuperan las narrativas personales de los profesores en formación. La tercera fase corresponde a la triangulación metodológica. Cada fase involucra las siguientes acciones:

Fase 1. Análisis descriptivo, univariado por medio de gráficos, para lo cual se diseña un instrumento de observación, pauta de apreciación numérica, que permite analizar las animaciones lectoras, a partir de tres categorías: *Secuencia didáctica*, *Interacción animador oyente* y *Expresión corporal del animador*, cada una de ellas compuestas por sus correspondientes indicadores.

En su formulación se tomaron como referentes los aspectos a tener presentes en los momentos de la lectura (Solé, 1992), los estándares para egresados de Pedagogía, relacionados con Lenguaje y Comunicación, para Educación Parvularia (Mineduc, 2012), Básica (Mineduc, 2011) y Media (Mineduc, 2012) y el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008), los cuales permiten definir a la categoría *Secuencia didáctica*, como la organización de la animación lectora en momentos (inicio, desarrollo y cierre) en los cuales se realizan determinadas acciones. Por su parte, la categoría *Interacción animador-oyente* se entiende como las actividades que el animador ejecuta (preguntas, ceder turnos de palabra) para hacer partícipe al alumno-oyente de la lectura. Y por último, la categoría *Expresión corporal del animador* se refiere al desempeño comunicativo del mediador en cuanto al manejo expresivo en términos kinésicos y proxémicos, preferentemente. Luego, se dio paso al análisis de 24 videos de animación lectora a través de la pauta de apreciación numérica.

Fase 2. Análisis de los relatos de las autobiografías lectoras y las reflexiones metacognitivas de los profesores en formación que alcanzaron las mejores actuaciones de animación lectora en cada carrera. Para estas narrativas se establecieron categorías de análisis, que permitieron organizar los discursos en mallas temáticas.

Fase 3. Triangulación de la información proveniente de las fases anteriores. Este ejercicio analítico permite iniciar una indagación intensiva de los factores que facilitaron el desempeño destacado y que

permitieron establecer una caracterización de la animación lectora como estrategia didáctica.

Instrumentos de recolección de información

- *Pauta de apreciación numérica:* para el análisis de los videos se diseñó una escala de apreciación numérica que considera tres categorías: *Secuencia didáctica*, *Interacción animador-oyente* y *Expresión corporal del animador*, cada una de ellas con sus correspondientes indicadores, los cuales fueron valorados de acuerdo con el desempeño observado: 1 (Nunca); 2 (Rara vez); 3 (Frecuentemente) y 4 (Siempre).
- *Autobiografía lectora:* a los estudiantes en formación pedagógica, que participaron, se les solicitó que antes de la implementación de su propuesta de animación narraran por escrito su autobiografía lectora, según un protocolo que alude a dar cuenta de su itinerario como lector de literatura, en términos de libros clave, personas, situaciones, distinguiendo momentos o etapas que configuran su camino como lector.
- *Reflexión metacognitiva:* una vez realizadas las animaciones lectoras, los estudiantes escribieron un ejercicio metacognitivo de su actuación didáctica, respondiendo las siguientes preguntas: *¿Cómo describiría usted su relación con la lectura literaria? ¿Influyó en la realización de su animación lectora? ¿Cómo fue su experiencia animación lectora? Realice un breve relato: ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes de esta experiencia? ¿Aportaron a su formación como docente? ¿A partir de su experiencia de animación lectora? ¿Por qué? ¿La incluiría en sus futuras prácticas docentes?*

Participantes

La población que aborda este estudio corresponde a 24 estudiantes de Pedagogía, distribuidos en las siguientes carreras: 4 estudiantes de sexo femenino de Pedagogía en Educación Parvularia (PEP); 11 estudiantes (10 de sexo femenino y 1 masculino) de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB); 7 estudiantes (6 de sexo femenino y 1 masculino) en Pedagogía en

Educación Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación o Educación Matemática (PEBE) y 8 estudiantes (5 de sexo femenino y 3 de sexo masculino) de Pedagogía en Castellano y Comunicación (PCC). Estas carreras de pedagogía están adscritas a la Facultad de Educación de la Universidad del Bío-Bío.

A los estudiantes, en el contexto del proyecto de fomento lector, se les denomina “voluntarios de animación lectora”; sus edades fluctúan entre los 18 y 22 años, distribuyéndose por carreras y año de formación inicial docente, tal como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de estudiantes voluntarios de animación lectora por año de Formación Inicial Docente (FID)

Carreras	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año
PEP	1	1	1	1	
PEGB	0	0	5	5	
PEBE	0	0	6	0	
PCC	0	1	1	1	1
Total de estudiantes por año de FID	1	2	13	7	1

*Solo PCC comprende 5 años de formación inicial docente).

Procedimientos de análisis

De la sumatoria de los valores asignados a cada indicador de la pauta de apreciación numérica que permitió analizar los 24 videos de animación lectora, se obtuvieron valores promedios y se jerarquizaron los desempeños de animación lectora por carrera, por categoría y de manera individual. Estos resultados se expresan en formato de gráficos de barra y de tablas para facilitar su lectura. A partir de esto, se determinó el mejor desempeño de animación lectora en cada una de las cuatro carreras. Se establecieron las categorías para la triangulación de los mejores desempeños, provenientes de los discursos construidos en las autobiografías lectoras, videos de las intervenciones de animación lectora y la reflexión docente. Para el análisis de las autobiografías lectoras y la reflexión (metacognición), se elaboró una malla temática. Por

lo tanto, y debido a la diversidad de instrumentos, el tipo de triangulación es metodológica, pues se realiza un contraste en términos de coincidencias y divergencias (Bisquerra, 2004, p. 265). Este análisis permite caracterizar didácticamente a la animación lectora.

