

Análisis de experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica¹

Analysis of Reading Experiences in Students Belonging to the Elementary School Teaching Program

XIMENA MARISOL TRONCOSO ARAOS

MACARENA ALEJANDRA NAVARRO CARVALLO

SONIA ALEJANDRA MISSIACOS CÁRDENAS

Universidad Católica de Maule

Chile

xitrona@yahoo.com

navarromacarena@gmail.com

soniamissiacosc@gmail.com

(Recibido: 30-12-2020;
aceptado: 16-10-2021)

Resumen. Esta investigación tiene por objetivo analizar las experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. El enfoque es mixto y el diseño corresponde a un estudio de caso exploratorio y descriptivo de carácter instrumental. Los sujetos participantes fueron estudiantes de cuarto año de carrera, de la Universidad Católica del Maule, Chile. La información se recogió a través de un perfil autobiográfico y los datos se analizaron con categorías definidas a posteriori. Los resultados arrojaron que prevalece la visión positiva sobre las experiencias lectoras; sin embargo, estas son limitadas en variedad y profundidad. El ámbito familiar presenta mayor influencia que el escolar, destacándose la presencia de las madres. En el ámbito escolar, destacan la influencia individual de algún/a docente y la lectura de literatura infantil. Esto demuestra la necesidad de fortalecer el perfil lector de los futuros docentes de Educación Básica en las diferentes disciplinas.

Palabras clave: *lectura; Educación Básica; formación de docentes; investigación pedagógica; Enseñanza Superior.*

Abstract. The aim of this research is to analyze the reading experiences of students undertaking an Elementary School Education degree. The focus of this investigation is mainly qualitative, and the design corresponds to an exploratory and descriptive case study, instrumental in nature. The participants were fourth year students from Universidad Católica del Maule, Chile. The information was collected through an autobiographical profile. The data were analyzed with categories defined afterwards. The results showed a prevailing view that reading experiences are positive; however, these are limited in variety and depth. The family environment has a greater influence than the school, highlighting the role of mothers. The school environment fosters the individual influence of some teachers and more opportunities for reading children's literature. This demonstrates the need to strengthen the reading profile of future Elementary School teachers in different disciplines.

Keywords: *reading; Primary Education; teacher educator training; educational research; Higher Education.*

¹ Para citar este artículo: Troncoso Araos, Ximena M., Navarro Carvalho, Macarena A., y Missiacos Cárdenas, Sonia A. (2022). Análisis de experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Álabe* 25. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2022.25.9

Introducción²

La relevancia de la lectura ha despertado el interés por conocer el comportamiento y los hábitos lectores de las personas a través de estudios sociológicos basados en la aplicación de encuestas que permitan definir perfiles lectores. Los nuevos enfoques proponen estudios cualitativos y mixtos que conciben la lectura como prácticas sociales que cambian históricamente, que son discontinuas (Hersent, 2000; Chartier, 2004) y cuyos tipos de textos también varían.

Las investigaciones en las últimas décadas muestran una tendencia al aumento de lectores ocasionales y una disminución de los lectores frecuentes o habituales. Las encuestas sobre comportamiento lector en Chile, como son las de Fundación La Fuente y Adimark (2006), Centro de Microdatos Universidad de Chile (2011) y Dirección de Estudios Sociales UC (2014), concluyen que los chilenos posicionan la lectura en el sexto lugar como actividad durante su tiempo libre, lo que atribuyen a falta de tiempo como principal razón, y existe un porcentaje no menor que señala que no le gusta leer (19%).

Actualmente, son necesarios estudios cualitativos sobre poblaciones focalizadas, como es el caso del estudiantado de Pedagogía en Educación Básica, porque, como docentes, sentarán las bases de la comprensión lectora y el gusto por leer. La práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación docente y sus propias prácticas de lectura (Caldera, Escalante y Terán, 2010).

Yubero y Larrañaga (2015) muestran que, si bien los estudios indican que los estudiantes universitarios leen más, los resultados del hábito lector en su investigación dan cuenta de que un 13% (en España y Portugal) no lleva a cabo la conducta de lectura voluntaria en su vida cotidiana, y un 25% mejora su imagen para parecer sujeto lector (“falsos lectores”). Por su parte, Munita (2011) identifica que, en estudiantes de Magisterio en España, predomina el lector *mediano*, seguido del *débil*, es decir, los que leen de manera muy acotada y quienes no leen nada o casi nada por placer.

El objetivo de esta investigación es analizar las experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica a través de la redacción de perfiles autobiográficos desde una visión retrospectiva que considere su trayectoria previa a la Educación Superior. Conocer mejor al futuro profesorado aporta información para que docentes e instituciones universitarias generen ajustes, innovaciones curriculares y actividades complementarias que favorezcan la lectura. Así también, esta información ayudaría a programar acciones más efectivas en la escuela y en las políticas públicas para el fomento lector.

El presente estudio posee un enfoque sociocultural que entiende la lectura como práctica compleja que cambia históricamente y varía según los grupos sociales, las épocas, los contextos culturales y los usos que se le den: “cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia” (Anwandter y Bombal, 2015: 34).

² Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Autopercepciones sobre la lectura en estudiantes de pedagogía en Educación Básica”, folio 434219, financiado por la Universidad Católica del Maule.

