

El podcast literario como recurso de animación a la lectura: una propuesta de intervención didáctica

The literary podcast as a resource to encourage reading: a proposal for didactic intervention

Anuar David Cichero

anuar.cichero@gmail.com

(FCH, UNSL/IDH-CONICET, UNC). Licenciado en Letras .Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es docente en el Taller de la Práctica Docente I y II del Profesorado Universitario en Letras en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y becario doctoral en temas estratégicos en CONICET. Participa en proyectos de investigación vinculados con literatura, tecnología y poéticas electrónicas.

Resumen

La lectura está íntimamente vinculada con el aprendizaje, es uno de sus vehículos y, a su vez, constituye un objeto de estudio y de enseñanza. En este artículo se presenta una experiencia de intervención didáctica que tiene al pódcast literario como principal recurso de animación a la lectura. Cumple la doble función de introducir la mediación de textos literarios a través de la lectura en voz alta y de configurarse como medio de circulación de contenidos didácticos en el ámbito educativo. Se fundamenta la inclusión del pódcast desde una articulación teórica que considera la lectura como interacción (Dubois, 2015; Solé, 2009), relación con el mundo (Freire, 2004), y mediación entre docente y alumnxs (Holzwarth et al., 2007). Por último, se propone incluirlo como recurso didáctico en un taller de lectura (Barthes, 1994, p. 35), diseñado específicamente para tal fin.

Palabras claves: educación, literatura, lectura, pódcast, talleres literarios.

Abstract

Literacy is closely linked to learning; it is one of its vehicles and, at the same time, it constitutes an object of study and teaching. This paper presents an experience of didactic intervention that has the literary podcast as the main resource for the promotion of literacy. It argues that the podcast serves the double function of introducing literary texts through reading aloud and of being a digital media of didactic content in education. This is based on a theoretical framework that understands literacy as interaction (Dubois, 2015; Solé, 2009), relation with context (Freire, 2004), and mediation between educators and their students (Holzwarth et al., 2007). Finally, it proposes to include the podcast format as a teaching resource in a literacy workshop (Barthes, 1994, p. 35) that is designed specifically for this purpose.

Keywords: education, literature, literacy, podcast, literary workshops.

Introducción

Leer, en una de sus acepciones, implica desentramar los significados de un texto como quien desanda los hilos de un tejido para comprender su hechura, o bien, para hacerse una imagen del mundo. Pero es mucho más que eso, leer es una vía para interpretar la realidad y para transformarla, es un medio de comunicación entre distintas generaciones y también entre contemporáneos; es una vía de acceso al conocimiento y a la cultura; es una de las formas fundamentales de ejercer ciudadanía. Leer es un derecho. La lectura está íntimamente vinculada al aprendizaje, es uno de sus vehículos y, a su vez, constituye un objeto de estudio y de enseñanza. Es en este último sentido que me interesa presentar la siguiente experiencia de intervención didáctica que tuvo lugar durante el dictado del Taller de la Práctica Docente I del segundo año del Profesorado Universitario en Letras de la FCH (UNSL).

Al inscribirse en el Campo de formación en la práctica profesional docente, la asignatura prepara a sus estudiantes para realizar intervenciones en territorio, en particular, en espacios de educación con menor grado de formalización (Sirvent et al., 2006). La lectura cobra un papel protagónico en dichas instancias, ya que lxs estudiantes deben diseñar propuestas de talleres literarios. Antes de realizar las prácticas, dedicamos una serie de clases a la reflexión sobre la lectura desde una dimensión pedagógica didáctica que les brinda herramientas conceptuales y prácticas para diseñar y planificar sus propuestas. Como indica Solé (2009, p. 80), para pensar la lectura en situaciones de enseñanza-aprendizaje, es necesario tener en cuenta sus propósitos, que pueden ser diversos. En este caso, abordamos nuestro objeto de enseñanza desde la perspectiva de la animación a la lectura, consideramos el rol del docente como mediador, como un intermediario que hace las veces de puente entre los libros y sus lectores. Con respecto a las intervenciones en territorio, son niñxs que asisten a espacios comunitarios, pero, en futuras prácticas docentes, serán alumnxs que transiten los niveles primario y medio del sistema educativo. Desde la cátedra, nos interesa poner énfasis, entonces, en la importancia de que lxs docentes de lengua y literatura asumamos el rol de mediadores de lectura en el aula. La formación de lectores de literatura es una tarea que nos compete desde distintos aspectos y con diferentes niveles de complejidad durante los distintos ciclos de escolaridad, tal y como se establece en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en torno a “La formación como lector de literatura a partir de la frecuentación, exploración y disfrute de numerosas obras literarias de tradición oral y de autor, y de la socialización de las experiencias lectoras” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005).