Resultados

La presentación de resultados se dividió en dos partes, la primera referida al análisis de los 24 videos de animación lectora, de los cuales se establecieron, por ejemplo, los cuatro casos de mejores desempeños, derivados de las carreras involucradas. En la segunda parte, se presenta el análisis de las autobiografías y reflexiones metacognitivas de los cuatro casos, en relación con los desempeños obtenidos en la animación lectora.

1. **Análisis de videos de animación lectora:** de los resultados obtenidos en el análisis de los 24 videos de animación lectora se obtiene el gráfico 1, con los siguientes resultados:

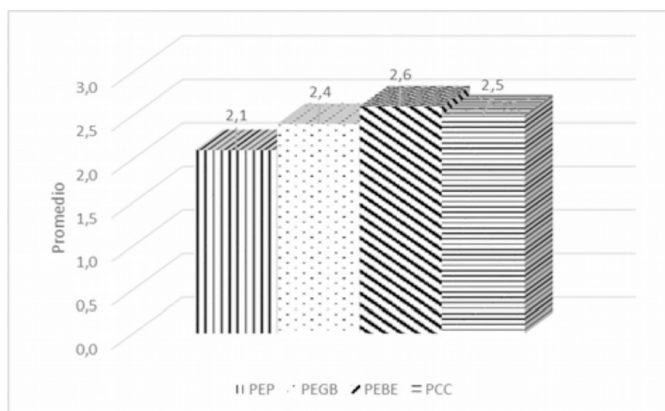


Gráfico 1. Desempeño por carrera de animación lectora

En cuanto al *Desempeño por carrera*, la que obtiene mejor desempeño en la animación lectora es PEBE (2,6). En segundo lugar, se ubica PCC (2,5); en tercera posición, PEGB (2,4) y en cuarto lugar, PEP (2,1).

El gráfico 2, referido al *Desempeño general por categoría*, obtenido del análisis de las cuatro carreras, muestra que el promedio más alto recae en

la categoría de “Expresión corporal” (EC) con 3,3; en segundo lugar se ubica la categoría “Interacción animador oyente” (AO) con 2,7 y en tercer lugar, “Secuencia didáctica” (SD) con 1,9.

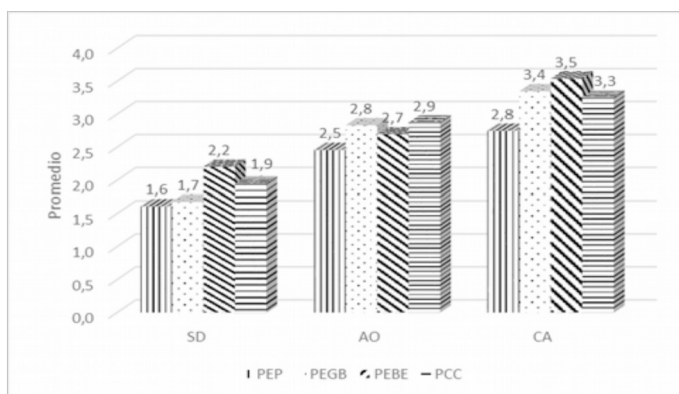


Gráfico 2. Desempeño de las categorías por carrera en las animaciones lectoras

A su vez, en una segunda mirada, si se observa el gráfico 2 el *Desempeño específico por categoría* en cada una de las carreras, se desglosan los siguientes resultados:

- *Categoría “Secuencia didáctica” (SD)*, el mejor promedio lo obtuvo Pedagogía Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación o Educación Matemática (PEBE) con 2,2; en segundo lugar Pedagogía en Castellano y Comunicación (PCC) con 1,9 y el tercer lugar, Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) con 1,7 y Pedagogía en Educación Parvularia (PEP), con 1,6.
- *Categoría “Interacción animador oyente” (AO)*: el primer lugar lo ocupa PCC (2,9); el segundo lugar, PEGB (2,8); tercer lugar, PEBE (2,7) y el cuarto lugar, PEP (2,5)
- *Categoría “Expresión corporal” (CA)*: el promedio de mejor desempeño lo alcanza PEBE (3,5); el segundo mejor desempeño lo obtiene PEGB (3,4); el tercer lugar, PCC (3,3) y el cuarto lugar, PEP (2,8). Por último, en el caso del *Desempeño por indicadores*, los resultados se ordenan en forma general, al considerar las veinticuatro animaciones, en forma más específica, como se puede observar en la tabla 2:

Tabla 2
Carreras y Desempeño por indicadores

Categorías	Indicadores	PEP	PEGB	PEBE	PCC	PROM
Secuencia didáctica	Activa conocimientos previos	2	1,9	2,8	2,8	2,4
	Alude al intertexto lector de los oyentes	1,5	1	2,7	2,8	2,0
	Gatilla hipótesis de lectura a partir del título	1,8	1,6	2,5	1,8	1,9
	Entrega datos contextuales de la obra (biográficos, históricos)	1,3	1,5	1,3	1,8	1,5
	Realiza pausas para monitorear la hipótesis de lectura	1,8	1,3	2	1,3	1,6
	Gatilla la formulación de predicciones de lectura	1,5	1,8	2,8	2,8	2,2
	Media la lectura de ilustraciones	1,5	2,1	1,5	1,5	1,7
	Motiva el recuerdo y el parafraseo de la lectura escuchada	2	2,5	2,5	1,8	2,2
	Genera discusión entre los oyentes a partir de lo leído	1,3	1,4	1,7	1,3	1,4
Interacción animador-oyente	Cede turnos de palabra	2,5	3,4	3,2	3,3	3,1
	Demuestra sentido del humor	3,8	3,5	3,3	4	3,7
	Retroalimenta los comentarios de los oyentes	2,8	3	2,8	2,8	2,9
	Formula preguntas literales	2,3	2,4	3	1,8	2,4
	Formula preguntas inferenciales	1,8	2,2	2	2,5	2,1
	Formula preguntas críticas	1,8	2,5	1,8	3	2,3
Expresión corporal	La expresión facial del animador es coherente con el relato	2,3	3,7	3,7	3,8	3,4
	La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo con la edad de los oyentes	4	4	4	4	4,0
	La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamiza al relato	3,8	4	4	4	4,0
	El animador/a se desplaza con intención comunicativa	1	1,7	2,5	1,3	1,6

Considerando el desempeño de los 24 estudiantes en sus animaciones lectoras, el mejor desempeño se observa en los indicadores “La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo con la edad del oyente” y “La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamiza al relato”, ambos con promedio 4. En contraparte, el indicador con más bajo desempeño

es “Genera discusión entre los oyentes a partir de lo leído” con un promedio 1,4 como se observa en la tabla 2.

Consecuente con lo anterior, en las cuatro carreras, los indicadores con mejor desempeño son: “La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo con la edad de los oyentes” y “La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamiza al relato”.

Por su parte, el indicador con más bajo desempeño por carrera, se detalla a continuación:

- PEP: “El animador/a se desplaza con intención comunicativa” con un promedio 1.
- PEGB: “Alude al intertexto lector de los oyentes” con un promedio 1.
- PEBE: “Entrega datos contextuales de la obra (biográficos, históricos)” con un promedio 1,3.
- PCC: “Realiza pausas para monitorear la hipótesis de lectura”, “Genera discusión entre los oyentes a partir de lo leído” y “El animador/a se desplaza con intención comunicativa”, todos con un promedio 1,3.

Descripción y análisis de los casos de animación lectora destacados

En las tablas que se presentan a continuación, en primer lugar, se describen los 4 casos con mejores desempeños en la animación lectora, considerando el relato de su autobiografía lectora (tabla 3), la pauta de evaluación de la animación (tabla 4) y, por último, la reflexión metacognitiva realizada a partir de la experiencia didáctica (tabla 5). En segundo lugar, seguido de cada tabla, se acompaña el análisis en términos de convergencias y divergencias entre los casos en cuestión.

- Descripción de los casos: autobiografías lectoras

Tabla 3
Autobiografías lectoras

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Promedio de desempeño	3	2,9	3,2	3
Técnica utilizada	Lectura compartida	Cuenta cuento	Cuenta cuento	Kamishibai
Edad	20 años	42 años	22 años	24 años
Género	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino
Año de FID	Segundo	Tercero	Tercero	Cuarto
Hitos de infancia	<p>Cuento de las buenas noches relatado por la madre: <i>“Recuerdo la dulzura con que leía las historias y también las entonaciones que hacía, distintas para cada personaje.</i></p> <p>-Aprender a leer, significó un distanciamiento con la lectura, sumado además, a la presión de la lectura escolar evaluada: De ahí en adelante solo leía por obligación y para el colegio.</p>	<p>Aprende a leer a los 6 años, lo cual le permitió leer con libertad <i>“lo que se me puso por delante en un principio, los letreros de la calle, los envases de las cosas”</i>. No obstante, se aprecia también la importancia de la <i>“lectura de regazo”</i>, ya que <i>“escuchaba historias de labios de mi madre, me encantaba imaginar situaciones, ambientes”</i>.</p> <p>Su padre le proporcionaba lectura no literaria al llevar el <i>“Almanaque”</i> a casa. En esta etapa, señala en su relato lecturas importantes, los libros escolares, pero <i>“por sobre todo la Biblia que leía con placer, en especial el Génesis y el Apocalipsis”</i>.</p>	<p>No leyó por completo <i>“Papelucho historiador”</i> (Marcela Paz), por lo tanto obtuvo una baja nota. Aquel hecho tuvo una consecuencia: <i>“comencé a prestar más atención con los libros a leer y por sobre todo a disfrutarlos”</i>.</p> <p>Como persona reconoce a su madre; <i>“me compraba todos (libros del plan lector escolar) cosa de que no tuviera excusa para no leer”</i>.</p> <p>Su acercamiento a la literatura durante la niñez estuvo mediado por la lectura libre de textos no literarios <i>“con los cuales se hizo posible el acercamiento hacia lo literario.</i></p>	<p>Cuento de las buenas noches que madre le contaba, destacando que no eran historias <i>“de princesas y príncipes con finales felices de Disney, sino que solía recitarme de memoria algunos poemas, el clásico “Piececitos de niños” o “La niña de piel morena” de Gabriela Mistral.</i></p> <p>Pero el que recuerdo con más cariño es el poema <i>“Margarita”</i> de Rubén Darío, Este fuerte vínculo con la poesía se vio mermaado, por la memorización exigida en la escuela y por el análisis métrico del poema.</p>