Método

Esta investigación es de tipo mixta, con estudio de caso exploratorio y descriptivo de carácter instrumental (Bartolomé, 1992; Bisquerra, 2016). El contexto del estudio es la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con Mención, de la Universidad Católica del Maule, Chile. La muestra invitada corresponde a una cohorte de cuarto año de la carrera, de las cuatro menciones: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. La muestra corresponde a 49 estudiantes, de un total de 62. La edad promedio es de 24 años, el nivel socioeconómico es medio bajo. El porcentaje de hombres y mujeres es de un 13% y 87% respectivamente.

El instrumento que recoge la información es un perfil autobiográfico con preguntas orientadoras. Posteriormente se realiza un análisis de contenido, identificando aspectos claves. El estudio de las respuestas es intuitivo-comprensivo (Fernández, 2002). A partir del análisis de esta información, se levantó una matriz que contiene indicadores agrupados en subcategorías, estas en categorías y finalmente en ámbitos. Cada estudiante tiene un código correspondiente a un número del 1 al 49: E 1, E 2... Los datos cuantitativos tienen el propósito de establecer tendencias sobre los aspectos cualitativos identificados y avanzar hacia un análisis interpretativo para, finalmente, establecer las conclusiones de la investigación.

Resultados

Ámbito familiar

Estudios actuales plantean que el hogar es fundamental para fomentar la lectura. Así lo indican las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc): “la lectura tiene la virtud de convertirse en una experiencia de encuentros en el hogar: padres, madres, hijos e hijas comparten una actividad común, conversando sobre un tema específico que los lleva a conocerse” (2009: 15).

Tabla 1. *Ámbito Familiar. Matriz de análisis*

Categorías	Subcategorías			
Persona relevante	Madre	Padre	Otro	No menciona
Experiencia de lectura	Subcategorías			
	Facilitador de textos		Modelo lector	
	Activación a través de la comunicación		No modelo lector	
	Activación a través de la interrogación		Reforzamiento escolar	
	Leer con otros		Crean normas	
	Libros en casa		Les leyeron en voz alta	

En ese contexto, los relatos analizados proporcionan información sobre los primeros encuentros con la lectura en el espacio familiar sobre las personas relevantes que los acompañaron (tabla 1), entre las que destaca la madre (tabla 2):

E 16: Mi mamá jugó un papel fundamental porque era la que más me incentivaba en la lectura.

La influencia de la madre coincide con el rol histórico de la mujer instalado por la sociedad patriarcal, centrado en el cuidado y la educación de sus hijos: “el arte de contar cuentos tuvo una fundamental importancia dentro de los hogares. Al oír el relato familiar se reunían alrededor de la madre, no solo niños, sino vecinos y los criados” (Fortún, 2017: 21-22). También se señala al padre y a otros familiares como el abuelo, la abuela y las tías (tabla 2). Los recuerdos transmiten la admiración por estos modelos lectores, sin embargo, existe un grupo menor que no especifica o no da cuenta de un referente en su vida.

Tabla 2. Ámbito familiar. Categoría personas relevantes
Respuestas en general y por mención

	General		Matemática		Cs. Naturales		Lenguaje y Comunicación		Cs. Sociales	
Subcategorías	Resp. %		Resp. %		Resp. %		Resp. %		Resp. %	
Mamá	30	52%	7	50%	8	53%	7	47%	7	58%
Papá	7	13%	3	21%	1	7%	2	13%	2	17%
No Especifica	5	7%	2	14%	1	7%	0	0%	1	8%
No Contesta	9	20%	1	7%	3	20%	5	33%	2	17%
Abuelo	2	2%	1	7%	0	0%	0	0%	0	0%
Abuela	1	2%	0	0%	1	7%	0	0%	0	0%
Tía	2	4%	0	0%	1	7%	1	7%	0	0%
TOTAL	56	100%	14	100%	15	100%	15	100%	12	100%

En relación con las experiencias lectoras de los/as estudiantes (tabla 3), podemos constatar que se menciona la lectura en voz alta por un adulto, como el acto de contar cuentos antes de dormir:

E 18: Recuerdo a mi madre leyéndome incansablemente todas las noches el mismo cuento... “La Caperucita Roja”. Recuerdo con mucha nostalgia aquellos momentos. Sin dudarle mi madre fue una persona fundamental en mi proceso prelector.

Esta práctica posibilita una relación cercana con los libros, además de la transferencia emocional que surge de ese contacto. Los recuerdos se centran en escenas donde los adultos están involucrados en la lectura; un integrante de la familia les lee y conduce hacia un mundo predominantemente ficcional. En los siguientes ejemplos, lo vívido del recuerdo y el uso del adverbio temporal “siempre” son indicios de una práctica recurrente y positiva que se mantuvo en la memoria. Algunos estudiantes, sin embargo, explicitan no haber tenido una figura adulta que les acompañara en ese proceso.

E 32: Desde muy pequeña mi madre me leía cuentos infantiles clásicos.

E 33: Mis padres siempre se preocuparon de leerme cuentos.

