

Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación

Teachers who read and teach to read: The place of reading during initial teacher training

Carla MUÑOZ [1](#); Felipe MUNITA [2](#); Jorge VALENZUELA [3](#); Enrique RIQUELME [4](#)

Recibido: 20/05/2018 • Aprobado: 10/06/2018

Contenido

- [1. Antecedentes](#)
 - [2. La lectura en el desarrollo profesional del docente](#)
 - [3. Relación del futuro profesorado con la lectura](#)
 - [4. A modo de conclusión](#)
- [Agradecimientos](#)
[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Este artículo revisa los estudios sobre la relación del profesor con la lectura y analiza el lugar de la lectura en la formación de docentes como mediadores de la cultura. El análisis muestra la importancia de estudiar la relación entre el futuro profesor y la lectura a través de sus hábitos lectores, su motivación por leer y sus creencias sobre la lectura, como factores clave en quienes serán formadores de nuevos lectores
Palabras clave: Lectura, hábitos lectores, creencias, profesores en formación.

ABSTRACT:

This article reviews the studies on the teacher's relationship with reading and analyses the place of reading in the training of teachers as mediators of culture. The analysis shows the importance of studying the relationship between the future teacher and reading through their reading habits, their motivation to read and their beliefs about reading as critical factors for those who will be educators of new readers.

Keywords: Reading, reading habits, beliefs, pre-service teachers.

1. Antecedentes

En Chile, las universidades han centrado sus esfuerzos en la formación de profesores de educación básica con énfasis en la didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero no necesariamente en la formación lectora y/o lingüística personal de los estudiantes (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez, & Cavada, 2011). Esta última línea de trabajo parece especialmente relevante, toda vez que la evidencia disponible sugiere que las competencias de lenguaje de los educadores serían un predictor de la comprensión lectora y del desarrollo lingüístico de los niños (Dickinson, Hofer, Barnes, & Grifenhagen, 2014; Ravid & Tolchinsky, 2002).

A nivel de formación, el estudio de Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada (2011) realizado sobre un corpus de 84 programas correspondientes a los cursos del área de Lenguaje y Comunicación de 20 carreras de Pedagogía Básica, muestra que el 100% de los programas declaran enseñar contenidos disciplinares, mientras que sólo 60% de estos considera la enseñanza de habilidades lingüísticas para el futuro profesor. Vistas en detalle, las habilidades lingüísticas solo son abordadas en promedio en 11% de los cursos de formación (centradas en expresión oral y escrita). En dicho estudio, además, sólo 48% de los programas revisados considera la literatura como un ámbito específico, en donde predomina más el conocimiento (42%) que la valoración de la misma (21%). En la misma línea, un estudio exploró la formación literaria de futuras educadoras de párvulos en universidades chilenas (Molina, 2014). Sus resultados muestran que sólo un 53% de las carreras de Párvulos tiene alguna asignatura de literatura infantil, y que, cuando esta se incluye en la formación, suele predominar la revisión de corpus de obras clásicas por sobre la lectura y análisis de la literatura infantil contemporánea. A este respecto, cabe recordar que desde la oficialidad, en Chile, los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012) plantean como deseable en al menos dos de éstos, tanto el conocimiento de obras de literatura nacional como el reconocimiento y selección de obras de literatura infantil nacional e internacional de acuerdo con "criterios de calidad gráfica, de formato y contenido"(p.39). En otras palabras, los antecedentes a nivel nacional van dibujando un complejo panorama. Por una parte, la puesta en valor de la formación lectora de los futuros enseñantes (desde los documentos oficiales); por otra, la difícil integración de este ámbito en los procesos de formación inicial docente. Llegados a este punto, parece necesario justificar la necesidad de dicha integración en los programas de formación, lo que haremos atendiendo a ciertas tendencias que a nivel internacional se han construido a la hora de observar el potencial que ofrece la práctica lectora en diversos dominios del plano personal y de evaluar el impacto del hábito lector de un docente en la calidad de sus prácticas didácticas sobre mediación lectora.