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Hitos de adolescencia	<p>Cierto regreso a la lectura, donde resulta clave, en primer lugar, su profesora de lenguaje de séptimo básico, que la acerca a los textos no literarios. Además dicha docente rompió con la tradicional forma de evaluar la lectura literaria. En segundo lugar, la implementación de un Proyecto Lector en su colegio, donde se entregaba una variedad de libros que se leían todas las mañanas durante 15 minutos, facilitó su retorno a la lectura.</p>	<p>Marcada por padecer de una depresión, donde su relación con la literatura la significa como <i>“de gran ayuda”</i>, cumpliendo un rol <i>“terapéutico”</i> especialmente la lectura de las obras de un determinado autor, (Carlos Cuauhtémoc) con sus novelas los caminos de <i>“Verónica”</i>, <i>“Volar sobre el pantano”</i>.</p>	<p>Desapego con la lectura en la adolescencia <i>“disminuye la motivación, la literatura no está presente todos los días en mi vida”</i>.</p>	<p>Se relaciona con la literatura, como fuente de información de temas tabúes, como <i>“las drogas, las fiestas, alcohol, relaciones amorosas y sexuales, temas de autoayuda”</i>. Las amigas le recomiendan novelas como <i>“Pregúntale a Alicia”</i> (Beatrice Sparkes), <i>“Juventud en éxtasis I y II”</i>, <i>“Un grito desesperado”</i>, <i>“La fuerza de Scheccid”</i>, <i>“Volar sobre el pantano”</i> (Carlos Cuauhtémoc), <i>“El alquimista”</i> y el <i>“Manual del guerrero de la luz”</i> (Paulo Coelho). En sus dos últimos años de formación secundaria, cobra relevancia la figura de su profesora de Lenguaje y Comunicación, en lo que se declara que: <i>“terminé por enamorarme de los cuentos y las novelas, ya que ella siempre nos motivaba a leer, nos leía muchos cuentos y microcuentos en las clases”</i>.</p>

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Hitos de etapa universitaria	<p>Se autodenomina “lectora no permanente”; no obstante, manifiesta conciencia de adoptar una especial disposición a la hora de realizar una animación lectora como una acción de goce y a la vez, de su rol como mediadora de la lectura: “me considero muy afanada y apasionada, creo que cuando relato un texto en voz alta sobre todo a los más pequeños/as me traslado con ellos a mi propia dimensión e intento que el resto también lo haga, pero no a la mía, sino a la que cada uno tiene en su mente”.</p>	<p>La lectura aparece predominantemente relacionada con sus estudios, <i>“los libros y documentos académicos que me han ayudado a superar las diferentes asignaturas de mi carrera, como los libros de Anthony Browne, Cuento de siempre para niños de hoy de Floridor Pérez”</i>. También se ha dado el espacio para la lectura fruitiva, <i>d e c l a r a n d o</i> leer novelas y poesías, como <i>Cien años de soledad</i> de Gabriel García Márquez poesía de <i>Elicura Chihuailaf</i>.</p>	<p>Afirma que <i>“la preocupación y motivación de estar contantemente leyendo”</i>. Declara en su relato que la motivación por la lectura asume una significación de <i>“vía de escape” que “necesitamos en momentos difíciles”</i>.</p>	<p>Al estudiar Pedagogía en Castellano, la lectura se hizo parte de su rutina, aprendiendo a disfrutar también el contexto de producción de las obras, las motivaciones de los autores, lo cual permite ir <i>“dándole otro sentido y significado a lo que lees, vas revelando los pequeños secretos que esconde tal o cual escena y la semiótica que podemos ir descubriendo línea tras línea es tremendamente mutable e infinita, continúa aun cuando termina la narración misma”</i>.</p>

Análisis de autobiografías lectoras: convergencias y divergencias

En la etapa de la infancia destaca la figura de la madre como mediadora de la lectura, al realizar la lectura de regazo, con relatos (casos 1 y 2) o recita poesía (caso 4) o bien como proveedora de libros (caso 3). La figura del padre está un tanto ausente y solo como proveedor de lectura no literaria (caso 4).

La escuela cumple un rol ambivalente, por un lado, los casos en estudio destacan como hito aprender a leer (casos 1 y 2), al mismo tiempo, la escolarización de la lectura literaria significó un alejamiento de ella como fuente de placer, entre las causas destacan: desvinculación entre madre e hija, antes mediado por la lectura de regazo (caso 1); tipo de evaluación tradicional a la que se somete la obra literaria, a través de los controles de lectura (casos 1 y 3); y memorización y análisis métrico de poemas (caso 4).

No obstante, las obras literarias que predominan en estos cuatro casos son parte del canon de la lectura escolar donde destacan, en la etapa de la niñez, clásicos universales. El caso 4 tiene un bagaje de literatura oral, principalmente poesía; así como la Biblia que leía con placer en especial el Génesis y el Apocalipsis, y también el “Almanaque”, en el caso 2. El Caso 1 no realiza alusión a este punto para el periodo de su infancia ni tampoco en el universitario.

