

La escuela y la enseñanza de prácticas lectoras

Martina Guggiari
Recibido Febrero 2024
Aceptado Marzo 2024

Resumen

Esta investigación se propone caracterizar el tipo de prácticas lectoras que se enseñan en una escuela de gestión estatal primaria de la Ciudad de Buenos Aires, analizar el tipo de lector que contribuyen a formar y comprender si las prácticas lectoras en esta escuela podrían relacionarse con la construcción de un propósito lector. Para llevar a cabo este trabajo, se observó un segundo grado en la biblioteca escolar y en una clase de Prácticas del Lenguaje, también se observó un cuarto grado en una clase de Ciencias Sociales. Además, se realizaron entrevistas semidirigidas a ambas docentes de los grados, a la bibliotecaria y al director de la escuela con el fin de entender el tipo de prácticas lectoras que se incentivan desde los distintos agentes escolares, como también sus concepciones acerca de la lectura. A partir de la información obtenida de las observaciones y las entrevistas, se elaboraron cuatro ejes abordando los distintos aspectos considerados fundamentales para la comprensión de la enseñanza de prácticas lectoras en esta escuela: el objeto libro; construir con el otro y compartir la experiencia de lectura; el rol del docente; y las concepciones sobre la lectura.

Palabras clave: Prácticas lectoras - Escuela - Educación - Alfabetización - Constructivismo.

School and teaching of reading practices

Abstract

This research is aimed at characterizing what kind of reading practices are taught in a public primary school in the City of Buenos Aires, analyzing what kind of reader contributes to form, and understanding whether reading practices in this school could be related to the construction of a reading purpose. To carry out this work, a second grade was observed in the school library and in a language practice class, and a fourth grade was also observed in a social science class. In addition, semi-targeted interviews were conducted with both teachers of the grades, the librarian and the school director in order to understand the type of reading practices that are encouraged by the different school agents, as well as their conceptions about reading. From the information obtained through the observations and the interviews, four axes were developed addressing the different aspects considered fundamental for the understanding of teaching reading practices in this school: the book object; build with each other and share the reading experience; the teacher's role; and the conceptions ont reading.

Keywords: Reading practices - School - Education - Literacy - Constructivism.

Introducción

Existen dos tipos de trayectorias, la trayectoria escolar y la trayectoria lectora, que si bien están íntimamente ligadas tienen recorridos distintos. El encuentro entre ambas es fundamental aunque, en algunos casos, la escuela no reconoce el lugar de la trayectoria lectora (esta última hace referencia al recorrido que realiza un sujeto a través de la cultura letrada). Para comprender esto debe pensarse si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela o ha escuchado leer en voz alta, si le han leído historias o si en su casa hay libros, es decir, si ha participado en actos sociales donde leer y escribir tengan sentido (Ferreiro, 2000). Al ingresar a la escuela, el niño se encontrará con una gama de prácticas que le serán ofrecidas y que se vincularán con las que ya le han sido enseñadas.

Por este motivo es pertinente preguntarse en qué consiste este abanico de prácticas en las que se verá inserto el alumno, qué tipo de lector colaboran a formar, si permiten construir un propósito lector genuino que guíe la lectura del estudiante en base a preguntas y necesidades genuinas.

Objetivos

Este trabajo parte de la consideración de que la escuela tiene una función esencial en la enseñanza de prácticas lectoras. Teniendo esto en cuenta, el objetivo general es explorar el rol de la escuela en la enseñanza de prácticas lectoras, mientras que los objetivos específicos son: 1) caracterizar las prácticas que se enseñan a dos grupos de una escuela de gestión estatal primaria de la Ciudad de Buenos Aires; 2) analizar qué tipo de lector se contribuye a formar con las prácticas identificadas; 3) comprender cómo las prácticas lectoras podrían relacionarse con la construcción de un propósito lector; 4) explorar qué representaciones tienen los docentes y directores de la escuela sobre lo que es un lector.

Estado del arte

A continuación se presentan una serie de investigaciones que han abordado los diferentes puntos que se desarrollan a lo largo de este trabajo. En primer lugar se encuentra el trabajo de Espinoza, Casamajor y Pitton (2009), quienes se propusieron estudiar las distintas situaciones de lectura en una clase de Ciencias Naturales, identificando cuáles eran las más favorables para el aprendizaje como también para posibilitar la apropiación de un propósito lector que le permita al alumno otorgar un sentido a la lectura, además de un conocimiento de las competencias lectoras específicas para este tipo de textos. Las autoras explican que el concepto de “propósito lector” se refiere a la propuesta de situaciones de lectura que favorezcan la posibilidad de que los alumnos se hagan preguntas genuinas por el conocimiento que aporta el texto, además de fomentar un buen vínculo entre los niños y la lectura, y que puedan desarrollarse como lectores y alumnos autónomos. Las autoras discuten con la creencia de que los niños aprenden a leer en los primeros años de escolaridad y en la clase de Lengua; plantean que el proceso lector está en continuo desarrollo, que dura toda la vida y

se complejiza con cada nueva lectura. En este trabajo se reconoce la centralidad del contenido específico y del contexto en el que se da la lectura.

La segunda investigación es de Costabeber Guerino y Pereira Pretto Carlesso (2018); el objetivo de ésta es presentar los resultados recolectados de una experiencia de lectura en una escuela de educación básica en la ciudad de Santa María en Río Grande do Sul. Ésta se encuadra en el proyecto “Vanguardia Escolar” que consiste en que los alumnos aborden una serie de noticias y documentos seleccionados por ellos mismos, con la guía de la docente a cargo del curso. Guerino y Carlesso consideran que entender a la lectura como simplemente decodificar palabras es insuficiente para la participación de prácticas sociales que involucren la lengua escrita, ésta es fundamental para la formación crítico-reflexiva de los alumnos. Según las autoras uno lee a partir de lo que es y del lugar social que ocupa, es por esto que la escuela debería considerar a la lengua como un proceso de interacción entre sujetos que construyen sentidos y significados.