Otra de las experiencias de lectura en el ámbito familiar (tabla 3) es la existencia de facilitadores de la lectura, lo que juega un papel fundamental en la niñez y en la vida lectora. Los resultados muestran a un adulto facilitando el acceso a los libros, como se observa en las siguientes citas:

Tabla 3. *Ámbito familiar. Categoría experiencias lectoras*

Respuestas en general y por mención

	General		Matemática		Cs. Naturales		Lenguaje y Comunicación		Cs. Sociales	
Subcategorías	Resp. %		Resp. %		Resp. %		Resp. %		Resp. %	
Facilitador de textos	15	16%	4	27%	3	20%	5	33%	3	20%
Activación a través de la comunicación	6	7%	2	33%	0	0%	52	33%	2	33%
Aprende el código en casa	6	7%	2	33%	1	17%	1	17%	2	33%
Leer con otros	9	10%	3	33%	1	11%	4	44%	1	11%
Libros en casa	8	9%	1	13%	1	13%	5	63%	1	13%
Sin libros en casa	2	2%	1	50%	0	0%	0	0%	1	50%
Reforzamiento escolar	25	28%	8	32%	3	12%	6	24%	8	32%
Crean normas	5	6%	0	0%	2	40%	3	60%	0	0%
Libros ilustrados	3	3%	1	33%	1	33%	0	0%	1	33%
Les leyeron en voz alta	7	8%	0	0%	1	14%	6	86%	0	0%
No les leyeron en voz alta	2	2%	0	0%	1	50%	1	50%	0	0%
Estimulación fomento y motivación a la lectura	3	39%	0	0%	1	33%	0	0%	2	68%
TOTAL	91	100%								

E 4: Mi papá, todos los días después de clases, me entregaba un libro, del cual debía leer un capítulo y luego narrarle de qué trataba.

E 27: Mi familia no siempre fue muy relacionada con la lectura, pero sí me ayudaban mucho, ya sea comprándome libros o recordando mis deberes.

En este punto, la figura del adulto es parte de la circulación de libros, en muchos casos, relacionada con la adquisición de los textos que solicitan las escuelas y, en otros, enfocada en la importancia de que habiten en el hogar de forma material:

E 24: Lo primero que se me viene a la cabeza es un mueble, uno muy grande con más de la mitad de él lleno con libros.

E 32: En casa tenemos un estante con muchos libros que hemos coleccionado de todos los años de estudio.

Según lo declarado, es baja la disponibilidad de libros en casa. La mayoría de los estudiantes no consigna recuerdos de un ambiente rodeado de libros ni preocupación de sus familias por adquirirlos (tabla 3). Aun en el caso de aquellos que señalan haber tenido libros en el hogar, existe referencia escasa a la creación de ambientes de lectura para fomentar el placer estético. Por lo general el adulto tiende a activar la lectura a través de la interrogación sobre el texto, lo que no es visto como una práctica positiva por parte del alumnado, que asocia el momento después de la lectura a una práctica en la que se verifica si se comprendió el texto. Los resultados muestran que los estudiantes poseen un recuerdo positivo sobre el hecho de que la familia se involucre en la lectura:

E 4: Mi papá, todos los días después de clases, me entregaba un libro, del cual debía leer un capítulo y luego narrarle de qué se trataba, solía hacerme preguntas en relación al tema.

E 32: Me gustaba leer los libros en voz alta al lado de la estufa, con mi madre escuchándome siempre; y, al finalizar cada libro, ella me hacía preguntas de comprensión.

En las evocaciones de los primeros años de escolaridad, el hogar se transforma en un espacio donde leer está asociado al reforzamiento escolar (tabla 3). Lo que la escuela demanda es aprender el código escrito, como ocurre en el siguiente testimonio:

E 9: Mi experiencia como lector es poca, durante mi infancia no tengo grandes recuerdos (...) En relación con mi vida familiar y entorno, solo lo relaciono con lo que me exigía el colegio. Cuando comencé a leer lo hice a través del silabario.

Del mismo modo ocurre en el caso de la lectura con otros (tabla 3). Los resultados indican que la conexión entre adulto y niño/a se dio mediante textos que leyeron

con algún familiar; libros de lectura escolar domiciliaria, o textos que la madre o el padre recomendaban y cuya función era enseñar a leer correctamente en voz alta. Junto con eso, predominan los textos literarios (cuentos o fábulas), aunque hubo un caso en el que se leía el diario con el fin de comentar las noticias.

Tabla 4. *Ámbito escolar. Matriz de análisis*

Categorías	Subcategorías			
	Persona relevante	Educadora de Párvulos	Profesor/a	Otro
Experiencia de lectura	Subcategoría	Indicadores		
	Adquisición del código escrito	Lectura relacionada con la adquisición del código +		
		Lectura relacionada con la adquisición del código -		
		Lectura relacionada con la fluidez lectora +		
		Lectura relacionada con la velocidad lectora +		
		Lectura relacionada con la velocidad lectora -		
		Facilidad en el aprendizaje del código		
		Adquisición preescolar del código		
		Dificultad en el aprendizaje del código		
	Interés lector escolar	Lectura escolar impositiva, positiva		
		Lectura escolar impositiva, negativa		
		Lectura escolar con posibilidad de elección de textos		
	Rol docente	Rol docente castigador	Rol docente fomento lector	
		Rol docente paciente	Rol docente no fomento lector	
		Rol docente guía		
	Comprensión lectora (en un sentido amplio y por tanto se incluye la interpretación)	Facilidad en la comprensión		
		Dificultad en la comprensión		
	Modalidades de lectura	Lectura en voz alta positiva	Lectura al aire libre	
		Lectura en voz alta negativa	Lectura silenciosa	
		Uso de biblioteca	Lectura compartida	
	Actividades complementarias a la lectura	Relacionada con lo lúdico		
		Dramatización de la educadora		
	Impacto de la evaluación	Impacto positivo	Impacto negativo	
Sin información	Declara explícitamente que no recuerda			
	No hace mención a la experiencia			

Ámbito escolar

En el ámbito escolar, emergen las experiencias de lectura y personas relevantes asociadas a ellas (tabla 4).