2. La lectura en el desarrollo profesional del docente

La lectura constituye una herramienta fundamental de cualquier proceso de aprendizaje formal. Su dominio es tan influyente en el aprendizaje que la literatura ha descrito el fenómeno como "efecto Mateo" (cf. "rich-get-richer and poor-get-poorer" en Cunningham & Stanovich, 2001; Stanovich, 1986), pues supone que quien ha aprendido a leer genera un círculo virtuoso que le permite acceder a mayor cantidad de fuentes de información, enriqueciendo con ello su base de conocimiento. Del mismo modo, la práctica sostenida de la lectura supone un refinamiento de las estrategias asociadas, de la lectura de palabras y de las habilidades de vocabulario; lo que redundará en una mejor habilidad para acceder al conocimiento. Por el contrario, se observa que las dificultades para acceder a la lectura en los primeros años suelen estar acompañadas de déficits que se acumulan y generan consecuencias cognitivas, conductuales y motivacionales que retardan el desarrollo de otras habilidades, dificultando la ejecución de tareas académicas (Cunningham & Stanovich, 2001; Dickinson, 2011; Stanovich, 1986).

En este sentido, es posible pensar que un adulto que ha experimentado dificultades en el acceso y dominio de la lectura se convierta en un adulto con dificultades lectoras persistentes, a la vez que un lector menos *comprometido* con la lectura (cf. madurez lectora en Theiss, Philbrick, & Jarman, 2009). Dichas dificultades pueden observarse, al menos, en dos planos: cognitivo y motivacional. En el plano cognitivo, el manejo de vocabulario es un ejemplo de esto. Si bien la lectura y el vocabulario suponen una relación bidireccional (Hsueh-Chao & Nation, 2000), la *riqueza léxica* de un lector dependerá del caudal de lecturas al que ha estado expuesto en su vida, lo que supondrá a su vez, una mejor comprensión (Aarnoutse, van Leeuwe, & Verhoeven, 2005; Verhoeven, van Leeuwe, & Vermeer, 2011), y mejor preparación para hacer frente a las tareas académicas.

Esto último es altamente relevante en el caso de los profesores. De su manejo de la lengua se desprenden no sólo los usos corrientes que hagan en su vida cotidiana sino también el aprovechamiento que puedan darle a su formación y a su práctica profesional. Un ejemplo de ello lo encontramos en el estudio de Concha, Hernández, Del Río, Romo y Andrade

(2013). En una muestra de estudiantes de último año de Pedagogía, se observó que el manejo lingüístico en situaciones de reflexión pedagógica se realizaba a partir de expresiones del lenguaje común, esto es, sin recurrir a categorías teóricas específicas del campo disciplinar. Esta falta de disponibilidad léxica específica, podría ser síntoma de desconocimiento del metalenguaje asociado a la disciplina y de una falta de dominio teórico sólido en este campo.

En el plano motivacional, en tanto, se ha observado que los lectores que han experimentado dificultades en el acceso a la lectura en sus primeros años desarrollan un bajo sentimiento de autoeficacia y tienden a rechazarla consecuentemente (Wigfield et al., 2015). Por su parte, a nivel universitario se observa que el uso predominante de la lectura es de tipo utilitario. Se trataría de lectores instrumentales: no leen de manera habitual ni realizan una apropiación personal de los textos (Yubero, Larrañaga, & Cerrillo, 2004), descifrándolos sin mayores problemas, pero sólo con propósitos funcionales (por ejemplo, leer para aprobar un examen). Para Guthrie y Wigfield (2000), un lector motivado por leer no sólo dedica más tiempo a la tarea, sino que además está dispuesto a ejercer mayor esfuerzo cognitivo para comprender.

En un plano complementario, la figura del profesor como lector y como mediador se ha transformado en los últimos años en una preocupación en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Dicha preocupación se basa en el supuesto de que los profesores que son buenos lectores serían también mejores mediadores en el aprendizaje lector y literario de los niños y jóvenes (Munita, 2018). Esta hipótesis cuenta con un fuerte respaldo en el discurso didáctico contemporáneo, y se basa en la idea de que un docente que valora y disfruta de la lectura en su espacio personal, que comparte con entusiasmo su pasión, conforma a su vez un excelente modelo lector para sus alumnos en el plano pedagógico (Daisey, 2009; Powell-Brown, 2003).

Surge así la necesidad de analizar el rol del profesor en tanto "sujeto lector", es decir, en su doble dimensión de individuo que lee por sí mismo y de docente encargado de promover esa experiencia de lectura en otros (Falardeau & Simard, 2011). La noción de "sujeto lector didáctico" (Delbrayelle & Duszynski, 2007) recoge la interacción entre ambas dimensiones, personal y profesional, y ayuda a focalizar en la compleja dialéctica que se establece entre las posiciones de actor y mediador en las prácticas escolares de lectura (Munita, 2018).