Durante la adolescencia, se observan regresos con la lectura literaria para los casos 1 y 4 debido, en estos dos casos, al rol preponderante de las profesoras de Lenguaje, perfiladas positivamente en sus relatos. Divergiendo figuran el caso 3, donde se produce un alejamiento de la lectura literaria, cuya explicación se omite en la autobiografía lectora; y el caso 4, en el que más bien se produce un mayor acercamiento con lo literario, el cual se asume como terapéutico durante el periodo que comprende su depresión.

Las obras literarias citadas, al igual que en la niñez, corresponden predominantemente al canon escolar, con obras de la literatura universal y latinoamericana (Boom). Los Casos 1 y 3 refieren a “El principito”, “Siddharta”; los Casos 2 y 4 a las novelas del mexicano Carlos Cuauhtémoc “Los caminos de Verónica y “Volar sobre el pantano”, agregando el Caso 4, “Un grito desesperado”, “La fuerza de Scheccid” y “Juventud en éxtasis I y II”. Es el caso 4 quien hace referencia a una mayor cantidad de obras literarias en este periodo.

En la etapa de Formación Inicial Docente, se observan las mayores divergencias en la relación de estos casos con la lectura literaria. Para el caso

1 es no permanente; en el caso 2 más bien predomina la lectura no literaria, vinculada con los estudios, dándose un breve espacio para la lectura literaria; para el caso 3, la lectura literaria es una vía de escape, de evasión y para el caso 2, la lectura literaria se volvió una rutina debido a la carrera que estudia (Pedagogía en Castellano y Comunicación). Como convergencia en esta etapa universitaria, no aparecen destacados, por ejemplo, los profesores de formación inicial cumpliendo un rol relevante en su vida como lectores. En esta etapa, solo el caso 2 alude a obras literarias leídas durante su formación inicial: cuentos para niños o literatura infantil (Anthony Browne, Floridor Pérez), poesía (Elicura Chihuailaf) y novela (“Cien años de soledad” de Gabriel García Márquez).

Descripción de las pautas de apreciación numérica de análisis de los videos de animación lectora

Tabla 4
Pauta de apreciación numérica de análisis de los videos de animación lectora

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Categoría con mejor desempeño en animación lectora	Expresión corporal del animador	Interacción animador-oyente	Expresión corporal del animador	Expresión corporal del animador
Categoría con desempeño descendido en animación lectora	Secuencia didáctica	Secuencia didáctica	Secuencia didáctica	Secuencia didáctica
Indicador/as con mejor desempeño en categoría “Secuencia didáctica”	Activa conocimientos previos. Realiza pausas para monitorear la hipótesis de lectura.	Gatilla la formulación de predicciones de lectura. Media la lectura de ilustraciones.	Activa conocimientos previos Realiza pausas para monitorear la hipótesis de lectura. Gatilla la formulación de predicciones de lectura Alude al intertexto lector de los oyentes.	Activa conocimientos previos. Gatilla la formulación de predicciones de lectura. Alude al intertexto lector de los oyentes

<p>Indicador/as con mejor desempeño en categoría “Interacción animador-oyente”</p>	<p>Cede turnos de palabra.</p> <p>Demuestra sentido del humor.</p> <p>Retroalimenta los comentarios de los oyentes</p>	<p>Cede turnos de palabra.</p> <p>Demuestra sentido del humor.</p> <p>Retroalimenta los comentarios de los oyentes.</p> <p>Formula preguntas críticas.</p>	<p>Cede turnos de palabra.</p> <p>Demuestra sentido del humor.</p> <p>Retroalimenta los comentarios de los oyentes</p>	<p>Cede turnos de palabra.</p> <p>Demuestra sentido del humor</p> <p>Retroalimenta los comentarios de los oyentes</p> <p>Formula preguntas críticas</p>
<p>Indicador/as con mejor desempeño en categoría “Expresión corporal del animador”</p>	<p>La expresión facial del animador es coherente con el relato.</p> <p>La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad de los oyentes.</p> <p>La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato.</p>	<p>La expresión facial del animador es coherente con el relato.</p> <p>La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad de los oyentes</p> <p>La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato.</p>	<p>La expresión facial del animador es coherente con el relato.</p> <p>La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad de los oyentes.</p> <p>La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato.</p> <p>El animador/a se desplaza con intención comunicativa.</p>	<p>La expresión facial del animador es coherente con el relato.</p> <p>La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad de los oyentes.</p> <p>La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato.</p>

- *Análisis de pautas de apreciación numérica de análisis de los videos de animación lectora: convergencias y divergencias*

En cuanto al análisis de los videos de animación lectora, los casos 1, 3 y 4 convergen en demostrar mejor desempeño en la categoría “Expresión corporal. En contraparte, la categoría con promedio más descendido en los cuatro casos es “Secuencia didáctica”.

Los Casos 1, 3 y 4 coinciden en demostrar mejor desempeño en los indicadores “Activa conocimientos previos” y “Gatilla la formulación de predicciones de lectura” (casos 2, 3, y 4), correspondientes a la categoría “Secuencia didáctica”.