El recurso de animación de lectura que presento aquí es el pódcast literario, que tendrá la doble función de introducir la mediación de textos literarios a través de la lectura en voz alta, el trabajo con la voz y con medios digitales de circulación de bienes culturales. Considero que es interesante introducirlo,

no solo como recurso didáctico, sino también como tema para reflexionar acerca de las prácticas culturales en tiempos de pleno auge de las tecnologías digitales.

Como material de lectura, propongo el cuento La abuela electrónica de Silvia Schujer (2014) para trabajar en un taller de lectura con lxs estudiantes. Se trata del primero de una serie de relatos que conforman el libro homónimo, en el que la autora inventa una abuela robótica que, entre sus múltiples funciones, narra cuentos, puesto que posee una vasta memoria física. Si bien la ficción de Schujer está escrita a fines de los noventa, y las tecnologías que componen su personaje en la actualidad podrían parecernos obsoletas, hay una apuesta visionaria al imaginar un dispositivo electrónico que, con forma humana, asiste al niño protagonista con sus tareas, le lee cuentos y realiza tareas de cuidado. La abuela se parece a una computadora. Veinte años atrás, Schujer veía la presencia cada vez más íntima de estos dispositivos en nuestras vidas. Lo único que le faltaba a la abuela electrónica, para estar a tono con las tecnologías actuales, era conectarse a Internet.

La pandemia ocasionada por la COVID-19 vino a exacerbar no solo el alcance “global” de Internet, sino la conectividad a redes digitales como un recurso esencial para acceder, entre otras cosas, a la educación. En tal sentido, el cuento de Schujer habilita lecturas actualizadas que abren vías de reflexión acerca de las prácticas de lectoescritura en tiempos de (¿post?) pandemia, en este caso, la lectura en voz alta por medios digitales. Durante el confinamiento no podíamos aprender de manera presencial, pero nuestras voces sí viajaban a través de redes extensas y llegaban a nuestros alumnxs. Aunque hoy hemos retomado la modalidad presencial en nuestras prácticas docentes, es interesante explorar las potencialidades que tienen estos recursos multimedia como el podcast e introducirlos en el aula.

En relación a la lectura, esta propuesta está diseñada desde la perspectiva teórica del modelo interactivo (Solé, 2009) con especial atención a la comprensión lectora. Se tendrán en cuenta la multiplicidad de propósitos que

orientan la lectura en tanto acto de apropiación de la palabra para conocer el mundo, para aprehenderlo y, en el caso específico de la literatura, para imaginar otros mundos posibles. Es preciso generar ocasiones que propicien la lectura para que la palabra circule, se comparta y pueda ser apropiada. Para tal fin, propongo el taller de lectura como un espacio de formación en el que se trabaja con los textos (en este caso, el cuento de Schujer) discutiéndolos, socializando sus sentidos y escribiendo las diversas lecturas que allí surjan (Barthes, 1994).

La lectura como interacción

La lectura admite múltiples abordajes, pero aquí el enfoque está puesto en la mediación, por ende, es necesario adoptar un modelo conceptual de lectura que comprenda una concepción amplia en cuanto a sus propósitos, que tenga al lector como participante activo y que considere el significado como algo que se construye entre el lector y el texto, siempre abierto a actualizaciones. Teniendo en cuenta esos aspectos, tomo como punto de partida los cuatro principios que señala Dubois (2015) en relación a los “nuevos” modelos de lectura que derivan del organicismo.