En esa línea, el estudio comparativo internacional de Lundberg y Linnakyla (1993), reveló que habría una significativa relación entre el hábito lector personal del docente y el nivel de motivación e implicación de sus estudiantes con la lectura. Por su parte, los resultados de Morrison y Wlodarczy (2009) confirman esta tendencia, informando igualmente una estrecha relación entre ambos dominios: los profesores que son lectores habituales son los más propensos a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en este campo (como por ejemplo, la discusión literaria), mientras que los docentes poco lectores parecen menos inclinados a valorar la interacción y el intercambio de ideas sobre lo leído. McKool y Gespass (2009) por su parte, llegan a resultados similares, destacando entre otros que aquellos docentes que más lectura frutiva realizan en su vida privada y que más valoran esta práctica son también los más propensos a poner en juego "buenas prácticas" en la educación lectora de sus alumnos, y tienden a recurrir, casi exclusivamente a motivos intrínsecos para implicar a sus estudiantes en la lectura. Así, el contraste entre este perfil "docente lector" con el docente "poco lector" arroja interesantes diferencias: un 100% de los docentes lectores recomienda títulos específicos a sus estudiantes (contra un 33% en los poco lectores), un 90% genera espacios de lectura silenciosa seguidos de discusiones sobre los textos (50% en los poco lectores), y un 90% conduce sesiones de lectura guiada (70% en los poco lectores), entre otros focos de interés.

A nivel cualitativo, por su parte, se observan ciertas prácticas que caracterizarían el trabajo pedagógico del profesorado como lector (Commeyras, Bisplinghoff, & Olson, 2003). Entre otras, podrían destacarse las siguientes: el docente lector comparte con sus estudiantes su vida lectora (cómo selecciona sus textos, el tipo de preguntas que se hace mientras lee); hace explícitas las estrategias de comprensión que utiliza durante la lectura a sus estudiantes, establece conexiones entre sus lecturas y los procesos de enseñanza-

aprendizaje, deja que sus alumnos lean una amplia variedad de textos y enseña apasionadamente la lectura literaria.

Lo anterior ha llevado a preocuparse por aquellos docentes que no son lectores en su ámbito privado. A menudo, esta cuestión se ha formulado bajo una pregunta no exenta de polémica: ¿cómo puede un docente animar a leer, si él mismo no disfruta de la lectura? (Powell-Brown, 2003). En el ámbito anglosajón, esta problemática ha sido denominada como "Efecto Pedro" (Applegate & Applegate, 2004), expresión para simbolizar -como en la parábola- que "nadie da lo que no posee", para referirse a profesores que cargan con el mandato social de transmitir a sus estudiantes el entusiasmo por la lectura que ellos mismos no tienen (Munita, 2018).

3. Relación del futuro profesorado con la lectura

En el contexto internacional, se ha reportado en los últimos años una serie de investigaciones orientadas a indagar en el perfil lector del futuro profesorado y analizar sus prácticas de lectura personal y profesional. La mayoría de los estudios coinciden en el diagnóstico: los futuros docentes no conformarían, en la actualidad, un grupo social que se caracterice especialmente por sus hábitos lectores ni por su implicación personal y profesional hacia la lectura. En esa línea, estudios como los de Applegate y Applegate (2004) o Munita (2014) muestran una importante población de futuros docentes poco lectores o lectores no implicados, que representan aproximadamente el 50% de los casos observados. Cifras similares se han reportado en investigaciones como las de Dionne (2010) y Applegate et al. (2014), en las cuales las poblaciones de alumnado universitario estudiadas parecen dividirse entre una mitad de lectores entusiastas y otra mitad de no lectores o lectores poco implicados. En ese marco, los estudios convergen al situar en un porcentaje muy bajo al grupo de futuros docentes que se caracterizan por ser lectores muy implicados. Así, desde diversas investigaciones se reporta: un 7% de lectores habituales (Larrañaga, Yubero, & Cerrillo, 2008), un 5,7% de lectores dedicados y ávidos (Applegate et al., 2014), y un 6,9% de lectores que han leído más de 10 libros por placer al año (Vera Valencia, 2017). Es decir, los datos dibujan un panorama caracterizado por un reducido número de futuros profesores (menos de 1 de cada 10 estudiantes) que parecen haber construido una relación de implicación personal con la lectura en el ámbito privado.