En la categoría “Interacción animador oyente”, los cuatro casos arrojaron el puntaje más alto en los siguientes indicadores: “Cede turnos de palabra”, “Demuestra sentido del humor”, “Retroalimenta los comentarios de los oyentes”.

Por último, en la categoría “Expresión corporal del animador” coinciden los cuatro casos en los siguientes indicadores con mejor desempeño: “La expresión facial del animador es coherente con el relato”, “La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo con la edad de los oyentes” y “La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato”.

- *Descripción de reflexiones metacognitivas de la experiencia de animación lectora*

Tabla 5
Reflexión metacognitiva de la experiencia de animación lectora

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Relación con la lectura literaria y vínculo con la animación lectora	Mejóro en la universidad atribuyendo esta mejora a su participación en proyectos de fomento lector.	<i>“Solitaria, sin espectadores”, por lo tanto, se vuelve pública, con la realización de la animación lectora.</i>	Una “vía de escape”, Relata que, mientras realizaba la animación lectora, <i>“me imaginé a cada pequeño (a) en mi lugar; entonces tenía que motivarlos a poner atención y por sobre todo fomentar la lectura en cada uno”.</i>	Buena relación con la lectura, de disfrute, vinculándola causalmente con su animación lectora,

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Valoración personal de la experiencia de animación lectora	Gratificante y a la vez motivante, y avanza en su reflexión hacia su futuro rol como docente: <i>“a través de esta experiencia me pude dar cuenta de la preocupante necesidad que existe en las aulas”.</i>	Buena, aunque ella cuestiona su desempeño: <i>“tal vez por ser mi primera experiencia, los nervios del debut fueron un factor en contra, pero revisando el video, creo que superé mis expectativas.</i>	<i>“Estaba nerviosa, pero me tranquilicé a medida que transcurría el tiempo y por su puesto cuando comencé a disfrutar al igual que ellos la animación”.</i>	El haberla realizado dos veces le permitió controlar su ansiedad y nerviosismo.

<p>Valoración de la experiencia de animación lectora y su aporte a la formación inicial docente (FID)</p>	<p>Positiva. Estima que resulta muy relevante tener un buen manejo de grupo, entonación adecuada, seleccionar acertada de los textos en cuanto a duración y nivel de comprensión, “herramientas que puedo utilizar en un futuro”.</p>	<p>“Debiera aprovechar cada oportunidad que se me presente para repetir la experiencia”. También consigna que “aprendí que debo relacionarme más de cerca con cuentos breves que apunten a valores y enseñanzas de vida”. Estima que “me hace falta más histrionismo y perder el miedo al ridículo que me ha acompañado desde pequeña”.</p>	<p>“Los aprendizajes obtenidos son tanto teóricos, desde lo enseñado por mis profesores y en el seminario, como prácticos, debido a la animación lectora y el proceso de llevarla a cabo. Siendo lo más importante lo último mencionado, lo que tiene que ver con la experiencia aportada”.</p>	<p>La realización de esta actividad, resultó ser una autoanimación para ella: “me animó a sumergirme más en la literatura, especialmente la infantil, me motivó a aprender más de este mundo, de las diversas corrientes, los autores más destacados, etc., lo cual, como profesor es fundamental”.</p>
<p>Dificultades y estrategias para abordarlas</p>	<p>La corta edad de los receptores, para lo cual adoptó el léxico de la historia.</p>	<p>Conseguir a los niños para desarrollar la animación lectora y también el miedo al ridículo: “la dición, que en mí no es muy buena, de hecho los niños se dan cuenta de que seseo al hablar; modular de forma que todos puedan comprenderme”.</p>	<p>Reconoce dos dificultades: un nerviosismo inicial y el desconocimiento de las características de niños en edad preescolar</p>	<p>Conseguir permiso en la escuela para realizar la actividad, que solucionó siendo insistente. La elección del cuento a animar, solucionándolo “contando tres cuentos a mi sobrina chica y su favorito fue “La Caperucita”.</p>
<p>Proyección de la experiencia en futuras prácticas docentes</p>	<p>La animación lectora como “herramienta a utilizar en el futuro”.</p>	<p>La idea de profesor modelo, “eso es un peso enorme, difícil, pero no imposible de realizar”.</p>	<p>“Se produjo el efecto espejo: yo estaba allí aprendiendo y animando a los demás a leer y claro al ser espejo me hizo más consciente de la lectura: la lectura debe guiar nuestra praxis.</p>	<p>Concluye que la técnica del <i>kamis-hibai</i>, resulta muy llamativa, la cual podría emplearla con sus futuros estudiantes de secundaria.</p>

- *Análisis de reflexiones metacognitivas de la experiencia de animación lectora: convergencias y divergencias*

Los cuatro casos en su *relación con la lectura literaria y vínculo con la animación lectora* establecen un lazo en términos positivos, de disfrute, como una vía de escape (caso 3) o como factor de acercamiento a la lectura (caso 1).

Resulta llamativa la significación que le otorga el caso 2 a la animación lectora, como una forma de hacer pública su relación con la lectura. Conforme a lo recién expresado, en la *Valoración personal de la experiencia de animación lectora*, las cuatro estudiantes coinciden en estimar la actividad en términos de gratificación, a pesar del nerviosismo (casos 2, 3 y 4), el cual fue superado gracias al disfrute que les generó el desarrollo de la animación.