1. Así como no hay separación entre el observador y lo observado, tampoco existe entre el lector y el texto, entre la lectura y la comprensión.
2. El todo (texto, oración, palabra, etc.) no es solo la suma de las partes.
3. El sentido se determina a través de relaciones bilaterales (transacciones/interacciones) entre el observador y lo observado. En la lectura, el correlato sería entre el lector y el texto.
4. La lectura es un proceso.

Estos enfoques no traen aparejados consigo nuevos procedimientos de enseñanza de la lectura, sino nuevas actitudes frente al proceso de leer y frente al niño como participante activo en aquel (Dubois, 2015). Si bien estos

principios aportan una perspectiva epistemológica general, es necesario hacer mayores precisiones en cuanto al modelo por adoptar en términos de los cuatro principios que fueron referidos.

El modelo interactivo surge a partir de los cuestionamientos que recibió el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades inteligentes a fines de los sesenta, cuyos aportes más representativos provienen de la Psicolingüística y la Psicología cognitiva con el modelo psicolingüístico (K. Goodman es su mayor exponente) y la teoría del esquema de J. Dewey. El primer exponente aporta, entre otros aspectos, la concepción de la lectura entendida como un proceso del lenguaje, que los lectores son usuarios del lenguaje (en contraposición a receptores pasivos de un texto dado) y que la significación se da como resultado de interacciones entre el lector y el texto (Dubois, 2015, pp. 17-18). Por otra parte, la teoría del esquema permite considerar el rol activo del lector con elementos más precisos en cuanto a cómo se producen las interacciones con el texto en términos cognitivos.

Esta concepción de lectura está fuertemente vinculada a la comprensión, que se da por medio de la interacción entre el texto y el lector, donde este adquiere un rol activo. De este modo, tiene lugar una construcción del significado en la que intervienen los conocimientos previos del lector, como así también su bagaje de experiencias. Según señala Solé (2009), la comprensión lectora no es universal, sino que depende del texto y de cuestiones propias del lector tales como su conocimiento previo, los objetivos de lectura y sus motivaciones. Intervienen esquemas que pueden ser más o menos elaborados, tener mayor o menor número de relaciones entre sí y presentar un grado variable de organización interna. Representan un momento dado de nuestra historia y de nuestro conocimiento, que es siempre relativo y factible de ser ampliado. Cuando leemos, comprendemos a través de estos esquemas que se activan durante la lectura.

Leer es comprender toda vez que constituye un proceso de construcción de significados acerca del texto y porque involucra activamente al lector. Es

imprescindible que este encuentre sentido en el esfuerzo cognitivo que supone leer, conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo. Es necesario, para ello, contar con los recursos que permitan llevar a cabo la tarea de manera satisfactoria. Por último, se requiere que el lector se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura (Solé, 2009, p. 37).

Es necesario tener en cuenta también el contexto, ya que leer no es algo que ocurra en el vacío. Por otra parte, la comprensión ligada a la lectura debe ser una comprensión del mundo que no se ciña al entramado significativo del texto. La postura de P. Freire acerca del acto de leer comprende una visión política en la que intervienen las experiencias y conocimientos prematuros de los sujetos, aquellos que son previos al aprendizaje de las primeras palabras. El autor revisa su propia biografía intentando identificar esas primeras lecturas de lo que él llama la *palabra-mundo*. A ese ejercicio lo denomina comprensión crítica del acto de leer:

No se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél (...). La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (Freire, 2004, p. 94).

El contexto comprende el mundo circundante de la infancia, los sentidos (sonidos de los primeros escenarios que habita un infante, sensaciones del vínculo con animales, etc.) y el lenguaje de los mayores. Estas experiencias forman parte de un aprendizaje que va constituyendo el lenguaje del niño, refieren a un conocimiento que es previo al de la palabra escrita y habilitan una comprensión del mundo inmediato. Así se constituye la palabra-mundo, que no es antagónica con la palabra escrita, sino, en todo caso, complementaria: "El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la 'lectura' del mundo particular. No era algo que se estuviera dando

superpuesto a él” (Freire, 2004, p. 99). La perspectiva freiriana es valiosa para considerar los contextos y experiencias previos de los lectores —máxime en procesos de alfabetización— a la hora de proponer talleres de lectura. Y, en el marco de esta propuesta, para acercarnos a los destinatarios del taller de lectura, a sus historias lectoras, para escuchar sus palabras-mundo. Por otra parte, la noción de comprensión crítica también es un aporte interesante, sobre todo por la “arqueología” exhaustiva que hace Freire de su comprensión del acto de leer a lo largo de sus experiencias (2004, p. 107).