Se observa también la presencia de un importante número de estudiantes que declaran abiertamente no leer nunca por placer, cifra que rondaría el 20% (Granado, 2009; Lusetti & Quet, 2009). Lo anterior se suma a ciertos elementos complementarios como el desinterés que muchos de ellos muestran por la lectura frívola (Nathanson, Pruslow, & Levitt, 2008), la débil autoimagen como lectores que muchos de ellos parecen haber construido (Arena & De Resende, 2011), el anclaje de sus lecturas en un corpus relacionado con la novela tipo *best sellers*, la autoayuda y las lecturas obligatorias de estudio (Daisey, 2010; Granado & Puig, 2014; Larrañaga et al., 2008), y las dificultades que experimentan a la hora de leer y valorar obras que respondan a estilos literarios y estéticos diversos (Lusetti & Quet, 2009; Munita, 2014). A su vez, el complejo panorama en términos de hábitos lectores parece tener un correlato en las competencias de lectura de este particular grupo social. Así lo refrenda el reciente estudio de Felipe y Barrios (2017), el cual muestra que la gran mayoría de los estudiantes se sitúa en un nivel de competencia lectora media, con un extremo bastante alto de alumnos "nada" o "poco" competentes (18,7%) y otro extremadamente bajo de alumnos "muy" competentes (1,7%).

Otra tendencia de interés surgida de estos trabajos es la existencia de un "patrón actitudinal diferencial entre lectores y no lectores" (Larrañaga et al., 2008), según el cual los futuros docentes *implicados* comparten una lectura *estética*, orientada a la fruición y participación en la experiencia literaria, mientras que los *no lectores o poco lectores* mantienen una postura de tipo *utilitaria*, dirigida a la búsqueda de información y caracterizada por un acercamiento funcional hacia los textos (Applegate & Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; Daisey, 2009). Lo anterior es particularmente relevante, pues confirma la idea de que los hábitos lectores definen las modalidades de acercamiento al texto que un sujeto es capaz de movilizar en la actividad de lectura. Asimismo, esta diferenciación entre lectores

implicados y no implicados nos ayuda a explicar ciertos resultados de investigación que señalan la incidencia del hábito lector en otros ámbitos. En esa línea podemos citar el estudio de Benevides y Peterson (2010) quienes observan una correlación entre hábito lector y competencia lectora en un amplio grupo de futuros profesores canadienses. A su vez, en contexto francófono los futuros docentes que se caracterizan como lectores implicados a nivel personal obtienen mejores resultados en pruebas de competencia escrita que aquellos menos lectores (Dionne, 2010)

A nivel profesional, en tanto, aun cuando los estudios sobre consumo, comprensión, uso y actitudes de los profesores hacia la lectura de fuentes académicas no son abundantes (cf. Cain, 2015), sus resultados muestran consistentemente que la investigación no es percibida por los educadores como un medio de información útil para su desempeño profesional. Según Strasser (2006), junto con la dificultad del lenguaje característico de géneros académicos (e.g. artículos científicos), los profesores aceptan múltiples fuentes como formas válidas de respaldo para sus prácticas incluidas la propia experiencia, la intuición y la evidencia anecdótica. Esta constatación es altamente relevante para un ejercicio profesional que ha sido caracterizado usualmente como eminentemente práctico y altamente reactivo. Las razones parecen ser variadas, entre las cuales podrían citarse los modos en que el profesor accede, comprende y utiliza la literatura científica en su desempeño profesional. A este respecto, en un estudio destinado a comparar hábitos lectores en cuatro tipos de profesionales (Educación, Ingeniería, Medicina y Derecho), los educadores leían comparativamente menos literatura profesional que los ingenieros, abogados o médicos. Al ser consultados por sus razones, los docentes afirmaban, entre otros motivos, no tener tiempo, que las investigaciones no les resultaban útiles y que el lenguaje era "demasiado técnico" (Latham, 1993, p. 65). En la misma línea, Cousins y Leithwood (1993) encuestando a 388 directores encuentran, además de los problemas ya revelados por Latham, que éstos no confían en los resultados de la investigación; adicionalmente, la lectura de reportes con información estadística presupone una dificultad mayor. En ese marco, el estudio de Zeuli (1994), llevado a cabo sobre 13 profesores tenía por objetivo evaluar la comprensión de artículos de investigación educativa por parte de los docentes. La mitad de los profesores en el estudio tuvo problemas para comprender los puntos principales y la evidencia en los artículos. El autor argumenta que los profesores solo le otorgarían credibilidad a aquellos artículos que coinciden con su experiencia personal como docente. Del mismo modo, los profesores juzgan la validez de los hallazgos en función de su posibilidad de ser traducidos directamente en procedimientos que funcionen en las aulas. En Chile, en tanto, recientes estudios muestran que la lectura obligatoria a la que están expuestos los estudiantes en carreras de pedagogía corresponde mayoritariamente a manuales y fuentes secundarias como capítulos que reseñan obras clásicas (Muñoz, Valenzuela, Avendaño, & Núñez, 2016). Ello explicaría, en parte, el distanciamiento de los maestros con la literatura científica en su ejercicio profesional posterior. En este sentido, se hace relevante observar la relación que se establece entre los futuros docentes y la lectura académica durante su formación, dada la influencia que estas prácticas pudiesen tener en su relación con la lectura y en el uso de ésta para su desempeño profesional.