Con respecto a la *Valoración de la experiencia de animación lectora y su aporte a la formación inicial docente*, las cuatro estudiantes convergen en significarla positivamente, observándose en sus valoraciones juicios autocríticos, como la necesidad de dominar aspectos comunicacionales, verbales y no verbales, dominio de grupo y de repetir dicha experiencia. También destaca lo planteado por el caso 4, para quien la experiencia de animación lectora fue como un aprender a aprender, una “autoanimación”, que la llevó a profundizar en temáticas de Literatura Infantil y Juvenil, que no son abordadas en su formación inicial.

Las dificultades y estrategias para abordarlas, resultaron ser de orden administrativo (permiso de los establecimientos educacionales), de tipo personal (manejo de la ansiedad y el nerviosismo) y de tipo pedagógico (adecuar la actividad a la edad de los oyentes). Estas fueron superadas, respectivamente, siendo insistentes en los colegios; disfrutando con la actividad y adaptando el léxico del texto y pidiendo la opinión de los niños.

Finalmente, en la *proyección de la experiencia en futuras prácticas docentes*, las cuatro estudiantes estiman que replicarán esta estrategia en su próximo desempeño como profesoras.

Conclusiones

El estudio realizado permitió analizar la animación lectora como una estrategia didáctica de la literatura, a partir de las actuaciones llevadas a cabo por los docentes en formación, bajo la actual concepción de la enseñanza de la literatura vinculada con el desarrollo de la competencia literaria, que entiende a la lectura de este discurso desde el goce y la participación del receptor en la construcción de sentido y además, se intentó relevar la importancia del rol que les compete asumir a los docentes en el fomento de la lectura.

Consecuentemente con lo anterior y luego de los resultados obtenidos en esta aproximación analítica de las veinticuatro propuestas de animación lectora implementadas por los estudiantes de pedagogía, es posible hacer algunas propuestas para la implementación de una buena animación lectora como una estrategia didáctica de la literatura:

- a) En la secuencia didáctica se sugiere que los docentes promuevan la formulación de predicciones de lectura, la realización de pausas para monitorear la hipótesis de lectura y la alusión al intertexto lector de los oyentes.
- b) En la interacción animador-oyente resulta oportuno que el profesor, en su rol de animador, ceda los turnos de palabra a los alumnos/as, demuestre sentido del humor y retroalimente los comentarios de los oyentes.
- c) En la expresión corporal del animador, y consecuente con la idea de animación, es importante que la expresión facial y paraverbal del animador sea coherente con el relato, así como el uso del léxico denote riqueza de vocabulario, de acuerdo con la edad de los oyentes; todos aspectos que permiten dinamizar, darle vida al relato.

En cuanto al resultado del desempeño por carrera, el primer lugar de PEBE, podría explicarse por el hecho de ser una carrera con especialidad, en este caso, de Lenguaje y Comunicación, en cuyo plan de estudios se consideran asignaturas que abordan la lectura como disfrute, incluso hay una cátedra que se denomina “Aprendizaje frutivo de la lectura inicial”. Se sumaría también que las asignaturas de la especialidad poseen un componente didáctico y, además, el sistema de prácticas progresivas, desde el segundo semestre de primer año, permite que los estudiantes tengan un acercamiento temprano a la realidad de aula escolar.

En relación con el desempeño general de las cuatro carreras por categoría, en el que “Secuencia didáctica” se ubica por debajo de las otras dos categorías, con 1,9 de promedio de desempeño (máximo 4), resulta llamativo, considerando que quienes desarrollaron las animaciones lectora son estudiantes de pedagogía: 13 de ellos (54%) cursa su penúltimo año de formación inicial docente. Esto, sumado a los resultados más descendidos en los indicadores de esta categoría, estaría corroborando lo que se consignó al inicio de este estudio, en cuanto a la necesidad de que las instituciones formadoras de profesores profundicen en

la integración la animación lectora como estrategia didáctica de la literatura en los planes de formación pedagógica. Si bien el rol de animador y de fomento de la lectura aparece esbozado en el discurso de los estándares para egresados de Pedagogía, se requiere su trasposición didáctica en la formación inicial, lo que permitirá a los profesores en formación demostrar un desempeño competente en el aula.

El análisis de la narrativas construidas por los cuatro casos de mejor desempeño corroboran la idea de que en muchas ocasiones la autobiografía lectora de los estudiantes de Pedagogía está marcada por experiencias que no siempre favorecen una relación positiva con la lectura, como lo señala el estudio de Munita (2013b), quien señala que las actuaciones didácticas están condicionadas por las ideas que el docente posea del objeto de enseñanza. Es así como los cuatro mejores casos de este análisis convergen en declarar, como hitos negativos en su historia como lectores, la forma de evaluar la lectura literaria en su etapa escolar y, en contraparte, aparece la madre como figura clave en su acercamiento a la lectura durante la infancia, y el docente que predominantemente es recordado en forma positiva, cuando en su desempeño ha implementado, por una parte, nuevas formas de evaluar la lectura literaria y, por otra, actuaciones de animación a la lectura (lectura en voz alta).

Los cuatro mejores casos proyectan las reflexiones metacognitivas de su experiencia de animación lectora positivamente como una estrategia didáctica eficaz para mediar el acercamiento de la lectura literaria en su futuro desempeño docente.