Mediadores en el aula

Los modelos de lectura son abstractos y, como tales, teorizan acerca de una práctica compleja y heterogénea. Tienen una correspondencia más o menos estrecha con teorías más generales de las que derivan, como así también de las disciplinas que desarrollaron sus postulados. En el ámbito de la práctica, dichos modelos nos orientan, no solo en términos de cómo pensamos nuestro objeto de enseñanza, sino también de los posicionamientos epistemológicos, pedagógicos-didácticos y políticos que adoptamos. Ahora bien, se hace necesario reflexionar sobre las prácticas de manera específica para definir criterios y lineamientos que les aporten un marco de referencia. En tal sentido, propongo la animación a la lectura como haz de guía para la práctica. Si bien es un concepto con definiciones muy diversas, se puede apuntar, de modo general, que refiere a la formación de lectores (en nuestro caso, de literatura), que promueve el hábito y el gusto por sobre la obligación, el debate y las lecturas compartidas por sobre la verificación y la evaluación en su sentido más tradicional (Morón Arroyo, 2001).

Por otra parte, tiene una vinculación estrecha con el trabajo en bibliotecas o en espacios de educación con menores grados de formalización (Petit, 1999; Jiménez Martínez, 2012). Ambos constituyen ámbitos menos reglados que el aula escolar. No obstante, durante los últimos años hay una tendencia, desde distintas políticas públicas, a promover la lectura en la escuela siguiendo

perspectivas que privilegian la promoción o la animación. Así es que se piensa a lxs docentes como mediadores, es decir, como intermediarios en el encuentro entre lxs alumnos y los libros e iniciadores (o promotores) de trayectorias lectoras (Holzwarth et al., 2007). Esta perspectiva tiene como fundamento la idea de que la escuela constituye la principal ocasión (sino la única) de que niñxs y jóvenes tengan un acercamiento hacia la literatura que exceda la mera obligación dictaminada por la currícula. Para que esos encuentros sean significativos, para que abran una posibilidad de relación con la literatura que sea una vida con la literatura, es preciso pensar y tener en cuenta algunos aspectos que orienten la labor de lxs mediadores en el aula.

Ya mencioné la importancia de pensar al docente de lengua y literatura como mediador. No se trata simplemente de alguien que pauta las lecturas indicadas en el programa e indica las consignas de trabajo con ese material, sino que se configura como un iniciador o continuador de las historias que los alumnos van a construir con la literatura. Como dice M. T. Andruetto, el docente mediador es alguien que construye puentes entre los libros y sus alumnx:

Y ahí, donde hay un lector, hubo antes otros lectores, una familia, un maestro, un bibliotecario, una escuela, un otro o unos otros que tendieron puentes. A la construcción de esos puentes y a la calidad de esos puentes, deben ir nuestros esfuerzos. (2015, p. 28)

Para el caso de la propuesta, y en el contexto de la asignatura en la que se enmarca, tomo en cuenta que no trabajamos con el aula como destino inmediato, pero sí como horizonte cercano y como una institución que circundamos, estudiamos y para la cual preparamos a nuestrxs estudiantes. De ahí la importancia de promover el rol de mediador desde el campo de formación de la práctica docente.

Otros criterios que presentan Holzwarth y sus colaboradores para la mediación son la construcción de historias lectoras, los modos de leer y las

situaciones de lectura (Holzwarth et al., 2007). No me referiré a cada uno en extenso porque orientan la práctica docente en general, pero sí mencionaré aquellos que pueden vincularse de manera más específica a esta propuesta. Por caso, al trabajar con estudiantes del Profesorado en Letras, asumimos que tratamos con sujetxs que van camino a ser lectores profesionales, por lo que sus trayectorias de lectura son relevantes, no solo durante toda la práctica, sino también en el diseño de las consignas del taller. Por último, los modos y las situaciones de lectura están estrechamente relacionadas con actividades que se proponen y desarrollan en el aula escolar. No obstante, se les puede recomendar que privilegien unos por sobre otros de acuerdo a la actividad que planifiquen. En este caso, propongo una lectura de esparcimiento que luego supondrá instancias de debate y de escritura. La situación será, primero, de lectura del docente a lxs estudiantes y luego de lxs estudiantes a sus pares.