La mayoría de los sujetos no menciona personas relevantes en este ámbito (tabla 5). La excepción es Ciencias Naturales, en que destaca la influencia de alguna profesora:

E 15: Siempre recordaré a una profesora que me marcó profundamente por su forma diferente de enseñar.

Al comparar las personas relevantes del ámbito escolar con las del ámbito familiar, es posible apreciar que el ámbito familiar supera ampliamente al ámbito escolar. En este, son mucho más numerosas las referencias a una profesora que a un profesor, lo que coincide con la mayor presencia de mujeres docentes en el sistema escolar. Otro dato son las menciones a educadoras de párvulos, que, si bien en términos cuantitativos presentan globalmente bajo índice, en la mención de Ciencias Sociales tienen mayor presencia educadoras de párvulos que profesores (tabla 5).

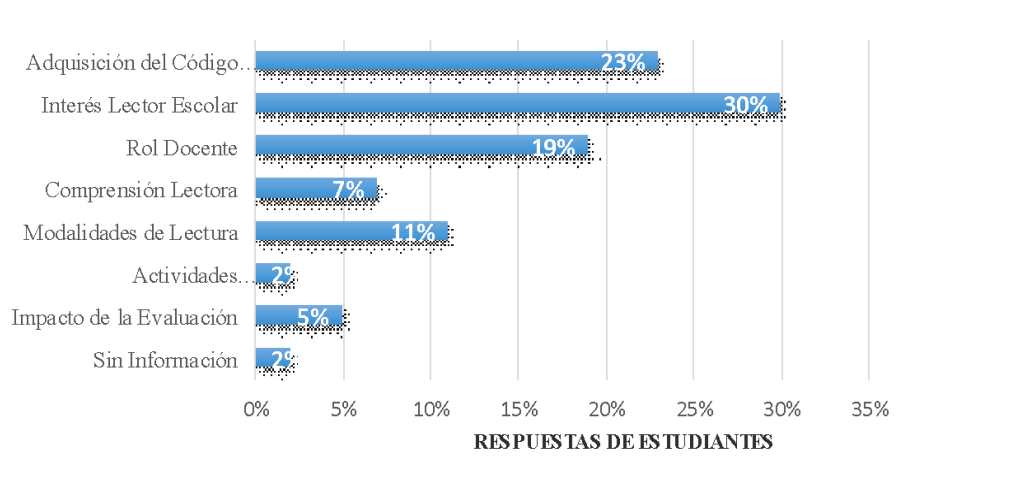
Tabla 5. Ámbito escolar. Personas relevantes.
Respuestas en general y por menciones

	GENERAL		MATEMÁTICA		CIENCIAS NATURALES		LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		CIENCIAS SOCIALES	
No Contesta	28	54%	7	58%	5	33%	9	64%	7	64%
Profesora	17	33%	4	33%	8	53%	4	29%	1	9%
Profesores	1	2%	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%
Educadora de Párvulo	4	8%	0	0%	1	7%	0	0%	3	27%
Profesor	2	4%	0	0%	1	7%	1	7%	0	0%
TOTAL	52	100%	12	100%	15	100%	14	100%	11	100%

Sobre las experiencias relacionadas con la lectura en la escuela (figura 1), los y las participantes asocian aprender a leer con adquirir el código escrito. Aunque con escasos recuerdos relativos a esta etapa, predominan las experiencias positivas sobre las negativas. Las primeras corresponden a leer el entorno, a leer cuentos, al aprendizaje asociado al juego y al descubrimiento del significado:

E 34: Recuerdo a la perfección la fascinación que sentí al ir descifrando cada una de las palabras del silabario.

Figura 1. Ámbito escolar
Categoría experiencia de lectura



Sin embargo, dos estudiantes tienen un recuerdo negativo de este proceso, asociado a la rapidez con que le demandaban el aprendizaje en la escuela y a las dificultades para aprender. Tanto la fluidez como la velocidad emergen relacionadas con la adquisición del código, desarrollada en etapa preescolar en algunos casos. Al respecto, los estudios neurocientíficos sobre lectura advierten acerca de los posibles inconvenientes de enseñar a leer antes de que las áreas cerebrales base de la lectura estén desarrolladas (Bueno, 2018; Mora, 2020). Esto no ocurre en todos los niños a la misma edad, pero sí es casi seguro que a los siete años ya estarían lo suficientemente maduras.

La subcategoría rol docente (figura 1) se relaciona con el ser y el hacer. Al respecto, emergen las funciones de guiar, fomentar la lectura y ser paciente como aspectos positivos; en cambio y en menor medida, se refieren a no fomentar la lectura y a docentes castigadores como aspectos negativos. En el grupo de Lenguaje, encontramos más experiencias positivas asociadas al rol docente, en contraste con el grupo de Matemática.