Por lo tanto, se estima necesario relevar el aporte de la animación lectora, como ya se consignó, desde la concepción vigostkiana de la interacción social del aprendizaje, que deriva entonces, en la idea del profesor como un mediador, un animador, en el acceso a la literatura literaria de los jóvenes lectores.

Finalmente, y como una forma de profundizar en el estudio de la animación lectora en el terreno de lo didáctico, sería necesario en otro estudio indagar las causales que provocaron bajo desempeño, ya sea en los restantes casos como en los indicadores respectivos de cada categoría que tuvieron baja puntuación en esta investigación, con el fin de aportar evidencia que permita tomar decisiones acertadas que fortalezcan la formación de los futuros profesores en el ámbito del fomento lector.

Referencias

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- CERLALC-UNESCO. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura*. [Documento en línea]. Disponible http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/33c91d_Comportamiento_Lector.pdf [Consulta: 2015, Octubre 14]
- Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes. (2015a). *Política Nacional de la Lectura y el Libro*. Santiago de Chile: Autor.
- CNA. (2015b). *50 estudiantes de la región del Bio-Bío se certifican como mediadores de animación lectora* [Noticia en línea]. Disponible: <http://www.cultura.gob.cl/patrimonio/50-estudiantes-de-la-region-del-biobio-se-certifican-como-como-mediadores-de-animacion-lectora/> [Consulta: 2015, Noviembre 10]
- Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Cova, Y. (2014). El par adyacente pregunta respuesta como recurso de la escucha durante la interacción en el aula. *Revista Investigación y Postgrado* [Revista en línea] 29(1). Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/2573/1294> [Consulta: 2015, Octubre 16]
- Encabo, E. (2004). A la búsqueda de la lectura: la importancia didáctica de la animación. En López, A. y E. Encabo (Coords), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Flor, J. (1997). La literatura infantil y juvenil. En *Didáctica de la Literatura*. En Serrano, J. y Martínez, J. (Coords.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- García, G. (2004). Didáctica de la literatura. Cuestiones Generales. En A. López y E. Encabo (Edits.), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona, España: Octaedro.
- 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. *Revista Ocnos* [Revista en línea] 13, 43-63. Disponible: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.03/pdf [Consulta: 2014, Octubre 15]

- Key, N. y Rodríguez, L. (2001). Taller de escritores en el aula: una estrategia para la producción de textos narrativos. *Investigación y Postgrado*, 16(1).
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson-UNED.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, España: ICE.
- MINEDUC. (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Santiago de Chile: Autor.
- Mora, M.L. (2015). *Proyecto Voluntariado de Animación Lectora: una experiencia de fomento lector desde la formación inicial docente*. Resumen de ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigadores Noveles en Educación. RINIE (Red de Investigadores Noveles en Investigación Educativa). Universidad del Bío-Bío, Chillán, 27 y 28 de noviembre. Disponible: <http://www.rinie.cl/wp-content/uploads/2015/12/Maria-Loreto-Mora.pdf> [Consulta: 2015, octubre 15]
- Munita, F. y Pérez, M. (2013a). “Controlar” las Lecturas Literarias: un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos*. [Revista en línea] 39(1), 179-198. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100011&script=sci_arttext [Consulta: 2015, Septiembre 6]
- Munita, F. (2013b). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Revista Ocnos*, [Revista en línea], 9. Disponible: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.04 [Consulta: 2015, Octubre, 5]
- Parra, K. (2010). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 25(1), 117-143. Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1357/531> [Consulta: 2015, Diciembre 28]
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Plan Nacional de la Lectura. (2015). *En Chillán se realizó Seminario internacional de animación lectora para estudiantes de pedagogía* [Noticia en línea]. Disponible: <http://plandelectura.gob.cl/noticias-destacadas/en-chillan-se-realizo-seminario-internacional-de-animacion-lectora-para-estudiantes-de-pedagogia/> [Consulta: 2015, Septiembre 29]
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Reguillo, R. (2003). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En R. Mejía y S. Sandoval (Coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. [Libro en línea] México: ITESO. Disponible: http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/indice_cap_1.pdf [Consulta: 2015, Noviembre 25]
- Reyzábal, V. (1997). Didáctica de la Literatura. En J. Serrano y J. Martínez (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Rodríguez, L. y Villegas, C. (2008). Una mirada estética a la lectura y la escritura, desde Bajtin. *Investigación y Postgrado*. [Revista en línea] 23(2). Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/875/302> [Consulta: 2016, Octubre 14]
- Rodríguez, L. (1997). El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa y el pensamiento crítico. *Investigación y Postgrado*, 12(2), 15-37 [Artículo en línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/268391419_EL_TEXTO_LITERARIO_COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA ESCRITURA CREATIVA Y EL PENSAMIENTO CRITICO [Consulta: 2015, Octubre 14]
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Universidad del Bío-Bío. (2015). *Plan Nacional de Lectura recoge iniciativa de académica UBB e implementa Voluntariado de Animación Lectora* [Noticia en línea]. Disponible: <http://noticias.ubiobio.cl/2015/09/07/plan-nacional-de-lectura-recoge-iniciativa-de-academica-ubb-e-implementa-voluntariado-de-animacion-lectora/> [Consulta: 2015, Septiembre 10]
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.