Dados los antecedentes reportados, resulta evidente la adopción de un enfoque multidimensional que permita una comprensión más ajustada de los múltiples factores que inciden en la relación personal de un sujeto (en nuestro caso, un docente o futuro docente) con la práctica lectora. Ello supone una revisión de aquello que sabemos en relación a sus creencias y motivación hacia la lectura; ámbitos que jugarían un rol clave tanto en las formas de apropiación de los textos como en las modalidades mediante las cuales se enseña la lectura en las aulas.

Las *creencias* pueden ser entendidas como comprensiones, premisas o proposiciones de base subjetiva, acerca del mundo que uno considera verdadero (Kagan, 1992; Richardson, 2003). En cuanto a estructura, estarían pobremente organizadas y existirían unas creencias más centrales y difíciles de cambiar, y otras más periféricas (Pajares, 1992), de manera similar a lo que ocurre con las representaciones sociales (Abric, 2001). Según Green (1971, citado en Van Driel, Bulte, & Verloop, 2007), las personas pudieran sostener creencias incompatibles o inconsistentes puesto que éstas se agrupan como "clusters". En el caso de

los profesores, las *creencias* serían relevantes para explicar el porqué de su acción pedagógica (Galdames, Medina, San Martín, Gaete, & Valdivia, 2011; Gómez et al., 2014; Pajares, 1992). En este sentido, cobra importancia la consideración de las creencias de los futuros profesores en los programas de formación pedagógica.

En ese marco, la literatura internacional ha indagado acerca de las creencias que los profesores sostienen sobre el valor de la lectura en su ejercicio profesional, y la motivación personal y profesional que demuestran por leer. Si bien el interés por la investigación sobre las creencias de los profesores ha experimentado un alza en los últimos años, según Van Driel et al. (2007) éstas han estado más bien centradas en aspectos generales sobre el aprendizaje y la enseñanza, pero aún es limitado el alcance de estos estudios en aspectos más específicos, como puede ser el de la lectura. En este caso, las investigaciones han estado centradas más bien en las creencias sobre los procesos de alfabetización (cf. DeFord, 1985; Galdames et al., 2011), siendo menos numerosos los estudios destinados a describir las creencias del profesor sobre su relación con la lectura en su vida personal y profesional (Véase la revisión de Maggioni, Fox, & Alexander, 2015). En dichos estudios se observa una conceptualización de la lectura como una dimensión constitutiva del individuo (*self*). En el estudio de Tercanlioglu (2001) se observa que los estudiantes de pedagogía no se sienten seguros de sus propias capacidades de lectura; del mismo modo, no se muestran motivados por enseñar a leer en las escuelas, pero aceptan que es una obligación enseñarla como parte del currículum de enseñanza. Estos estudiantes creen, además, que un buen profesor debe necesariamente ser un buen lector que lee junto con sus alumnos (Nuñez, Muñoz, & Valenzuela, 2017).

En relación a las creencias y saberes del futuro profesorado sobre el corpus que será más relevante en la educación lectora y literaria a impartir en las escuelas, investigaciones como las de Delbrayelle y Duszynski (2007) y Díaz Armas (2008) han mostrado un complejo panorama. Destacan, por ejemplo, una imagen muy estrecha acerca de lo que ellos piensan que "debe ser" la literatura infantil, entendida como una literatura ajena a la exploración formal o temática, un corpus fácil y de rápida lectura, y en el que no debieran proponerse textos enigmáticos o melancólicos, sino únicamente dinámicos y humorísticos. En ese marco, también llama la atención el rechazo que a muchos de estos futuros profesores les producen aquellos libros para niños que no hacen explícitos los valores morales (o que proponen sistemas de valores alejados de los cánones morales tradicionales dominantes en un escenario histórico-cultural particular), y aquellos que se apartan de los modelos estéticos más estereotipados y comúnmente asociados a lo infantil. Este complejo panorama se complementa con sus creencias y saberes en torno a los procesos de formación de lectores en la escuela. Según el estudio de Granado (2009), un 90% de los futuros docentes desconoce cómo dinamizar una biblioteca, y un 70% no maneja criterios de selección de libros para el aula. En la misma línea, el citado estudio muestra que 6 de cada 10 docentes piensan que es poca la responsabilidad que les corresponde en los procesos de fomento de la lectura entre sus futuros alumnos.