La mayoría de las experiencias lectoras rememoradas involucran directa o indirectamente a quien enseña. Es el caso de la evaluación (figura 1), cuya percepción positiva se equipara a la negativa. La percepción positiva se limita al hecho de haber obtenido buenas notas; mientras que la negativa se asocia a lecturas sin posibilidad de elección y lectura domiciliaria en función de una evaluación, la que suele circunscribirse a una prueba con énfasis en memorización:

E 37: Los profesores muy poco me ayudaron a disfrutar realmente de la lectura. En el colegio, los libros eran contenidos que tenía que traspasar en una prueba. Así, la lectura de textos estaba en función de un control de memoria.

En contraste con tal experiencia, una estudiante rescata las actividades complementarias:

E 22: Aunque hacía prueba por el libro, como la mayoría, además nos hacía trabajar con otras actividades complementarias para profundizar ideas y facilitar la comprensión del mismo.

Otros aspectos del ejercicio docente que el estudiantado asocia a un efecto incentivador hacia la lectura son las recomendaciones de libros, el propio gusto y entusiasmo del docente por la lectura y considerar los intereses de los estudiantes. En la formación lectora, es tan importante incentivar como desarrollar la comprensión, para lo cual la función mediadora de guiar es imprescindible. Algunas experiencias apuntan a este rol docente:

E 7: Durante la Enseñanza Básica, especialmente en primero, tuve buenos profesores que ayudaron teniendo paciencia y dándose el trabajo de guiarme paso a paso, por eso considero a mi profesora de primero básico como la más importante.

En contraste con una docencia efectivamente mediadora, algunos perfiles autobiográficos dan cuenta de una docencia bienintencionada pero que no consigue acercar al estudiante a la lectura. Incluso, un estudiante refiere una experiencia de docencia autoritaria que llega lamentablemente al maltrato físico y psicológico.

Entre las experiencias escolares, se encuentra la subcategoría interés lector (figura 1). Se verifica mayor interés por la lectura escolar en la mención de Lenguaje, mientras que se constatan los resultados más bajos en Ciencias Naturales. En el indicador lectura escolar impositiva, la percepción positiva en el grupo total es mayor que la negativa, mientras que la lectura escolar con posibilidad de elección también es considerada positivamente. Esto refleja una problemática que se verifica en la escuela con respecto al carácter obligatorio o no de la lectura. Aquellos que valoran la posibilidad de elegir perciben que esto incidió en el incentivo a la lectura:

E 24: Recuerdo que al iniciar el año escolar nos daban una lista de diferentes libros de cuentos para que pudiéramos escoger los que llamaban más nuestra atención; esto incentivaba a que estuviéramos leyendo frecuentemente.

El rechazo que produce el carácter obligatorio de la lectura en parte del alumnado se combina también con lo poco o nada atractivos que los textos les resultan, lo que tiene mayor incidencia que la obligatoriedad:

E 44: En el colegio cumplía leyendo los textos que me indicaban. No disfrutaba leyendo, ya que lo veía como una obligación, y además no llamaban mi atención en absoluto.

La tendencia que se aprecia es que los textos seleccionados inciden en la desmotivación por la lectura. Excepcionalmente, la desmotivación por los textos de la escuela llevó a la búsqueda de una lectura personal. Por otra parte, algunos estudiantes no tuvieron problema con la obligatoriedad; mencionan libros que les gustaron y que, en algunos casos, los incentivaron a leer otros libros:

E 22: Dentro de los muchos libros que nos hizo leer, me acuerdo de algunos títulos, como *12 cuentos para caerse de miedo*, *Cuentos de amor, locura y muerte* (...) *Harry Potter y la piedra filosofal*, entre otros. Debido al último, mi gusto por leer se acrecentó, por lo que seguí leyendo la continuación de este libro.

Los estudiantes vinculan el gusto por la lectura con otros aspectos también: modalidades de lectura, actividades complementarias a la lectura, impacto de la evaluación y comprensión lectora. Con respecto a las modalidades de lectura, se señalan los siguientes indicadores: lectura en voz alta por parte del alumnado, lectura silenciosa, lectura al aire libre, lectura compartida y uso de la biblioteca. El carácter positivo del recuerdo responde a una recompensa, como es obtener buena nota, y a un reforzamiento positivo, con la participación en actos e instancias sociales de lectura; mientras que el carácter negativo obedece a un castigo, como en el siguiente caso:

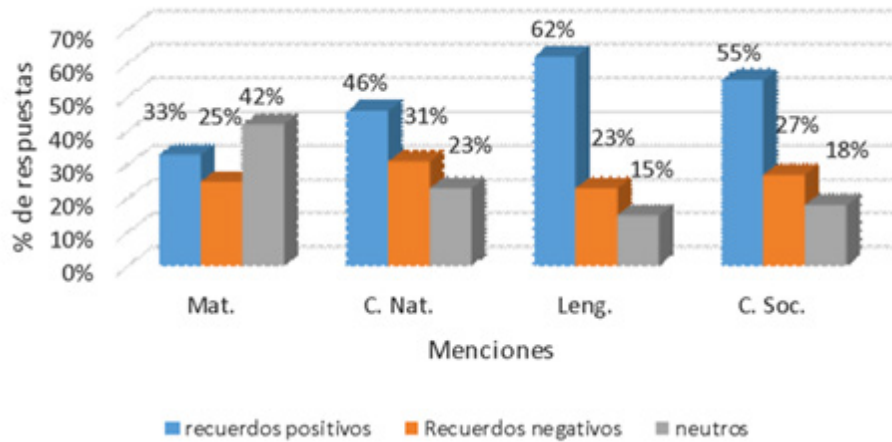
E 23: En el colegio tenía que aprender a la mala. Recuerdo que cuando leías mal una palabra o la escribías, tenías que anotarla 50 veces en un cuaderno de caligrafía.