En tercer lugar, a diferencia de las dos investigaciones previamente presentadas, Ariganello y Giner (2016) se propusieron analizar qué rol juega la literatura en el currículum del primer ciclo de la Educación Básica con la intención de enmarcar un futuro trabajo que analice las prácticas docentes y problematice la formación de lectores en el nivel inicial. Las autoras posicionan a la literatura como un facilitador al acceso de la cultura escrita, y establecen que las escuelas primarias y sus docentes incorporan a la literatura en los proyectos alfabetizadores de diversas maneras. La autoras reflexionan acerca del papel de la literatura en los proyectos alfabetizadores dirigidos a los niños, establecen que la incorporación de ésta en las prácticas de enseñanza abre la posibilidad para que el niño pueda construir un goce literario y que comprenda que existen diferentes formas de relacionarse con el texto más allá de la función utilitaria. Con dicha función se refieren a que en la escuela el objetivo principal que preside a las tareas de lectura es la de contestar preguntas sobre el texto; éste es un contenido de enseñanza pero, si se tiende a repetir y se presenta como el único modo de relación con el texto, éste quedará relegado a ese lugar.

La cuarta investigación de Trevizan (2017) se propone repensar y reflexionar acerca del proceso de formación de los maestros de educación básica y cómo ésta tiene influencia en el proceso de formación de lectores críticos. Habiendo

entrevistado a dos profesoras, Trevizan pesquisa la concepción que poseen de la lectura, sus vivencias personales y profesionales, y sus prácticas como formadoras de lectores. La autora comprende el concepto de lectura desde un abordaje histórico-cultural; ésta presupone una sintonización cultural entre lector y autor -ambas entidades históricas con repertorios culturales específicos- identificando la situación de origen sociocultural del texto.

La última investigación de Munita (2016) también se propone analizar la relación entre el perfil lector del maestro, conformado por su formación y sistema de creencias y su influencia en las prácticas docentes. Para esto realizó un estudio cualitativo basado en observaciones, entrevistas y relatos de experiencias personales a tres profesoras de una escuela de gestión estatal de la provincia de Barcelona. El autor señala que existe una diferencia entre los maestros que son lectores y los que no, considera que las propias prácticas y comportamiento lector del docente serían un importante factor a tener en cuenta en relación al desarrollo lector de sus alumnos. Los procesos de formación y los factores institucionales donde el docente desempeña su labor también deben ser repensados y tenidos en cuenta; existe una diferencia entre las teorías implícitas que corresponden al plano individual del docente y las creencias y valores compartidos por el grupo de trabajo, ambos funcionan como lentes interpretativos que permiten que el docente vea de una manera u otra la realidad del aula.

Marco teórico

A lo largo de este trabajo se recuperarán aportes de autores que conciben a la lectura como una práctica social y refieren a su aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

Una de las principales autoras es Lerner (2001) quien considera que leer significa la posibilidad de adentrarse en mundos diferentes, indagar en la realidad y adoptar una postura crítica frente a lo que se dice. Según ella, la lectura tiene un uso social, pertenece a la cultura y puede tomar múltiples formas, sin embargo, evidencia distintas condiciones que demuestran la desnaturalización de la lectura en la escuela. Esto ocurriría porque las prácticas de lectura tienen una naturaleza indisoluble que se resiste al parcelamiento y a la secuenciación, justamente dos

acciones fundamentales que permiten adaptar los contenidos para ser enseñados en el ámbito escolar, permitiendo que se adecuen al tiempo didáctico y al control del aprendizaje. La lectura como práctica social, presenta un desafío mucho más amplio que la alfabetización, involucra apropiarse de una tradición, una herencia cultural en la que existe el ejercicio de distintas operaciones con los textos y su relación con el contexto. Pensando a la lectura de esta forma, debería considerarse importante preservar en la escuela su sentido como práctica social para formar una verdadera comunidad de lectores y escritores, y suponer que estas prácticas de lectura y escritura son adquiridas por participación de los estudiantes en las acciones que ellas involucran, evitando reducirlas simplemente a una verbalización (Lerner, 2001).

Dentro de la escuela, en muchos casos, se tiende a considerar que la única interpretación válida o correcta es la del maestro, no se da lugar a diferentes interpretaciones en el aula.

A su vez, se promueve la idea de que existe una única manera de leer, al fomentar ciertas formas de lectura, por ejemplo, al leer en voz alta se dejan de lado otras maneras que suelen ser mucho más utilizadas en la vida cotidiana, como la lectura silenciosa o por partes. Habría una escasez de propuestas de prácticas lectoras, que llevaría a ignorar ciertas preguntas que se hacen al encontrarse con un texto: qué leo, para qué leo y por qué leo.

Generalmente, no se tiene en cuenta que la construcción de sentido es necesaria para el aprendizaje, porque sin ella la lectura se vería despojada de los propósitos que le dan significado en el uso social. En consonancia con estas consideraciones la escuela centraría la enseñanza en el texto escolar, suponiendo que la respuesta está en el texto y no en el sentido que se le da. Tomando las palabras de Ferreiro (2000), el libro o texto es un objeto incompleto por naturaleza que busca un lector que lo realice como objeto cultural, ya que este será quien lo interprete y le otorgue sentido, cada lector-intérprete lo hará de un modo distinto; el texto siempre se mantendrá estático, pero su significado variará dependiendo de quién lo lea.

Debido a la fuerte influencia que la escuela podría ejercer sobre la trayectoria lectora, es necesario que, lenta pero progresivamente, se fomente la formación

de lectores autónomos que puedan realizar interpretaciones propias y abordar el texto de manera personal (Lerner, 2001). La idea de un lector autónomo y la de construcción de un propósito lector se relacionan estrechamente. Se entiende el concepto de propósito lector como un orientador de la lectura, basado en todo lo que el lector ya conoce y cree, es la posibilidad de construir una pregunta y que ésta motorice un interés genuino por saber. La capacidad de cada persona como lector dependerá de las prácticas lectoras en las que haya podido participar, sus experiencias en relación a ésta, su conocimiento previo y las formas del lenguaje que controle (Ferreiro y Gómez Palacio, 1991).

Cuando el maestro logra hacer a un lado su interpretación en el aula, da lugar a que el alumno genere un proyecto propio y movilice un deseo de aprender de forma independiente del deseo del maestro (Lerner, 2001). Sin embargo, no es solamente dar el lugar, sino también ayudar a armar ese proyecto o pregunta, a través de la reflexión y compartiendo estrategias de abordaje de un texto. En este sentido, Cazden (2010) concibe a las aulas como espacios híbridos que permiten el encuentro de las mentes y considera que dos estrategias pedagógicas que propician este encuentro son, primero, establecer conexiones construyendo sobre lo familiar y, segundo, desbloquear lo extraño, es decir, aprender nuevos contenidos. Además, explica que un maestro para ser un mediador eficaz entre conocimientos y discursos familiares y locales, debe ser capaz de comprender los diferentes puntos de vista para lograr una comprensión mutua, el encuentro entre mentes tiene que ser un viaje en dos sentidos, con una de las partes -que es el maestro- tomando la responsabilidad de facilitar dicho viaje.

Pensar a la lectura como objeto de enseñanza es fundamental, pero no hay que olvidar que desde el punto de vista del alumno será un objeto de aprendizaje y para que sea considerado como un objeto relevante deberá tener sentido para él, es decir, cumplir una función o propósito (Lerner, 2001). Existirá una multiplicidad de propósitos que dependerán del alumno, del texto (si es literatura o un manual escolar), del maestro, de la situación de lectura, de lo que ya conoce y de cómo se ha trabajado en el aula con él. Cada usuario del lenguaje escrito esperará lograr algo mediante la cultura escrita, estará en posiciones diferentes respecto a otros lectores, su posición en el mundo social también será diferente y su vínculo con las instituciones formales e informales, las ideas y significados que dirigen su participación (Kalman, 2008).

Retomando la idea de que la lectura involucra mucho más que alfabetizar, Kalman (2008) remarca la diferencia entre el alfabetismo funcional y la cultura escrita. El primero se relaciona con la capacidad de saber leer y escribir para su uso en la vida diaria, permitiendo la participación de un individuo en actividades que se consideran normales en su cultura o grupo, ésta cumple con una exigencia. La segunda es entendida como una herramienta de emancipación, el uso de la lectura y escritura como un medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo, habilita una forma crítica para “leer el mundo”. La cultura escrita es una práctica social situada en la que se ven involucradas relaciones de poder y contextos específicos, por lo tanto no puede reducirse a una habilidad técnica y neutral. Nuestras creencias sobre la cultura escrita y lo que hacemos con ella tienen incidencia en su uso, enseñanza y expectativas, su construcción es múltiple, es decir, se aprende de formas diversas y heterogéneas (Kalman, 2008).

Por último, Colomer (2003) reflexiona acerca de la tensión entre enseñar y promocionar la lectura, haciendo un breve recorrido a través del tiempo sobre cómo la escuela y, sobre todo, las bibliotecas, han cambiado a lo largo de los años. La lectura y la escritura eran instrumentos y alguien debía enseñar a usarlo, por lo tanto la escuela tomó este lugar, pero los conceptos de saber leer y escribir han cambiado a lo largo del tiempo, principalmente por la aparición de las nuevas tecnologías.

Con estos aportes podemos pensar en el desafío que tiene la escuela, cuya función principal reside en enseñar a leer y escribir, es decir, alfabetizar. A lo largo de este trabajo se explorará una segunda función mucho más compleja y profunda, que es la de enseñar prácticas lectoras que permitan formar lectores críticos, activos, que puedan “leer el mundo” e interpretarlo de múltiples formas.

Metodología

Este estudio tiene un diseño de investigación cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo, el mismo es un estudio de caso. Para poder cumplir con los objetivos propuestos, se indagó en una escuela de gestión estatal primaria de la Ciudad de Buenos Aires, utilizando dos instrumentos de recolección de datos:

1) Observación de clase: se eligió este instrumento considerando que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la práctica docente. Su función es la de recoger información sobre el objeto o la situación que se desea considerar. Es importante tener en cuenta que no se trata de congelar los hechos, fenómenos, prácticas en un aquí y ahora, sino de entender que las situaciones observadas nunca son completas y siempre son cambiantes (Anijovich et al, 2009).

Se tuvieron en cuenta tres momentos para proceder: la preparación, en la que se definió qué se observaría en base a las preguntas realizadas previamente en el planteo del problema. La observación propiamente dicha de un segundo grado en dos espacios diferentes: 1) la biblioteca y 2) una clase de Prácticas del Lenguaje en el aula, como también una clase en el aula de un cuarto grado de Ciencias Sociales.

En todos los casos se llevó un registro de la situación. Por último, se realizó un análisis posterior que involucró una interpretación de la situación observada y se llevó a cabo una generación de inferencias.

2) Entrevistas a docentes y a la bibliotecaria: tras haber realizado este primer momento de la investigación, se hicieron tres entrevistas semidirigidas a ambas maestras a cargo de los cursos y a la bibliotecaria; éstas fueron diseñadas en base a lo que se pudo observar y tuvieron como objetivo profundizar en algunos temas, también clarificar dudas y preguntas que surgieron de la situación observada.

3) Entrevista al director y vicedirectora: luego de entrevistar a las maestras y a la bibliotecaria, se diseñaron una serie de preguntas que abordaron de manera más general algunos temas mencionados por ellas. La perspectiva del director y la vicedirectora permitieron tener un panorama más general de la escuela y las decisiones en relación a su currícula.

Mediante el análisis de entrevistas y observaciones se identificaron cuatro ejes que se consideran fundamentales para comprender la complejidad de las prácticas lectoras en la escuela. Cada uno de estos ejes se centra en un aspecto clave: el rol del docente, la importancia del libro como objeto, las concepciones

que poseen los distintos agentes educativos involucrados en estas prácticas y la experiencia de la lectura.

Gracias a la colaboración de una ex docente se pudo establecer contacto con la escuela y conocer que la misma estaba iniciando un plan para mejorar las áreas de lectura y escritura.

La bibliotecaria y dos docentes de diferentes cursos se propusieron como participantes de esta investigación. Tanto las observaciones como las entrevistas fueron llevadas a cabo en los meses de abril y mayo del año 2019.

Descripción de la escuela

La escuela que participó en esta investigación es únicamente primaria y se encuentra en el barrio de Once, tiene jornada completa (9 horas) y se realizan actividades extracurriculares luego del horario de clases y los fines de semana para las familias y los estudiantes. El actual director tomó el cargo hace un año; a partir de observaciones y reuniones con los docentes consideró que se encontraban dificultades en lo que concierne al área de lectura y escritura, por lo tanto, este año tomó la decisión de reforzar el plan referido a esta área.

Los nuevos proyectos que los docentes presentaron se enfocan, sobre todo, en el primer ciclo, en el trabajo con cuentos y novelas de distintos tipos; en el segundo ciclo, además, se trabaja con las nuevas tecnologías. En relación a la biblioteca, que se encuentra integrada con las materias de todos los años, el director considera que es una herramienta fundamental para poder trabajar con las dificultades que se presentan.

El objeto libro: su importancia en las decisiones docentes

La primera actividad que se pudo observar fue en la biblioteca con los alumnos de segundo grado: la propuesta era que los niños pudiesen leer los libros que quisieran, de esta manera tanto la docente como la bibliotecaria podrían ver

cómo cada uno se relacionaba con los libros e ir familiarizándolos con el espacio y sus reglas. El foco en esta actividad fue puesto en el objeto libro: cuáles son sus partes, que no son para rayar o romperlos y, sobre todo, que hay que compartirlos, ya que son de todos. La biblioteca se presenta como un espacio de distensión y exploración, las actividades que se proponen allí son menos estructuradas que las que se hacen en la clase. Las normas y la disposición de los lugares son mucho más flexibles, al igual que el modo de interacción con los otros, se da lugar a distintas formas de lectura (en el piso, en la mesa, en conjunto, en solitario, en voz alta, leer saltando partes, no terminar un libro y empezar otro). En este espacio, un adulto que se encuentra en el lugar puede actuar como narrador y formar parte de la actividad con ellos.

En relación a lo mencionado anteriormente, durante la entrevista realizada a la bibliotecaria, ésta comentó que desde primero a séptimo grado los niños tenían horas de biblioteca asignadas durante la semana. En estas horas se llevaba a cabo lo que se llama “Formación de usuarios”, que es una de las nuevas prácticas de promoción de lectura que las bibliotecas tuvieron que diseñar para adaptarse al público infantil y juvenil, cuyo objetivo es poder enseñarles qué tipos de libros existen, para quiénes están dirigidos o cómo se puede buscar en un catálogo (Colomer, 2003). Para esto último es necesario enseñarles que los libros están en una biblioteca, tienen título, autor y número de inventario. La bibliotecaria considera esto de suma importancia porque es una herramienta que los acompañará en el resto de su trayectoria educativa y lectora: *“Eso lo van a encontrar en cualquier biblioteca que vayan: popular, pública (...) les mostramos catálogos de la Biblioteca Nacional, del Maestro o la del Congreso”*.

El objeto libro tiene importancia en varias decisiones que las docentes toman, por ejemplo, la maestra de segundo grado relató que al comienzo del año se realiza una etapa diagnóstica para indagar qué conocimientos trae cada niño; para esto se utilizan cuentos porque en muchos casos los libros de texto tardan en llegar. Algo similar cuenta la maestra de cuarto grado: al preguntarle por la lectura de novelas en el aula y si los alumnos tenían como tarea leer en la casa, ella expresó que no suelen hacerlo porque muchos no tienen el libro, así que todos van al mismo ritmo y siguen las lecturas en la clase. Esto también tiene como resultado que muchas veces los alumnos compartan el libro y lean de a dos con sus compañeros ya que no todos tienen un ejemplar, o que la maestra sea la que lea en voz alta. La

bibliotecaria también menciona que muchos de los niños no pueden acceder, por distintas cuestiones, a comprar libros de manera regular, por lo tanto ella plantea que desde la biblioteca es necesario proporcionarles información y recursos para que sepan que hay otras maneras de encontrar material de lectura, por ejemplo, las bibliotecas populares o los libros en formato digital que se ofrecen en distintas páginas del gobierno. A su vez, el director contó en la entrevista realizada que consideraba a la biblioteca como un espacio importante porque les ofrecía a los niños ver distintos tipos de libros e imágenes, mencionó que había algunos estudiantes que tal vez no tenían variedad de libros en la casa y que en estos casos era aún más importante mostrarle todos los materiales y tipos de texto que se pueden encontrar.

Tanto la bibliotecaria como la maestra de segundo grado hablan del libro como un objeto mediador que permite vincular al niño con la escuela y también con la familia. La maestra dice, por un lado: “(...) *eligen un libro y se lo llevan para compartirlo con la familia, para que la familia se involucre con esto de la lectura compartida* (...)”, la bibliotecaria también comenta: “*Sabemos que en muchos casos sucede que por ahí el libro se lo llevan el viernes, queda en la mochila y el lunes vuelve intacto (...) lo hacemos para eso, como un incentivo para la familia, y también para que ellos noten que también les interesan los libros, que los pueden llevar a otras bibliotecas o comprarles un librito*”.

Para entender la importancia del libro como mediador es necesario pensar que éste se realiza como objeto cultural cuando encuentra un lector-intérprete y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores-intérpretes. Al mismo tiempo, todos los objetos a los cuales los adultos dan importancia son objeto de atención por parte de los niños, si perciben que las letras son importantes para los adultos van a tratar de apropiarse de ellas (Ferreiro, 2000).

Más adelante se tratará este tema con mayor profundidad, pero para empezar es necesario tener en cuenta que el objeto libro en sí tiene un papel fundamental en las decisiones tomadas por los adultos a cargo, esto permite reconocer un aspecto social y político que excede a los docentes, que frente a determinadas dificultades tendrán que adaptarse a situaciones que no pueden controlar, como la falta de ejemplares, y también tendrán que pensar estrategias para

que todos puedan participar de la lectura proponiendo diversos modos de acercarse a ésta.

Construir con el otro y compartir la experiencia de lectura

Otra de las diversas actividades que se organizan en la biblioteca es la de crear un libro digital, es decir, una versión propia hecha por los niños en conjunto sobre un cuento o varios que hayan leído. Cuando se le preguntó a la bibliotecaria cómo era la planificación respondió lo siguiente: “[Escriben] todos a la par, por ejemplo: varios días los destinamos a leer varios cuentos, otro día ya decimos “Bueno, vamos a dibujar”. Lo que más nos costó fue inventar esto, por más que sean pocas palabras nos costó, es decir, hacer una versión de ellos”. Para poder ayudar a los niños a escribir tanto ella como la maestra les pueden hacer preguntas o utilizar otro tipo de disparadores, como acudir a libros de texto para buscar información si el libro digital fuese a tratar de algún animal. Lo que se busca mediante este tipo de actividad es que puedan lograr una producción textual juntos, pasando por las distintas fases que esto requiere: una revisión bibliográfica, ilustrar el texto y escribir con sus propias palabras lo que quieran rescatar de lo que han leído.

Cuando se le preguntó a la maestra de cuarto grado si sus alumnos habían hecho un libro digital comentó que ellos habían realizado una historieta basándose en los cuentos leídos sobre Ricardo Mariño: “(...) hicimos una foto con secuencias narrativas con actuaciones de los chicos, ellos hicieron las fotos, después las transformamos en historieta”. Además, contó que en el aula, esta vez basándose en el cuento “Llovía” de Silvia Schujer, los alumnos escribieron una versión propia: “(...) los chicos escribieron y votaron entre todos que el verbo en vez de “llover” era “dibujar”, entonces se escribió con “dibujar” (...) ellos decidieron y cada grupo escribió el cuento a la manera que ellos pensaron pero con la estructura [original] del cuento”.

Tanto en lo relatado por la bibliotecaria como por la maestra, se puede observar que en los distintos espacios se ofrecen actividades en las que los niños deben interactuar e ir debatiendo para poder producir en conjunto. El adulto a cargo cumple la función de guía, organizando el trabajo y el tiempo a la vez que

provee disparadores o sugerencias para el grupo. Como se vio en la investigación realizada por Guerino y Carlesso (2018), este tipo de prácticas van más allá de la simple decodificación de palabras, abren un espacio en el que los alumnos se ven estimulados a comprender el mundo, las opiniones de sus pares y sus propias experiencias. Actividades de este tipo permiten una mayor interacción con las personas y las nuevas tecnologías, poniendo en juego una actitud reflexiva y crítica.

Es importante remarcar que si bien la maestra de cuarto grado mencionó que para otras materias también realizaban actividades de producción en conjunto, por ejemplo infografías o mapas conceptuales, en general, éstas, del tipo más lúdico, se reservaban para lo relacionado a la literatura, lo mismo ocurrió al entrevistar a la bibliotecaria, cuando se le preguntó si los alumnos habían hecho libros digitales pero en relación a temáticas de otras materias como Ciencias Sociales o Ciencias Naturales. Esto permite abrir una reflexión en relación a lo lúdico y no lúdico ¿por qué los textos informativos no reciben la misma atención o no son abordados tanto como los textos literarios?

Como se planteó en el apartado anterior, el objeto libro se ve como un medio por el cual se puede interactuar con otros, ya sea la docente, la familia o los compañeros, es decir, permite la apertura de un espacio en el que se puede compartir la experiencia de la lectura.

Una actividad particularmente diseñada para esto es la de “Intercambio de libros”, en la que el fin es que cada niño se lleve a su casa un libro que le haya llamado la atención para devolverlo a la semana y dar una breve reseña sobre él, compartir qué partes le gustaron más, si lo recomendaría y a quién lo recomendaría. En uno de los encuentros pudo observarse la primera vez que los alumnos de segundo grado realizaban esta actividad, en la que se logró que los niños socializaran acerca de qué libros querían llevarse. No solo pedían recomendación a los adultos como la bibliotecaria o la maestra, sino que también se preguntaban entre ellos y compartían por qué lo habían elegido. Respecto a esto, tanto la maestra de segundo grado como la de cuarto plantean que la reseña se debe hacer de manera oral y en grupo, que no es obligatorio participar pero que se debe animar a que cada niño pueda dar una breve reseña del libro que se llevó; suponen que al ser una lectura elegida, esto lo incentivaría a participar. Al preguntarle a la

maestra de cuarto grado por qué consideraba importante compartir la lectura con los compañeros, ella expresó: *“Porque uno en la sociedad comparte todo y tiene que hablar, y si la oralidad no se trabaja desde la primaria ¿desde dónde se va a trabajar? (...) si no tenés la confianza para hablar con tu grupo que estás hace cuatro años juntos ¿con quién además de la familia?”* La maestra muestra preocupación porque sus alumnos puedan participar ya que considera que es un grupo muy tímido y que le cuesta expresarse en voz alta y considera que es necesario para trabajar la oralidad, uno de los fines que tiene la escuela primaria. Por otro lado, a la bibliotecaria se le preguntó por qué consideraba que era importante compartir la lectura con la familia; en este caso, prevalece la idea de vincularse con el otro a través de la lectura y del objeto libro, el foco está en el libro y lo sucedido a su alrededor y no en el momento de contarlo oralmente: *“Más que nada es para que tengan un momento para compartir, porque por ahí se ven poquito en la casa, entonces como para que aunque sea se lleven esa tarea de compartir el libro, porque después tienen que contar de qué se trataba, con quién lo leyeron o quién se lo leyó”*. En la clase de Ciencias Sociales de cuarto grado se pudo observar el trabajo de la oralidad y del trabajo en conjunto a la que se refirió la docente en la entrevista. Los alumnos tenían que leer un texto sobre el cambio de la Ciudad de Buenos Aires a lo largo de los años; la maestra planteó desde un comienzo que era una actividad en grupo donde todos debían estar atentos y seguir la lectura. Al terminar cada párrafo les pedía a los niños que explicaran qué habían entendido de lo leído, pero no solo para ella, sino para el resto de los compañeros. A medida que avanzaban con la lectura iban recolectando información para organizarla en forma de cuadro; para esto la maestra les iba haciendo preguntas, como, por ejemplo, qué creían que era lo más relevante del texto.

Tomando el concepto de internalización de las formas culturales de Vigotsky (1978), se puede entender cómo construir sentidos con el otro y compartir experiencias son acciones inherentes a la sociedad; lo que inicialmente ocurre como una actividad externa e interpersonal, luego se transforma en un proceso intrapersonal. Kalman (2008) también plantea que el acceso a la cultura escrita sólo es posible mediante la interacción con otros, los lectores y escritores demuestran a otros cómo interpretar y usar los textos. Por lo tanto, el modo en el que las maestras presentan la relación con los libros, textos expositivos y con la lectura, tendrá una fuerte incidencia en cómo, más adelante, los niños interactúen con ellos. Lo desarrollado en los párrafos anteriores permite pensar que, al

menos en esta escuela, se tiene en cuenta la lectura como una práctica social, aunque por momentos ésta pareciera ser utilizada más que nada para trabajar la oralidad, como es el caso de la maestra de cuarto grado, que considera que la importancia de esta actividad es que se expresen verbalmente, perdiendo de vista que “compartir lo leído” tiene como objetivo fomentar lo que puede denominarse lectura social (Colomer, 2003): pedir y dar recomendaciones, o discutir sobre posibles interpretaciones. Como ya se mencionó, es importante remarcar que las entrevistadas se refirieron en su mayoría a textos literarios, dejando nuevamente de lado los textos expositivos.

El rol del docente: recursos y estrategias

Tomando la experiencia relatada previamente en la clase de cuarto grado, es pertinente la reflexión acerca del rol del docente, si bien es necesario un proyecto a nivel institucional que tome en consideración la importancia de enseñar la lectura y escritura como prácticas sociales fundamentales para la comprensión del mundo. Quienes juegan un rol muy importante en este proceso de aprendizaje son los docentes dentro del aula; el maestro será un referente lector para el estudiante en la escuela, será quien le muestre cómo se lee y para qué, como también qué conlleva convertirse en un lector (Lerner, 2001). En el caso de la clase de Ciencia Sociales, la profesora interrogó a los alumnos al iniciar el tema que iban a ver ese día, registrando información sobre los conocimientos previos que tenían: preguntándoles qué significaba “Aglomeración” para ellos y qué diferenciaba a una ciudad de un pueblo. Ella comentó en la entrevista que hacía esto para ver “con qué podía trabajar”; a su vez, a lo largo de la lectura del texto, pedía a los alumnos que explicaran qué era lo que habían entendido hasta el momento, cediéndoles a ellos la palabra. En este caso ocurre que el maestro suspende su interpretación en pos de dejar el interrogante abierto, porque cuando la palabra del maestro es la primera y única, la posibilidad de que los estudiantes puedan participar proponiendo sus ideas y teorías se irá debilitando hasta que consideren que la suya es de menor importancia, o incluso que no tiene valor alguno, esto no hará más que complejizar el camino hacia la autonomía como lector. La incertidumbre, la pregunta acerca del texto, es lo que permitirá habilitar la discusión (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009).

Durante esta clase, mientras se leía el texto había un intercambio entre la profesora y los alumnos, iban pensando juntos qué significan los conceptos que aparecían, discutiendo a qué podían referirse, la maestra proponía pausas en determinados momentos del texto y realizaba intervenciones en forma de pregunta, es decir, actuaba como una moderadora dejando su interpretación de lado por un momento para propiciar el debate en relación al texto. Teniendo en cuenta la dinámica en la que se dio la clase, es oportuno pensar en la metáfora que utiliza Cazden (2010) para explicar la generación del conocimiento tomando el proceso de entramado: el tejedor, ya sea el docente o el estudiante, inicia un vaivén que irá de adelante hacia atrás; a lo largo del tiempo este movimiento guiado e intencionado construirá complejos patrones de colores y formas significativas que serán mucho más ricos que la suma de las hebras separadas. Para esto es necesario un ida y vuelta, un intercambio, el maestro debe reconocer el valor del conocimiento que los estudiantes traen consigo, propiciando la construcción de nuevas conexiones sobre lo familiar y, al mismo tiempo, utilizar lo familiar o cotidiano como un sostén que haga las veces de puente con nuevos conocimientos. Un ejemplo de esto fue cuando la maestra interrogó a uno de los alumnos: “*Nacho, vos vivís en Ezeiza, si vivieras en 1910 ¿podrías venir a la escuela?*”. El alumno, en base a lo que él conocía y a lo que venían leyendo en el texto contestó que no porque en esa época no estaban los medios de transporte necesarios. De esta forma el aula puede convertirse en un espacio que permite el intercambio y la multiplicidad de voces y no la imposición de un discurso cerrado e irrefutable.

A su vez, pudieron identificarse a lo largo de las observaciones y entrevistas dos aspectos muy interesantes: por un lado, existen herramientas (como la biblioteca o la “Agenda de Lectura”) que están a disposición del maestro pero depende de su formación y decisiones si serán utilizados o no; por el otro, en relación a esto, la continuidad en algunos modos de enseñar. Tanto Munita (2016) como Trevizan (2017) argumentan acerca de la importancia de la formación de los docentes, sus creencias, representaciones y experiencias personales en relación a la lectura y cómo estas tienen una fuerte influencia en las estrategias pedagógicas y prácticas lectoras que proponen. Un estudio del perfil lector del docente permitiría comprender cómo se ha ido construyendo la representación de lectura y su modo de relacionarse con ella: por qué elige o no ciertas herramientas para trabajar, qué aspectos prioriza y qué objetivos busca. La maestra de segundo grado hizo hincapié en que trabajar en conjunto con la biblioteca era muy productivo para el grupo y que los resultados, en comparación a otros años cuando el espacio

no estaba integrado con las materias, demuestran que los alumnos se ven más entusiasmados por las actividades. A su vez, mencionó que en las capacitaciones docentes les daban diferentes “tips” para que implementaran en el salón de clases; uno de estos es la “Agenda de lectura”, en la que se van anotando los libros que van leyendo con el nombre del autor y la editorial. Respecto a esto la maestra expresó: *“Porque así queda como registro también como para que ellos vayan viendo, recuerden los cuentos que trabajamos, los autores, a medida que ellos tiene la posibilidad de ir a biblioteca de pronto les gustó el cuento de tal autor, puede ir a buscar otros del mismo, o lo incorporamos también dentro de una base para que ellos también vean qué autores hay, una gama, que puedan elegir”*.

La bibliotecaria coincidió en que la “Agenda de lectura” era una herramienta que los alumnos traían a la biblioteca y solían tener en cuenta para realizar búsquedas de libros. Sin embargo, cuando se le preguntó a la maestra de cuarto grado acerca de su uso, la respuesta fue otra: *“Yo no la sigo, la tengo, la hago, escribo y ya está. Después, me olvidé. En una de esas suponete que yo tengo que leer un cuento, y veo que el grupo no está para ese cuento, está para otro, entonces elijo ese otro (...) Me parece que funciona sí, pero no funciona para mí y si no funciona para mí no va a funcionar para el grupo, por ahora, y no quería hacer ese esfuerzo, entonces no la uso. No tengo esa estructuración”*.

En este caso, la maestra prioriza otros factores para seleccionar el cuento a trabajar: el interés del grupo. El uso de la “Agenda de lectura”, si bien es una herramienta valiosa, es una práctica del tipo escolar, en donde hay una organización y un tiempo de lectura. Lerner (2001) explica que los tiempos escolares son muy diferentes a los de otros espacios, la lectura en el contexto escolar se enseña priorizando dos factores: el control del aprendizaje y los tiempos didácticos. Por ejemplo, se construye un espacio ficcional donde se desmenuza a la lectura en elementos simples que se suceden: letras, palabras, oraciones y texto, y a su vez, se distinguen tipos de lectura adecuados para diferentes momentos de la escolaridad: mecánica, comprensiva y crítica. De esta forma, tiende a ignorarse la complejidad que conlleva el proceso lector de cada individuo, reduciéndolo a una técnica que todos los estudiantes aprenden de manera homogénea, lineal y aditiva. La práctica que se propone en cuarto grado se ve mucho más relacionada con un lector no escolar que elegirá sus lecturas en base al interés que tenga en el

momento y no porque haya una agenda que cumplir. Una situación similar surgió al preguntar acerca de la actividad de “Intercambio de libros” y de “Lectura libre”: la maestra de segundo grado expresó que al iniciar el año empezaban con ambas actividades, mientras que la maestra de cuarto grado realiza una lectura del grupo e intenta acomodar la actividad a sus necesidades. Esta última comentó: *“Porque si hacemos ‘Lectura Libre’ en las dos horas que tenemos en biblioteca cada quince días entre que eligen el libro esas dos horas las pierdo, bah, no es que se pierde, pero los chicos después terminan cansándose de todo el año llevarse libros, entonces trabajo desde junio en adelante (...) Y después no le prestan atención, no leen los libros, se llevan y no leen, entonces en una de esas, desde junio en adelante para que se lleven un libro en las vacaciones ya comienzo con esa modalidad”*.

Cabe pensar que se podría haber preguntado en qué se utilizaban las dos horas en las que no se iba a la biblioteca, ya que esto hubiese permitido saber si se realizaban otras actividades también en relación a la lectura o no, además de permitir comprender un poco más acerca de la concepción de lectura que posee la maestra. Se podría inferir que las herramientas se encuentran al alcance de los maestros, pero que cada uno decidirá el modo de utilizarlas. Esto traería un problema que apareció tanto en la entrevista con la maestra de segundo grado como con la bibliotecaria, que es la continuidad en los procesos de enseñanza. Por un lado, podría pensarse que lo positivo de que cada maestro tenga sus propias estrategias permitirá que el niño pueda aprender y relacionarse con los contenidos de distintas maneras, sin embargo, un lado negativo es que habría ciertas temáticas, herramientas o estrategias que tal vez sean beneficiosas para el grupo pero queden relegadas por no ser consideradas de importancia para el maestro. La maestra de segundo grado expresa: *“(...) el espacio de ir a la biblioteca les gusta, entonces compartir con alguien que no es extraño, que no es de vez en cuando, sino que es constante, afianza mucho el vínculo y genera motivación en la actividad (...) lo ideal sería que siga, pero depende de los proyectos, de la propuesta que tiene cada maestro”*.

La bibliotecaria mencionó que había un problema en la continuidad al enseñarles, por ejemplo, “Formación de usuarios” Cuando se le preguntó a qué se refería con esto y si era un problema en el año o a lo largo de la primaria contestó: *“De los siete años, porque también depende mucho del maestro, aunque también depende*

de los bibliotecarios. Pero es como todo, si por ahí al maestro no le interesa, nosotros hacemos más que nada lo que nos dicen ellos en la planificación”.

En relación al plan de clase que tenga el docente, la bibliotecaria también contó que algunos maestros de materias como Matemática o Ciencias Sociales elegían no trabajar de manera tan integrada con la biblioteca; más allá de que hubiese materiales como libros de textos y juegos diseñados especialmente para el contenido que se ve en la materia, ella supone que estos maestros no deben considerar importante o necesario el uso de este espacio. Además, expresó que quienes más utilizan la biblioteca son los docentes de primer ciclo, hubiese sido pertinente preguntarle por qué consideraba que ocurría esto o qué sucedía en segundo ciclo ¿quiere decir que no vienen tan seguido? ¿el uso de la biblioteca se ve menos fundamental con los grados superiores?

Por último, todos los entrevistados mencionaron el uso de otros recursos además de los textos y cuentos: películas, imágenes y sobre todo, las nuevas tecnologías. Coincidieron en que esto último era lo que más “enganchaba” a los alumnos y que, lentamente, debía ser incorporado en las aulas para ciertas actividades que lo ameritaran.

¿Qué es un lector?: concepciones sobre la lectura

La última pregunta de la entrevista “¿Para vos, cuándo un chico se convierte en lector?” fue realizada para indagar acerca de la manera en que las entrevistadas conciben a la lectura y analizar qué interpretaciones se ponían en juego en relación a esto. En todas las respuestas se resaltaron aspectos como la curiosidad, el deseo, la exploración, el interés, la pasión y la búsqueda. Sin embargo, éstas parecían estar centradas en un lector de literatura, no se hizo mención a un lector que lee para aprender un contenido, para conocer acerca del mundo. Puede observarse que en el diseño curricular de la CABA de primer ciclo la literatura tiene un papel fundamental, ya que se considera que es la que permite el acceso a la cultura escrita, es por este motivo que se incentiva a los docentes a incorporarla en sus proyectos alfabetizadores (Ariganello y Giner, 2016), si bien es cierto que los primeros contactos con la cultura escrita son a través de la literatura, es necesario que la escuela vaya presentando otros tipos de textos;

justamente el director fue el único que mencionó que leer involucra mucho más que cuentos y novelas. En este caso, el entrevistado reconoce que el usuario del lenguaje escrito podrá hacer diferentes usos de la lectura ya que tendrá diferentes propósitos:

Yo creo que un chico se convierte en lector cuando comprende lo que lee, argumenta lo que lee y disfruta, y se siente motivado a leer, se siente atraído a la lectura, porque eso es importante, lograr que el chico siempre se sienta motivado, que necesite eso de la lectura y del conocer. Porque el chico solamente no va a aprender por lengua, lo va a necesitar a lo largo de su vida y de todas las áreas, es algo indispensable y esencial, sobre todo que el chico disfrute y se sienta feliz cuando lo hace (Kalman, 2008).

Otro punto en común que se encontró en las respuestas fue que las entrevistadas consideraban que era importante incentivar desde pequeños, la bibliotecaria expresó: *“Entusiasmarse desde bien chiquitos, por eso tenemos que tratar que desde bien chiquitos se interesen por venir a la biblioteca...armando cosas así para incentivar. que crean que la biblioteca está al alcance y que no es un lugar aburrido para nada, que tiene sus reglas como no comer o gritar, pero que es divertida y que pueden venir cuando quieran”*.

La maestra de cuarto grado, por otro lado, dijo: *“un lector se sumerge en el cuento que está escuchando o en la novela que está leyendo y ahí es cuando ya sabe que va a ser lector y ahí es cuando hay que insistir en lecturas (...) que vos atrapes a esa nena o nene y que ese sea el punto de partida para que elija el mismo autor, lo que fuera, lo busque y se lo lleve para leer”*.

Como explica Teresa Colomer (2003), la promoción de la lectura, la idea de despertar el deseo de leer y crear hábitos lectores pertenecía al entorno familiar, el papel de la escuela era simplemente “enseñar” el código escrito. Desde este punto de vista, leer era necesario para progresar y producir, y la literatura resultaba un lujo de las clases pudientes. Con el transcurso de los años, la escuela ya no sólo asume la obligación de alfabetizar a los niños, sino también la de

promocionar la lectura, sobre todo en los primeros años de escolarización. En la segunda mitad del siglo XX, las bibliotecas y escuelas establecieron un pacto de colaboración, promocionar la lectura y enseñar a leer. Así, según la autora, la enseñanza de la lectura pasó a verse como un proceso continuado a lo largo de toda la escolaridad comprendiendo tanto textos literarios como expositivos. Sin embargo, puede notarse que fundamentalmente en el primer ciclo de la escuela, las docentes consideran que tiene mayor preponderancia los textos literarios y que es específicamente en este momento en el que se debe animar la lectura.

Discusión y conclusiones

En base a lo analizado previamente, se pueden pensar algunas respuestas para las preguntas que se plantearon al inicio del trabajo. En primer lugar, los docentes y directivos reconocen a la lectura como una práctica social, en sus definiciones de lo que es para ellos un lector puede observarse que no reducen “leer” a estar alfabetizado, comprenden que para ser un lector tienen que darse muchas más condiciones que sólo reconocer letras o “decodificar” lo que está escrito. En cuanto a las prácticas lectoras que se proponen desde esta escuela en particular, muchas son para abordar la literatura y se pueden evidenciar tanto en las entrevistas como en las observaciones: Agenda de lectura, Libro Digital, Intercambio de Libros, Lectura Libre, entrevista a autores, producir un cuento en conjunto, analizar los modismos de un autor, y muchas más. Sin embargo, las prácticas de lectura que refieren a leer para aprender contenidos pasan desapercibidas, solo se observan prácticas más tradicionales como hacer infografías o cuadros conceptuales; de todas formas, las docentes, los directivos y la bibliotecaria no se explayan mucho en esto. Un ejemplo de la diferencia entre el abordaje de la literatura y de los textos para aprender contenidos disciplinares, es cómo se considera que los niños pueden ser capaces de reconocer los modismos de los diferentes autores, producir en manera conjunta un cuento en base a una previa revisión bibliográfica y diferenciar entre los distintos géneros, pero cuando se trata de textos para aprender contenidos disciplinares este exhaustivo trabajo no aparece, no se reconoce que la forma de lectura variará no solo de texto expositivo a cuento, sino también entre distintos textos con temáticas diferentes -por ejemplo, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales- ni tampoco se considera que los niños estén en condiciones de realizar producciones en conjunto y revisiones bibliográficas sobre éstas temáticas.

En relación a lo anterior, se puede inferir que se propician prácticas lectoras de ficción muy ricas y variadas, pero la formación de un lector que lee para aprender y que conoce y busca información a través de la lectura no se vería tan fomentada. En cuanto a lo que concierne al propósito lector, no se encontró información suficiente para poder responder la pregunta planteada, ya que al haber tan poca referencia sobre las prácticas relacionadas a leer para aprender un contenido, no es posible saber si se propicia la posibilidad de que los estudiantes formulen preguntas genuinas acerca de un texto expositivo. Sin embargo, se puede asegurar que tanto los docentes como los directivos se preocupan por generar situaciones de lectura que favorezcan el goce literario y el disfrute por la lectura de ficción.

Para futuras investigaciones se consideran tres aspectos sobre los que serían interesantes profundizar. En primer lugar, para tener un panorama más amplio de las prácticas lectoras poder realizar un estudio comparativo en el que participen diferentes escuelas. En segundo lugar, de igual relevancia, sería preguntarse e indagar cuáles son las diferencias entre las prácticas lectoras propuestas en la escuela primaria y en la secundaria, cómo los estudiantes se adaptan a un escenario en el que la literatura no es el eje principal de los proyectos pedagógicos y los textos expositivos toman un lugar más central. Por último, algo que mencionaron todos los entrevistados son las nuevas tecnologías como recursos que se implementan en los proyectos, ya que los estudiantes se ven interesados en ellas y saben cómo usarlas, se podría desarrollar con más detalle la relación entre las nuevas tecnologías y las prácticas de lectura.

Bibliografía

ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S., y SABELLI, M. J. (2009). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En R. Anijovich, G. Cappelletti, S. Mora y M. J. Sabelli (Eds.) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias* (pp. 59-82). Buenos Aires: Paidós.

ARIGANELLO, J. y GINER, I. (2016). La formación de lectores en el primer ciclo: propuestas y desafíos. III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza. Conferencia presentada en la III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza, Ensenada, Argentina.

CAZDEN, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (Comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.

COLOMER, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura?. *Lectura y vida*, 25(1), 6-15.

COSTABEBER GUERINO, S. y PEREIRA PRETTO CARLESSO, J. (2018). *Práticas de leitura: contribuição na formação crítico-reflexiva do aluno*. Universidade Franciscana.

ESPINOZA, A., CASAMAJOR, A. y PITTON, E. (2009). Las situaciones de lectura en contexto. En A. Espinoza, A. Casamajor y E. Pitton, *Enseñar a leer textos de ciencia* (pp. 127-182). Buenos Aires: Paidós.

FERREIRO, E. (1991). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 108-128). Buenos Aires: Siglo XXI.

FERREIRO, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Estudios de Comunicación y Política*, (11), 99-112.

KALMAN, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 107-134.

LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

MUNITA, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor de una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97.

TREVIZAN, Z. (2017). Saberes científicos e epistemologia da prática nos procesos institucionais de formação docente e de formação de leitores. *Perspectiva*, 35(1), 237-261.

VIGOTSKY, L. S. (1933/2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Martina Guggiari: Licenciada en psicología, Universidad de Buenos Aires. Becaria en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. mguggiari@flacso.org.ar