Por su parte, existe abundante evidencia que muestra las relaciones entre motivación y aprendizaje. Es sabido que la motivación genera compromiso y este un mejor desempeño en la tarea (Hattie, 2009); con la lectura ocurre de manera similar (Wigfield, 2010).

Los estudios sobre motivación y lectura, en su mayoría vinculados al consumo lector, muestran una imagen preocupante: los jóvenes (y adultos) están poco motivados por leer, incluso cuando esta lectura pueda ser una herramienta profesional. En Chile, el 61% de los adultos nunca lee por motivos profesionales o de estudio (OEI, 2014). Un estudio reciente llevado a cabo con estudiantes de Pedagogía, ha mostrado elementos que permiten entender los procesos de motivación de futuros profesores por la lectura académica (Muñoz et al., 2016): los futuros profesores presentan altos niveles de autoeficacia enfrentados a la tarea de leer en el contexto de su formación; sin embargo, no están dispuestos a asumir el *costo* de la tarea aun cuando reconocen la *utilidad* de la misma para su formación. Así, identificar aquellos componentes de la motivación que aparecen como críticos, nos pueden sugerir pistas para mejorar la motivación por la lectura en estos futuros profesionales que median el aprendizaje de la lectura en la Escuela.

4. A modo de conclusión

Pese al conocimiento construido en torno al "efecto profesor" en la formación de lectores a nivel internacional y al lugar preponderante que tiene la figura del "sujeto lector didáctico" en ese proceso, en muchos de los países de nuestro entorno se desconoce la relación del futuro profesor con la lectura a nivel personal y profesional. Ignoramos qué, cómo y cuánto leen los futuros profesores, su *compromiso* con la lectura, el valor que le asignan a ésta en su vida personal y profesional y las creencias que han construido sobre el efecto de la lectura en el plano profesional. En ese marco, es fundamental comprender la relación del profesor en formación con la lectura desde un enfoque multidimensional, es decir, considerando los hábitos, creencias y motivación por la lectura durante la formación inicial docente desde una perspectiva multidisciplinaria. Dicha aproximación nos permitirá una comprensión más fina de esta relación, y la identificación de perfiles lectores que pueden ayudar en el diseño de dispositivos que contribuyan, focalizadamente, a la formación profesional de quienes serán los futuros mediadores de la cultura escrita en niños y jóvenes.

En esa línea, sería esperable que los programas de formación inicial docente incorporaran un trabajo específico sobre los perfiles lectores de sus estudiantes, de tal forma de problematizar la propia relación con la lectura y hacerla avanzar hacia la construcción de una cultura letrada amplia, sensible a las variaciones culturales y que favorezca la iniciación formal de sus futuros alumnos en el lenguaje escrito. Pues, si bien los hallazgos presentados por la literatura internacional en torno a la relación del futuro profesor con la lectura suelen leerse desde una perspectiva alarmista, que tiende a constatar un problema ("los futuros profesores no leen") más que a proponer líneas de mejora, nos parece que este nuevo conocimiento impone una urgente reflexión por parte de los formadores de formadores.

Una reflexión cuyo punto de inicio, creemos, es pensar el sentido que tiene la formación lectora y literaria de los futuros docentes. Desde nuestra perspectiva, la necesidad de un trabajo formativo en esa dirección se sustenta en dos grandes ejes: por una parte, alimentar la lectura profesional del futuro profesor; por otra, colaborar en la construcción de un espacio de lectura frutiva en el ámbito personal.

A nivel académico, el futuro profesor debiese contar con la lectura como una herramienta de su desarrollo profesional. Hoy no basta con poder acceder a la información, el maestro debe también poder evaluar su pertinencia y calidad. En este sentido, la formación inicial de docentes debe procurar una selección cuidadosa del material escrito al que expone a sus estudiantes, tanto a nivel de géneros escritos (no sólo libros y manuales de texto, sino también artículos científicos), como de tipo de fuentes consultadas, privilegiando - idealmente- las fuentes primarias. En trabajos precedentes hemos constatado que una condición para motivar la lectura académica, las tareas asociadas con ésta deben ir más allá de la "lectura controlada" (Muñoz et al., 2016). Una lectura académica bien aprovechada es aquella que tiene sentido para el estudiante en formación, es aquella que se comenta en sala, que se debate y en donde el formador provee de un contexto de producción de la obra (¿quién escribió esto y por qué? ¿cuáles eran las preguntas y cuestionamientos de su época?). Un futuro docente debe poder encontrar en la lectura una herramienta desde la cual cuestionar su realidad profesional, leer el mundo y responder a sus preguntas y problemas. Esto no es posible sin un trabajo de acercamiento a la cultura académica de parte de los formadores. La modelización de ciertas actividades debe comenzar en la formación inicial de docentes.