La lectura silenciosa se asocia a recuerdos positivos, porque va acompañada de ciertas condiciones, como escoger textos, leer al aire libre, leer en un lugar agradable y compartir la experiencia. La biblioteca también es mencionada, pero su función se limita a ser un repositorio en que acceden a libros.

Con respecto a la subcategoría comprensión lectora, la mayoría de los estudiantes que se refieren a este aspecto señala que la comprensión no le significó inconvenientes. Este bajo porcentaje nos muestra que la comprensión no es lo más relevante a la hora de recordar sus experiencias lectoras, lo que puede obedecer a que resultan más importantes los aspectos emocionales y las experiencias de lectura más que la comprensión en términos abstractos.

Al ponderar los recuerdos como positivos, negativos o neutros, es posible apreciar que los primeros prevalecen en las menciones humanistas (figura 2). A su vez, los recuerdos neutros también son menores en estos dos grupos. Podemos inferir que la mención de Lenguaje se destaca por la mayor tendencia a recuerdos positivos y menor tendencia a recuerdos neutros y negativos.

Figura 2
Recuerdos asociados a emociones de los estudiantes de las cuatro menciones



Ámbito textos y autores

Con respecto a los textos, destaca la diversidad de los títulos a nivel grupal (tabla 6). Si bien la cifra total pudiera ser alentadora, es baja atendiendo al número de títulos mencionados por estudiante, ya que la mayoría del alumnado no menciona más de tres textos, y solo tres estudiantes refieren sobre doce títulos, en contraste con los ocho que no mencionan ninguno.

Tabla 6. Ámbito textos y autores

Menciones	Nº de textos	Textos literarios: 93%			Textos funcionales: 7%
		Novelas	Cuentos	Otros géneros	
Matemática	15	58%	42%	0%	0%
Lenguaje y Comunicación	50	53%	23%	15%	9%
Ciencias Naturales	48	58%	31%	7%	4%
Ciencias Sociales	10	65%	7%	14%	14%

Textos	Textos literarios ficcionales			Nivel escolar		Tiempo de producción	
	Ficción mimética 41%		Ficción dis- tanciada 59%	E. Básica 74%	E. Media 26%	Clásicos 77%	Actuales 22%
	Novela 59 %	Cuento 29%	Otros géneros 12%	Lit. infantil 45%	Lit. Juve- nil 25%	Lit. adulta 30%	
Autores	Género		Hombres 73%	Mujeres 27%			
	Lengua		Español 53%	Inglés 31%		Otras 16%	
	Procedencia		Latinoaméri- ca 14%	Chile 31%		Europa 40%	EE.UU. 13%

Los textos se han organizado en literarios y funcionales (tabla 6). Los primeros superan significativamente a los segundos. En la categoría textos literarios, encontramos novelas, cuentos y otros. Se optó por esta última categoría debido al reducido número y variedad genérica de los otros textos mencionados. Lenguaje y Comunicación muestra mayor diversidad de géneros, en contraste con Matemática.

Desde una visión general, la mayoría de los títulos que el estudiantado declara haber leído en su etapa escolar corresponden a textos literarios ficcionales, predominando ampliamente la narrativa: primero, la novela, seguida del cuento (tabla 6). Este es un dato interesante, pues la extensión de los textos suele esgrimirse como un factor que incide en el gusto por leer. Al clasificar los textos literarios por tipo de ficción, reparamos en que la ficción distanciada supera a la mimética. Esto muestra que las obras literarias ficcionales y de fantasía han calado más en el alumnado a la hora de pensar en textos particulares.

La mayoría de los estudiantes no añade comentarios o descripciones sobre los textos leídos. Esto podría explicarse porque los alumnos carecen de herramientas que les permitan exteriorizar la razón de su recuerdo o porque la experiencia fue poco significativa. La mención de Lenguaje y Comunicación destaca por hacer más comentarios o descripciones sobre los textos, en contraste con la mención de Matemática. Sin embargo, en general, la gran mayoría de los textos están asociados a recuerdos positivos, mientras que los negativos se adjudican a lo “extenso”, en un caso, y a “demasiada fantasía” en otro. Entre aquellos que añaden algún comentario, encontramos los siguientes aspectos recurrentes: lo entretenidos que les resultaron, la belleza de las ilustraciones, la identificación con el personaje o la historia y descubrir nuevos mundos. Otros aspectos señalados fueron el tema, la trama, despertar la imaginación, relación con el contexto del lector, generar reflexión sobre el contexto social y escapar de la realidad inmediata.

La mayoría de los textos nombrados corresponden a lecturas de Educación Básica, en contraste con las lecturas de Educación Media. Este dato es consistente con el predominio de títulos de literatura infantil y juvenil (LIJ) sobre los de literatura adulta.

Además, las obras de literatura infantil superan a las juveniles (tabla 6). Esto indica que las lecturas realizadas durante la Educación Básica fueron más significativas, aun cuando las lecturas de Educación Media están más cercanas en el tiempo. Las obras clásicas son las más mencionadas (tabla 6). Si bien algunos han leído los textos al margen de la escuela, en su mayoría son obras que leen a instancias de esta, ya sea en el aula o como lectura domiciliaria, lo que habla de la escuela como espacio que permite el acceso a libros y a la lectura.

Los/as participantes no suelen referirse a autores que hayan leído. Esto indica que la autoría no es un criterio que haya determinado sus lecturas, y que estas no suelen llevar a otras obras de la misma autoría. La mayoría de los autores de los textos mencionados son hombres (tabla 4), lo que se corresponde con una mayor presencia masculina en el canon literario. En cuanto a procedencia, la mayoría son europeos; le siguen los chilenos, luego los latinoamericanos y estadounidenses (tabla 6). Al reparar en las lenguas originales de las obras, se constata el predominio de la lengua castellana, seguida de la lengua inglesa. Entre los autores actuales, son nombrados varios escritores de libros de autoayuda y *best sellers* juveniles.

Discusión y conclusiones

Las experiencias de los/as futuros/as docentes que predominan corresponden al hogar. La madre marcó un hito en sus vidas, pues apoyó la adquisición del código e incentivó la lectura, lo que reafirma la influencia histórica de las mujeres en la formación infantil en los espacios domésticos (Ver Lamas, 2000 y Montecino, 2007). Los recuerdos estuvieron en función de la lectura en voz alta, el acceso a los libros y la lectura antes de dormir.

Se evidencia una proyección instruccional de la escuela hacia la familia, a la vez que la familia se asimila a la escuela. La mayoría del estudiantado valora positivamente esta relación, pues la interpretan como una preocupación familiar. No obstante, advertimos que una interacción menos normativa y más lúdica podría redundar en vínculos más estrechos con la lectura.

En el ámbito escolar, la mayoría del profesorado no incidió significativamente en la experiencia lectora. Sin embargo, existen referencias a una profesora o un profesor que sí fueron relevantes. Estos datos constituyen un llamado de atención con respecto al papel y a la potencial incidencia del profesorado, incluyendo a las educadoras de preescolar en la formación lectora. Los resultados muestran una tendencia a asociar aprender a leer con adquirir el código, mientras que la lectura de libros aparece asociada a desempeños en evaluaciones. Las percepciones positivas sobre la lectoescritura inicial se asocian a leer el entorno, a leer cuentos y al aprendizaje asociado al juego y al descubrimiento del significado.

Se verifica mayor interés por la lectura escolar en estudiantes de la mención de

Lenguaje y Comunicación, mientras que Matemática exhibe los resultados más bajos. En general, se constata que la lectura escolar obligatoria es percibida mayoritariamente de manera positiva, aunque algunos le atribuyen su desinterés por leer. Al ponderar ambas visiones, se concluye que, más que el carácter obligatorio, incide lo poco o nada atractivos que los textos les resultan.

En el ámbito textos y autores, los resultados se condicen con lo que señalan estudios sobre la lectura en adolescentes en cuanto a que la mayoría de sus lecturas son parciales y casuales, su discurso sobre las obras es elemental, desconocen los nombres de los autores y el corpus es limitado (Colomer, 2010; Munita y Colomer, 2013) y poco diversificado (Granado, Puig y Romero, 2011).

Se evidencia un predominio de textos literarios por sobre los funcionales, así como de textos literarios de ficción distanciada sobre los de ficción mimética, lo que confirma el lugar privilegiado de la fantasía en la literatura infantil. También prevalece la mención de textos específicos antes que de géneros o temas. La preeminencia de textos literarios ficcionales puede deberse a que, en su mayoría, son leídos a instancias de la escuela y de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (1° a 6° básico) o Lengua y Literatura (7° básico a 4° medio). Junto con esto, destaca la narrativa, con mayor presencia de novelas que de cuentos, lo que viene a cuestionar la percepción corriente de que la extensión de los textos es determinante en el interés lector. A esto se añade la identificación con la historia y el personaje, y la ilustración como factor que aporta al atractivo de los libros.

Los resultados evidencian un marcado predominio de la literatura infantil y juvenil y de textos leídos en Educación Básica, resultados que coinciden con los hallazgos de Merino, Barrera y Albornoz (2020). Una posible explicación para tal predominio es que la selección de textos en esta etapa escolar resulta más pertinente que la de Educación Media, lo que se condice con los cuestionamientos del canon escolar especialmente de secundaria (Bombini, 2005; Mendoza, 2008). El claro predominio de textos de literatura infantil y juvenil asociada a la etapa de Educación Básica nos alerta con respecto a lo significativo que puede ser este periodo de vida y lo que las escuelas y los/as docentes pueden incidir. Por otra parte, la mayor presencia de personas relevantes en el ámbito familiar reafirma la importancia del hogar en la formación del interés y del hábito lector, al tiempo que es un acicate para que la escuela tome un papel más protagónico.

Se aprecia un predominio de textos clásicos por sobre los textos recientes y una preponderancia de autores europeos por sobre los latinoamericanos, lo que constituye una señal para mejorar la circulación y difusión de LIJ latinoamericana de calidad literaria. Asimismo, la amplia diferencia entre autores y autoras nos advierte sobre la conveniencia de incorporar más escritoras en los corpus de lecturas en los diferentes niveles educacionales.

Podemos percatarnos de que las lecturas no son variadas a nivel personal. La carencia de lectura de libros en otras asignaturas es flagrante, lo que nos alerta con respecto a la necesidad de fomentar la lectura en todas las asignaturas del currículo escolar, así como en las de la formación inicial docente.

Si bien prevalecen los recuerdos positivos sobre las experiencias lectoras, estas son limitadas en su variedad y profundidad. Así también, en pocos casos la lectura escolar trasciende hacia una búsqueda personal. Sin embargo, pese a los cuestionamientos sobre la escuela y la lectura escolar, se reafirma su importancia por el predominio de lecturas realizadas a instancias de la escuela. Además, se constata la necesidad de que en la escuela y en el aula se desplieguen estrategias y recursos didácticos orientados a fomentar la lectura en las distintas asignaturas.

Con todo, la investigación aporta información que puede contribuir a reflexionar con el futuro profesorado sobre lo que somos por las experiencias que nos constituyen y por cómo las internalizamos y externalizamos. Según el estudio de Granado y Puig (2015), las experiencias de lectura de los maestros en formación inciden en la relación que establecen con la lectura, en cómo la conciben y cómo se representan el trabajo lector en la escuela. Por ello, reflexionar sobre las experiencias lectoras constituye el punto de partida para que las y los estudiantes de pedagogía se preparen para formar niñas y niños lectores, ya que su perfil lector será fundamental para su acción pedagógica.

Las limitaciones de la investigación dicen relación con el diseño *estudio de caso*, que acota el contexto y los participantes. Por tanto, al ponderar los resultados y compararlos con otros estudios, conviene tener presentes las particularidades socioculturales del contexto de investigación. No obstante, es comparando investigaciones similares en contextos diversos como vamos estableciendo recurrencias y diferencias, y avanzando así en la construcción del conocimiento.

Esta investigación ofrece múltiples posibilidades de continuidad para seguir indagando sobre las experiencias de lectura en estudiantes de Pedagogía, como son las experiencias lectoras en la universidad, cómo se perciben como lectores en la actualidad, cómo se proyectan en su futuro rol mediador, cómo y qué leen. También es posible profundizar en algunos de los aspectos que emergieron en este estudio, como el rol de la familia y del profesorado, el valor de la literatura y el lugar de la lectura en las distintas asignaturas del currículo.

Referencias bibliográficas

- Anwandter, Ch. y Bombal, M. (2015). *La comunidad que lee: Guía de uso de la biblioteca escolar CRA y biblioteca de aula*. Ministerio de Educación.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/538?show=full>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en investigación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 10 (20), 7-36.
<http://hdl.handle.net/10201/94922>
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. (5° ed.). Editorial Arco.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos: Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.
- Bueno i Torrens, D. (2018). *Neurociencia para educadores*. Ediciones Octaedro.
- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D. y Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65916617002>
- Chartier, A. (2004). *La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores*. En: Sociología de la Lectura. Bernard Lahire (ed. 109-137). Gedisa.
- Colomer, T. (2010). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II (96), 35-53.
- Fortún, E. (2017). *El arte de contar cuentos a los niños*. Editorial Renacimiento.
- Fundación La Fuente y Adimark-GfK. (2006). *Chile y los libros: índice de lecturas y compra de libros*. Informe final.
<https://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2014/04/Chile-y-los-libros-2006.pdf>

- Granado, C., Puig, M., Romero, C. (2011, marzo). Hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela [ponencia]. I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora, Málaga, España.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). Reading identity of preservice teachers as component of their teacher identity. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 13, 41-60.
doi: 10.18239/ocnos_2015.13.03
- Hersent, J. (2000). Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France). Direction du livre et de la lecture.
www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, 7 (18), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35101807>
- Mendoza, A. (2008). *La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcr771>
- Merino, C.; Barrera, S.; Albornoz, G. (2020). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Álabe*, 22, doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.22.2>.
- Ministerio de Educación. (2009). *Leamos juntos. Orientaciones para fomentar la lectura en familia*. Unidad de currículum y evaluación. Bibliotecas escolares CRA.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/541>
- Montecino, S. (2007). *Madres y huachos. Alegoría del mestizaje chileno*. Catalonia.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.
- Munita, F. (2011) *Trayectorias de lectura del profesorado en formación* [Tesis de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf
- Pontificia Universidad Católica. (2014). *Encuesta de Comportamiento Lector ECL*. Informe. Dirección de Estudios Sociales.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723.
doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

- Universidad de Chile (2011). *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. Informe Final, Centro de Microdatos.

file:///C:/Users/10807478/Downloads/strongiestudio%20de%20comportamiento%20lectori%20consejo%20nacional%20de%20la%20cultura%20y%20las%20artes%20y%20centro%20microdatos%20u%20de%20chile%202011.pdf