

Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora

Teaching practices, beliefs, and teacher's reading practices in a school that's successful at promoting reading

Felipe Munita

Universidad Austral de Chile

Fecha de recepción:

21/09/2016

Fecha de aceptación:

26/11/2016

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Actitudes del profesor; comportamiento docente; creencias; actitud lectora; hábitos lectores; promoción lectora.

Keywords

Teacher Attitudes; Teacher Behavior, Beliefs; Reading Attitudes; Reading Habits; Reading Promotion.

Correspondencia:

fmunita@gmail.com

Resumen

Las investigaciones sobre aspectos como el perfil lector o el sistema de creencias del profesor y su incidencia en las prácticas docentes, han adquirido una progresiva relevancia en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. En ese marco, se presenta una investigación cualitativa que indaga en las relaciones existentes entre las trayectorias personales de lectura del docente, sus creencias acerca de la literatura y la educación literaria, y las prácticas didácticas en este ámbito. Para ello, se realizó un estudio de caso con tres maestras de una escuela en la cual la promoción de la lectura constituye un eje fundamental del proyecto pedagógico del centro. Los datos se construyeron mediante relatos de vida, entrevistas, observación de aula y notas de campo. Los resultados refuerzan aspectos como la relación que puede establecerse entre perfil lector personal y creencias sobre educación literaria, o la importancia que tienen las creencias del profesor en sus prácticas didácticas. Igualmente, ofrecen matices que dan cuenta de la complejidad de esas relaciones, y subrayan la relevancia de los componentes institucionales en las prácticas de los mediadores de lectura.

Abstract

Research on topics such as reader profile or teacher's beliefs system and its impact on teaching practices has progressively acquired relevance in the field of the teaching of language and literature. In this context, this article presents a qualitative study that looks into existing relationships between teachers' reading trajectories, their beliefs about literature and literary education, and their practices within this sphere. This was a case study about three teachers who worked at a school where the promotion of reading practices was fundamental to the pedagogy of the institution. Data collection methods included narrative inquiry (stories and interviews), and field notes from class observation. Our findings reinforce dimensions like the relationship between a reader's profile and her beliefs about literary education, or the importance that teacher's beliefs have in teaching practices. They also show nuances that depict the complexity of these relationships, as well as highlight the relevance of institutional components in reading mediator's practices.

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2), 77-97.
doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Introducción: las complejas relaciones entre hábitos lectores, creencias y prácticas del docente en torno a la lectura

El supuesto de que los profesores buenos lectores son también mejores mediadores en el aprendizaje lector y literario de los niños y jóvenes, cuenta con un fuerte respaldo en el discurso didáctico contemporáneo. Se basa en que un maestro que valora y disfruta de la lectura en su espacio personal, y 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; Sanjuán, 2013).

Se ha señalado, incluso, que las propias prácticas y comportamiento lector del docente serían la mayor y más importante influencia en el desarrollo lector de sus alumnos (Morrison, Jacobs y Swinyard, 1999), y que la identidad lectora del profesor es una de las características más relevantes de aquellos docentes considerados como exitosos en el plano de la enseñanza de la lectura y la escritura (Turner, Applegate y Applegate, 2009). Como bien sintetiza Dreher (2003, p. 338):

...los profesores que son lectores comprometidos se sienten motivados a leer; son lectores bien informados y estratégicos y, además, son socialmente interactivos acerca de lo que leen. Estas cualidades aparecen en sus interacciones de clase y ayudan a formar estudiantes que sean, a su vez, lectores comprometidos¹.

Surge así la conceptualización del profesor en tanto “sujeto lector didáctico” (Delbrayelle y Duszynski, 2007), 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, Carrier y Gauvin-Fiset, 2011). En ese marco, la pregunta clave en los estudios es: ¿influye el docente lector en la formación de alumnos lectores? Una primera línea de avance la encontramos en amplias investigaciones como las de Lundberg y Linnakyla (1993), Morrison et al. (1999) o McKool y Gespass (2009), cuyos resultados revelan que habría una significa-

tiva relación entre el hábito lector personal del docente y el nivel de motivación e implicación de sus estudiantes con la lectura: los profesores más lectores ostentan mayores niveles de logro de sus alumnos en este ámbito que los no lectores, y son más propensos a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en este campo:

...los profesores lectores son más propensos a involucrarse en prácticas educativas que modelan la pasión por la lectura. Más que los maestros que reportan no leer regularmente por placer, los maestros lectores leen en voz alta a sus alumnos, participan en conversaciones sobre libros, modelan estrategias lectoras específicas, ofrecen a los estudiantes una mayor elección en los materiales de lectura y, frecuentemente, dan a los estudiantes tiempo para leer durante el día escolar (McKool y Gespass, 2009, p. 273).

En la misma línea, Commeyras, Bisplinghoff y Olson (2003) constatan una serie de “posturas” que caracterizarían el trabajo pedagógico del profesor como lector, quien, entre otros aspectos: habla con los estudiantes sobre su vida lectora (cómo selecciona sus textos, el tipo de preguntas que se hace mientras lee, etc.); explicita a sus estudiantes las estrategias de comprensión que utiliza durante la lectura; establece conexiones entre sus lecturas y los procesos de enseñanza-aprendizaje, y enseña apasionadamente la lectura literaria.

En este marco de un fuerte respaldo a la incidencia de la postura lectora personal en las prácticas didácticas del docente, existen igualmente algunos estudios de caso que parecen poner este supuesto en entredicho o, al menos, matizar una interpretación absoluta del mismo. Así por ejemplo, las entrevistas realizadas por Brooks (2007) a cuatro docentes considerados ejemplares en la enseñanza de la lectura revelaron que, si bien todos se conciben a sí mismos como lectores competentes e implicados, ninguno ve en ello un aspecto especialmente relevante en su docencia. Atwell-Vasey (1998), por su parte, en su estudio de tipo biográfico sobre la relación entre la experiencia lectora de tres docentes con sus prácticas educativas, concluye que existiría un importante

divorcio entre la experiencia lectora personal del profesor y la lectura pública que se favorece en el aula. Esta distinción resulta igualmente clave en las primeras prácticas pedagógicas de una lectora literaria experta, como la observada por Holt Reynolds (1999): su perfil de ávida lectora, amante de la poesía y persona capaz de hacer interpretaciones literarias complejas fue, literalmente, “invisible” en el aula. Más recientemente, Lamas (2016) muestra esta disociación en el caso de una maestra que, habiendo construido un potente espacio personal como lectora de poesía, es incapaz de pensar en trasladar esa experiencia de lectura poética a sus aulas.

Parece, pues, que la fórmula “buen lector es igual a buen mediador” está llena de matices: la experiencia personal en tanto lector no siempre se traslada de manera automática a la práctica docente. En este punto, los trabajos desarrollados en la Universidad de Laval (Falardeau et al., 2009, 2011; Falardeau y Simard, 2011) aportan dos líneas de comprensión fundamentales: por una parte, confirman la influencia que tendría el plano individual en el plano pedagógico cuando se trata de enseñar lectura y literatura; por otra, se alejan de una explicación en términos absolutos o causales entre ambas dimensiones. Así, si bien estas investigaciones avalan la existencia de una relación entre los planos individual y pedagógico de la relación con la cultura, recalcan también que esa relación está siempre “mediatizada por factores institucionales que a menudo pesan de manera importante en la formación del sujeto lector” (Falardeau et al., 2009, p. 118).

A su vez, junto con ese primer factor de carácter institucional que incidiría en las prácticas de aula, la investigación educativa reciente ha subrayado la necesidad de pensar la formación inicial docente como un factor clave para incidir en la construcción del “sujeto lector didáctico” (Colomer y Munita, 2013; Contreras y Prats, 2015; Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo, 2014; Granado, 2014). Sobre todo, en un contexto en el cual se ha observado la existencia de un cierto “patrón actitudinal diferencial entre lectores

y no lectores” (Larrañaga y Yubero, 2005) que puede ser muy difícil de revertir en etapas posteriores. Esto supone, en primer lugar, aceptar que la identidad lectora y literaria es un componente clave de la identidad docente (Granado y Puig, 2015). Supone, también, repensar los procesos de formación para que permitan explorar las relaciones entre quien se es como profesor y quien se es como lector, “permitiendo que cada uno informe y enriquezca al otro” (Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, 2008, p. 20). La postura del docente como lector es potencialmente relevante, aunque su verdadera influencia parece descansar tanto en procesos de reflexión y de toma de conciencia personal sobre esta dimensión, como en procesos de formación profesional que permitan la puesta en escena de esa postura en espacios de socialización entre pares (Munita, 2016).

Además del contexto y de la formación, otro factor emergente desde la investigación, que tiende a mediar e influir en las actuaciones de un docente, son las creencias que se tienen sobre aspectos como el objeto de enseñanza o los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a este. En esta línea, existe hoy bastante consenso (Borg, 2006; Fang, 1996) acerca de la “consistencia” que suele existir entre prácticas didácticas y sistemas de creencias, señalándose que ambas interactúan y se influyen mutuamente (Phipps y Borg, 2009).

