

# LIBRÓFILAS: ELABORACIÓN DE PÓDCAST LITERARIOS

JENNIFER SILVA DE MARCO<sup>1</sup>

---

## RESUMEN

En formación docente se aprende a leer, escribir, escuchar y exponer textos académicos. Pero ese aprendizaje no es espontáneo: requiere mediación docente y estrategias de enseñanza que se propongan abordar estas habilidades discursivas. La alfabetización académica no es responsabilidad de la formación previa. La actividad de aprendizaje profundo (AAP) «Librófilas» se implementó con un grupo de primer año de Magisterio de primera infancia, en la asignatura Lengua y Literatura. El propósito fue desarrollar en las estudiantes la competencia *comunicación* en su dimensión *comunicación efectiva y multimodal*, afrontar la alfabetización académica y trabajar los aspectos programáticos de la unidad «Literatura infantil», de forma de promover aprendizajes profundos y motivarlas para favorecer el compromiso con el curso hacia fin de año. La AAP consistió en la elaboración de pódcast literarios —episodios de audio pregrabados— derivados de un proceso que conjugó la lectura de literatura infantil, la búsqueda, selección y análisis de materiales disciplinares y didácticos, y la transformación de un primer producto escrito; todo esto propuesto como segundo parcial. Las estudiantes debían convertir creativamente un trabajo escrito con formato académico-disciplinar en otro oral —usando una modalidad comunicativa que hace variar el canal, el código e implica a la naturaleza misma del mensaje— y de divulgación, pues, cuando la audiencia y el contexto comunicativo cambian, los criterios de efectividad deben reverse. Las progresiones de aprendizaje mostraron resultados muy prometedores en la dimensión seleccionada, pero las autoevaluaciones fueron más allá y destacaron, además, importantes logros en otras dimensiones —como el apalancamiento digital— y competencias —como colaboración, ciudadanía y carácter—. Involucrar nuevas pedagogías en el aula no solo les permitió aprender de una forma más significativa que con un parcial tradicional, sino que, como docentes en formación, también las familiarizó con pedagogías en el aula que podrán utilizar.

**Palabras clave:** nuevas pedagogías, comunicación, magisterio, literatura, oralidad, pódcast.

## INTRODUCCIÓN

Como plantean Dotti y Peluffo (2012), suele haber acuerdo sobre que, más allá de las particularidades de cada grupo, los estudiantes de formación docente necesitan desarrollar su competencia comunicativa porque:

- deben leer, escuchar y producir textos académicos para aprender y ser evaluados;
- el proceso de enseñanza hacia sus futuros alumnos está mediado por textos;
- su futuro ejercicio profesional involucra la escritura y la oralidad con otras audiencias: padres, colegas, técnicos, etc.

Está bastante extendida, a su vez, la postura de observar el fenómeno desde la perspectiva del déficit: las dificultades halladas en la práctica se deben a lo que no aprendieron —pero deberían haberlo hecho— en los subsistemas educativos previos, sin tomar conciencia de que el desarrollo de la competencia comunicativa se da durante toda la vida y en dependencia con los contextos de participación discursiva de los sujetos y grupos.

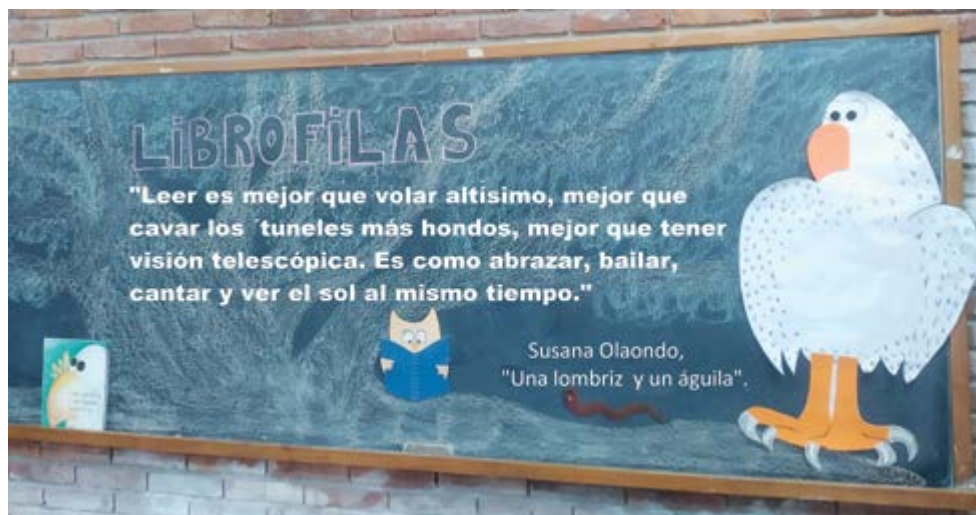
Este artículo compartirá una actividad de aprendizaje profundo (AAP) enmarcada conceptual y metodológicamente en el proyecto Red Global de Aprendizajes y contextualizada en un centro de formación docente que no escapa a lo antes expuesto: el diagnóstico de centro señaló como aspecto crítico la competencia comunicación.

«Librófilas» fue realizada en la asignatura Lengua y Literatura (LyL), que corresponde al primer año de Magisterio de Primera Infancia (MPI). La AAP promueve el aprendizaje de contenidos de Literatura y la alfabetización académica (Carlino, 2005) de estudiantes ingresantes, quienes se enfrentan a un contexto discursivo nuevo —la formación terciaria— y requieren de estrategias discursivo-textuales que naturalmente no poseen, pero cuya enseñanza no es objeto programático de ninguna asignatura. Aunque se centra en la oralidad, todas las macrohabilidades (Cassany, 2003) están implicadas en su realización.

## DISEÑO DE LA AAP

La evaluación inicial demostró que los estudiantes de primero 1 de MPI respondían a las generalidades presentadas, lo que orientó la elección de la dimensión *comunicación efectiva y multimodal* para el diseño de la AAP: si lograban comunicarse perfectamente cuando se trataba de prácticas vernáculas (Cassany, 2008) pero no en las académicas, eran las variaciones de los contextos, de las audiencias, de los códigos y modalidades utilizadas las que definían las principales dificultades.

Al iniciar la AAP, solamente tres de las dieciséis estudiantes que continuaron en el segundo semestre mostraron evidencias de que dicha dimensión estuviera en desarrollo. En las alumnas restantes, las evidencias fueron limitadas o emergentes.



En contra de algunas posiciones dicotómicas, se considera que competencias y contenidos no son ni deben ser mutuamente excluyentes. Por ese motivo, en esta AAP se buscó abordar, a través del desarrollo de una competencia, los temas de la unidad «Literatura infantil». Esta no suele trabajarse en profundidad por la extensión del programa —el único que aborda la lengua y la literatura como objetos de estudio en los cuatro años de la carrera— y porque se trata de la última unidad, momento de agotamiento y de preparación de los parciales finales.

El problema al que esta AAP busca responder se podría resumir así: ¿cómo motivar a las estudiantes hacia el final del curso para aprender a leer, escribir y hablar en la disciplina Literatura, abordando distintos

géneros literarios y autores, sin socavar la profundidad de estos contenidos, y cómo promover reflexiones acerca de su didáctica en primera infancia (PI)?

La AAP fue consensuada tras varias clases de propuestas y contrapropuestas: deberían elaborar, como producto final, un pódcast literario por subgrupo, que problematizara un contenido de la unidad mencionada, previamente investigado y profundizado por medio de una investigación bibliográfica escrita. Un pódcast es un episodio de audio pregrabado —lo que permite la edición y eventual reflexión— que queda disponible en un sitio web u otra plataforma para escucharlo cuando se desee. A diferencia de su antecedente escrito, este estaría dirigido al público en general, pues podía ser escuchado por



estudiantes de otros niveles, padres, docentes, etc. El formato sería de divulgación; el registro, no especializado; el código, oral. Ambos trabajos —el escrito y el pódcast— constituirían el segundo parcial reglamentario en LyL.

Hacer un pódcast era la forma de socializar a nivel grupal las conclusiones de un trabajo previo —el que permitió abarcar varios contenidos y profundizar en ellos— y, al mismo tiempo, de poner en práctica otros contenidos trabajados teóricamente: la oralidad, la escritura y sus relaciones; las variedades y registros lingüísticos; los géneros de texto; los criterios de efectividad.

### IMPLEMENTACIÓN

Luego de la organización de los subgrupos y la elección de los temas, se les planteó un

cronograma tentativo con los principales hitos del trabajo. Se fijaron tutorías y habilitaron consultas por correo electrónico. Los acuerdos iban siendo sistematizados en un documento colaborativo que servía como guía del trabajo.

Se diseñaron actividades intermedias, cuya retroalimentación pudiera mejorar el pódcast durante su proceso de su elaboración: reelaboración de los trabajos escritos a partir de las correcciones, intercambio de estos y de bibliografía, construcción del problema —el cual no siempre surgía espontáneamente del trabajo escrito— y elaboración de guiones radiales para veinte minutos de programa.

Se construyeron, con las estudiantes, rúbricas de evaluación que oficiaron de guías de la elaboración, como listas de cotejo previo a la entrega del pódcast y como criterios de evaluación del producto final. Así, la evaluación fue parte del proceso de enseñanza.

A partir de los emergentes, se entablaron alianzas estratégicas para el aprendizaje con el resto del grupo, la docente y otros actores institucionales (profesoras orientadoras de biblioteca y de tecnologías). La tecnología terminó por no ser una limitante, a pesar de ser el elemento más ansiógeno *a priori*.

En clase se escucharon pódcast literarios para modelar el trabajo, observando cómo generar sentido usando la voz, los sonidos y la música. Se analizó la situación enunciativa en la que se enmarcaba el trabajo de investigación y se comparó con la de los pódcast a elaborar, en los que tendrían la



oportunidad de ensayar distintos géneros orales (Nussbaum, 2005) ficcionalizando roles: la conversación entre las conductoras, la discusión entre especialistas, la entrevista y la exposición.

El hacer y rehacer con el lenguaje les permitió ser más conscientes de cómo las decisiones que toman como autoras (o que toman otros en los textos que leen) impactan en la generación de sentido. Aunque el pódcast era oral, todas las macrohabilidades se vieron comprometidas: hablar sobre cómo leer, escribir y decir; leer para escribir; escribir para hablar; escuchar el hablar.

Los pódcast literarios resultantes de la AAP se titularon: «¿Existe la literatura infantil?» «¿Por qué leer y escribir cuentos en PI?», «El poeta dice la verdad»,

«Cuentos tradicionales: ¿qué versión?», «Intertextualidad». Por acuerdo general se llegó al nombre *Librófilas*, un neologismo que hacía referencia al amor por la literatura y aludía a la composición de género del grupo.

### CONSIDERACIONES FINALES

Si se observa la rúbrica de progresión de aprendizajes, todas las alumnas mejoraron, pasando a niveles consignados como en desarrollo, acelerados o avanzados. Aunque sin dudas existieron distintos grados, todos los subgrupos alcanzaron los criterios de logros definidos de los que destacamos:

- prácticas de lectura y escritura que construyeron sentidos, respondiendo



al modelo *transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992) —en lugar de repetir definiciones acríticamente o *decir* el conocimiento;

- familiarización con la lectura y escritura académica en su función epistémica (Carlino, 2005);
- ejercitación de técnicas de oralización;
- desarrollo de la oralidad secundaria (Ong, 2006) para la divulgación de saberes a públicos diversos, incorporando el componente lúdico.

Aunque fue un desafío sostener a las estudiantes y ayudarlas a manejar sus ansiedades durante el proceso de elaboración —lo inacabado, el no saber, el asumir las equivocaciones como parte del proceso y no como debilidades personales—, la AAP evidenció logros más allá de lo esperado, relativos a otra dimensión —apalancamiento digital— y

a otras competencias como la colaboración y el carácter —compromiso, tenacidad y autorregulación—. El proceso de trabajo implicó un vuelco importante en el progreso académico de ciertas estudiantes, en la valoración de sus compañeras y en su propia autoestima, como evidencian sus testimonios.

Este tipo de actividades también impactan en los docentes que las llevan a cabo. No suele ser fácil ir más allá de la zona de confort, invirtiendo tiempo y dedicación, desafiando formas de enseñanza y evaluación instaladas y reconstruyendo el propio rol en tanto activador y facilitador. Se trató de un hermoso desafío a asumir junto a personas con ganas de aprender, descubrirse y superarse, experimentando con nuevas pedagogías que podrían utilizar con miras a su rol docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, n.º 58, pp.43-64.
- CARLINO, P. (2005). Enseñar no solo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, n.º 3, pp. 207-229.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2008). Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes. III Jornadas del Departamento de Filología Universidad de Cantabria. Recuperado de <<https://www.upf.edu/>

- documents/2853238/0/UCantabria08.pdf/c3a8dfc7-6083-408e-96c3-59b4d8d2d3da> docente. ANEP, Español al Sur. Montevideo: CFE.
- DOTTI, E., PELUFFO, E. (2012). La lectura y la escritura de textos académicos en formación ONG, W. (2006). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

### **Nota**

- 1 Jennifer Silva De Marco es profesora efectiva del Consejo de Formación en Educación. Es docente de Lengua y Literatura en MPI y de Lengua/Idioma Español en distintas especialidades de profesorado. Es egresada del Centro Regional de Profesores del Sur y licenciada en Psicología en la Udelar.