El podcast literario

Puede pensarse como un caso particular en el que se combinan el modo de leer de esparcimiento o reflexivo con una situación de lectura en la que el docente lee a sus alumnxs o de lxs alumnxs leyendo entre pares. Si bien, mientras escribo estas líneas, han retornado las clases presenciales, el pódcast es un formato que se adecua muy bien a contextos de clases en línea (sincrónicas o asincrónicas) y a distancia. Hay tipos muy variados, pero aquí lo presento como recurso didáctico que cobra especial protagonismo en la animación a la lectura. La mayoría de las definiciones de la literatura específica sobre pódcast coincide, desde un punto de vista técnico, en que se trata de un archivo digital de audio (mayormente, en formato mp3) que está sindicado. Esto quiere decir que ese archivo contiene ciertas etiquetas que les permiten a los usuarios suscribirse a un servicio de difusión para acceder a él, ya sea para descargarlo a un dispositivo (computadora, reproductor mp3, *smartphone* o tableta) o reproducirlo en línea. Desde un punto de vista

del contenido, es como un programa de radio que se graba y se comparte a través de un sitio web o de una o varias plataformas (Ivoox, Spotify, iTunes, etc.). Si pensamos en el contexto actual, donde las situaciones de lectura descritas —con frecuencia— ya no tienen lugar en el aula y tampoco ocurren al mismo tiempo, pareciera haber cada vez más mediaciones entre docentes y alumxns. ¿Cómo hacer entonces para mantener el vínculo a pesar de la distancia, los destiempos y las desconexiones? Son imprescindibles la lectura como sustento del vínculo pedagógico y la voz como un hilo conductor que atraviese las interrupciones entre las partes. Por sus características, el pódcast puede convertirse en un recurso muy interesante para la animación a la lectura. Desde la factura más sencilla, que puede consistir en grabarse leyendo con el teléfono y compartir el audio a través de una aplicación de mensajería instantánea como WhatsApp, hasta usar programas especializados y *hardware* dedicado, el abanico de posibilidades es amplio y también implica un proceso de aprendizaje que puede transitarse a través del hacer. Según Blanco Ruiz (2006), desde sus orígenes el pódcast estuvo marcado por la iniciativa amateur, donde sus autores tomaban la palabra para hablar de aquello que conocían o les interesaba con un claro propósito de compartir sus conocimientos de manera colectiva. Si bien es un medio que se ha profesionalizado, no ha perdido la marca de *hágalo usted mismx* de sus comienzos. Y esa es una característica valiosa para introducir en contextos de enseñanza/aprendizaje, ya sea en el nivel superior como en el medio y primario.

Existe, incluso, un tipo específico de pódcast: el educativo, que consiste en “un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica” (Fernández & Vera, 2010, p. 128). De todos modos, el uso de esta herramienta no garantiza por sí mismo el cumplimiento de los objetivos pedagógicos que nos hayamos propuesto al mediar lecturas. Si bien su implementación puede resultar novedosa y estimulante tanto para el

docente como para lxs alumnxs, es necesaria una planificación que responda a criterios didácticos que atañen a la lectura. En este punto, me propongo tomar en cuenta las características técnicas de este formato como así también sus potenciales pedagógico-didácticos y articularlo con los lineamientos específicos que referí en relación a la lectura. De este modo, se producirá un pódcast específicamente para ser utilizado como recurso en el taller de lectura.

Teoría y práctica del taller de lectura

Un taller de lectura es un tipo específico de taller literario. Según Bratosevich y Rosenbaum (2001), este último es un lugar donde se experimenta, se discute y se toman posiciones plurales acerca de eso que se experimenta. Por su parte, en relación al concepto de lo 'literario', en este sentido, puede delinear, de manera general, los límites entre poesía y narrativa, verso y prosa. Estos son principios que orientan después los procesos de escritura.

En el caso de un taller de lectura, el foco de atención está puesto en leer, intercambiar y discutir impresiones, sentidos y posturas en relación a lo leído. Aquí también puede intervenir lo 'literario' en torno a lo que se elige para leer y en cómo podría, por ejemplo, construirse un *corpus* de lecturas para trabajar en taller. Por otra parte, y en relación específica con la presente propuesta, el taller incluye una instancia de escritura, que llamo, siguiendo a Barthes (1994), *escribir nuestras lecturas*. Este es un tipo especial de escritura porque tiene como objeto una lectura reciente, aquella que escribimos cuando levantamos la cabeza e interrumpimos la lectura de ese primer texto porque quedamos prendados de él. Este "texto-lectura", como lo llama el autor, es una manera de sistematizar aquellos interrogantes que nos van surgiendo durante el acto de leer. Y, en el ámbito del taller, incluirán los emergentes del intercambio y del debate colectivo. Lo que se busca, entonces, es producir un registro de lo que leemos en el taller. Así como la

escritura deja su huella, la lectura también puede hacerlo, ya que no solo es el autor quien tiene algo para decir.

La intervención didáctica que propongo es un taller de lectura que consta de tres instancias que tendrán lugar en tres momentos diferentes.

1. Escucha previa domiciliaria del segundo episodio del pódcast *Cápsulas de lectura*: "La abuela electrónica". Se les pide a los estudiantes que anoten algunas líneas en borrador acerca de las siguientes preguntas que se presentan al final del episodio .

- a)¿Cuáles de los aparatos electrónicos que forman parte de tu hogar creés que cumplen las funciones de la abuela del protagonista?;
- b)¿Cuáles de las tareas de tu hogar delegarías a un robot y cuáles no?;
- c)¿Creés que los dispositivos inteligentes como los celulares son capaces de producir objetos culturales (novelas, cuentos, poemas, canciones, cortometrajes, etc.) que nos emocionen, nos interpelen, que aporten a nuestra educación y formación cultural? Argumentá tu respuesta por sí o por no.

2. Esta instancia tiene lugar en el aula durante una clase de Taller de la Práctica Docente I del Profesorado Universitario en Letras.

- a)Primera parte. El docente lee en voz alta el cuento La abuela electrónica a los estudiantes.

- b)Segunda parte. Se debaten, de forma grupal, las preguntas de la guía de lectura mencionadas en la instancia anterior.

- b)Tercera parte. Se les propone a lxs estudiantes que escriban de manera individual o en parejas un texto ficcional que responda a una de las siguientes preguntas: 1)Si los aparatos electrónicos que forman parte de nuestros hogares pudieran hablar ¿qué contarían de nosotrxs? 2)¿Cómo se imaginan una abuela del futuro?

3. Esta última instancia se puede proponer como trabajo práctico. En ella, lxs estudiantes deben grabar, en parejas o grupos de tres personas, un episodio de pódcast en el que discutan uno de los ejes propuestos por las preguntas iniciales, o bien, leer en voz alta uno de los textos que escribieron en la instancia de taller y proponer, a su vez, una o dos preguntas de lectura abierta relacionadas con sus textos.

Conclusiones

La propuesta que presenté comprende una primera etapa de trabajo simultáneo de planificación didáctica e investigación (ambas están íntimamente relacionadas entre sí durante las prácticas docentes) que tiene al pódcast literario como protagonista. Si bien hay una apuesta por la “novedad” que puede tener este recurso proveniente de los medios digitales, para implementarlo en el aula, me propuse introducirlo desde la perspectiva de la lectura interactiva, por un lado, y desde la teoría y práctica del taller literario, por otro. En relación al modelo interactivo, vinculé la lectura a la comprensión, donde el significado se construye a partir de la interacción entre el texto y el lector, e implica un rol activo de este. Esto requirió diseñar una propuesta que tenga en cuenta el protagonismo del lector durante el proceso de lectura y comprensión, así como sus trayectorias lectoras previas. Las motivaciones y situaciones de lectura son particularmente relevantes para la comprensión. En tal sentido, considero que hay que poner especial atención en la selección de textos y del formato presentado (el pódcast) para estimular la lectura. La situación privilegiada, en este caso, es la lectura en voz alta para favorecer la escucha y la comprensión. Esto implica trabajar con textos literarios que deben ser intervenidos para luego ser mediados con lxs destinatarixs.