Por su parte, el propósito de colaborar en la construcción de un espacio de lectura frutiva en el ámbito personal se relaciona con la necesidad de alimentar aquella "biblioteca interior" que tan relevante parece en la profesión docente. Si, como sabemos, la formación escolar de lectores se ve muy influida por la puesta en escena de sujetos que actúen como modelos de lectura para los niños y jóvenes, la relación personal y pasional del docente con la lectura pasa a ser un factor relevante en su práctica pedagógica. Por ejemplo, en la modelización que haga en los espacios de lectura silenciosa, en los cuales, lejos de utilizar el tiempo para tareas académicas (que no hacen sino mostrar a sus alumnos la poca relevancia que para él o ella tiene la lectura literaria que les ha solicitado), es capaz de sumergirse en una lectura

“gratuita” cuya única finalidad es el disfrute y el placer lector personal. O bien en los espacios de lectura en voz alta, en los cuales puede mostrar su propia pasión y sus gustos personales como lector, ora leyendo un texto o fragmento que le haya marcado especialmente, ora recomendando lecturas diversas a sus estudiantes.

Sin embargo, los espacios de lectura silenciosa o en voz alta no constituyen la única manera en la cual la lectura personal del docente “entra” a las aulas. Decimos esto pues una lectura privada habitual por parte del profesor también influye positivamente en las formas de interacción con los libros que este movilice en el aula. Así, por ejemplo, si un docente en su vida personal solo es capaz de establecer relaciones utilitarias y funcionales con la lectura literaria (leer una novela para el examen, leer un libro infantil para extraer una moraleja), es muy probable que las prácticas didácticas que privilegie en sus aulas avancen, también, en esa dirección. Es decir, prácticas que favorecen una única manera de acercamiento y problematización los textos, y que no toman en cuenta la elaboración de una postura “estética” en el encuentro del lector con la obra. Prácticas, por tanto, que no incluyen espacios de andamiaje para ayudar a los alumnos a avanzar como lectores literarios, atentos a los juegos de lenguaje propios de un cuento o un poema, y a los valores estéticos (y no solo éticos) que las buenas obras movilizan.

Por supuesto, lo anterior no es privativo de los docentes que son buenos lectores en su espacio personal y profesional. Pero sí es cierto, dada la evidencia internacional que hemos intentado sintetizar en estas páginas, que buenos hábitos lectores por parte del maestro pueden ser gravitantes a la hora de desarrollar líneas de mejora para la enseñanza de la lectura y la literatura en las aulas. Tomar este conocimiento como una oportunidad es, precisamente, el camino que debiesen emprender las Facultades encargadas de formar a los futuros mediadores de lectura.

Agradecimientos

Este artículo ha sido financiado por la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (CONICYT- Chile) a través del proyecto Fondecyt Regular 1170779.

Referencias bibliográficas

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275.
- Abric, J. C. (2001). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher, 57*(6), 554-563.
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., . . . Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction, 53*(3), 188-204.
- Arena, A. P. B., & De Resende, V. A. D. L. (2011). Histórias de leituras: da metáfora da cebola à metáfora da Princesa e a ervilha. *Álabe*(3). doi:10.15645/Alabe.2011.3.6
- Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching, 36*(3), 291-302.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with research texts: beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching, 41*(5), 478-492.
- Commeyras, M., Bisplinghoff, B. S., & Olson, J. (Eds.). (2003). *Teachers as Readers: Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. Newark, Delaware: ERIC.
- Concha, S., Hernández, C., del Río, F., Romo, F., & Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la educación, 38*(38), 81-113.
- Cousins, J. B., & Leithwood, K. A. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for

school improvement. *Science Communication*, 14(3), 305-333.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.

Daisey, P. (2009). The Reading Experiences and Beliefs of Secondary Pre-service. *Reading Horizons*, 49(2), 6.

Daisey, P. (2010). Secondary preservice teachers remember their favorite reading experiences: Insights and implications for content area instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), 678-687.

DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 351-367.