Los diversos modelos explicativos surgidos en este campo han subrayado que las teorías implícitas están compuestas por una diversidad de elementos que, vistos en conjunto, formarían una visión global del pensamiento del profesor. Se trata, pues, de un sistema que, como han señalado Woods y Çakir (2011), oscilaría entre diversas formas de conocimiento, desde unas creencias más vinculadas con aquellos saberes teórico-declarativos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta otras de tipo personal y práctico que corresponden a un saber situado y derivado de la propia experiencia.

En esta línea de un *continuum* de conceptos articulados entre sí, se sitúa la propuesta del modelo de creencias, representaciones y

saberes (Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Riera, 2000). En este modelo, los dos primeros términos aluden a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, pero diferenciados por su dimensión personal (las creencias) o social (las representaciones), mientras que los saberes responden a conocimientos estructurados y aceptados convencionalmente. Y si, como se ha observado en el estudio del sujeto lector didáctico, los factores contextuales o institucionales inciden fuertemente en la actuación educativa, parece necesaria esta distinción entre unas teorías implícitas que corresponden al imaginario individual del docente (las creencias) y otras que se sitúan en aquellos principios y valores compartidos por el grupo de trabajo (las representaciones).

¿Qué sabemos, pues, de la relación entre creencias y prácticas en el ámbito de la educación lectora y literaria? Sabemos, por ejemplo, que la identificación de docentes exitosos en la enseñanza lectora, así como la indagación acerca de sus teorías implícitas en este ámbito, ha confirmado que estos maestros creen en el lugar central que ocupa la construcción de significado en las prácticas letradas (Medwell, Wray, Poulson y Fox, 1998), y en movilizar una actitud de entusiasmo intelectual hacia la lectura como objeto de enseñanza-aprendizaje (Rudell, 1995).

Otros estudios han mostrado que quienes más frecuentemente usan estrategias didácticas fértiles en la formación de lectores, mejor opinión tienen sobre los libros y la lectura (Morrison et al., 1999). Por su parte, la investigación de Lehman, Freeman y Allen (1994) ayuda a confirmar que las percepciones de los docentes sobre la literatura son un fuerte predictor para el tipo de prácticas didácticas que ponen en juego. Así, mostraron que un grupo de profesores especialmente interesados en la literatura infantil se caracterizaba por favorecer espacios acogedores y continuos para la lectura libre y autoseleccionada, promover el desarrollo de las respuestas lectoras en sus alumnos, impulsar la discusión literaria en pequeños

grupos o la realización de proyectos sobre libros determinados, entre otras prácticas de interés.

Por su parte, Dias-Chiaruttini (2015) ha mostrado cómo los dispositivos prescritos en los *currícula*, en particular uno especialmente fecundo para el avance de la didáctica como es la discusión literaria, son resignificados a partir de las creencias y representaciones de cada docente. Así, mientras para algunos el debate interpretativo sobre los textos se utiliza en el aula como un espacio para aprender a expresar la opinión personal y a escuchar a los demás, para otros se trata de una instancia para aprender a construir una lectura personal argumentada.

Probablemente, estas diferencias se explican por las diversas representaciones que tienen los docentes acerca de los objetivos de la educación lectora y literaria. El estudio de Sanjuán (2013) con docentes de secundaria dibuja interesantes tendencias acerca de las finalidades que se le adscriben a la formación de lectores: el fomento del hábito lector asociado al disfrute de los alumnos, por una parte, y la enseñanza de una lectura profunda que les permita expresar el texto en todos sus aspectos significativos, por otra. Esa doble orientación también subyace en otras investigaciones realizadas en el contexto español (Colomer, 2008; Tejerina, 2004), que convergen al señalar las tensiones que muchos docentes manifiestan entre los objetivos de fomento lector y los de enseñanza del conocimiento literario. Estas y otras tensiones asociadas a la formación de lectores aparecen también en el trabajo de Ballesteros et al. (2001), con aquellos docentes que ven en la lectura literaria una experiencia lúdica pero de muy difícil transmisión a los alumnos.

Así pues, lo que parece despuntar de los estudios en este ámbito es la constatación acerca de que las creencias que se tienen sobre las prácticas letradas actúan como verdaderos lentes interpretativos del docente para enfrentar la realidad del aula. Lentes que incluso llevan al profesor a ajustar sus prácticas de enseñanza según la percepción que tenga del

comportamiento lector de sus alumnos y del tipo de motivación que estos manifiestan frente a la lectura (Sweet, Guthrie y Ng, 1998).

Método

En el marco de una investigación más amplia, se realizó un estudio de caso de orientación cualitativa cuyo propósito general ha sido aportar, desde el análisis en profundidad de unos sujetos y realidades concretas, a la comprensión de los diversos ámbitos que influyen en las prácticas de un mediador de lectura literaria en contexto escolar. Para ello indagamos en el perfil lector, los sistemas de creencias y las prácticas didácticas de un grupo de maestras de un centro de Educación Primaria en torno a la literatura y su enseñanza.

El estudio se realizó en una escuela pública de la provincia de Barcelona. La caracterización del centro corresponde a un nivel socioeconómico considerado de clase media-alta, con una mayoría de alumnos cuyos padres y apoderados tienen estudios superiores. A su vez, la escuela tiene una tradición de promoción de la lectura que se remonta a la época de su fundación; cuenta con una biblioteca muy atractiva, provista de una colección bibliográfica de calidad y en constante renovación; dedica importantes espacios de la jornada escolar a actividades de fomento lector y de apropiación del espacio bibliotecario por parte de sus alumnos; cuenta con un club de lectura de madres, maestras y ex-maestras de la escuela; el equipo docente está embarcado en el diseño y continua revisión de un Plan Lector de Centro que enmarca las diversas actividades que se hacen en la escuela para favorecer la formación de lectores; y cuenta, además, con una maestra bibliotecaria especializada en literatura infantil y juvenil y promoción de la lectura, muy activa en este campo, tanto dentro como fuera de la escuela.

En ese contexto, se trabajó con tres maestras de la escuela que manifestaron interés por participar en el estudio: Montse, Noemí e Isabel (todos seudónimos). Todas ellas son maestras experimentadas: tienen una década o más de

ejercicio y han superado largamente la etapa inicial de construcción de la identidad profesional docente. Todas dictan la asignatura de lengua y literatura (catalana o castellana) en 5° o 6° grado de Primaria y, salvo Noemí (quien cursó un Máster en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura), no cuentan con estudios de especialización en el ámbito de la educación lectora y literaria.

Con este grupo de estudio se intentó responder al objetivo general de observar, en un mismo contexto institucional, la posible interrelación existente entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura de cada sujeto participante. Las preguntas orientadoras de la investigación fueron las siguientes:

1. ¿Se observan influencias del perfil lector y las creencias de las maestras en sus prácticas docentes sobre educación literaria?
2. ¿Se observan influencias del “entorno lector institucional” de la escuela en las creencias y las prácticas didácticas de las maestras sobre educación literaria?

Los métodos utilizados para construir los datos han sido la observación de aula (para indagar en las prácticas), el relato de vida (asociado al perfil lector) y la entrevista semiestructurada (para las creencias), además de las notas de campo del investigador.

La observación de aula se utilizó con la intención de obtener una fotografía de conjunto de la actividad mediadora de las maestras, más que un análisis detallado de la interacción al interior del aula, que escapaba a los objetivos y posibilidades de la investigación. A su vez, nos interesaba un tipo de observación que, por una parte, fuese funcional para una ulterior puesta en relación de las prácticas docentes de diversas maestras, y por otra, que tomara en consideración los avances realizados por el campo científico de la didáctica de la literatura acerca de aquellas prácticas que se han revelado como más productivas en este terreno.

En ese marco, optamos por un doble procedimiento de registro que tuvo el consentimiento

de las informantes: pauta de observación y registro de audio. Una pauta nos daba la posibilidad de obtener datos de diversos sujetos que fuesen luego comparables entre sí. Para ello, se construyó el instrumento “Pauta de Observación y Sistematización de Prácticas Didácticas en Educación Literaria”, que siguió un proceso de validación de contenido mediante el procedimiento de validación por jueces expertos. Por su parte, el registro de audio nos permitía disponer de la información completa para volver a ella en las diversas etapas de análisis y triangulación de los datos.

Así, durante un periodo de dos meses de acompañamiento en la escuela, se seleccionaron cinco sesiones por cada maestra, con las cuales se obtuvo una descripción bastante representativa de la actividad mediadora que cada una de ellas pone en juego en la enseñanza de la literatura. El criterio para elegir las sesiones fue que tuviesen una “orientación literaria” (Marlair y Dufays, 2008); esto es, que se relacionaran lo más directamente posible con los objetivos de la educación literaria, y en las que la literatura jugase un papel importante dentro de la planificación de la clase. Las propias docentes fueron quienes eligieron las sesiones que, desde su perspectiva, se ajustaban mejor a este criterio.

Realizadas las observaciones, se solicitó el relato de vida (Bertaux, 2005), instrumento que nos permitía contar con una mirada diacrónica de los recorridos lectores de cada informante: entorno lector familiar, percepción de las prácticas escolares, libros recordados, corpus de lecturas actuales, auto percepción como lectora, etc. Para favorecer una primera elaboración personal e individual sobre lo vivido, optamos por solicitar un relato escrito a partir de la consigna “Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad”. Posteriormente, este relato serviría como base para la entrevista, concebida como un segundo espacio de elaboración del relato de vida, pero ya con un carácter dialógico y más focalizado en ciertos elementos de especial interés para nuestro estudio.

Finalmente se realizaron las entrevistas, que tenían un doble propósito. Primero, recabar información complementaria al relato de vida escrito, tanto acerca de su trayectoria de lectura como de su perfil y características actuales en tanto lectoras. Segundo: recoger información sobre las creencias, representaciones y saberes de los sujetos acerca de la educación literaria en la escuela. Esto nos llevó a optar por la entrevista semiestructurada como la modalidad que más se ajustaba a nuestros objetivos y contexto de trabajo. En esta modalidad, el entrevistador dispone de un guión o tabla de preguntas que aseguran la exploración de los temas claves con cada informante, pero favorece un escenario de entrevista flexible, más cercano a la dinámica conversacional que a la fórmula unidireccional de pregunta-respuesta. Esto nos daba la posibilidad, por un lado, de que la entrevistada tuviese libertad para expresar lo que deseara sobre los temas solicitados y, por otro, nos garantizaba que se discutirían todos los temas definidos previamente como relevantes para la investigación.

Las entrevistas fueron registradas en audio, previo consentimiento de las informantes, y posteriormente transcritas en su totalidad. Tuvieron una duración de entre 1h20' y 1h48'. Todas se desarrollaron en bares o cafés del barrio aledaño a la escuela. Tomamos esta opción dada la importancia que tienen los escenarios en la producción discursiva. Es sabido que los elementos físicos y espacio-temporales en los que se produce un determinado evento comunicativo influyen en el desarrollo del mismo (Calsamiglia y Tusón, 1999), y nos pareció que hacer las entrevistas fuera del espacio escolar (ofrecido por algunas maestras con tal fin) favorecería un ambiente más distendido y menos institucional para la conversación.

El procedimiento de análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y relatos de vida estuvo basado, en palabras de Barkhuizen (2011, p. 401), en un “análisis de contenido narrativo”, en el cual la atención del investigador está puesta en los diversos temas emergentes de un relato, para luego categorizarlos y buscar ciertos patrones de asociación entre ellos. Esto se com-

plementó con la atención a algunos elementos que, provenientes del análisis discursivo, nos permitieron adoptar una perspectiva en la que no solo interesaba el contenido –el qué– sino también la interacción y construcción discursiva en la que ese contenido se elabora –el cómo– (Talmy y Richards, 2011). En ese contexto, se prestó especial atención a elementos como los modos enunciativos, los modalizadores discursivos utilizados y las expresiones metafóricas puestas en juego por el hablante.

Por su parte, y para asegurar el adecuado control de los registros de clase, el análisis de las pautas de observación siguió un doble proceso de triangulación (Denzin, 1989): de tiempo, primero, y de investigador, después. Así, un primer llenado de la pauta se realizaba durante la sesión observada, para luego ser confrontado a un nuevo proceso de escucha íntegra de las sesiones, en el cual se revisaban las anotaciones iniciales. Posteriormente, se confrontaron estos datos con un segundo investigador, con la finalidad de analizar posibles interpretaciones alternativas para los fenómenos observados, y así llegar a construir un conjunto fiable de tendencias para la actividad mediadora de cada maestra participante.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos por cada informante, estructurados según perfil lector, sistema de creencias y principales tendencias de las prácticas docentes en educación literaria.

Isabel

Perfil lector

Su infancia y adolescencia están marcadas por la distancia con la literatura y por una nula o muy escasa implicación personal en la lectura. No hubo influencias lectoras relevantes en el ámbito familiar ni escolar. Al iniciar la etapa universitaria, a raíz tanto de algunos docentes que compartían su propio entusiasmo lector como, sobre todo, de un libro que provocó

el enganche con la lectura, comienza a construirse una relación de implicación personal con el mundo de lo escrito.

Hoy, esa relación resulta incuestionable: Isabel se refiere a sus hábitos lectores como un ámbito particularmente integrado en su vida. En efecto, y en sus propias palabras, no concibe la vida sin leer, aunque también agrega que su práctica lectora se intensifica en las vacaciones y disminuye durante el curso escolar. Con todo, hay evidencias acerca de que mantiene una práctica lectora constante y asociada a propósitos diversos: lee mayoritariamente novelas y literatura infantil y juvenil para entretenerse, evadirse, y recrearse; ensayos pedagógicos para profundizar conocimientos y reflexionar sobre su profesión; libros de viajes u otros textos de tipo informativo para apoyar la realización de eventos específicos de la propia vida.

Estas prácticas lectoras están asociadas a una participación bastante cotidiana en los circuitos de circulación del libro y la lectura como bibliotecas y, especialmente, librerías. A su vez, ha construido ciertos gestos muy comunes en los lectores implicados, como tener un archivo con los libros que le recomiendan, regalar ciertos libros amados a personas cercanas que ella ve en sintonía con esos textos, o manifestar predilección por la posesión personal de libros en su biblioteca particular. Sin embargo, y pese a todo lo anterior, se excluye a sí misma del grupo social de “grandes lectores”, en el cual sí adscribe a ciertas personas que conoce (como Noemí), y a quienes a menudo recurre para pedir recomendaciones sobre qué leer.

Creencias, representaciones y saberes relevantes

La visión de Isabel acerca de la lectura y la literatura enraíza en una creencia central, muy estructurada y expresada con altos grados de convicción y certidumbre. Nos referimos a su absoluta convicción de que leer nos hace libres. La libertad que esta práctica cultural promueve en el lector avanzaría, desde su perspectiva, en dos direcciones: la fuente de información que la lectura ofrece al sujeto, y la oportunidad de

desarrollar la imaginación mediante el viaje simbólico que implica el diálogo con un texto. A su vez, lo anterior estaría muy relacionado con una de las metáforas que moviliza para hablar de la lectura: la idea de un enriquecimiento de sí que esta práctica supone.

En relación a los procesos de educación literaria, el pensamiento de Isabel se apoya en una convicción muy arraigada, particularmente recurrente en su discurso. Se trata de considerar la adquisición del gusto por la lectura y la construcción del hábito lector como el objetivo prioritario de la educación literaria. A su vez, la recurrencia del plural para referirse a la promoción de la lectura como un principio compartido en el equipo docente traslada esta convicción hacia el plano de las representaciones: “para nosotros es un fracaso que un niño y una niña acabe la Primaria sin haber adquirido el gusto por la lectura.”

Con igual grado de convicción, recurrencia y presencia institucional aparece el espacio escolar en el cual ese objetivo educativo se concreta: la biblioteca. Señalada por Isabel como el espacio clave y distintivo de la Escuela (“es nuestro sitio”), la visión de la biblioteca y del trabajo ejemplar que allí se realiza aparece en su discurso como el complemento perfecto para la representación mencionada.

Todo lo anterior se confirma, por ejemplo, al comprobar el alto grado de satisfacción que para ella supone trabajar en esta escuela, espacio que, desde su perspectiva, concreta de manera natural los objetivos educativos de construcción de hábitos de lectura por placer en todos sus alumnos. Se confirma, también, en el discurso marcadamente polifónico que vehicula para hablar de este objetivo prioritario: ora el plural, ora la evocación de la voz singular de otra maestra, no hacen sino dar cuenta del carácter colectivo y ampliamente compartido de esta visión educativa.

Aunque muchísimo menos recurrentes y relevantes en su discurso, aparecen otras dos líneas de comprensión para los objetivos que se le adscriben a la educación literaria. La primera

es la visión de la literatura como un instrumento para el aprendizaje lingüístico, formulada con un discurso más dubitativo que parece subrayar, si no un menor grado de convicción personal, sí el carácter menos estructurado que tendría esta representación en el colectivo docente. La segunda es la visión de la literatura como atractivo instrumento para apoyar procesos de reflexión personal y de construcción de la propia identidad de sus alumnos. Este propósito, evocado desde el espacio de las tutorías en las que suele leer cuentos para provocar conversaciones personales con sus alumnos, aparece ya en el plano estrictamente individual de las creencias. Además, se formula como una idea que gozaría de un alto grado de convicción y de estructuración en su pensamiento, pues se apoya en múltiples experiencias personales que le han demostrado el potencial de la literatura en este sentido (expresiones como “tengo comprobado que...” aluden a ese anclaje en su propia experiencia docente).

En un plano igualmente personal, situamos su visión acerca de las formas de mediación docente que el aprendizaje literario exige. En este punto, su total implicación con el objetivo de promoción de hábitos de lectura fruitiva parece arrastrar una cierta transparencia del propósito asociado al progresivo desarrollo de una competencia interpretativa para la lectura de textos literarios. Diversos detalles entregados, como la preferencia por favorecer recomendaciones literarias entre iguales más que guiar el descubrimiento de nuevos corpus, o proponer conversaciones libres sobre los textos más que elaborar dispositivos de problematización de los mismos, apuntarían a una visión poco intervencionista de su propia actividad de mediación en este campo.

Tendencias en las prácticas de mediación literaria

1. El objetivo orientado a la construcción de hábitos de lectura autónoma y por placer tiene un fuerte anclaje en sus prácticas didácticas. Los diversos espacios de lectura generados (tanto libre como obligatoria),

así como el tipo de mediación no intervencionista que caracteriza su forma de acompañar esas lecturas, reflejan que en sus clases la práctica lectora es frecuente y que lo leído suele quedar en el dominio de las impresiones personales del lector, pues lo que importa es construir una relación placentera con las obras. En esta línea, el hecho de integrar la memoria literaria de los alumnos en los procesos de lectura, es una excelente manera de reforzar esos hábitos personales mediante la toma de conciencia de los niños acerca de sus propios bagajes de lectura.

2. El objetivo orientado al desarrollo progresivo de la competencia literaria, especialmente en lo concerniente a construir interpretaciones complejas de las obras, no parece especialmente relevante en las prácticas didácticas de Isabel. Lo anterior es particularmente evidente cuando, en un contexto como la lectura colectiva, no se favorecen actividades tendientes a construir una interpretación personal (y luego compartida) sobre lo leído. En esta línea, es lógica la ausencia de cuestiones ligadas específicamente a los procesos de comprensión e interpretación literaria, como por ejemplo el uso de dispositivos de problematización de los textos o una hipotética actuación docente en tanto garante de los derechos del texto. Dicho de otro modo: las actividades de lectura obligatoria se quieren similares a las de lectura libre, pues conducen a consolidar hábitos lectores más que a procesos de trabajo en torno a la interpretación que los alumnos realizan de lo leído.
3. Otra evidencia es la ausencia de espacios de aprendizaje literario explícito durante o después de los momentos de lectura. No obstante, esto no quiere decir que el metalenguaje literario o la reflexión sobre las formas de un texto desaparezcan de la clase: es en los espacios de escritura creativa cuando parecen saberes especialmente relevantes y, por tanto, cuando se hacen explícitos por parte de la maestra. A su vez, cabe destacar que, cuando aparecen,

dichos saberes surgen del diálogo colectivo a partir de los conocimientos previos de los alumnos, nunca desde una conceptualización abstracta.

4. El aprendizaje lingüístico emerge en todas las sesiones de aula como un movimiento de particular interés para Isabel. Ya sea como fuente para la producción de textos (se escriben cuentos a partir de la puesta en relación de un nombre, un verbo y un adjetivo, funciones gramaticales cuya diferenciación es reforzada por la maestra) o como expansión de la lectura colectiva hacia la ampliación de vocabulario o la revisión de los conectores que pueden utilizarse para redactar un resumen, los contenidos del área de lengua están muy presentes en las diversas actuaciones docentes sobre (o a partir de) la literatura.

Noemí

Perfil lector

Nace en el seno de una familia de grandes lectores, cuyo hogar estuvo siempre atiborrado de libros y donde eran frecuentes los espacios de socialización en torno a lo leído. En ese contexto se da una temprana y muy sólida apropiación del universo de lo escrito, reflejada por ejemplo en la lectura íntegra de colecciones infantiles y juveniles en el espacio familiar, así como en una pronta sentencia social (su inclusión en una entrevista a niños lectores publicada en una revista) que la confirmó como ávida lectora a la edad de 12 años. Pese a una etapa escolar en la que la motivación lectora fue prácticamente inexistente, los hábitos de lectura continuaron reforzándose en el espacio extraescolar. Su adolescencia y juventud se caracterizaron por una intensa actividad lectora, una permanente ampliación del corpus personal, y un constante intercambio y socialización con otros lectores.

La etapa adulta le ha dado continuidad (y ha reforzado, si cabe) a esa identidad lectora. Su recorrido como lectora literaria es particularmente amplio y diverso, aunque vinculado preferentemente al canon de literatura contem-

poránea: ha frecuentado la narrativa española y catalana moderna y contemporánea, el boom y post-boom de la novela latinoamericana, el género de la novela negra, el campo de la literatura infantil y juvenil actual, y los autores canónicos de poesía en catalán y castellano, entre otros. También le gusta leer ensayos de pedagogía y didáctica. En suma, lee como práctica cotidiana de ocio y recreación, y también como espacio de información en ámbitos diversos.

A su vez, estas prácticas se enmarcan en su continua participación en múltiples espacios de mediación y circulación del libro, que van desde visitas a bibliotecas y librerías o lectura periódica de suplementos literarios y culturales, hasta su participación en un reconocido seminario de literatura infantil y juvenil. En la actualidad, su identidad como lectora fuerte aparece muy ligada a su reconversión como bibliotecaria escolar, oficio vivido como una continuidad natural para toda una vida de dedicación a los libros y la lectura.

Creencias, representaciones y saberes relevantes

Su visión de la lectura descansa en la idea de que leer supone una expansión (“leyendo vivimos una doble vida”) y, en ocasiones, una posibilidad de modificación de la propia experiencia: “a veces tú acabas un libro y eres mejor de cómo eras cuando lo empezaste”. Esta visión de la lectura como potencial herramienta de construcción de identidad es formulada desde un espacio muy personal, con altos grados de convicción y certidumbre. Lo anterior parece apoyarse en su propia experiencia como lectora, tal como sugieren las metáforas que utiliza para hablar de la lectura. La metáfora de contar con autores de cabecera, por ejemplo, subraya la penetración de la literatura en el espacio privado e íntimo del sujeto; asimismo, las de *sumergirse* en la obra o leer de cabo a rabo un texto recalcan la intensidad de esa experiencia personal con lo leído.

Otra creencia que parece central en su visión del acto de leer es la importancia que

tiene la socialización en la construcción de una identidad de lector: “es verdad, no pienso que pueda ser una cosa... que se pueda vivir en solitario esto de la lectura.” La perífrasis verbal asociada a un cierto “deber ser” de la lectura como práctica social, lleva esta creencia desde el ámbito estrictamente individual desde el cual ha sido formulada, hasta un plano más general que la emparenta con un saber consolidado o, al menos, generalizable más allá de su experiencia.

En relación a su visión de la educación literaria, esta se enmarcaría en dos grandes objetivos. El primero de ellos puede sintetizarse en esta formulación: “conseguir que salgan de la escuela diciendo... me encanta leer”. Esta prioridad sobre la construcción de hábitos de lectura frutiva es vivida como un propósito colectivo, enraizado en el claustro docente y en la tradición educativa de la escuela. A su vez, es muy claro el espacio fundamental en el cual dicho objetivo se desarrolla: la biblioteca escolar. La existencia de un sólido planteamiento institucional en relación con la biblioteca se sitúa también en el plano de las representaciones compartidas con otros docentes.

El segundo gran objetivo formulado, estrechamente vinculado a la idea de “que salgan de la escuela siendo buenos usuarios de una biblioteca”, se relaciona con el desarrollo de una competencia informacional que permita al alumnado un adecuado manejo de las múltiples fuentes de información existentes en la actualidad. Este punto es elaborado como una creencia individual (con expresiones como “yo pienso” o “yo lo digo”) no necesariamente compartida en el colectivo docente, y se asume como una de las líneas de mejora por las que debiera transitar su escuela en el futuro próximo.

La formulación de estos objetivos evidencia una situación clave para entender el pensamiento de Noemí acerca de la educación literaria: la posición desde la cual se articula el discurso. En su caso, es evidente el peso que tiene la identidad de bibliotecaria escolar, función en la que se siente totalmente posi-

cionada, por sobre su identidad de docente de lengua y literatura castellana, marco en el que su pensamiento está mucho menos estructurado (“no tengo ni idea de qué tiene que ser mi prioridad”).

Probablemente, esta cierta debilidad identitaria en tanto docente de lengua y literatura incida en una creencia particularmente relacionada con esta función. Se trata de la idea de que el desarrollo de la competencia literaria, asociada al análisis en profundidad de los textos en pos de lograr una interpretación más compleja de estos, no se da en la etapa primaria, y que, de darse, corresponde más al ámbito de lengua y literatura catalana que castellana. Desde esta perspectiva, el trabajo específico de aprendizaje literario “no es mi competencia”. En cambio, esta función docente sí estaría muy vinculada a su rol en tanto sujeto lector didáctico que comparte su propia experiencia lectora, tanto mediante la lectura expresiva en voz alta como mediante recomendaciones literarias personalizadas. A su vez, el carácter asertivo con el que se formula esto último (“solo se puede recomendar con el corazón lo que se conoce de primera mano”) da cuenta del elevado grado de estructuración que tendría para ella esta creencia.

Tendencias en las prácticas de mediación literaria

1. Las prácticas observadas le dan continuidad al objetivo institucional de promoción de hábitos lectores. Noemí construye diversas instancias de encuentro con los textos, ya sea de lectura colectiva en el aula o de lectura libre en la biblioteca. A su vez, pone en juego dispositivos de presentación de las obras que invitan a los alumnos a leer, y favorece tanto la socialización de opiniones sobre los textos como la recomendación personal de nuevos descubrimientos literarios. Esto se complementa con una constante expansión hacia el circuito de mediaciones culturales en el cual los hábitos personales encuentran importantes espacios de desarrollo y de socialización con otros lectores.
2. Aparece como muy relevante el hecho de favorecer el encuentro de los alumnos con una amplia diversidad de textos de calidad. Complementar la lectura íntegra de una novela con actividades que ya tienen un lugar establecido en su práctica docente, como el “poema del mes” o la lectura en red de álbumes; promover una continua movilización de la colección bibliográfica de la biblioteca mediante asiduos comentarios orientados a vincular unas obras con otras; o hacer una cuidada selección de los textos según el objetivo educativo que se persigue (sea este memorizar un poema o sumergirse en el género del álbum) son, pues, diversos ejemplos de actuaciones tendientes a promover la inmersión de los estudiantes en corpus literarios tan vastos como diversos.
3. El sujeto lector didáctico parece muy importante en sus prácticas: la idea de transmitir su propio placer como lectora se concreta en una práctica docente que didactiza continuamente esa pasión individual, usándola como instrumento para captar nuevos lectores. A modo de ejemplo están las continuas referencias literarias que moviliza en clase, o la expresiva recitación de un poema importante para ella en el plano personal (y la explicitación de esa importancia a sus alumnos).
4. Las prácticas observadas no focalizan específicamente en guiar los procesos de interpretación asociados a la lectura literaria, ámbito que parece poco relevante en el tipo de mediación desarrollada. Por una parte, es evidente que la mayoría de las actividades de lectura no están orientadas a la profundización de interpretaciones personales y la construcción de sentido sobre lo leído, sino a otros objetivos educativos como la ampliación del corpus conocido. Por otra, la lectura colectiva de la novela trimestral, que sí podría vincularse a ese propósito, no genera un espacio de discusión más allá de recoger las primeras impresiones personales sobre lo leído.
5. Pese a lo anterior, el aprendizaje literario sí se vio favorecido en las sesiones observa-

das. La adquisición de un cierto conjunto de saberes sobre los textos se promueve mediante la toma de conciencia de las reglas que rigen el discurso literario, ya sea en la atención a las formas poéticas o en la reflexión en torno a la relación dialógica texto-imagen en el álbum ilustrado. En cambio, el aprendizaje lingüístico no parece especialmente relevante en las prácticas didácticas de Noemí, pues no se generan actividades de expansión de la lectura literaria hacia los contenidos de lengua.

Montse

Perfil lector

La iniciación lectora de Montse tiene relación, más que con unos modelos de lectores literarios fuertes en el ámbito familiar (que no los hubo), con la tenencia de diversos textos de tipo religioso que circulaban en el hogar. Pese a la escasa influencia de la escuela en la construcción de hábitos lectores, esa temprana práctica lectora tuvo continuidad durante la adolescencia, etapa en la que se amplía y diversifica el corpus hacia otro tipo de textos, fundamentalmente novelas románticas y lecturas juveniles. Posteriormente ingresa a Filología Hispánica, carrera que marca su entrada al canon literario en lengua española, y que supone el inicio de una particular relación con el género lírico.

Su recorrido lector posterior se caracteriza por su pasión por el texto poético, fundamentalmente por su anclaje en el canon de poesía catalana y, aunque en menor medida, en algunos poetas españoles y latinoamericanos. En ese contexto, las escasas referencias a algún prosista se apoyan en el rescate de un autor determinado por su habilidad para la descripción literaria (por ejemplo, de paisajes y lugares). Esto dibuja un perfil lector que, proveniente de su formación filológica, estaría particularmente interesado en la forma y el estilo literario de los textos.

Montse manifiesta una autoimagen de su trayectoria lectora como un recorrido escaso. En ese marco, las prácticas lectoras actuales, que

no llegan a emerger nítidamente en su discurso, podrían caracterizarse como un periodo de poca lectura en relación a otras etapas, más lectoras, de la propia vida. Los datos anteriores, en suma, llevan a pensar en un sujeto que hoy no podría catalogarse ni como lector fuerte ni como lector débil. En otras palabras, una persona que si bien ha construido una relación personal con la literatura (especialmente con la poesía), hoy parece no caracterizarse por prácticas habituales de lectura frutiva.

Creencias, representaciones y saberes relevantes

Dos ideas parecen centrales para comprender la visión de Montse en relación a la lectura y la literatura. La primera emerge ya en la metáfora de la lectura como una actividad de “chupar” textos, es decir, de extraer algo de lo leído. Este carácter nutricional se adscribe sobre todo a la lectura literaria, que “alimenta” en la medida en que pone en escena sentimientos y emociones que favorecen una sensibilidad particular en el lector, y que ofrece nuevas formas de nombrar la realidad, recreándola a través de un tipo de lenguaje poético, simbólico y metafórico (“yo siempre digo que... que bueno el lenguaje poético es fantástico por los sentimientos, porque te abre la puerta a las metáforas”).

La segunda creencia se relaciona con la concepción que se tiene de la literatura: un tipo de texto en el cual lo fundamental es el trabajo con la palabra manipulada con propósitos estéticos. Le otorga, por tanto, un lugar fundamental al tipo de lenguaje y al estilo literario que el autor ha construido, así como al placer estético que aquello provoca en el lector.

Por su parte, en relación a los procesos de educación literaria, dos de los objetivos que visualiza en este campo serían compartidos por todo el claustro (es decir, concebidos como representaciones): la construcción de hábitos de lectura frutiva, por una parte, y la educación de usuarios de espacios bibliotecarios, por otra. El primero, sintetizado en la imagen de la adquisición del “gusto por la lectura en tanto objetivo de escuela”, respondería no solo a unos

principios compartidos por el actual equipo docente, sino también a unas lógicas históricas que han caracterizado el proyecto pedagógico del centro. A su vez, el segundo también recalca el carácter de convicción colectiva y de línea de actuación prioritaria: “queremos que cuando salgan de aquí salgan... sepan manejarse en cualquier biblioteca”.

Otros objetivos, en cambio, se han construido en el plano individual, apoyados fundamentalmente en la propia experiencia docente. Así, aspectos como la necesidad de formar buenos productores de textos escritos, acentuar el aprendizaje lingüístico que puede realizarse a partir de la lectura literaria, o atender a los detalles formales de la textualización literaria (como las figuras retóricas), dan cuenta de motivaciones personales que están en el centro de su concepción de la educación literaria. Expresiones como “para mí”, “mi idea”, “yo normalmente” o “siempre digo esto”, ampliamente utilizadas para formular estos puntos, acentúan el carácter personal de estas creencias y su anclaje en la propia experiencia.

Ya en el ámbito puramente literario, algunas de sus creencias parecen darle continuidad a sus propias características en tanto lectora. Nos referimos, en concreto, al lugar central que tiene para ella la educación poética en la escuela (“yo pienso que sí que la poesía tiene que estar”) y a la idea de formar lectores implicados e interesados por la arquitectura de las obras (es decir, con una sensibilidad especial por la forma en la que se construyen los mensajes). Otras, por su parte, surgen de ciertos espacios de goce personal en tanto docente de lengua y literatura: la importancia que le da al hecho de que el docente lea en voz alta literatura a sus alumnos y que luego abra espacios de conversación abierta que hagan emerger sus interpretaciones y reflexiones sobre lo escuchado, son buenos ejemplos de convicciones surgidas de experiencias personales en la enseñanza de la literatura que han sido especialmente placenteras para ella.

No obstante, sus convicciones personales también están sujetas a continuas tensiones

que pueden dificultar su puesta en práctica en el aula. Por ejemplo, los momentos de lectura en voz alta por parte del docente no parecen haber ganado el espacio institucional que ella quisiera. Otra tensión radica en la tendencia a relegar, dada la continua escasez de tiempos pedagógicos, cuestiones del aprendizaje literario en pos de contenidos lingüísticos que conforman el centro de la asignatura. Son algunos ejemplos de que, en el caso de Montse, es fundamental considerar la distancia que en ocasiones habría entre aquello que se quiere hacer con la literatura en la escuela, y aquello que finalmente se hace. En sus propias palabras: “a lo mejor te he contestado lo que a mí me gustaría transmitir (...) no sé si lo consigo”.

Tendencias en las prácticas de mediación literaria

1. El aprendizaje literario se revela como un eje fundamental en su perfil mediador. Todas las sesiones de aula están enfocadas en el análisis de textos y en la toma de conciencia sobre ciertas convenciones literarias que los rigen. La puesta en juego de un metalenguaje que permita identificar dichas convenciones parece igualmente fundamental (es tal su interés en este punto que incluso aporta metalenguaje en una sesión de lectura libre, como la de biblioteca escolar, en la que no se espera favorecer este tipo de intervenciones). La lectura guiada de textos resistentes asoma, pues, como el dispositivo fundamental para avanzar en los objetivos asociados al aprendizaje literario. En ese marco, la atención a las formas y al estilo literario juega un papel clave: el análisis de figuras retóricas funciona como eje articulador de las prácticas de lectura en el aula. En ese contexto, la maestra cumple una función de garante de los derechos del texto y de intérprete destacado del sentido que esos recursos literarios adquieren en el conjunto de la obra.
2. En sus prácticas parece quedar poco lugar para el sujeto lector, tanto del alumno como del docente. No se observan dispositivos orientados específicamente a favorecer la

implicación personal de los alumnos en el texto, ni a rescatar su bagaje literario para integrarlo en el proceso lector. Más bien se prioriza un acercamiento de tipo distanciado por sobre la participación subjetiva de los alumnos en las obras leídas. En esta lógica, la discusión suele centrarse en el análisis de los aspectos literarios de interés más que en la confrontación y puesta en relación de interpretaciones diversas. Tampoco parece haber espacio para la escenificación del sujeto lector didáctico: ni la lectura en voz alta de su parte ni la recuperación de componentes de su memoria afectivo-literaria han aparecido como relevantes en sus prácticas.

3. Se observa una continuidad entre los objetivos institucionales de promoción de la lectura y las prácticas didácticas individuales. La lectura libre de los alumnos encuentra cabida en su espacio natural como es la biblioteca, pero también en las instancias de lectura individual extraescolar que Montse promueve. Además, la hora semanal de biblioteca se complementa con un espacio de recomendación entre pares, construido por la maestra, y basado en las lecturas autónomas de los alumnos, situación que favorece la socialización e intercambio entre lectores. De este modo, la movilización de libros, tanto de la colección bibliográfica escolar como de los espacios bibliotecarios personales, deviene una constante en sus prácticas.
4. El interés por favorecer el aprendizaje lingüístico a través de la lectura de textos

Cuadro 1: Síntesis de resultados

	PERFIL LECTOR	SISTEMA DE CREENCIAS	PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN
Isabel	Lectora implicada. Hábito lector constante y asociado a propósitos diversos (ocio, información, etc.). Participación en espacios de circulación del libro y la lectura.	Visión de la lectura literaria como práctica placentera que enriquece al lector. Concibe la promoción de hábitos lectores como objetivo fundamental de la educación literaria, y la biblioteca escolar como el espacio clave para su desarrollo.	Importancia de actuaciones tendientes a formar hábitos de lectura por placer, y relevancia del aprendizaje lingüístico a partir de la lectura literaria. Ausencia de prácticas orientadas al desarrollo de la competencia literaria y al aprendizaje de los saberes literarios.
Noemí	Lectora muy implicada. Importante hábito de lectura frutiva. Corpus literario amplio y diverso, muy vinculado al canon contemporáneo. Activa participación en múltiples espacios de mediación y circulación del libro.	Visión de la lectura literaria como espacio para expandir la propia realidad. Dos objetivos prioritarios para la educación literaria: la promoción de hábitos lectores (cuyo espacio primordial sería la biblioteca), y el desarrollo de una competencia de búsqueda y tratamiento de la información.	Importancia de prácticas tendientes a formar hábitos de lectura frutiva, favorecer el aprendizaje literario y descubrir textos variados y de calidad. Relevancia del <i>sujeto lector didáctico</i> . Ausencia de prácticas de aprendizaje lingüístico, y de profundización de la interpretación literaria.
Montse	Lectora medianamente implicada. Destaca su estrecha relación personal con la poesía, aunque hoy parece no desarrollar prácticas habituales de lectura frutiva.	Visión de la literatura como trabajo estético con la palabra, que favorece una sensibilidad especial en el lector. Diversos objetivos para la educación literaria: promocionar hábitos de lectura frutiva, formar buenos usuarios de bibliotecas, formar buenos lectores y productores de textos.	Importancia de prácticas de aprendizaje literario, de análisis de los textos y de aprendizaje lingüístico a partir de la lectura literaria. Actuaciones tendientes a formar hábitos de lectura por placer. Ausencia de prácticas orientadas a favorecer la implicación personal del sujeto lector.

literarios es evidente, y parece conformar una parte importante de las prácticas con y sobre la literatura en el aula. Las continuas visitas al diccionario para buscar nuevo vocabulario, la reflexión metalingüística sobre adjetivos o adverbios surgidos de los textos o la focalización sobre la etimología de algunas palabras que aparecen en los poemas son, pues, buenos ejemplos del interés de Montse por utilizar el texto literario como fuente de enriquecimiento de la competencia lingüística de sus alumnos.

Presentamos a continuación un cuadro de síntesis, que ofrece una visión panorámica de los principales resultados obtenidos en cada uno de los ámbitos de estudio:

Discusión

A partir de estos resultados, avanzaremos ahora hacia la discusión en torno a las preguntas centrales de investigación, aquellas que ponen en relación los diversos focos de estudio para ver las posibles conexiones e influencias entre ellos. Comenzaremos por intentar responder lo siguiente: ¿se observan influencias del perfil lector y las creencias de las maestras en sus prácticas docentes sobre educación literaria?

En el caso de Isabel, sus creencias acerca de los objetivos rectores de la educación literaria encuentran eco en las prácticas didácticas observadas, pues tanto el objetivo prioritario de construcción de hábitos lectores, como el propósito complementario de favorecer el aprendizaje lingüístico a partir de la lectura literaria, se concretan en actividades pedagógicas específicas y constantes en sus prácticas mediadoras. Por otra parte, podríamos pensar que el importante grado de implicación personal que presenta como lectora tiene continuidad en la prioridad que, tanto a nivel de pensamiento como de acción, le otorga a la formación de hábitos de lectura frutiva. No obstante, lo anterior también podría deberse a la tradición institucional relacionada con la promoción de la lectura, hipótesis que estaría apoyada por la evidencia acerca de que, en estricto rigor, el sujeto lector didáctico ha sido muy poco relevante en sus prácticas: no recomienda otras lecturas ni hace conexiones del proceso de enseñanza con su propia experiencia lectora. A su vez, su identidad lectora tampoco deviene actuaciones docentes específicamente orientadas al avance de la competencia interpretativa de sus alumnos.

Noemí, por su parte, exhibe altos grados de influencia entre los diversos ámbitos observados. Su carácter de lectora literaria experta y muy implicada presenta diversas formas de continuidad tanto con su sistema de creencias como con sus prácticas mediadoras. La importancia que le da a la socialización en la formación de un lector (idea que enraíza en su propia experiencia de diálogo e intercam-

bio con otros lectores) es clave para entender sus concepciones de la lectura y la educación literaria. Lo anterior deviene actuaciones docentes orientadas a poner en circulación las opiniones de los alumnos sobre los textos y a favorecer las recomendaciones literarias entre pares. Por su parte, la enorme importancia que en su caso adquiere la escenificación del sujeto lector didáctico en el aula se apoya tanto en la relevancia que a nivel de las creencias le da a este punto, como en la amplitud y consistencia de su bagaje literario personal. A su vez, todo lo anterior se concreta en un objetivo prioritario a nivel de sus creencias, y que define la gran mayoría de sus prácticas de mediación: la construcción de hábitos de lectura por placer. Resta decir, finalmente, que su identidad de lectora fuerte no deviene actuaciones docentes específicamente orientadas al avance de la competencia interpretativa de sus alumnos, ámbito que, de acuerdo con sus teorías implícitas, no considera un componente de sus funciones ni como maestra de lengua y literatura castellana ni como bibliotecaria.

El caso de Montse, quien parece la lectora actualmente menos implicada de las tres, presenta también ciertas líneas de continuidad entre los diferentes ámbitos de estudio. Es interesante, por ejemplo, constatar que una lectora muy interesada en la poesía en el plano personal, concede a este género un lugar central en sus creencias sobre la educación literaria, por una parte, y moviliza continuamente textos poéticos en el aula, por otra. Probablemente relacionado con ese interés lector personal aparece aquella creencia en torno a la importancia de formar lectores atentos a la arquitectura de los textos, que se manifiesta en los constantes espacios de detallado análisis sobre los recursos poéticos formales de las obras, y que se relaciona con su propia concepción de la literatura como un arte caracterizado por el trabajo estético con la palabra. En cuanto a los objetivos generales de la educación literaria, podemos ver una estrecha relación entre aquello que se cree y aquello que se hace en el aula. Siendo, como lo es para ella, muy relevante el propósito de trabajar conte-

nidos de lengua a partir de la lectura literaria, sus prácticas mediadoras ofrecen continuas expansiones hacia el aprendizaje lingüístico. Por otro lado, resulta interesante observar que una lectora probablemente poco implicada como ella presenta el mismo nivel de convicción que sus compañeras más lectoras acerca de la importancia de construir hábitos de lectura autónoma y por placer en los alumnos, objetivo educativo que no solo está en el centro de sus creencias, sino que también moviliza una serie de actuaciones docentes que concretan su relevancia en la vida cotidiana del aula.

Realizado ya este camino individual, una mirada de conjunto nos permitirá construir una respuesta general a la cuestión de la posible influencia de sus perfiles lectores y sus creencias en las prácticas docentes sobre educación literaria. En relación al primer punto, podría decirse que mientras en Isabel no se ven mayores influencias de la experiencia personal de lectura en la educación literaria impartida, en Noemí y Montse se observan trazas de dicha relación. Montse, por ejemplo, pese a que no pueda catalogarse como una lectora fuertemente implicada, demuestra la importancia de aquello que señalaran Falardeau et al. (2011) acerca de la repercusión de la relación afectiva con la literatura en el plano de la enseñanza. Esto se evidencia en la significación que tiene la poesía en su vida personal, y en la relevancia que el género adquiere en la educación literaria impartida.

Por su parte, Noemí, la lectora más implicada entre todas las informantes, aparece como fiel representante de aquellas “posturas” que caracterizarían al docente como lector (Commeyras et al., 2003). Este hallazgo resulta significativo toda vez que parece confirmar el supuesto de que el profesorado más lector sería también el más propenso a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en el campo de la formación de lectores (McKool y Gespass, 2009; Morrison et al., 1999). Sin embargo, no encontramos en nuestra investigación argumentos para apoyar de manera concluyente y absoluta lo anterior. Por un lado, las prácticas

didácticas más recomendadas para la construcción de una competencia literaria que permita al lector progresar en sus posibilidades de interpretación de los textos, no aparecen de manera clara en ninguna de las maestras participantes (tampoco en la más lectora). Por otro, las prácticas recomendadas para promover hábitos de lectura autónoma aparecen de manera transversal en todas las maestras de la escuela, sin que el perfil lector de unas u otras parezca condicionar especialmente su desarrollo.

En este punto es interesante la referencia a Isabel, una maestra que ha construido un importante espacio personal para la lectura. Su caso, no obstante, parece dialogar con aquellos estudios que han visto un cierto divorcio entre la experiencia personal de lectura de un docente y la educación literaria que se imparte en el aula (Atwell-Vasey, 1998; Holt Reynolds, 1999; Lamas, 2016). Pues, si bien Isabel está muy comprometida con la realización de aquellas prácticas institucionales de promoción de la lectura de su escuela, su perfil mediador no intervencionista hace que, en definitiva, toda su experiencia lectora no aparezca ni en forma de recomendaciones literarias, ni en forma de comentarios para ampliar una lectura con referentes de su capital cultural y literario, ni en forma de guías diversas para la mejora de las capacidades de análisis e interpretación de sus alumnos.

En definitiva, no podemos hablar ni de una influencia en términos absolutos o causales ni de una total falta de relación entre quien se es como lector y quien se es como profesor. Lo que sí estamos en posición de afirmar es que, vistos en su conjunto, estos resultados pueden leerse en continuidad con los hallazgos de investigaciones anteriores en este mismo ámbito, como las de Zancanella (1991) o las del grupo de la Universidad de Laval (Falardeau et al., 2009, 2011; Falardeau y Simard, 2011): la influencia entre el plano individual y el plano pedagógico existe, pero sería reduccionista explicarla en términos de una máxima absoluta que no considere los múltiples factores que inciden en una

realidad tan compleja como lo es la práctica pedagógica del profesor.

En cuanto a la posible influencia de las creencias en las prácticas docentes, nuestros resultados apuntan hacia una clara tendencia a favor de esta relación: en las tres maestras de este caso se observa una relación fuerte o “consistente” (Fang, 1996) entre creencias y prácticas. Complementaremos esta sentencia con algunos elementos de discusión particularmente interesantes en este punto. Por ejemplo, la estrecha relación que en ocasiones se ve entre la concepción personal que se tiene de la literatura y las formas de problematización didáctica de los textos en el aula, algo ya apuntado por la investigación reciente (Dias-Chiaruttini, 2015). El caso de Montse resulta interesante desde esta perspectiva: concibe la literatura como una particular forma de textualización artística y promueve prácticas didácticas muy centradas en el aprendizaje de los recursos formales de las obras y en aprehender el texto literario como objeto en sí. Esto corroboraría aquella idea formulada por Lehman et al. (1994), acerca de que la concepción que se tiene de la literatura es un fuerte predictor del tipo de actuaciones docentes en educación literaria.

Otro punto de interés en esta discusión dice relación con los objetivos que se persiguen con la literatura en las aulas. Sabemos, por ejemplo, que en el profesorado de secundaria estos parecen dividirse entre aquel objetivo tradicional de enseñar una lectura profunda de las obras y otro más reciente de fomentar hábitos lectores (Colomer, 2008; Sanjuán, 2013; Tejerina, 2004). En nuestras maestras de primaria, en cambio, esa tensión resulta inexistente. Pues si bien este último propósito se mantiene como prioritario para todas ellas, no parecen concebir la enseñanza de un tipo de lectura analítica y de una interpretación compleja sobre las obras como un objetivo trascendente en el nivel educativo en el cual desarrollan su docencia. Por otro lado, vemos que emerge con fuerza un objetivo asociado al aprendizaje lingüístico a partir de la lectura literaria, cuestión ya reseñada en otros estudios como el de Ballesteros et al. (2001). A

su vez, vemos que la cuestión del aprendizaje lingüístico, cuando ha sido formulado como un ámbito de trabajo especialmente relevante (Isabel, Montse), deviene prácticas didácticas que concretan esa relevancia en las aulas.

Llegados a este punto, podríamos repetir letra por letra aquello que dijéramos sobre el sujeto lector didáctico: la relación creencias-prácticas existe, pero sería reduccionista explicarla en términos de una máxima absoluta que no considere los múltiples factores que inciden en la práctica docente. Por supuesto, esta reiteración nos lleva a reparar en un elemento clave para la comprensión de nuestro objeto de estudio: la incidencia del contexto institucional en la enseñanza impartida. Y lo que este avance favorece no es sino la puesta en juego de otra de las preguntas de investigación que orientaban el presente trabajo: ¿se observan influencias del entorno lector institucional de la escuela en las creencias y las prácticas didácticas de las maestras sobre educación literaria?

Los hallazgos de nuestro estudio no dejan lugar a dudas en este punto: se observan notorias influencias del contexto institucional tanto en las creencias como en las prácticas asociadas a la literatura. Una primera entrada para fundamentar lo anterior es el análisis del lugar que ocupan las representaciones o principios compartidos en el sistema de creencias de las docentes sobre la educación literaria. Estas tienen un lugar de relevancia en el discurso de las tres maestras participantes. Además, las representaciones convocadas por cada una en el ámbito individual, convergen entre sí cuando son vistas en conjunto: todas concuerdan en que el objetivo prioritario de su escuela es formar lectores implicados personalmente con la lectura, y que el espacio fundamental para lograrlo es la biblioteca escolar (que no por nada fue definida por Isabel como “nuestro sitio”, y caracterizada por las tres como un modelo a seguir).

La comprobación del ascendiente del contexto lector institucional en los sistemas de creencias de las maestras es, por tanto,

evidente. Y lo mismo podríamos decir de su influjo en las prácticas. Así, el principio compartido en la escuela en torno a la formación de hábitos lectores se traduce en diversas prácticas institucionales de promoción de la lectura que, aunque puestas en juego con maneras y grados diferentes en las actuaciones individuales de cada maestra, permanecen inalterables en la programación escolar.

En definitiva, podemos confirmar lo señalado por Hamilton (1993) acerca de que la cultura del lugar de trabajo afecta las creencias y las prácticas de un maestro tanto como su propia cultura personal. En palabras de Borg (2006, p. 275): “los escenarios sociales, institucionales, educacionales y físicos en los cuales el profesor trabaja tienen un gran impacto en sus creencias y prácticas”. De este modo, se hace evidente que las prácticas mediadoras son también fruto de complejos procesos de socialización del docente con el entorno escolar. Procesos que Tardif (2004) describió acertadamente como una “trayectoria profesional” en la que las creencias y formas de hacer individuales comienzan a interactuar con aquellas creencias y formas de hacer del equipo docente, a menudo fuertemente arraigadas en la tradición de la escuela.

Dada la relevancia de este componente institucional en nuestros resultados, nos parece ver en ellos la emergencia de un concepto explicativo que podría ayudarnos a articular una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. Nos referimos a la idea de un ecosistema mediador que jugaría un papel de relevancia en la formación escolar de lectores. Este concepto permitiría pensar la formación de lectores en relación a aquello que Behrman (2004, p. 24) denominó “cultura lectora”, es decir, aquel “patrón integrado de comportamientos, prácticas, creencias y conocimientos” mediante los cuales la lectura adquiere su lugar en un centro educativo determinado.

En ese marco, nos parece que el concepto de ecosistema, proveniente de la ecología de los ecosistemas, ayuda a explicar una idea

que resulta clave en este estudio. Esto es, la evidencia acerca de que en un sistema ecológico, los organismos vivos (en nuestro caso, las docentes) y su ambiente no vivo (la institución escolar) interactúan unos con otros, movilizándolo un flujo de energías que caracteriza y define ese ecosistema (Odum y Barret, 2006). De este modo, para comprender cualquiera de sus partes se precisa una comprensión global del conjunto (o ecosistema) que conforman.

En nuestro caso, los resultados de cada maestra pueden explicarse, en buena medida, atendiendo al perfil de ecosistema mediador que este establecimiento educativo presenta. La fuerza que allí adquieren tanto las representaciones compartidas sobre la promoción de la lectura como las actuaciones docentes orientadas en esa línea, es signo de que han existido y existen en la escuela una serie de interacciones entre sus miembros tendientes a movilizar energías en torno a la centralidad que la construcción de hábitos de lectura frutiva adquiere en el proyecto institucional.

A su vez, los datos de este caso particular nos llevan a pensar que la buena salud de ese ecosistema descansa en dos componentes fundamentales que rebasan las actuaciones individuales: la biblioteca escolar y el Plan Lector de Centro. Estamos de acuerdo con Margaret Meek cuando señala que “el estado en que se encuentra la biblioteca de una escuela suele ser un indicador claro del compromiso de esta para con la cultura escrita” (2004, p. 253). En ese sentido, el excelente estado y el funcionamiento modélico de la biblioteca de esta escuela responden, sin duda, al compromiso del equipo docente y directivo en torno a la formación de lectores. Asimismo, cabría agregar que en tanto maestra - bibliotecaria, Noemí cumple plenamente aquel perfil de “experto en literatura” (Braxton, 2008) y de líder capaz de crear un medioambiente rico en libros y en prácticas lectoras que se hace extensivo a toda la comunidad escolar (Fenn, 2005). En la misma línea, la reciente creación de un Plan Lector de Centro por parte del profesorado de esta escuela les ha permitido visualizar y organizar en un conjunto

coherente las diversas actividades realizadas para favorecer la inmersión de sus alumnos en la cultura escrita.

Reflexión final

En definitiva, el estudio realizado nos permite relevar el lugar central que debe adjudicarse al contexto institucional cuando se discute la posible incidencia de los perfiles lectores y las creencias docentes en las prácticas didácticas sobre lectura y literatura. En esa línea, creemos que la emergencia del concepto de ecosistema mediador puede ser de utilidad para la investigación en el campo de la formación de lectores. Si hasta ahora la cuestión de la mediación de la lectura ha estado muy enfocada en la reflexión sobre los mediadores individuales, la visualización de un concepto como este podría ayudar a desplazar el interés hacia los entornos en los cuales esos mediadores actúan, así como a las vías para fortalecer su identidad en tanto ecosistemas de mediación cultural. De este modo, se estará favoreciendo aquella “dimensión institucional” (Lerner, 2001) que se ha juzgado fundamental para enfrentar el enorme desafío de darle sentido a la lectura en la escuela.

Notas

1 Las traducciones de citas originales en otros idiomas son nuestras.

Agradecimientos

El autor agradece a las maestras participantes, que le abrieron las puertas de sus aulas y compartieron su tiempo para reflexionar sobre la lectura y la formación de lectores en la escuela.

Referencias

- Atwell-Vasey, W. (1998). *Nourishing words: Bridging private reading and public teaching*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I., & Perera, J. (2001). El

pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195- 207). Barcelona: Graó.

- Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 391-414. doi: 10.5054/tq.2011.261888
- Behrman, C. (2004). “The Culture of Reading” in a Public School. *Expedition*, 46 (3), 22-28.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London-New York: Continuum.
- Braxton, B. (2008). The teacher-librarian as literacy leader. *Teacher Librarian*, 35 (3), 22-26.
- Brooks, G. (2007). Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing. *The Journal of Educational Research*, 100 (3), 177-191. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.100.3.177-191>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M., Civera, I., Palou, J.; Ballesteros, C., & Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la lengua oral. *Cultura & Educación*, 17/18, 25-40.
- Contreras, E., & Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>
- Colomer, T. (2008). El consens educatiu de les lectures a l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 45, 91-109.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.
- Commeyras, M., Bisplinghoff, B., & Olson, J. (Eds.) (2003). *Teachers as Readers: Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. Newark: International Reading Association.

- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42 (1), 8-23. doi: 10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x
- Daisey, P. (2009). The Reading Experiences and Beliefs of Secondary Pre-service Teachers. *Reading Horizons*, 49 (2), 167-190.
- Delbrayelle, A., & Duszynski, M. (2007). De la difficulté à se construire comme un sujet lecteur didactique quand on est professeur des écoles stagiaire. En M. Lebrun, A. Rouxel, & C. Vargas (Dir.), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives* (pp. 101-111). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne: Peter Lang.
- Dreher, M.J. (2003). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56 (4), 338-340.
- Dueñas, J., Taberero, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Falardeau, E., Simard, D., Gagné, J.C., Côté, H., Carrier, L., & Émery-Bruneau, J. (2009). Rapport à la culture et formation du sujet lecteur. En B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français: le socioculturel en question* (pp. 111-122). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Falardeau, E., Simard, D., Carrier, L., & Gauvin-Fiset, L. (2011). Le rôle de l'affectivité dans l'enseignement de la littérature: portraits d'enseignants lecteurs. En C. Mazauric, M.J. Fourtanier, & G. Langlade (Dir.), *Textes de lecteurs en formation* (pp. 61-70). Bruxelles: Peter Lang.
- Falardeau, E., & Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français: témoignages d'enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-64. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Fenn, J. (2005). 8 ways your librarian can help promote literacy. *Principal Leadership*, 5 (6), 49-51.
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura & Educación*, 26 (1), 57-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666
- Granado, C., & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Hamilton, M. L. (1993). Think you can: the influence of culture on beliefs. En C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 87-99). London/Bristol: The Falmer Press.
- Holt-Reynolds, D. (1999). Good Readers, Good Teachers? Subject Matter Expertise as a Challenge in Learning to Teach. *Harvard Educational Review*, 69 (1), 29-50.
- Lamas, F. (2016). *Poesía en la escuela. Los maestros, sus lecturas y sus creencias*. Trabajo Final del Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos*, 1, 43-60. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Lehman, B., Freeman, E., & Allen, V. (1994). Children's Literature and Literacy instruction: "Literature-Based" Elementary Teachers' Belief and Practices. *Reading Horizons*, 35 (1), 3-29.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lundberg, I., & Linnakyla, P. (1993). *Teaching Reading around the world*. Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Marlair, S., & Dufays, J.L. (2008) Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage

- de la littérature? Regard sur quatre leçons de 5e année du secondaire. En D. Bucheton, & O. Dezutter (Dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 61-82). Bruxelles: De Boeck.
- McKool, 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, 264-276. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Medwell, J., Wray, D., Poulson, L., & Fox, R. (1998). *Effective teachers of literacy*. Leeds: University of Leeds.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Morrison, T., Jacobs, J., & Swinyard, W. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38 (2), 81-100. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19388079909558280>
- Munita, F. (2016). La lectura personal del maestro: un espacio para (re)pensar al mediador escolar de lectura literaria. *Anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-americano Mediações de Leitura Literária* (pp. 299-310). Belo Horizonte: UFMG.
- Odum, E., & Barret, G. (2006). *Fundamentos de ecología*. México D.F.: Cengage Learning.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390. doi: 10.1016/j.system.2009.03.002
- 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.
- Rudell, R. (1995). Those Influential Literacy Teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48 (6), 454-463.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sweet, A., Guthrie, J., & Ng, M. (1998). Teacher Perceptions and Student Reading Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 210-223. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.210
- Talmy, S., & Richards, K. (2011). Theorizing qualitative research interviews in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 32 (1), 1-5. doi: 10.1093/applin/amq045
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejerina, I. (Dir.) (2004). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria
- Turner, J., Applegate, M., & Applegate, A. (2009). Teachers as literacy leaders. *The Reading Teacher*, 63 (3), 254-256. doi: 10.1598/RT.63.3.11
- Woods, D., & Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39 (3), 381-390. doi: 10.1016/j.system.2011.07.010
- Zancanella, D. (1991). Teachers reading/ readers teaching: five teachers' personal approaches to literature and their teaching of literature. *Research in the Teaching of English*, 25 (1), 5-32.