Por otra parte, las experiencias y conocimientos previos de lxs sujetxs en relación al contexto cobra especial importancia. Por tal motivo, consideré la teoría de P. Freire, cuya postura pedagógica y política propone que la

comprensión lectora no debe ceñirse solo al texto, sino a una visión más integral del mundo. Esta perspectiva se pone en juego durante la animación a la lectura, principalmente en dos momentos. Primero, en el proceso de selección de los textos, donde se puede agregar bibliografía complementaria que aporte contenido acerca del contexto; segundo, se tiene en cuenta durante las instancias de debate en el taller de lectura. Cobra especial relevancia esta modalidad en el trabajo con niños y adolescentes, ya que Freire reconstruye, a partir de su infancia, su relación con el mundo circundante, que es siempre una relación de conocimiento.

A su vez, introduce la perspectiva del mediador de lectura, habitualmente vinculada a espacios de educación con menores grados de formalización, al ámbito del aula escolar (y universitaria). Tomé en cuenta los principales criterios que guían la animación por medio del podcast en el que se pone en juego una lectura de esparcimiento entre el docente y sus alumnos. Allí tienen especial relevancia las historias lectoras de los estudiantes; particularmente, durante las instancias de debate o discusión. Teniendo en cuenta que formamos a futuros docentes de lengua y literatura, es interesante promover el rol de mediador durante la formación.

Vimos que el podcast literario constituye un tipo específico de podcast educativo, un medio didáctico que presenta contenidos grabados por audio, y que estos responden a una planificación previa, como así también a la adecuación de los materiales al medio. Por sus características, estimula la cultura del *hágalo usted mismo* y puede favorecer la enseñanza de la literatura desde una orientación que ponga el foco en la creatividad y la inventiva. Para tal fin, se producen episodios de un podcast que forman parte del material didáctico con el que luego se trabaja durante el taller.

Por último, partí de la noción general de taller literario, un lugar donde tradicionalmente se escribe ficción, para proponer una instancia específica en la que se lee, se discuten esas lecturas y luego estas son escritas. Esto pone

de relieve el rol activo de lxs lectores. Este taller es un lugar donde lxs lectores escriben.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (2ª ed, pp. 35-39). Paidós.
- Blanco Ruiz, S. (2006). «El podcast: Situación actual en el mundo hispano hablante». *XIII Jornadas Internacionales de Jóvenes Investigadores en Comunicación, 1931-1944*.
- Bratosevich, N., & Rosenbaum, A. (2001). *Taller literario. Metodología, dinámica grupal, bases teóricas*. Edicial.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica*. Aique.
- Fernández, I. M. S., & Vera, M. del M. S. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: El podcast educativo. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 36, 125-139.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (16.ª ed.). Siglo XXI.
- Holzwarth, M., Hall, B., & Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Jiménez Martínez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 59-78.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo EGB /Nivel Primario 4º, 5º y 6º años*.
- Morón Arroyo, C. (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (P. Cerrillo & J. García Padrino, Eds.). Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=09ynT7Pv7-gC&oi=fnd&pg=PA7&dq=animaci%C3%B3n+a+la+lectura&ots=VqXYGgWhtd&sig=hB9dpAIxb9u-RAKDYgTr7D5dzPk&redir_esc=y#v=onepage&q=animaci%C3%B3n%20a%20la%20lectura&f=false

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

Schujer, S. (2014). *La abuela electrónica*. Primera Sudamericana.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., & Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura* (1ª ed.). Graó.

Recibido: 23/08/2022

Aceptado: 24/11/2022

Cómo citar este artículo:

Cichero A. (2022), El podcast literario como recurso de animación a la lectura: una propuesta de intervención didáctica. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 7, San Luis, 104-120.