Delbrayelle, A., & Duszynski, M. (2007). De la difficulté à se construire comme un sujet lecteur didactique quand on est professeur des écoles stagiaire. In M. Lebrun, A. Rouxel, & C. Vargas (Eds.), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives* (pp. 101-111). Aix-en-Provence : P.U. Provence. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.

Díaz Armas, J. (Ed.) (2008). *Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector*. Barcelona: Horsori.

Dickinson, D. K. (2011). Teachers, Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333(6045), 964-967. doi:10.1126/science.1204526

Dickinson, D. K., Hofer, K. G., Barnes, E. M., & Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231-244. doi:10.1016/j.ecresq.2014.02.006

Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants: enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 409-428.

Falardeau, É., & Simard, D. (2011). *La Culture Dans La Classe de Français: Temoignages*: Presses Université Laval.

Felipe, A., & Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*(7), 7-21.

Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R., & Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. In J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *Docente Más. La Evaluación docente en Chile* (pp. 200-204). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M. P., Guerra, P., & Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, XXXVI(14), 173-188.

Granado, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*(11), 93-112.

Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp. 403-424).

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford: Routledge.

Hsueh-Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 13(1), 403-430.

Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*: Fundación SM.

- Latham, G. (1993). Do Educators Use the Literature of the Profession? *NASSP Bulletin*, 77(550), 63-70.
- Lundberg, I., & Linnakyla, P. (1993). *Teaching Reading around the World. IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg, Germany: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Lusetti, M., & Quet, F. (2009). Avenirs des lectures scolaires. In B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français : le socioculturel en question* (pp. 123-136). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Maggioni, L., Fox, E., & Alexander, P. A. (2015). Beliefs about reading, text, and learning from text. In H. Fives & M. Gregoire (Eds.), *International Handbook of research on teacher's belief*. (pp. 353-369). Abingdon: Routledge.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. doi:10.1080/19388070802443700
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación. Retrieved from <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>.
- Molina, V. (2014). *Literatura infantil en la carrera de educación de Párvulos. Un estudio sobre su presencia en Chile*. (Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Morrison, V., & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110-118.
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. doi:10.1080/11356405.2014.965449
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*(17), 1-19. doi:10.15645/Alabe2018.17.2
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15, 52-68. doi:10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a Questionnaire Survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321. doi:10.1177/0022487108321685
- Núñez, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2017). *Grupos focales sobre la lectura en la formación inicial docente*. Documento de trabajo. Proyecto Fondecyt 1170779. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar: .
- OEI. (2014). *Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Prácticas Culturales 2013*. Madrid: OEI.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Powell-Brown, A. (2003). Can You Be a Teacher of Literacy If You Don't Love to Read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(4), 284-288.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(02), 417-447. doi:doi:10.1017/S0305000902005111
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*, 6, 1-22.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-41.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Strasser, K. (2006). Evaluación de programas de intervención temprana. *En Foco-Expansiva*, 78, 1-25.
- Tercanlioglu, L. (2001). Pre-service teachers as readers and future teachers of EFL reading. *TESL-EJ*, 5(3), 1-17.
- Theiss, D., Philbrick, A., & Jarman, G. (2009). Using the Reading Maturity Survey in Teacher Education Program Evaluation. *SRATE Journal*, 18(1), 59-63.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17(2), 156-171.
- Vera Valencia, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*(7), 85-96.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25. doi:10.1080/10888438.2011.536125
- Wigfield, A. (2010). Children's Motivations for Reading and Reading Engagement. In J. A. WigMalloy, B. A. Marinak, & G. L.B. (Eds.), *Essential readings on motivation* (pp. 13-27). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*: John Wiley & Sons, Inc.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Cerrillo, P. C. (2004). El valor de la lectura: un análisis de la imagen social del lector. In E. Martos & T. Rösing (Eds.), *Prácticas de Lectura y escritura* (pp. 115-136). Brasil: Editora Universitaria.
- Zeuli, J. S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39-55.

-
1. Doctora en Psicología y Ciencias de la educación, Especialista en procesos de lectura. Escuela de pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Carla.munoz@pucv.cl
 2. Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Profesor visitante en la Universidad Autónoma de Barcelona, e investigador asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED) de la Universidad Católica de Temuco. <https://orcid.org/0000-0002-2549-4743>
 3. Doctor en Educación y especialista en temas de motivación. Investigador del Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Chile. Jorge.valenzuela@upla.cl
 4. Doctor en Educación, especialista en formación de profesores. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. eriquelme@uct.cl
-

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 40) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados