



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i de la Literatura

EL MEDIADOR ESCOLAR DE LECTURA LITERARIA

**Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas,
sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura**

Felipe Munita

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Teresa Colomer

Septiembre, 2014

Trascender es eso ante todo: mediar, ir y venir entre lugares extremos
María Zambrano

La literatura es también exacerbación de las mediaciones
Yves Reuter

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo ha significado un enorme desafío intelectual, y es justo reconocer que sus posibles logros mantienen una deuda con muchas personas cuyas miradas ampliaron y enriquecieron la mía. Sirvan estas líneas para expresarles mi más sentido agradecimiento:

A Teresa Colomer, a quien antes que nada debo agradecer por su trabajo, tan decisivo en mi formación profesional. Agradezco igualmente su acompañamiento como directora: su mirada lúcida y siempre nueva de las cosas hizo crecer esta tesis hasta lo que es hoy. A Ana Dias-Chiaruttini, por la acogida y por el fecundo espacio de discusión que me brindó en Lille. A mis compañeras y compañeros del grupo GRETEL de la Universidad Autónoma de Barcelona, por el aprendizaje que ha significado para mí caminar estos años en su compañía. A Martina Fittipaldi y Lucas Ramada, por las muchas formas de diálogo compartido y por el valioso tiempo personal que me ofrecieron para la triangulación de los datos. A Ana María Margallo y Mireia Manresa, a quienes debo estimulantes espacios de discusión y de trabajo colaborativo. A Lara Reyes, por la inspiración que ha significado para mí su labor como mediadora.

A los estudiantes universitarios que colaboraron desinteresadamente como informantes en la investigación. A las maestras participantes, que me abrieron las puertas de sus aulas y me compartieron su tiempo (un gesto que cobra especial sentido en estos días, marcados por derivas políticas de adelgazamiento de las condiciones para ejercer la profesión docente).

A Juli Palou, de la Universidad de Barcelona, por su generoso acompañamiento en terrenos de investigación que hasta hace unos años me eran desconocidos. A Cora Cohen-Azria, Rosa Gil, Michèle Petit, Oriol Guasch, Bertrand Daunay, Mónica Baró y Evelyn Arizpe, por las ayudas puntuales (aunque no por eso poco importantes) que me brindaron. Al equipo Théodile-CIREL, Université Charles de Gaulle-Lille 3, por abrirme sus puertas y hacer posible la “etapa francesa” de este trabajo. A Luci Nussbaum, Neus Real y Teresa Ribas, integrantes de la comisión de doctorado de la Unidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UAB, por sus valiosos comentarios sobre la versión casi definitiva de la tesis. A Alfons Valenzuela, Ana Celia Vílchez y Valérie Lantoine, por su apoyo en las cuestiones administrativas. A Diego Cheda, por su ayuda en la *mise en page* del documento final.

A mi familia, cuya compañía es siempre mucho más grande que cualquier distancia geográfica. Quisiera agradecer especialmente a mis

padres, mi primer y máspreciado ejemplo de mediadores, a quienes debo el profundo interés por la persona humana que está en el origen de este trabajo. A mis amigas y amigos cercanos, de acá y de allá, por el maravilloso soporte afectivo que me brindan. A los equipos de la Universidad Austral de Chile, Universidad Católica de Temuco y Fundación La Fuente, por acompañar aquella primera etapa de desarrollo profesional que derivó en la necesidad de emprender nuevos procesos de formación. A Roberto Cabrera (*in memoriam*), Enrique Riquelme y Daniela Cavalli, por su amistoso apoyo en diversos pasajes del camino.

A CONICYT y el Programa Becas Chile, que me han permitido dedicarme en profundidad a este proyecto durante cuatro años. No puedo dejar de manifestar aquí el orgullo que ha significado formar parte de una política pública de largo plazo, destinada a aportar un grano de arena en esa vasta playa que conforma el desarrollo humano, social y educativo de un país.

A Paola, a quien debo mil y una formas de apoyo, desde sus múltiples ayudas en cuestiones de orden práctico hasta el constante soporte afectivo y emocional sin el cual nada de esto sería posible. A ella, pues, dedico estas páginas.

ÍNDICE

Resumen / Resumé / Abstract.....	11
Introducción.....	13
PRIMERA PARTE: MARCO DE REFERENCIA	19
1 El mediador y la promoción de la lectura	21
1.1. El contexto social de promoción de la lectura.....	21
1.1.1. La promoción de la lectura en el espacio público.....	21
1.1.2. La promoción de la lectura en la escuela: tensiones, continuidades y rupturas.....	30
1.2. La noción de mediación.....	36
1.2.1. La construcción de un universo semántico para la noción de mediación	36
1.2.2. La mediación en el campo de la lectura.....	40
1.2.3. Hacia una caracterización del mediador de lectura en contexto social.....	45
2 De la sociología de la lectura al “sujeto lector didáctico”	50
2.1. La sociología de la lectura	50
2.1.1. El estudio de las prácticas lectoras: la construcción del campo.....	50
2.1.2. El progresivo desplazamiento desde el libro hacia el lector	52
2.1.3. Principales tendencias en el conocimiento de las prácticas lectoras	55
2.2. El sujeto lector didáctico.....	60
2.2.1. La noción de “sujeto lector didáctico”	60
2.2.2. El estudio del sujeto lector didáctico con futuro profesorado	65
2.2.3. El estudio del sujeto lector didáctico con profesorado en ejercicio.....	72
3 El pensamiento del profesor	84
3.1. Conformación de la línea de estudios sobre creencias del docente	84
3.1.1. Contextualización	84
3.1.2. Algunos consensos en la investigación sobre creencias del profesor	86
3.1.3. La concreción de modelos conceptuales.....	91
3.1.4. Los avances en la compleja relación entre creencias y prácticas docentes	94
3.2. Creencias y saberes de docentes en educación literaria	96
3.2.1. Creencias y saberes de docentes en torno a la literatura y su enseñanza	96
3.2.2. La relación entre creencias y prácticas en el campo de la educación lectora y literaria	103
3.2.3. Creencias y saberes de futuros docentes	106

3.2.4. El debate en torno a la eficacia de la formación docente en la evolución de las creencias: una mirada desde la educación literaria.....	110
4 La didáctica de la literatura	115
4.1. Espacios de formación de la disciplina	115
4.1.1. Factores que inciden en la formación de la disciplina.....	115
4.1.2. Avances y dificultades en el proceso de transición de la disciplina.....	119
4.2. El nuevo paradigma de educación literaria.....	123
4.2.1. Objetivos y principios del modelo	123
4.2.2. Líneas de progreso y ejes programáticos de la educación literaria	129
4.2.3. Concreción de un modelo didáctico y de sus dispositivos de referencia.....	135
4.2.4. Confrontar con las aulas: las prácticas efectivas de enseñanza de la literatura	147
4.3. El mediador escolar de lectura literaria	153
4.3.1. La especificidad de la mediación en contexto educativo	153
4.3.2. Hacia una caracterización del mediador escolar de lectura literaria	157
4.3.3. La formación del mediador escolar de lectura literaria	162
SEGUNDA PARTE: EL ESTUDIO	169
5 Diseño general de investigación	171
5.1. Líneas, objetivos y preguntas de investigación.....	171
5.2. Tipo de metodología utilizada	173
5.3. Participantes y métodos para generar los datos	175
5.3.1. Participantes	175
5.3.2. Métodos para generar los datos	177
5.4. Procedimiento de construcción de los datos	185
5.4.1. Primer grupo de informantes: los estudiantes de Magisterio	185
5.4.2. Segundo grupo de informantes: las maestras	188
5.5. Análisis y tratamiento de la información.....	199
6 Primer estudio de caso: los estudiantes de Magisterio	208
6.1. Lectora fuerte 1: Julia.....	208
6.1.1. Perfil lector.....	208
6.1.2. Sistema de creencias	215
6.2. Lectora fuerte 2: Carme.....	222
6.2.1. Perfil lector.....	222
6.2.2. Sistema de creencias	228
6.3. Lectora fuerte 3: Lara.....	236
6.3.1. Perfil lector.....	236
6.3.2. Sistema de creencias	243
6.4. Lectora débil 1: Núria.....	250

6.4.1. Perfil lector.....	250
6.4.2. Sistema de creencias	256
6.5. Lector débil 2: Ricard	264
6.5.1. Perfil lector.....	264
6.5.2. Sistema de creencias	270
6.6. Lectora débil 3: Beatriu	277
6.6.1. Perfil lector.....	277
6.6.2. Sistema de creencias	284
6.7. Síntesis de resultados estudio de caso nº1	289
6.7.1. Síntesis lectora fuerte 1: Julia.....	290
6.7.2. Síntesis lectora fuerte 2: Carme	292
6.7.3. Síntesis lectora fuerte 3: Lara.....	294
6.7.4. Síntesis lectora débil 1: Núria.....	296
6.7.5. Síntesis lector débil 2: Ricard.....	299
6.7.6. Síntesis lectora débil 3: Beatriu.....	301
6.7.7. Cuadro de síntesis de resultados estudio de caso nº1	302
7 Segundo estudio de caso: las maestras de la Escuela 1	306
7.1. Breve contextualización de la Escuela 1	306
7.2. Isabel	308
7.2.1. Perfil lector.....	308
7.2.2. Sistema de creencias	317
7.2.3. Prácticas didácticas.....	330
7.3. Noemí.....	335
7.3.1. Perfil lector.....	335
7.3.2. Sistema de creencias	342
7.3.3. Prácticas didácticas.....	356
7.4. Montse.....	362
7.4.1. Perfil lector.....	362
7.4.2. Sistema de creencias	368
7.4.3. Prácticas didácticas.....	380
7.5. Síntesis de resultados estudio de caso nº2	386
7.5.1. Síntesis Isabel	386
7.5.2. Síntesis Noemí.....	392
7.5.3. Síntesis Montse.....	397
7.5.4. Cuadro de síntesis de resultados estudio de caso nº2	402
8 Tercer estudio de caso: las maestras de la Escuela 2	405
8.1. Breve contextualización de la Escuela 2	405
8.2. Andrea	406
8.2.1. Perfil lector.....	406
8.2.2. Sistema de creencias	413
8.2.3. Prácticas didácticas.....	428
8.3. Marta	433
8.3.1. Perfil lector.....	433
8.3.2. Sistema de creencias	438

8.3.3. Prácticas didácticas	450
8.4. Raquel.....	455
8.4.1. Perfil lector	455
8.4.2. Sistema de creencias	462
8.4.3. Prácticas didácticas	478
8.5. Síntesis de resultados estudio de caso nº3.....	484
8.5.1. Síntesis Andrea.....	484
8.5.2. Síntesis Marta	489
8.5.3. Síntesis Raquel.....	494
8.5.4. Cuadro de síntesis de resultados estudio de caso nº3.....	499
9 Discusión de resultados	502
9.1. Discusión de resultados estudio de caso nº1.....	502
9.2. Discusión de resultados estudios de caso nº2 y nº3.....	507
10 Conclusión	522
10 Conclusion [français]	528
Referencias bibliográficas.....	533
Anexos [formato digital]	CD

Resumen

El presente estudio se sitúa en el campo científico de la didáctica de la literatura, interesándose especialmente por la figura del mediador escolar de lectura literaria. En ese marco, el principal objetivo ha sido indagar en las posibles relaciones existentes entre las trayectorias personales de lectura del docente, sus creencias acerca de la literatura y la educación literaria, y las prácticas didácticas que el sujeto moviliza en este ámbito. El diálogo entre estos componentes sitúa el presente trabajo en un cruce de caminos en el cual, además de la didáctica de la literatura, han sido convocados saberes provenientes de campos como la sociología de la lectura, la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor y, tangencialmente, de ámbitos como la psicología educativa, la sociología de la educación o la bibliotecología. El diseño de investigación tiene una orientación de tipo cualitativa, y se concreta en un “estudio colectivo de casos” realizado con dos grupos de informantes: estudiantes de Magisterio y maestras en ejercicio. Los instrumentos de construcción de datos utilizados han sido el relato de vida, la entrevista, la observación de aula y, en forma complementaria, las notas de campo. Por una parte, 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. Por otra, matizan el carácter absoluto que en ocasiones se le atribuye a dichas relaciones, mostrando que las actuaciones docentes sobre la literatura están igualmente influidas por factores del contexto institucional y educativo.

Resumé

Cette recherche se situe dans le champ scientifique de la didactique de la littérature, elle s'intéresse notamment au médiateur scolaire de lecture littéraire. Dans ce cadre, l'objectif principal a été d'examiner les rapports possibles entre les parcours personnels de lecture des enseignants, leurs représentations sur l'enseignement de la littérature et leurs pratiques didactiques quant à la littérature à l'école. Le dialogue entre ces composants oriente le cadre de référence vers un carrefour qui, outre la didactique de la littérature, convoque des savoirs issus des champs tels que la sociologie de la lecture, la recherche sur la pensée du professeur et, moins directement, la psychologie éducative, la sociologie de l'éducation, ou encore la bibliologie. La recherche a une orientation qualitative ; il

s'agit d'une étude de cas collectif développée avec deux groupes de participants différents : d'une part, des futurs enseignants, et, d'autre part, des enseignantes d'éducation primaire. Les méthodes de construction des données se sont structurées autour du récit de vie, de l'entretien compréhensif, de l'observation de classe et, de manière complémentaire, du journal de terrain. Les résultats renforcent l'idée de l'existence d'un rapport entre le parcours du lecteur personnel et les représentations sur l'éducation littéraire, ainsi que l'importance des représentations des enseignants sur leurs pratiques didactiques. Cependant, les résultats montrent également qu'il est bien évidemment impossible d'interpréter ces rapports comme des relations absolues dans la mesure où le contexte institutionnel et éducatif influence aussi les pratiques didactiques des enseignants sur la littérature.

Abstract

This research study, situated in the field of teaching of literature, pays attention to the figure of the literary reading mediator in school settings. Within this frame, its main objective has been to enquire possible relations between personal reading trajectories of teachers, their beliefs about literature and literary education, and their actual practices. The dialogue between these components places this study in an intersection where, beside the teaching of literature, knowledge from other fields has also been called. Fields such as the sociology of reading, the line of inquiry about teacher cognition, and, tangentially, educational psychology, educational sociology and librarianship. This multiple case study, designed with a qualitative approach, includes two groups of participants: elementary school pre-service teachers, and in-service teachers. The methods used for constructing data were life narratives, interviews, classroom observation, and, in a supplementary way, field notes. On one side, the findings of the study reinforce aspects as the relationship that can be established between one's personal reading profile and beliefs about literary education. On the other, they ease the absolute nature that sometimes is given to these relationships, showing that teacher practices are equally influenced by factors from the institutional and educational context.

INTRODUCCIÓN

Si toda investigación, como sugiere Michèle Petit (2008), tiene un sustrato autobiográfico, el origen de este trabajo probablemente se sitúe en la etapa de mi escolaridad secundaria. En esas aulas (y sobra decir que en pleno periodo de búsqueda y construcción del yo), viví una experiencia fundacional: la de estar frente a un profesor que transmitía su pasión por la literatura con un entusiasmo y convicción que marcaron profundamente mi todavía incipiente relación con el lenguaje literario. Esos debates sobre ensayos de Eduardo Galeano o aquellas lecturas “gratuitas” de poemas de Enrique Lihn al terminar una clase conformaron, estoy seguro, la mayor influencia de catorce años de escolaridad obligatoria en mis hábitos de lectura.

Resulta especialmente significativo este recuerdo ahora, luego de cuatro años de estudios doctorales sobre una figura, la del “mediador de lectura”, que ha acompañado con persistencia el debate sobre la formación de lectores en los últimos lustros. Un término enfrentado a la paradoja de estar en boca de todos y, no obstante, contar con muy pocos trabajos que ayuden a definirlo y así saber (parafraseando a Carver) de qué hablamos cuando hablamos del mediador de lectura.

Este proyecto de investigación nace, pues, del interés por indagar en esa figura; más concretamente, en quienes tienen adscrito en su rol profesional el “hacer las presentaciones” entre los niños y los libros (Colomer, 2002). Ahora bien, como es sabido, esta adscripción toca hoy a un amplio conjunto de agentes culturales y educativos, desde docentes hasta bibliotecarios, cuentacuentos u otros animadores socioculturales relacionados con la lectura¹. No obstante, la perspectiva didáctica que orientaba este trabajo suponía ya un interés prioritario por quienes cumplen esta función en el marco escolar. A su vez, esta elección

¹ Sirvan como ejemplo tres encuentros profesionales vinculados a la formación de lectores, de contextos geográfico-culturales completamente diferentes entre sí, en cuyas sesiones de inicio o cierre se ha repetido casi palabra por palabra la siguiente idea: “al decir mediadores pensamos en primer lugar en los docentes pero también en los bibliotecarios y en otros animadores socioculturales del mundo del libro”. Nos referimos, pues, al “I Congreso Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil” (Santiago de Chile, febrero 2010), al Simposio Internacional “La literatura que acoge: inmigración, infancia y lectura” (Barcelona, noviembre 2011) y al I Colloque International “La littérature de jeunesse: un ou des objet(s) en éducation” (Paris, abril 2014). La lista, sin duda, podría ampliarse; únicamente hemos tomado estas referencias para apoyar, por una parte, la idea de la extensión que ha adquirido el término “mediador de lectura”, y por otra, para reflejar su uso en relación a una amplia gama de actores socioeducativos.

engarzaba con la convicción de que la escuela constituye nuestra “gran ocasión” (Montes, 2007) para formar lectores en todos y cada uno de los grupos sociales. Y al decir escuela decimos también maestros, pues lo que la institución escolar pueda hacer para garantizar la apropiación de la cultura escrita por parte de todos sus alumnos pasa, en buena medida, por lo que hagan o dejen de hacer los mediadores que actúan en ella.

A día de hoy, sabemos que el análisis de las actuaciones docentes es indispensable en la comprensión del aprendizaje en contexto escolar (Goigoux, 2001). En efecto, pocos aspectos de la investigación educativa suscitan tanta unanimidad como la idea de que el “factor profesor” (Ruiz-Bikandi y Camps, 2007) es la principal clave del aprendizaje de los alumnos. Pero sabemos, también, que las actuaciones docentes responden a múltiples factores y que se alimentan de fuentes extremadamente diversas. En otras palabras: tenemos clara conciencia acerca de la complejidad que supone el estudio de las prácticas mediadoras de un profesor, más aún cuando se trata de un objeto didáctico particularmente evanescente como es la literatura.

¿Cuáles son, entonces, esas fuentes que nutren las prácticas personales de un mediador en relación a la lectura literaria? Podría decirse que esta pregunta venía conmigo en el año 2010, al momento de instalarme en Barcelona para comenzar este nuevo proceso de desarrollo profesional. Y muy pronto, esa fértil intersección que se produce entre la propia reflexión, el espacio de diálogo con otros y la lectura de ciertos textos particularmente reveladores, me mostró un posible camino a seguir en el intento por construir una respuesta. Se trataba, pues, de indagar en la incidencia que tanto los hábitos lectores del docente como sus creencias sobre la lectura literaria pueden tener en sus prácticas mediadoras en torno a la literatura. De este modo, retomaba una de las cuestiones que durante años había estado en el centro de mis intereses profesionales, la identidad lectora del mediador, y lo complementaba con un aspecto vital para la comprensión de la actividad del profesor: sus creencias y representaciones sobre aquello que enseña. Pues, como ha señalado Langer (1995: 79), si la enseñanza de la literatura es “esencialmente una actividad social, quiénes participan de ella, cómo interactúan y qué piensan y saben es central”².

Con ese norte comenzó el largo proceso de investigación y reflexión que hoy converge en estas páginas. El informe resultante está estructurado en dos partes. La primera corresponde al marco teórico que

² Las citas originalmente escritas en otras lenguas han sido traducidas con la finalidad de otorgar una mayor fluidez a la lectura. Las traducciones son nuestras (agradecemos, en este punto, la colaboración de Daniela Cavalli con aquellas provenientes del ámbito anglosajón).

sirve como referencia para situar el presente estudio en aquellos campos y líneas de investigación en los cuales se inscribe. Diremos, al respecto, que nuestro objeto de estudio se sitúa, en primer lugar, en el campo científico de la didáctica de la literatura, pero que dada su naturaleza dialógica, convoca también otras disciplinas y líneas de investigación a las que resultaba importante atender. Pues, si nos interesaban las creencias de un docente acerca de la educación literaria, el trabajo engarzaba con la línea de estudios sobre el pensamiento del profesor. Si el interés apuntaba también a los hábitos lectores de este particular mundo social, el campo denominado “sociología de la lectura” resultaba igualmente relevante. Y, finalmente, si queríamos indagar en la noción misma de “mediador”, debíamos atender a lo que se ha dicho sobre ella en otros campos, así como al contexto social en el cual dicha noción se ha desarrollado.

Así, este verdadero “cruce de caminos” disciplinar derivó en una primera parte formada por cuatro capítulos. El **capítulo 1**, *El mediador y la promoción de la lectura*, sitúa al lector en el contexto social de promoción de la lectura que ha caracterizado el debate sobre la formación de lectores en las últimas dos décadas. A su vez, este apartado se preocupa especialmente de problematizar el término “mediador”. Pues si, como sabemos, el lenguaje no es solo³ un instrumento para hablar “sobre” la realidad sino también para construirla (Echeverría, 1994), resulta fundamental atender al tipo de realidad que esta palabra suscita, así como a las diversas connotaciones y tradiciones que convoca. Es, en definitiva, un intento por caracterizar aquella figura social denominada extensamente como “mediador de lectura”, que a su vez está en la base del tipo de aproximación al rol docente adoptado en este trabajo.

El **capítulo 2**, *De la sociología de la lectura al “sujeto lector didáctico”*, explica el desarrollo que, en aproximadamente cincuenta años, ha tenido el campo científico que estudia los hábitos lectores de la población, para luego derivar hacia la focalización en aquellos estudios que entregan información más específica sobre las prácticas lectoras del profesorado. En este punto, es indudable la mixtura que la segunda parte del capítulo ofrece entre los intereses de la sociología de la lectura y aquellos del campo disciplinar de la didáctica de la lengua y la literatura. Por su parte, el **capítulo 3**, *El pensamiento del profesor*, presenta los principales avances de aquella línea de investigación sobre creencias docentes que tan relevante ha sido en la concepción de la didáctica de los últimos veinte o

³ Para la escritura del presente informe, nos acogemos a las últimas recomendaciones de la Real Academia Española (en adelante, RAE) en relación a eliminar la tilde diacrítica del adverbio *solo*, así como de los pronombres demostrativos.

treinta años. Así, se avanza desde un panorama general del campo hacia la focalización en estudios sobre creencias y saberes de docentes en el ámbito más específico de la educación lectora y literaria.

Finalmente, el **capítulo 4**, *La didáctica de la literatura*, intenta situar los avances producidos en este relativamente reciente campo científico, desde la atención a aquellos espacios que ayudaron en la conformación de la disciplina hasta la presentación del nuevo paradigma de educación literaria que hoy prevalece en el discurso académico sobre la enseñanza de la literatura en la escuela. Reservamos, aquí, una especial atención a la caracterización del mediador de lectura en contexto escolar, figura que desde nuestra perspectiva presenta ciertas continuidades en relación al concepto genérico de “mediador de lectura” utilizado en contextos extraescolares, pero también ciertos rasgos diferenciales a los cuales es necesario atender para una visualización más clara de sus funciones.

A su vez, la segunda parte del informe corresponde al estudio propiamente tal. El **capítulo 5**, *Diseño general de investigación*, presenta los lineamientos metodológicos que guiaron la realización del presente trabajo. Así, este apartado define aspectos como los objetivos y preguntas de investigación, el paradigma metodológico al que se adscribe, los procedimientos de construcción y tratamiento de los datos y, en ese marco, las diversas opciones investigadoras tomadas en el transcurso del estudio.

Los **capítulos 6, 7 y 8**, corresponden a la presentación detallada de los análisis realizados por cada uno de los doce participantes de la investigación, así como a la síntesis de los principales resultados obtenidos. La división de estos capítulos responde a los diversos estudios de caso desarrollados, que son los siguientes: *Primer estudio de caso: los estudiantes de Magisterio; Segundo estudio de caso: las maestras de la Escuela 1; y Tercer estudio de caso: las maestras de la Escuela 2.*

El **capítulo 9** se centra en la *Discusión de resultados*. Como su título indica, en este apartado se discuten los principales hallazgos obtenidos en cada uno de los estudios de caso implementados. La discusión se funda tanto en la propia reflexión como en el diálogo que los resultados establecen con otros estudios en el mismo ámbito. Llegados al final del informe, el **capítulo 10** presenta una *Conclusión* a partir del trabajo realizado, acentuando sobre todo en las aportaciones que la investigación ofrece para el campo de la didáctica de la lengua y la literatura⁴.

El informe finaliza con el listado de las diversas *Referencias bibliográficas* utilizadas. Por su parte, se incluye también un documento en

⁴ Como parte de los requisitos para optar a la mención de Doctor Internacional, las Conclusiones se presentan también en su traducción a lengua francesa.

formato digital (ver CD adjunto en la contraportada) con los *Anexos* de la investigación.

Cerraremos este apartado introductorio con una acotación final. Como ya se ha observado, esta no es una tesis sobre el aprendizaje literario de los alumnos, sino sobre los profesores que hacen ese aprendizaje posible. En esa línea, quizás el punto de arranque haya sido la certeza acerca de que una comprensión más ajustada y profunda de los diversos factores que inciden en las prácticas mediadoras de un sujeto sobre la lectura literaria, puede ayudarnos a avanzar en los propósitos de mejora compartidos por tantos profesionales que dedican sus esfuerzos a hacer de la literatura una experiencia personal y social de relevancia en las aulas. Una experiencia que favorezca descubrimientos importantes de las nuevas generaciones sobre sí y sobre el mundo. Tal como tuve la suerte de vivir en mi adolescencia, en aquella sala de clases cuya imagen todavía sobrevuela estas líneas.

PRIMERA PARTE: MARCO DE REFERENCIA

1. EL MEDIADOR Y LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

*A los que crecieron lejos de los soportes impresos, alguien debe
prestarles su voz para que oigan la que el libro transporta*
Michèle Petit

1.1. EL CONTEXTO SOCIAL DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Desde hace algunas décadas, y con especial visibilidad en el contexto hispanoamericano de los últimos 15 ó 20 años, hemos asistido a un fuerte crecimiento del campo de actuación social denominado genéricamente como “promoción de la lectura”. Este crecimiento se basa en un amplio consenso construido en torno a objetivos educativos como favorecer la participación de los diversos grupos sociales en el mundo de lo escrito, o promover hábitos de lectura por placer y para todos. Objetivos que, a su vez, se manifiestan de múltiples maneras en el entramado social, desde la multiplicación de proyectos de fomento del libro y la lectura o la emergencia de nuevos agentes profesionales ligados a estos, hasta la reciente construcción de un corpus de literatura sobre la formación de lectores o la consolidación de congresos y seminarios que fomentan el debate y la puesta en común de las principales acciones desarrolladas en este dominio. Las páginas que siguen intentan sintetizar este panorama a partir de dos grandes ejes explicativos: la lectura pública, por una parte, y la lectura escolar, por otra.

1.1.1. La promoción de la lectura en el espacio público

En la actualidad, la idea de fomentar la lectura está fuertemente arraigada en el imaginario colectivo y goza de una adhesión social difícilmente rastreable en otros campos. En ocasiones, esa “transparencia” que acompaña su formulación nos hace olvidar que los discursos y supuestos de base que la sostienen son, en realidad, bastante recientes: podríamos decir que la valoración incondicional de la lectura, así como la preocupación social por los no lectores, es una invención de la segunda mitad del siglo XX (Chartier y Hébrard, 1994). Por supuesto, esto no significa que antes de ello no se hubiesen consagrado esfuerzos por acercar a la población al mundo de lo escrito. Ahí están, por ejemplo, los progresivos avances realizados durante los siglos XIX y XX en relación a la alfabetización y escolarización de sectores sociales cada vez más

amplios y diversos. Pero la idea actual de promoción de la lectura, formulada en términos de “despertar el deseo de leer, crear hábitos lectores o llevar a la construcción de una cultura letrada más amplia y constante” (Colomer, 2004: 9), es un objetivo social cuya especificidad se ha construido fundamentalmente en los últimos 50 ó 60 años.

Probablemente, el espacio público en el que mejor pueda observarse este proceso de transformación de la relación con el mundo de lo escrito sean las bibliotecas. Espacios que, como señala Seibel (1988), estaban tradicionalmente destinados a las necesidades intelectuales de una exclusiva elite letrada, único grupo de la sociedad civil que tenía acceso al libro y que ostentaba por tanto el privilegio de la práctica lectora. En ese contexto, las pocas bibliotecas existentes se concebían como lugares de conservación y transmisión de la cultura humanista y científica, función que se mantuvo inalterable hasta, al menos, finales del siglo XIX.

Sin embargo, los cambios sociales ligados a los nuevos ideales democráticos hacen que, ya en las primeras décadas del siglo XX, surjan ciertas voces disidentes que claman por una redefinición del espacio bibliotecario, de sus funciones y públicos tradicionales (Chartier y Hébrard, 1994). En Francia, por ejemplo, los movimientos anteriores tendieron a la formación de dos modelos bibliotecarios muy diferenciados entre sí y que coexistieron durante varias décadas: la biblioteca de estudio para las elites, y las bibliotecas populares para el resto de la población; sistemas que, luego de 1968, se fusionan en un nuevo modelo de biblioteca pública universalista y para todos (Bertrand, 2003).

A su vez, este movimiento en pos de la lectura pública encuentra un importante punto de apoyo en uno de los principales descubrimientos de la sociología de la educación de los años sesenta. Se trata del flagrante constato de las inequidades sociales que inciden en la apropiación del “capital cultural”⁵ por parte de los nuevos ciudadanos, inequidades reforzadas incluso en el seno del espacio más democrático que se haya concebido hasta entonces como es la escuela (Bourdieu y Passeron, 1966). La situación anterior, que desnudaba los límites de la pretendida democratización de la enseñanza, derivó en un fuerte desarrollo de programas culturales en medios desfavorecidos, tanto desde las políticas públicas como desde el ámbito privado.

⁵ Se rescata aquí la noción de “capital cultural” formulada por Bourdieu y Passeron (1977: 71), es decir, entendida como aquellos “bienes culturales que transmiten las diferentes acciones pedagógicas familiares y cuyo valor como capital cultural está en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta por la acción pedagógica dominante y la arbitrariedad cultural inculcada por la acción pedagógica familiar en los diferentes grupos o clases”.

Buen ejemplo de ello es la emergencia del movimiento de la “animación cultural” (Augustin y Gillet, 2003; Andrade de Melo, 2006) proveniente de las corrientes de educación popular, y pensado como una propuesta de pedagogía social que orienta sus esfuerzos hacia la disminución de las desigualdades sociales para la apropiación de los bienes culturales. En ese contexto, y premunidos de ideales y estrategias de acción similares a las de aquellos animadores, muchos bibliotecarios salen de sus bibliotecas para ir al encuentro de nuevos lectores. “¿Cómo poner la literatura y el libro al servicio de las clases populares?” (Robine, 2001: 21) era, pues, la pregunta que sobrevolaba este movimiento, caracterizado por múltiples acciones tendientes a democratizar el acceso a la lectura para todos los sectores de la población.

Asimismo, en estos años comienza a instalarse en la comunidad internacional un discurso de valorización de la lectura que funciona, hasta hoy, como principal motor de las acciones de promoción del libro. Esto es importante pues, tal como ha destacado Bonaccorsi (2007), la intervención pública en el dominio de la lectura se ejecuta tanto en un nivel concreto (por ejemplo, mediante la construcción de bibliotecas) como discursivo (esto es, generando la creencia colectiva sobre el valor de la lectura). Al respecto, Bombini (2008a) ha identificado los discursos más recurrentes en la actualidad para generar la creencia sobre el valor de la lectura, resumibles en tres grandes espacios: su incidencia en la formación ética y moral del sujeto, el valor instrumental que supone el acceso a la información y la inmersión en el mundo de lo escrito, y la contribución de la práctica de la lectura en la construcción de la subjetividad y de la identidad personal y social del sujeto. En efecto, y tal como veremos a continuación, la interacción de estos discursos con los avances producidos a nivel concreto parece ser clave en la progresiva consolidación del campo.

Algunos ejemplos ayudan a situar este proceso, desarrollado fundamentalmente desde inicios de los años setenta. La Asamblea General de la UNESCO proclama 1972 como el *Año Internacional del Libro*, manifestando asimismo su intención de que “todo el mundo se preocupe por fomentar el hábito de leer” (Bamberger, 1975: 12). Evidentemente, la expansión de servicios bibliotecarios se asume como uno de los factores claves en este camino. En Francia, la dotación de bibliotecas públicas se duplica entre los años setenta y ochenta (Robine, 2001), periodo en el que también se inaugura la *Bibliothèque Publique d'Information Georges Pompidou*, referente ineludible de los nuevos espacios bibliotecarios caracterizados por la diversificación tanto del público destinatario como

de las actividades culturales ofrecidas⁶. Similares procesos de ampliación de la cobertura bibliotecaria se viven poco después en España: en 1989, la creación del *Sistema Español de Bibliotecas* evidencia los esfuerzos por hacer de las bibliotecas públicas un conjunto cada vez más organizado y efectivo de centros de lectura para toda la población (Mayol y Massisimo, 1993).

Si bien este amplio movimiento de dotación de centros bibliotecarios debió esperar un tiempo más en el caso de Latinoamérica, ya en los años ochenta se observan importantes manifestaciones en torno a la necesidad de construir un espacio discursivo en el cual se apoyen las acciones de fomento de la lectura. El *Primer Encuentro Americano de Especialistas en Lectura* (1982), entre cuyos objetivos estaba el promover hábitos de lectura y favorecer el acercamiento de niños y jóvenes al libro, o el *Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura* (1984), cuyo tema central era “la formación de buenos lectores en América Latina”, ayudan a situar los primeros esfuerzos colectivos en este ámbito (Rivas, 1990). Poco después, en 1992, el CERLALC⁷ convoca la *Reunión Internacional de Políticas Nacionales de Lectura para América Latina y El Caribe*, instancia en la que a partir de ciertos principios básicos como la democratización de la lectura y la valoración de la diversidad cultural, se construyó una primera propuesta para que los gobiernos de la región concibieran la promoción de la lectura como política pública (Castrillón, 2004).

Así pues, diríase que las últimas tres décadas del siglo XX se caracterizaron por una intensa actividad a favor del libro y la lectura. Una actividad que reposa sobre la idea de que no basta con los buenos índices de alfabetización conseguidos a esas alturas en la mayoría de las sociedades occidentales, sino que se debe trabajar también en pos de “la formación de lectores críticos, autónomos y con capacidad de hacer diversos usos de la cultura escrita a favor de sí mismos y de los demás” (Robledo, 2010: 15). Y en el caso de las nuevas sociedades democráticas hispanoamericanas, esto pareció cobrar especial relevancia en tanto herramienta fundamental de participación ciudadana y de lucha contra los mecanismos de exclusión que tan frecuentemente lastran a los países de la región.

El interés común que manifestaron diversos gobiernos al respecto derivó en la creación, en 2004, de un Plan Iberoamericano de Lectura, ILÍMITA, cuyo objetivo principal era lograr que el fomento de la lectura y

⁶ En ese contexto, no resulta extraño que hayan sido precisamente las bibliotecas el espacio público cuya frecuentación creció más durante la última década del siglo XX en Francia (Jogand, 1998).

⁷ Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

la escritura se transformara en política pública en todos los países de la región. En ese marco se fijaron ciertas líneas de acción prioritarias, entre las cuales destacaremos: garantizar el acceso de la población a la cultura escrita, implementar programas de promoción de la lectura en contextos diversos (desde bibliotecas y escuelas hasta espacios alternativos como cárceles u hospitales), formar mediadores de lectura que actúen en el ámbito escolar y extraescolar, así como crear y fortalecer las bibliotecas públicas y escolares (ILIMITA, 2004).

Quizás el resultado global más visible de estos esfuerzos sea la rápida concreción de Planes Nacionales de Lectura. Así, en un periodo de tiempo muy breve, que va desde 2003 hasta 2009, se comenzaron los procesos de diseño e implementación de planes nacionales en prácticamente todos los países del contexto iberoamericano (esto es: América Latina, España y Portugal), tal como lo muestra el proyecto RedPlanes⁸ del CERLALC. Esto ha permitido la construcción de marcos institucionales que, poco a poco, han dotado de unas líneas comunes de actuación a los múltiples y a veces aislados esfuerzos realizados en este ámbito. Lo anterior ha llevado a subrayar que hoy, contrariamente a lo que sucedía hace algunos lustros, “hablar de promoción de la lectura es, en gran medida, hablar de políticas públicas” (Soares Neves, Lima y Borges, 2008: 73).

Podría decirse que la extensión de las bibliotecas públicas constituyó una de las más destacadas líneas de actuación de esas nuevas políticas. Así, ya en la primera década de este siglo, los avances en la dotación de bibliotecas son evidentes en muchos de los países de la región. A modo de ejemplo, la cobertura alcanza ya el 60% del total de municipios en Portugal (Morão, 2009), y una extensión casi universal en el caso de España, con un 97% de municipios que cuentan con al menos una biblioteca o una visita periódica de bibliobús (Hernández, 2008). En el continente americano, por su parte, el inicio de siglo acoge la creación de nuevas infraestructuras bibliotecarias pensadas como grandes espacios para la lectura y la expresión cultural de todos los sectores de la población. Proyectos emblemáticos en sus respectivos países como la *Biblioteca de Santiago* (Chile), la *Grande Bibliothèque* (Quebec, Canadá), la *Biblioteca Vasconcelos* (México) o los *Parques Biblioteca* de Medellín (Colombia), inaugurados todos entre 2005 y 2007, son buenos ejemplos de ello⁹. La fuerte inversión pública que cada uno de estos proyectos supone

⁸ Creada en 2007, esta Red Iberoamericana de Responsables de Políticas Públicas y Planes de Lectura (Redplanes) tiene como objetivo apoyar y asesorar a los gobiernos en esta área. Puede verse más información en <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/pnlb.html#1>

⁹ La orientación de estos “megaproyectos” bibliotecarios hacia públicos diversos se evidencia, por ejemplo, en el mandato ministerial para la construcción de la *Grande*

es, quizás, el mejor indicador de la relevancia que ha adquirido la nueva concepción de biblioteca como espacio central para la actividad cultural de la ciudadanía.

A su vez, la focalización en la biblioteca pública ha ido acompañada de un movimiento complementario: la diversificación de espacios para la promoción de la lectura (Robledo, 2010). En el entendido de que esta actividad no puede restringirse únicamente a las paredes de una biblioteca, se multiplican los programas que llevan el libro hacia espacios no convencionales de lectura, precisamente buscando diversificar los públicos que puedan acceder a ella. En ese marco, es especialmente interesante la revisión que Soares Neves *et al.* (2008) han realizado sobre los principales programas de fomento lector desarrollados en los países de la OCDE. Sus resultados muestran que, junto a espacios tradicionales como el hogar o la escuela, los actuales proyectos de lectura se desarrollan en ámbitos tan diversos como hospitales y centros de salud, empresas, clubes deportivos, centros de tercera edad, orfanatos o prisiones, entre otros.

En este contexto de diversificación de espacios y públicos, los grupos sociales a los que se ha dirigido la mayor cantidad de proyectos son, como cabría esperar, los niños y jóvenes, situación que a menudo deriva en la consideración de la promoción de la lectura como un campo cuya acción prioritaria se centra en la infancia y la adolescencia (Bajour, 2009). Probablemente, la línea de actuación más relevante en ese sentido sea la entrada de la promoción de la lectura a los centros escolares, movimiento que por su especificidad trataremos en el siguiente apartado. No obstante, la focalización en el público escolar no ha sido excluyente, pues ha coexistido con proyectos dirigidos a niños y jóvenes en ámbitos extraescolares como el hogar o centros comunitarios de diverso tipo.

En ese ámbito se enmarca otra línea igualmente prioritaria de trabajo, la preocupación por la primera infancia, apoyada en el constato de que no hay “nada que proporcione mejor el sentimiento de familiaridad con las obras culturales que una frecuentación precoz e inserta en los ritmos ordinarios de la vida familiar” (Bourdieu y Darbel, 2003/1969¹⁰: 115). Esto ha llevado, entre otros movimientos de interés, a la multiplicación de las llamadas “bebetecas” en varios países de América y

Bibliothèque de Quebec, que habla de un gran espacio cultural que acogerá “públicos de todas las edades y de todas las condiciones sociales, incluyendo a los investigadores, los estudiantes, los recién llegados, las personas en dificultad de lectura y los trabajadores” (MCC, 1998: 26).

¹⁰ En aquellas referencias bibliográficas en las que hay más de dos décadas de diferencia entre la publicación consultada y la primera edición del texto, hemos optado por incluir ambas fechas para marcar el significativo tiempo transcurrido entre una y otra edición.

Europa, así como a la realización de múltiples proyectos de fomento de lectura centrados en la construcción de relaciones de afectividad en el seno de un “triángulo amoroso” formado por el niño, la madre y el libro en tanto objeto de diálogo cultural entre ellos y con el mundo (Reyes, 2007). Así, experiencias como la alfabetización familiar en los Estados Unidos (Purcell-Gates, 2003) o los programas de la asociación ACCES¹¹ en Francia (Bonnafé, 2008), han dado cuenta del enorme potencial de la inmersión temprana en diversas prácticas letradas (especialmente la lectura de cuentos) para favorecer la apropiación cultural y la posterior inmersión de los niños en el mundo de lo escrito.

En suma, y más allá de proyectos y públicos particulares, lo que este recorrido pretende destacar es la aparición de un contexto social que, en las últimas décadas, ha favorecido la instalación de la promoción de la lectura como un objetivo socioeducativo especialmente relevante en el desarrollo de las sociedades contemporáneas. Los diversos ejemplos ofrecidos para ello muestran que nunca como hoy el sistema de circulación de la cultura escrita fue tan extenso, ni hubo tantas posibilidades de acceso a la lectura por parte de grupos sociales cada vez más amplios y diversos.

En ese contexto de ampliación de la idea de una lectura pública y para todos, es igualmente importante la consideración de la paradoja que se instala en el seno mismo del proyecto social de la promoción de la lectura. Paradoja que, en palabras de Reuter, radica en pensar la lectura como una “práctica cultural dada como accesible a todos, como negación de las mediaciones y que, sin embargo, las necesita” (1991: 65). Lo anterior engarza con los aprendizajes que nos dejaron algunos de los programas de renovación bibliotecaria de los años setenta y ochenta: no basta con instalar bibliotecas en los barrios para que las familias alejadas del libro participen de ellas (Mascaras-Bacon, 1995). Y engarza, igualmente, con la constatación que hicieron Bourdieu y Darbel (2003/1969) en los museos franceses: pese a crear condiciones que facilitan el acceso para todos, solo 1 de cada 10 visitantes corresponde a oficios (agricultores, obreros, artesanos o comerciantes) que no son los de las profesiones liberales propias de las clases cultas. Como los propios autores señalan:

Dado que nada es más accesible que los museos y que los obstáculos económicos cuya acción se deja percibir en otros dominios no tienen aquí ninguna relevancia, parece fundada la invocación a la desigualdad natural de las “necesidades

¹¹ Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations.

culturales". Pero el carácter autodestructivo de esta ideología salta a la vista: si es incontestable que nuestra sociedad ofrece a todo el mundo la *pura posibilidad* de disfrutar de las obras expuestas en los museos, también es cierto que sólo unos cuantos tienen la *posibilidad real* de llevar a cabo esa posibilidad (Bourdieu y Darbel, 2003/1969: 75).

Si bien proviene del ámbito de la museología, la cita nos sirve para destacar una situación extremadamente similar en el campo de la lectura: al día de hoy, resulta evidente que no basta con generar condiciones materiales de acceso a la cultura escrita para multiplicar, tal como se ha querido, la experiencia de la lectura en todos los grupos sociales¹².

Nos parece que lo anterior ha derivado en la construcción de miradas renovadas acerca de las formas de realización que puede adoptar la promoción de la lectura. En primer lugar, miradas sobre la importancia de los encuentros intersubjetivos y personales en el proceso de apropiación de lo escrito (Petit, 1999), cuestión que lleva a la figura del mediador o facilitador a la que volveremos más adelante. En segundo lugar, miradas sobre los tiempos dilatados que necesitan los procesos de apropiación cultural. Esto último ha sido señalado desde la investigación reciente (Martín Barbero y Lluch, 2011) como un factor clave en la comprensión de la promoción de la lectura en tanto verdadera política pública de inclusión y cohesión social. Es decir, como proyecto político sostenido en una doble continuidad de sus acciones: continuidad a nivel temporal, por una parte, y continuidad en relación a las prácticas culturales propias de cada uno de los grupos sociales, por otra.

Sabemos, desde los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977), que la construcción de un conjunto de "posturas" con respecto a la cultura es fruto de una lenta familiarización con diversos objetos, actores y prácticas que la ponen en juego, y que esta familiarización no puede sino darse en el marco de las prácticas culturales propias del grupo familiar y social de pertenencia. Sabemos, también, que el propio concepto de "cultura" ha avanzado hasta fusionar las anteriores aproximaciones antropológica (es decir, entendida como los modos de ser compartidos por una comunidad) y humanista (en tanto conjunto de saberes heredados de un patrimonio de obras elaboradas a lo largo de la historia humana). En otras palabras, sabemos que la cultura "reside a la vez en ese vínculo que nos une a sí

¹² El caso chileno bien podría ejemplificar esa dinámica: pese a ser uno de los países cuyas redes bibliotecarias y programas de fomento lector han visto un mayor crecimiento y expansión en los últimos lustros, el porcentaje de población inscrita como socio de alguna biblioteca continúa, según un estudio reciente (FLF, 2010), estando bajo el 10%.

mismo, a los otros y al mundo, y en eso que permite construir ese vínculo” (Mellouki y Gauthier, 2005: 12). En esta perspectiva, toda acción de promoción *cultural* como lo es la promoción de la lectura, se fundaría en procesos que ayuden tanto a fortalecer esos vínculos como a favorecer la lenta adquisición de las posturas culturales por parte del sujeto, situación que necesita de esa doble continuidad (en términos de tiempo y de prácticas culturales) mencionada anteriormente.

Todo esto implica, al menos, dos importantes movimientos internos para la (re)definición del campo de la promoción de la lectura. El primero es el progresivo alejamiento de la idea de “animación a la lectura” que acompañó sus primeras formulaciones en los últimos lustros del siglo XX. Entendida como un amplio y heterogéneo conjunto de estrategias y actividades para promover el acercamiento de niños y jóvenes al libro (Osoro, 2002), esta idea de *animación* ha sido poco a poco superada a partir de la constatación de sus limitaciones, entre las cuales podrían destacarse lo efímero de sus actuaciones, cierto carácter homogeneizador de sus prácticas (Rodríguez, 2008), y una tendencia a poner en juego formas de “espectacularización” de la lectura (Bonaccorsi, 2007; Bajour, 2009) que no necesariamente llevan a establecer relaciones duraderas y profundas con los textos. La diferenciación que Martín Barbero y Lluch (2011) hacen entre *actividad* y *experiencia* de lectura entrega otra mirada en esta línea: mientras la primera supone prácticas aisladas y sin una continuidad temporal que las dote de sustentabilidad, la segunda alude al objetivo de transformar las prácticas lectoras en verdaderas experiencias de vida para el sujeto, propósito que tiende a realizarse mediante programaciones coordinadas, fundamentadas y sostenidas en el tiempo.

Lo anterior enlaza, pues, con un segundo movimiento: la necesidad de repensar la promoción de la lectura en términos de su potencial para favorecer la “experiencia de la lectura” en el sentido que le da Larrosa (2003); es decir, en términos no solo de lo que sucede exteriormente sino, y principalmente, en tanto aquello que *nos* acontece a partir del encuentro con un texto. Si la apropiación cultural, como hemos visto, pasa por la puesta en juego de la *posibilidad real* que un sujeto determinado tiene para acceder a los bienes culturales y, en definitiva, a la *experiencia de la lectura*, parece fundamental que el campo oriente sus esfuerzos hacia la construcción de las condiciones que permiten la realización de esa posibilidad. En palabras del propio Larrosa: “La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad” (2003: 40).

Evidentemente, esas condiciones de posibilidad van más allá del mero acceso a los textos: se relacionan con un trabajo específico sobre las múltiples mediaciones que inciden en su apropiación por parte de los sujetos. Se relacionan, también, con la existencia de personas facilitadoras de esos encuentros, especialmente cuando se trata de acercarse a objetos culturales que, como los libros, suelen intimidar y construirse para muchos como sinónimo de rechazo y exclusión (Patte, 1988; Petit, 2001).

Desde esta perspectiva, creemos que la promoción de la lectura puede llegar a ser aquel espacio de transformación personal y social que señalara Robledo (2010). A su vez, nos parece que reorientar sus objetivos y sus prácticas en el sentido que dibujan los movimientos anteriormente expuestos ayudaría a que la promoción de la lectura fuese también una acción sociocultural destinada a “promover a los sujetos para que no sean excluidos del campo de la cultura escrita y del sistema educativo” (Bombini, 2008a: 25). Ya las aproximaciones etnográficas, particularmente los trabajos de Petit (1999, 2001, 2009), mostraron que cuando la lectura deviene experiencia es siempre constructora de sentido para el sujeto y contribuye a la elaboración de un espacio propio que permite una cierta toma de distancia frente a los determinismos familiares o sociales. Es decir, mostraron que la lectura puede contribuir, en ciertas condiciones, a fortalecer los procesos de democratización conducentes a que “cada hombre y cada mujer puedan ser más los sujetos de su destino, singular y compartido” (Petit, 2001: 104).

Resta decir, para terminar, que el trabajo en pos de esas condiciones de posibilidad para la experiencia de la lectura pasa, en muchas ocasiones, por el papel que la escuela juegue en ese propósito. Especialmente, como nos lo recuerda Castrillón (2004), en contextos como el iberoamericano, un espacio geográfico-cultural en el que la relación con los libros no suele ser algo dado en el ámbito familiar. Esto nos llevará, entonces, a explorar la especificidad de la promoción de la lectura cuando entra en el espacio escolar y deja de ser una cuestión exclusivamente social para devenir también un asunto pedagógico.

1.1.2. La promoción de la lectura en la escuela: tensiones, continuidades y rupturas

Una de las hipótesis centrales de la sociología de la educación se relaciona con el estudio de los vínculos existentes entre los cambios producidos en el sistema educativo y los cambios y nuevas necesidades procedentes de la sociedad en la que este se inserta (Guerrero, 1989). En esa lógica, no es extraño que el movimiento social en pos de la lectura y

su promoción haya entrado también en las aulas. De hecho es allí, en el seno de la escuela, donde parece haber encontrado su principal espacio de desarrollo.

Señalaremos, para comenzar, que durante mucho tiempo la tarea de la escuela en el ámbito de la lectura estuvo orientada hacia el aprendizaje del código escrito (Colomer, 2004) y hacia la “admiración y veneración” de la literatura clásica (Rouxel, 1996) mediante el estudio de sus textos en una perspectiva histórica. El contacto de los alumnos con las obras quedaba pues, mediatizado por objetivos más relacionados con la retórica o la historiografía que con la construcción de una experiencia personal de lectura literaria. No obstante, en las últimas décadas, la escuela “ha adquirido una mayor conciencia de que el aprendizaje lector va indisolublemente unido al uso y disfrute *en presente* de los libros, de manera que enseñar y promocionar se encuentran ahí más fusionados que nunca” (Colomer, 2004: 13).

Evidentemente, ese uso extensivo de los libros por parte de los estudiantes, así como su inmersión en prácticas lectoras constantes y diversas, se enmarca en una visión cada vez más extendida de la escuela como verdadera “entrada en la cultura y no solo una preparación para ella” (Bruner, 1997: 58). La construcción de hábitos lectores y la participación en prácticas culturales tradicionalmente extraescolares como la lectura libre y placentera o la conversación y discusión sobre los textos fueron, entonces, piedras angulares en la asunción de una nueva perspectiva para la formación lectora y la apropiación cultural de las nuevas generaciones. Perspectiva que, en palabras de Privat (2001), se concibe como una “didáctica cultural” basada en la exploración personal de los textos y en la socialización de las lecturas; es decir, en nuevos modelos de relación con los libros, que poco o nada tenían que ver con los modelos dominantes en la pedagogía tradicional. Un movimiento, en suma, que hacía avanzar a las escuelas hacia aquellas “esferas públicas democráticas” que quería la pedagogía crítica (Giroux, 1990), más centradas en la participación de los alumnos en situaciones culturales propias del mundo social que en la ejercitación a partir de una escenificación meramente escolar de esa cultura.

En ese contexto, podríamos identificar al menos dos grandes movimientos que supuso la llegada de los objetivos de promoción de la lectura a la escuela: la construcción de nuevos espacios bibliotecarios, por una parte, y la reformulación de la pedagogía de la lectura hacia actividades de animación y hacia la consecución del placer, por otra.

Probablemente, uno de los efectos más importantes del auge del discurso social sobre el acceso de toda la población a la lectura haya sido la puesta en marcha de programas de creación y fortalecimiento de

bibliotecas escolares y de aula, entendidas hoy como espacios de circulación de informaciones y textos diversos, que responden a necesidades de información y ocio igualmente diversas (Bonilla, Goldin y Salaberria, 2008). Un ejemplo paradigmático de ese esfuerzo de dotación de bibliotecas en las escuelas lo encontramos en el programa de Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), en Chile, que en dos décadas ha logrado una cobertura de espacios bibliotecarios para la escolaridad obligatoria -primaria y secundaria- que supera el 90%, además de realizar constantes programas de apoyo y formación para los bibliotecarios y mediadores escolares.

Proyectos similares de dotación de bibliotecas se han extendido en buena parte del espacio iberoamericano, apoyándose en la premisa de que un entorno rico en libros conforma una pieza fundamental en la mejora de las competencias lectoras de los estudiantes (Colomer, 2008a), y les ofrece mayores posibilidades de afianzar hábitos lectores estables y duraderos. En el contexto español, esta tendencia ha llevado también a radiografiar y poner en valor las prácticas más exitosas desarrolladas en la nueva situación escolar que supone la implementación de espacios bibliotecarios (Miret *et al.*, 2010).

Sin embargo, al mismo tiempo se ha constatado que los esfuerzos por dotar de bibliotecas a las escuelas no siempre han ido acompañados de prácticas pedagógicas orientadas a crear o reforzar el vínculo de los estudiantes con ese nuevo espacio. En otras palabras, a menudo ha quedado en evidencia una cierta infrautilización de la biblioteca escolar. Basándose en los resultados de la prueba PISA a nivel internacional, Baye, Lafontaine y Vanhulle (2003) subrayan que un 67% de estudiantes de 15 años no la usa jamás o solo alguna vez por año, y que solo un 25% pide un libro por placer con frecuencia mensual. En España, por su parte, la mayoría de los alumnos (60% al promediar primaria y secundaria) asiste una sola vez al mes a la biblioteca de su escuela, generalmente con la finalidad de hacer tareas (Colomer, 2008a). En ese contexto, la consolidación de prácticas de uso del espacio bibliotecario y de movilización de sus acervos debiera convertirse en una línea de trabajo especialmente relevante durante los próximos años, en los que probablemente continuará el proceso de expansión de bibliotecas hasta alcanzar una amplia mayoría de los centros escolares de la región.

Pese a esas dificultades, ha sido en el ámbito de las pedagogías de la lectura donde se han encontrado los puntos más problemáticos en la realización escolar de los nuevos objetivos socioeducativos, precisamente porque estos se formularon en contraposición a un trabajo “escolar” sobre la lectura. La comprensión de esta afirmación necesita, pues, un breve inciso con perspectiva histórica. A partir de la segunda mitad del siglo

XX, comenzaron a convivir en tensión dos discursos sobre la formación lectora de niños y jóvenes: uno ligado a la lectura intensiva, prescrita y guiada propia del contexto escolar, y otro asociado a la lectura extensiva, libre y por placer que defendían los bibliotecarios (Colomer, 2004; Bajour, 2009). La progresiva yuxtaposición entre ambos llevó a muchos actores pedagógicos a pensar que el nuevo objetivo social de construir hábitos lectores sólidos en todos los estudiantes pasaba por abrazar, al interior mismo de las aulas, aquella tendencia de lectura placentera y no obligatoria cuya identidad se apoyaba, precisamente, en una “desescolarización” de la lectura.

Si bien en capítulos siguientes volveremos a esta problemática desde un punto de vista didáctico, su desarrollo nos interesa ahora en la medida en que ejemplifica el conflicto más importante que supuso el arribo de la promoción de la lectura a la escuela. Pues, pese a los discursos que apoyaron la *desescolarización* de la lectura en las aulas (cfr. Pennac, 1992), muy pronto quedaron en evidencia sus dificultades en relación al proyecto mismo de la promoción de la lectura. La primera de ellas: la constatación de que las actividades de “animación a la lectura” a menudo se quedaban solo en la *animación*, sin conducir realmente a la *lectura* de libros y, por tanto, sin favorecer los objetivos de formación lectora de los alumnos (Colomer y Camps, 1996). La segunda: la circunscripción de la lectura escolar a una lectura superficial e impresionista (Bajour, 2010) que, desde una óptica “anti-intervencionista” de la enseñanza de los textos (Bombini, 2001a), no ofrece posibilidades de avanzar hacia la adquisición de los esquemas de interpretación que, como sabemos, son una condición esencial en los procesos de apropiación cultural (Bourdieu y Darbel, 2003/1969).

La tercera dificultad, todavía más relevante si se observa desde los nuevos ideales de “lectura para todos”, se relaciona con los procesos de exclusión que las pedagogías del placer ponen en juego. Pues, aun cuando estas descansan en la libertad individual y en la construcción de una relación placentera con los textos, resulta evidente que, sin un trabajo escolar orientado a la adquisición de esos esquemas interpretativos, ese placer “no lo pueden poner en práctica más que los jóvenes que disponen ya de una cierta familiaridad con el libro” (Singly, 1993: 143). En definitiva: el placer, que se quiere natural, es en realidad un fenómeno culturalmente construido, y excluye por tanto a quienes no han vivido las experiencias familiares y sociales que hacen esa construcción posible.

Son, pues, algunas de las “tensiones” constituidas cuando la promoción de la lectura deviene quehacer pedagógico (Pascual Díez, 2008), y que aún hoy conforman exigencias contradictorias para los docentes de los diversos niveles educativos. Ahora bien, aun cuando

enunciamos con claridad las dificultades, es importante subrayar también las posibilidades que esto ha ofrecido a los procesos de reconfiguración de la enseñanza. Escenificar la construcción de hábitos lectores en tanto objetivo educativo tan relevante como la construcción de las competencias de lectura, favorecer una enseñanza de la literatura apoyada en el contacto directo y continuo con las obras, así como promover la diversificación de prácticas, corpus y modos de leer han sido, quizás, los aportes fundamentales que este movimiento ha dejado para la formación de lectores. Un movimiento que, aunque muchas veces se diga “desescolarizante”, participa también en la actual configuración de la disciplina, proponiendo nuevas miradas para pensar (desde la continuidad) la relación entre lo escolar y lo extraescolar:

Las mediaciones de la lectura piensan prácticas diversificadas, no discriminantes, y crean vínculos entre los corpus literarios y los otros, entre el panteón literario y las paraliteraturas, así como entre los modos de lectura extensivos e intensivos. La inclusión escolar de las mediaciones culturales de la lectura cambia la mirada sobre el lector escolar y sobre los contenidos de enseñanza, que no pueden sino diversificarse (Dias-Chiaruttini, 2012a: 25).

Por supuesto, esa diversificación del corpus (particularmente observable en la entrada de la literatura infantil y juvenil a las aulas) y de las prácticas escolares, requiere una reorientación de la formación de docentes y otros mediadores escolares. La propia evolución de la oferta editorial para niños y jóvenes exige la formación de maestros conocedores de las obras, y de lo que estas ofrecen para la formación lecoliteraria de los estudiantes (Díaz Plaja, Postigo y Prats, 2003). En este sentido, revisiones realizadas tanto en el ámbito anglosajón (Watkins, 1996) como español (Moreno y Sánchez, 2000), han confirmado la entrada paulatina, durante el último cuarto del siglo pasado, de la literatura infantil y juvenil en los cursos de formación universitaria, particularmente en la formación docente, aunque han igualmente alertado sobre las múltiples dificultades existentes para consolidar ese espacio.

Una línea destacada en este ámbito ha sido la creación, en el contexto hispanohablante, de programas de posgrado para la formación de mediadores de lectura. Son programas particularmente orientados hacia la lectura infantil y juvenil y, aunque no de manera excluyente, hacia el contexto escolar. Así, la primera década de este siglo ha visto la emergencia de diversos cursos de posgrado que, a día de hoy, son referentes ineludibles para la formación de los actores sociales y

pedagógicos que el campo necesita¹³. Cabe destacar, a su vez, que muchos de estos cursos se ofrecen en modalidad virtual, precisamente con el objeto de captar alumnado en variados puntos geográficos del mundo hispanófono y, de esta manera, colaborar en la articulación y consolidación de redes entre los diversos actores involucrados en la promoción de la lectura.

También en los primeros años de este siglo comienza a concretarse una nueva tendencia surgida de las necesidades y objetivos propios de la promoción de la lectura en contexto escolar. Se trata de la elaboración de proyectos institucionales de lectura (conocidos en España como *Planes de Lectura de Centro*), que permiten aunar los diversos esfuerzos realizados en una escuela en torno a las prácticas letradas, y dotarlos de unos objetivos y unas líneas programáticas comunes que les dan un sentido global (Pascual Díez, 2003, 2012; Lluch, 2012). La interrelación de los ámbitos “aprender a leer”, “leer para aprender” y el “gusto por la lectura” (Díaz Plaja y Cosials, 2012) será, pues, el eje sobre el cual se construya este nuevo proyecto de innovación educativa, cuya concreción favorece la visión de la enseñanza y la promoción de la lectura como un objetivo transversal de la escuela, que no se reduce únicamente a la clase de lengua y literatura sino que tiene el soporte y apoyo de toda la comunidad educativa.

Aunque todavía se encuentra en un estadio inicial, esta línea de trabajo parece especialmente prometedora pues ayuda a visualizar en un conjunto coherente los diversos elementos que pone en juego el doble objetivo de enseñar y promover la lectura en la escuela. Elementos que van desde actividades que permiten a los alumnos progresar en su competencia en tanto lectores y escritores hasta otras destinadas a fortalecer la adquisición de hábitos y la imagen individual y social de sí mismo en tanto lector, pasando también por la centralidad de la biblioteca escolar en esos procesos. Es decir, líneas de trabajo que, siendo muy variadas entre sí, responden ahora a unas directrices comunes que subrayan la continuidad entre los diversos ámbitos de formación de un

¹³Algunos de los más relevantes, presentados en orden cronológico según su fecha de creación, son: el *Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, de la Universidad de Castilla La Mancha, creado en 2001; el *Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil*, de la Escuela de Capacitación Docente CePA de Buenos Aires, en 2002; el *Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil*, de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en 2005; y el *Máster en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura*, UAB-Universidad de Barcelona, en 2008. También los diplomados *La literatura infantil: una puerta a la lectura*, de la Universidad Nacional Autónoma de México, y *Fomento de la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil*, de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Fundación La Fuente, nacidos en 2010 y 2011, respectivamente.

lector. En otras palabras: un proyecto transversal permite superar las dicotomías entre acercamientos “escolares” y “no escolares” a la lectura, entre enseñanza y promoción, entre libertad y prescripción, otorgando a esa diversidad de prácticas y objetivos un sentido y un espacio propio en la programación escolar.

Creemos, a su vez, que lo anterior favorece ese doble movimiento que hoy parece definir el camino a seguir por la escuela luego del auge de los discursos de la promoción de la lectura: por una parte, permite establecer ámbitos de colaboración con los objetivos sociales de lectura para todos y de formación de lectores y escritores capaces de participar en el mundo de lo escrito; por otra, permite reorientar el trabajo escolar hacia la definición de los objetivos de aprendizaje que le son propios en la tarea de formar esos lectores y escritores. (Colomer, 2004). Estas páginas han intentado acercarse al primer movimiento; el segundo, por el contrario, se profundizará en el capítulo 4, que corresponde a la didáctica de la literatura.

1.2. LA NOCIÓN DE MEDIACIÓN

¿Por qué la palabra “mediadores” se ha convertido en una palabra clave en este comienzo del tercer milenio?
Jean François Six

1.2.1. La construcción de un universo semántico para la noción de mediación

Cada palabra, decía Vygotski (1985), es en sí misma una generalización y un microcosmos que refiere a un complejo universo semántico. En esa lógica, la elección de una u otra para representar una determinada realidad no es trivial, pues pone en juego toda una cadena de significado que de un modo u otro se busca adscribir a lo representado. La elección de las palabras *mediación* y *mediador* para designar un amplio conjunto de experiencias y prácticas humanas, entre las cuales se incluyen aquellas ligadas a los procesos de familiarización con el mundo de lo escrito, invita por tanto a preguntarse por el universo semántico que el término convoca. Universo que, en nuestro caso, ayudaría a caracterizar y delimitar (incluso a “crear” mediante el lenguaje) el campo de la promoción de la lectura, y particularmente las acciones de los diversos agentes en él implicados.

Sabemos que ya en sus primeros usos, que se remontan hasta la Baja Edad Media (comienzos del siglo XIV), la noción de *mediador* remitía

a aquel que se pone en medio entre dos partes en desacuerdo (Six, 2005). Es decir, desde sus orígenes evoca dos ideas principales: una situación de conflicto y la figura de un tercero que entra en escena para ayudar a remediarlo. La imagen triádica parece, pues, clave para la comprensión del significado convocado al utilizar este término; una tríada en la que la presencia del tercer elemento se explica por una necesidad de (re)establecer una relación efectiva entre dos entidades que le anteceden y que se encuentran, *a priori*, alejadas una de otra (Montpetit, 2011).

A su vez, a partir de una revisión tanto de la etimología como de los usos particulares que se le dan al término *mediación* en campos tan disímiles como la filosofía, la teología o las teorías del desarrollo y del aprendizaje, Cardinet (2000: 43) propone una base común que reposaría “sobre la idea del cambio, instaurado por un proceso orientado a crear o revelar los vínculos entre dos objetos, hechos o personas, y a darles sentido gracias a la intermediación de un tercero”. Se agregan, entonces, nuevos elementos de interés para el universo semántico: el foco en la idea de cambio o transformación de la realidad que supone toda actividad mediadora, por una parte, y el propósito de construir *sentido* a partir del establecimiento de vínculos entre dos entidades, por otra.

Cabe señalar que la familia semántica evocada (*conflicto, tríada, cambio, sentido*) se actualiza continuamente en los múltiples y diversificados ámbitos en los que actualmente se utiliza el término *mediación*: desde la sociología o psicología hasta la educación, las ciencias económicas y empresariales, la comunicación social, la museología y, en el ámbito jurídico, desde el derecho internacional hasta la mediación familiar o penal (Six, 1997, 2005; Alcover, 2006).

A partir de su uso en muchos de estos campos, podríamos hablar de un cierto consenso en, al menos, tres grandes puntos sobre las actuaciones del mediador. El primero se relaciona con que sus acciones están orientadas a “intervenir, recomendar y hacer sugerencias, pero nunca a imponer soluciones o tomar decisiones vinculantes” (Serrano y Méndez, 1999: 236), lo que lleva a constatar que en la mediación el proceso de cambio pasa, en definitiva, por el nivel de implicación de los propios sujetos involucrados. El segundo es que, en ese marco, los mediadores devienen verdaderos “modelos de integración” (Martín Serrano, 2008/1977) en la medida en que favorecen nuevos procesos de comprensión e interpretación de la realidad caracterizados siempre por la convergencia de posturas anteriormente discordantes. Finalmente, el tercero remite a la idea de que la función del mediador pasa por facilitar y ofrecer ayudas en un doble sentido (Alcover, 2006): tanto en relación a los objetivos últimos que persigue la mediación (alcanzar acuerdos, mejorar la comunicación, etc.) como en relación al propio proceso mediante el cual

ambas partes interactúan, proceso que necesita de un clima de confianza, libertad y seguridad que el mediador debe generar y sin el cual los objetivos anteriores serían difícilmente alcanzables.

Estos consensos han surgido especialmente desde las mediaciones en contextos de desacuerdo o conflicto. No obstante, como podría conjeturarse, en algunos de los campos mencionados anteriormente la idea de la mediación no está ligada a situaciones de “conflicto” en el sentido más estricto del término. En el campo de la psicología educativa, por ejemplo, lejos de percibir al mediador como quien intercede en una determinada disputa, se lo concibe como aquel que ayuda a construir el significado de una actividad que no pertenece al mundo inmediato del sujeto (Prieto, 1992). Es decir, una actividad que no forma parte de las maneras de relacionarse de una persona consigo misma, con los otros y con el mundo, y frente a la que probablemente esa persona no encuentra motivos que le den un sentido al hecho de incorporarla entre sus prácticas cotidianas.

Con todo, ya sea en situaciones de conflicto o en las de familiarización con una nueva actividad o experiencia, el rol relacional parece ser un factor clave en la definición del mediador, cuya tarea, en palabras de Cardinet, “lleva siempre hacia dos puntos esenciales: vincular y dar sentido” (2000: 43). Para lograr ese propósito, hoy resulta evidente que el perfil de un mediador no puede restringirse únicamente a ciertas habilidades técnicas relacionadas con el conocimiento del problema o de la situación, sino que también debe incluir habilidades intelectuales y personales como la creatividad, la capacidad de comunicación, la asertividad o la empatía (Serrano y Méndez, 1999).

El lugar central de ese rol relacional engarza, a su vez, con los avances realizados en dos líneas específicas de investigación vinculadas con la mediación. Líneas que, como veremos, apoyan la construcción de un universo semántico fuertemente relacionado con los aspectos afectivos, emocionales y motivacionales que caracterizarían los procesos de mediación social. La primera perspectiva se encuentra en ciertos estudios sobre apropiación cultural (Iriskhanova *et al.*, 2003; Wilczynska *et al.*, 2003) que presentan la empatía y la hospitalidad como componentes claves de la mediación cultural. Abordada también desde el campo de la promoción de la lectura (Petit, 2009), la hospitalidad implica un espacio de apertura ofrecido por el mediador hacia los otros, espacio cuya fuerza simbólica estaría asociada a la construcción del reconocimiento mutuo (Wilczynska *et al.*, 2003) necesario para establecer relaciones efectivas. Por su parte, la facultad de “comprensión de los sentimientos y puntos de vista de otros, [y] la sensibilidad hacia las necesidades de los otros” (Iriskhanova *et al.*, 2003: 114) que implica el gesto humano de la empatía

sería igualmente clave para construir relaciones positivas entre los interlocutores.

La segunda línea que podría convocarse es la perspectiva de mediación educativa desarrollada por Feuerstein y sus colaboradores, un enfoque que, aun cuando proviene del espacio más específico que suponen los procesos de aprendizaje, ofrece interesantes aportes para pensar el significado global del término y, por tanto, para construir el universo semántico en el cual este se apoya. Así, en el enfoque de la mediación educativa (Feuerstein y Feuerstein, 1991; Tébar, 2003), la mediación se caracteriza por ciertos valores básicos como el acompañamiento y la cercanía, la importancia del afecto y el diálogo confiado, las ayudas para el despertar de la autoestima y para clarificar y discernir las experiencias, el enseñar a mirar, y la capacidad de dotar al educando de estrategias de aprendizaje. Estas características, como puede observarse, le otorgan una gran influencia a la creación de situaciones sociales con una importante dimensión afectiva en juego, y, en su conjunto, constituirían la base de cualquier actividad mediadora en la interacción educativa. A su vez, esta perspectiva remite a una serie de criterios para la mediación pedagógica (Feuerstein y Feuerstein, 1991: 15; Tébar, 2003: 56-57), algunos de los cuales serían universales. A saber:

- Intencionalidad y reciprocidad, para implicar al sujeto en su propio aprendizaje, en el marco de una “interacción intencionada”.
- Trascendencia, entendida como una mediación que opere más allá de la necesidad inmediata, relacionándose así con el pasado y el futuro del niño.
- Significado, para otorgar claves de comprensión y presentar el aprendizaje de forma que el niño vea su interés, importancia y la finalidad que persigue.

En suma, lo relacional y todo lo que esa palabra pone en juego (afectos, empatía, hospitalidad, acompañamiento, diálogo...) conforma una parte esencial del entramado semántico que vamos dibujando para la noción de *mediación*. Un entramado que, por ahora, podría cerrarse agregando un nuevo y último elemento: la metáfora del “puente”¹⁴. Largamente utilizada en diversos campos vinculados a la mediación, esta

¹⁴ La importancia de esta metáfora en el ámbito de la mediación es evidente, tal como lo muestra su presencia en el primer punto de la Carta-manifiesto del *Centre National de la Médiation*, en Francia: “Creemos que la mediación es ante todo voluntad, una voluntad de abrir caminos, de **construir puentes**, de establecer lazos allá donde no existen...” (Six, 1997: 205) [las negritas son nuestras].

metáfora permite focalizar en la relación entre dos entidades como un espacio que, siendo a la vez real y simbólico, se “construye” mediante la práctica de mediación, facilitando de este modo formas de intercambio (o de “cruce”, si se quiere) donde antes no eran posibles.

En el ámbito de la mediación cultural, por ejemplo, la noción de puente ha legitimado un lugar para el tercero en la relación obra-público, un tercero cuya misión es, precisamente, permitir y favorecer esa relación (Bonaccorsi, 2007). En ese contexto, la metáfora ha sido especialmente utilizada en el campo de la museología para referirse a aquellos espacios, acciones o sujetos orientados a establecer vínculos entre el público, los objetos expuestos y las significaciones que esos objetos culturales pueden revestir (Montpetit, 2011). En otras palabras, la imagen del puente grafica muy bien el propósito de *aproximación* que está en la base de cualquier actividad mediadora.

Conflicto, tríada, cambio, construcción de sentido, rol relacional, puente; son, pues, algunas de las directrices para entender el campo semántico que vehicula una noción tan amplia como la de mediación. Noción que se expande en el último cuarto del siglo XX hasta tocar prácticamente todos los ámbitos de la vida social (Six, 2005), y que implica, al decir de Bonaccorsi (2007: 66-67) la construcción de dos espacios discursivos: un espacio científico, que hace de la mediación un concepto explicativo, y un espacio profesional, que define la mediación como un conjunto de prácticas. La reconstrucción de ambos espacios en el campo de la promoción de la lectura constituye, pues, el objetivo del próximo apartado.

1.2.2. La mediación en el campo de la lectura

La promoción de la lectura es uno de aquellos ámbitos en los cuales el concepto *mediación* se ha extendido hasta formar parte del lenguaje utilizado cotidianamente entre los diversos actores del campo. Probablemente, la sensación de fracaso que hoy rodea el incumplido objetivo social de promover hábitos lectores para todos (Colomer, 2002) ha incidido en la adopción de un término que, como hemos visto, se define ora en relación a una situación de conflicto o desajuste que es necesario superar, ora en la aproximación hacia actividades que, como sucede frecuentemente con la lectura, no forman parte del mundo cotidiano de los sujetos. Es decir, lo primero es constatar que hablamos de mediación lectora en relación a un cierto “conflicto cultural” (Reuter, 1991) cuya entidad no viene sino a recordar las diferencias, lejanías u

oposiciones que parecen caracterizar la relación de muchos ciudadanos con el universo de lo escrito.

Ahora bien, cabría señalar que, pese a su extendido uso, esta noción ha sido escasamente conceptualizada en nuestro campo. Podríamos, pues, avanzar una primera definición señalando que hablar de mediación de la lectura es, en términos genéricos, hablar de toda forma de acción tendiente a promocionar la práctica cultural de la lectura (Bonaccorsi, 2007). En esta perspectiva se construye una primera acepción del mediador entendido como el agente encargado de realizar dichas acciones. Cabe subrayar aquí el sentido amplio de la palabra *agente*, que no se limitaría únicamente a las personas que actúan como promotores sino que incluiría también las diversas instancias, organismos e instituciones (como las editoriales, librerías, bibliotecas o escuelas), que intervienen para favorecer el acceso del público a los materiales de lectura (Lluch, 2003; Robledo, 2010). Huelga decir que esas instancias son particularmente relevantes en el sistema literario infantil y juvenil, espacio en el que su fuerte presencia define incluso el tipo de comunicación que se establece entre los libros y sus receptores (Lluch, 2003; Taberner, 2005).

Con todo, lo que parece más importante al momento de adoptar la noción de mediación para el campo de la lectura es, como han señalado Privat y Reuter, que el propio concepto insiste sobre la no inmediatez de las prácticas, y ayuda por tanto a “recordar que al inicio y al final del recorrido no es ni el Texto, ni el Lector, ni la Lectura lo que nos interesa sino sus modos de realización y sus interacciones concretas” (1991: 13).

A día de hoy, sabemos que esas interacciones en torno a la lectura están mediatizadas por múltiples factores, que van desde ciertos determinismos sociales o dinámicas familiares y escolares hasta aspectos afectivos y emocionales relacionados con la personalidad del sujeto o con los encuentros que este pueda experimentar con otros en torno al mundo de lo escrito. Y, lo que nos parece aún más importante, sabemos que el famoso “placer de leer” que se quería natural y espontáneo, nace raramente del contacto directo y único con el libro, pues existen una serie de mediaciones por las cuales ese placer se construye (Marcoin y Marcoin, 1988). En este sentido, la idea de mediación permite subrayar que la lectura en tanto práctica cultural no es sino el acto último de una serie de manipulaciones que ponen un libro en manos de su lector (Lelievre, Privat y Vinson, 1991).

Lo anterior engarza con la constatación que hacíamos en páginas precedentes: no basta con crear condiciones materiales de acceso al libro, sino que se debe trabajar también en las múltiples mediaciones que condicionan la práctica lectora. Mediaciones que, evidentemente,

implican la puesta en contacto con personas facilitadoras en el proceso de aproximación a los textos. Este constato, por ejemplo, promovió los cambios que en las últimas décadas del siglo pasado redefinieron la función social de uno de los primeros y principales mediadores, el bibliotecario, cuya renovada “orientación hacia el lector” (Seibel, 1988; Chartier y Hébrard, 1994) lo llevó desde el conservador erudito que era hasta el gestor y animador sociocultural en el que se ha convertido en la actualidad. Promovió, también, la emergencia de nuevos actores profesionales que, desde múltiples ámbitos de actuación social, dedican hoy sus esfuerzos al acercamiento de diversos grupos sociales al mundo de lo escrito. Promovió, en suma, la construcción de nuevos “puentes”¹⁵ en las relaciones (o en la ausencia de estas) que esos grupos mantienen con los textos.

La investigación reciente (Petit, 2009; Martín Barbero y Lluch, 2011) ha demostrado el papel fundamental que cumplen esos mediadores en los diversos proyectos de promoción de la lectura que se llevan a cabo actualmente. Y hablamos ahora de *mediadores* en una segunda acepción, más restringida, referida específicamente a las personas que actúan en este campo¹⁶. Personas que también han sido definidas como *promotores* (Robledo, 2010), *iniciadores* (Petit, 2001) o *facilitadores* (Chambers, 2007a, 2007b; Petit, 2009); es decir, con diversos apelativos basados en verbos transitivos como promover, iniciar, facilitar o mediar¹⁷. Acciones, en suma, cuyo sentido último se construirá siempre en relación al objeto al que acompañan, y que refuerzan por tanto la idea del mediador en tanto *ser orientado a algo más allá de sí mismo*.

Inicialmente, ese *algo* (esto es, el objeto directo del verbo) es la lectura, pero en un nivel más profundo de comprensión de la acción mediadora es, también, el o los sujetos con quienes (o *para* quienes) el mediador trabaja. He ahí el verdadero sentido de las palabras de Bombini (2008a) evocadas en páginas precedentes: promover la lectura es también, y quizás ante todo, promover a los sujetos para evitar su exclusión de los procesos de participación social y cultural mediados por lo escrito. Si, como sabemos, el sentido último de la mediación es suscitar vínculos

¹⁵ Subrayamos aquí la metáfora para recalcar su uso en el campo de la formación de lectores. Sirva como un ejemplo, entre muchos, esta cita de Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002: 29): “El mediador es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos”.

¹⁶ De hecho esta segunda acepción, que entiende al mediador como aquellos sujetos que realizan acciones para promover en otros la práctica de la lectura, es la que utilizaremos en el transcurso del presente trabajo.

¹⁷ El verbo *mediar* deviene transitivo en su acepción de “tomar un término medio entre dos extremos” (RAE), es decir, precisamente en la acepción que aquí nos interesa.

(Six, 2005), creemos pues que en el campo de la lectura esto adopta una doble dirección: vínculos con los libros y otros materiales impresos, pero también vínculos con otros a través de la participación en el mundo de lo escrito. Ese es el significado que recoge Gohier (2002) al relacionar al mediador con la expresiva imagen del *lieur* cultural; esto es, literalmente, “quien establece vínculos” de sentido del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo, mediante su participación en la cultura escrita.

Los trabajos de Michèle Petit (1999, 2001, 2009) son, quizás, los que más han profundizado en la importancia de esos mediadores, mostrando con toda claridad que la lectura es, ante todo, una cuestión de encuentros. Encuentros personales e intersubjetivos, especialmente relevantes para hacer ver a quienes viven lejos del universo de lo impreso que la lectura no se construye únicamente a nivel discursivo (probablemente la única vivencia que han experimentado hasta ese momento) sino, y ante todo, a nivel de la experiencia. En este punto, es importante recordar que el mediador actúa en medio de una paradoja: su objetivo es motivar hacia una práctica cultural altamente valorada en el discurso social, pero escasamente considerada en tanto práctica efectiva en nuestra sociedad. En otras palabras, es enorme la distancia que separa a la lectura como creencia de la lectura como práctica o experiencia. Y es allí donde la familia semántica que construyéramos en torno al rol relacional del mediador (lo afectivo, la empatía y hospitalidad, el acompañamiento y el diálogo) cobra sentido. Es allí donde, más que la repetición de extendidos discursos en torno a la necesidad y las bondades de la lectura, importan los “gestos sencillos” de un mediador que muestra, en una relación personalizada, “que es posible otro tipo de relación con los libros” (Petit, 2001: 25).

En ese camino, resulta útil recordar los criterios generales de la mediación (Feuerstein y Feuerstein, 1991; Tébar, 2003) y aplicarlos ahora al campo específico de la formación de lectores. Intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado serían, pues, patrones claves en ese propósito de mostrar que otra relación con lo escrito es posible, y marcarían una cierta dirección para las diversas prácticas de mediación de la lectura. A saber: la creación de situaciones de lectura cuya intención y propósitos sean compartidos con los sujetos participantes, la puesta en juego de la literatura y lo escrito como una forma de diálogo con la vida personal del sujeto y con la vida sociocultural de su comunidad y, finalmente, el arraigo del mediador en los factores motivacionales, en especial cuando hablamos de una práctica cultural altamente valorada que, no obstante, tiene escasa presencia en el devenir cotidiano de las sociedades contemporáneas.

Finalmente, cerraremos este apartado con ciertos saberes que, provenientes de la investigación en el campo general de la mediación y en el más específico de la mediación lectora, complementan el panorama dibujado hasta ahora y ayudan, por tanto, a construir una imagen holística de lo que supone la mediación de la lectura:

- Lo primero es asumir que la mediación, lejos de ser neutra, es siempre portadora de una determinada visión de mundo. Lo anterior, como recalcará Reuter (1991), implica alejarse de una concepción puramente “técnica” del proceso de mediación, y atender a las posiciones ideológicas y los sistemas de valores que toda actividad mediadora vehicula.
- La práctica de la mediación supone cambios, no solo en los sujetos con quienes se trabaja, sino en el propio mediador. La intensidad con que suelen vivirse los procesos de mediación a nivel personal provoca, pues, importantes transformaciones en la visión que se tiene del objeto mediado, de los sujetos y grupos implicados, e incluso del propio trabajo (Martín Barbero y Lluch, 2011). Esto lleva, pues, a pensar al mediador también como un investigador de los cambios obrados en su propia persona (Tébar, 2003).
- La mediación es un proceso que, dadas su amplitud conceptual y una cierta vaguedad en la definición de su objeto, se inventa continuamente en la propia práctica (Six, 1997; Peroni, 2004). Al no estar completamente definidas, las directrices fundamentales de su trabajo son para el mediador una invención continua, lo que exige posturas de flexibilidad y creatividad para poder adaptar sus objetivos a las particularidades de cada contexto y situación.
- La mediación, tal como anunciáramos al presentar el campo de la promoción de la lectura, es una práctica de largo plazo. En palabras de Six (1997: 205), “es una tarea lenta, arraigada en el tiempo”. Dicho de otro modo: la mediación necesita plazos dilatados para ser realmente efectiva, cuestión doblemente importante cuando hablamos de prácticas de apropiación cultural, proceso que, como sabemos, se construye en una lenta familiarización con los objetos culturales y los significados que estos transmiten.

En definitiva, estos nuevos saberes provenientes de la investigación ayudan a situar una actividad que, como la mediación en el campo de la lectura, supone a día de hoy un fenómeno todavía en

construcción. En ese contexto, creemos que la figura del mediador de lectura, avanzada ya en estas líneas, necesita de una aproximación más específica y detallada, cuyos contornos se ofrecen a continuación.

1.2.3. **Hacia una caracterización del mediador de lectura en contexto social**

La indeterminación conceptual que, como hemos visto, suele acompañar el uso de la noción de mediación, hace igualmente difícil definir la figura específica del mediador de lectura. Nos interesa, por tanto, aportar aquí ciertas líneas de avance relacionadas con los siguientes puntos: la definición y caracterización del mediador, el establecimiento de una tipología para visualizar los diversos perfiles existentes, la concreción de sus principales funciones y, finalmente, la instauración de las principales directrices que guiarían su formación en tanto actor profesional.

En el camino hacia la construcción de una **definición** del mediador de lectura, nos interesa resaltar la segunda de las acepciones anteriormente esbozadas, es decir, aquella que lo circunscribe a los sujetos implicados en procesos de promoción de la lectura. Creemos, pues, que a la hora de inclinarse por esta acepción en desmedro de la primera, puede ser de interés distinguir entre *instancias mediadoras*, noción que incluiría instituciones y organismos dedicados a la promoción de la lectura, y *mediadores*, término que definiría específicamente a las personas que actúan en ese campo.

Siguiendo esta lógica, podría definirse al mediador de lectura como aquellos “actores que van al encuentro de públicos a menudo alejados de la lectura, y que promueven el libro a través de animaciones específicas de sensibilización” hacia la cultura escrita (Sorin y Lebrun, 2011: 91). Si bien asumimos aquí cierta distancia de la noción de *animación* que según esta definición caracterizaría sus prácticas, nos parece importante destacar dos elementos que las autoras relevan: por una parte, la noción de *encuentro*, y por otra, la de *sensibilización* hacia el mundo de lo escrito. A ello quisiéramos agregar las ideas de *relación*, de *intervención intencionada* y el propósito de *generar condiciones para la realización de una actividad*, ideas que, como hemos visto, están a la base de toda actividad mediadora. Esto llevaría a pensar al mediador como quien “facilita las condiciones para que otros lean (...) [quien] se encarga dentro de un proyecto de intervenir en la relación entre los lectores y los materiales de lectura” (Robledo, 2010: 30 y 36).

Junto a lo anterior, podríamos pensar en otros dos puntos claves para caracterizar al mediador de lectura. El primero es que se trata de sujetos que ponen en juego su propia experiencia en tanto lectores, y que muestran una actitud de disponibilidad y hospitalidad que define su relación con los otros durante el proceso de mediación (Petit, 2009). El segundo, que se trata de sujetos que en su práctica pueden integrar saberes y habilidades de múltiples dominios: educación, bibliotecología, trabajo social o literatura, pero también de las artes o de la comunicación virtual y audiovisual (Martín Barbero y Lluch, 2011).

En síntesis, y recurriendo a su vez a algunos elementos del universo semántico propio del término *mediación*, nos parece que una definición integral del mediador de lectura sería pensarlo como un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente¹⁸ con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones. Lo anterior lo realiza fundamentalmente mediante encuentros intersubjetivos, en los cuales pone en juego su propio mundo interior (afectos, emociones, experiencias lectoras) para crear el espacio de acogida y hospitalidad que necesita toda mediación. Espacio que, en el mejor de los casos, permite a los sujetos superar ciertas barreras (biográficas y socioculturales) que les impedían sentirse invitados a participar de nuevas experiencias con lo escrito, experiencias cuyo objetivo último no es sino el favorecer procesos de cambio y de construcción de sentido en quienes participan de la actividad mediadora.

Nos parece, a su vez, que esta definición integraría los tres grandes **tipos** de mediadores que han identificado Martín Barbero y Lluch (2011: 134):

- El mediador del propio ámbito familiar o social en el cual se produce la mediación; esto es, un mediador no profesional, formado en la experiencia, y que en tanto actor de la experiencia

¹⁸ La palabra *intencionadamente* y su intencionado uso (valga aquí la redundancia) en esta definición exige una aclaración. Si bien somos conscientes de que múltiples actores, como los pares durante la infancia y la juventud, pueden en determinados casos actuar como mediadores sin un propósito previo o sin tener conciencia de ello, nos interesa aquí construir una definición orientada a explicar el surgimiento de un nuevo actor social (sea profesional o no) en el dominio de la formación de lectores, concretamente la figura de adultos que trabajan para favorecer la participación de otros (principalmente, aunque no de forma exclusiva, niños y jóvenes) en la cultura escrita.

lectora acaba transformándose también en facilitador de lectura para otros integrantes de su mismo grupo social.

- El mediador profesional que, relacionado con algún espacio institucional o *instancia mediadora* como la biblioteca o la escuela, tiene dentro de sus funciones el promover en otros la práctica de la lectura.
- El mediador político o cultural que, además de las responsabilidades anteriores, diseña, evalúa, propone y ejecuta los cambios y condiciones (políticas, económicas, etc.) tendientes a mejorar y hacer avanzar las prácticas de promoción de la lectura.

La concreción de esta definición nos permite avanzar hacia la descripción de las **funciones** que debe cumplir el mediador de lectura. Para ello, habría que reconocer de entrada que su función se situaría a medio camino entre la labor del bibliotecario y la del trabajador social (Peroni, 2004). Podríamos agregar que esta doble pertenencia se manifestó desde un principio (más o menos explícita, según sea el caso) en la misión encargada al mediador de lectura en tanto oficio específico, que incluía un objetivo cultural orientado a favorecer el acceso de nuevos públicos a la lectura, y un objetivo social dirigido a contribuir a la integración de todos los ciudadanos en la vida de la sociedad (MCC, 1998).

Quizás ambos objetivos encuentran un punto de intersección en la función general del mediador de lectura que ha dibujado Petit (2001). Para esta autora, esa función se relaciona con permitir que todos tengan acceso a sus derechos culturales, entre los cuales se contarían el derecho a la información y el saber, el acceso a la historia de su cultura de origen o el derecho a construir la propia identidad con la ayuda de palabras escritas por otros.

En los últimos lustros, y nacidas desde diversas políticas públicas en torno al libro y la lectura, se han concretado las acciones y funciones específicas que esta misión global supone para los mediadores. Rescatamos a continuación dos propuestas que nos parecen especialmente relevantes en este sentido. La primera es el mandato ministerial del gobierno francés, recogido por Jogand (1998) y Peroni (2004), que propone tres grandes líneas de actuación:

- Diversificar los lugares, momentos y formas de encuentro con el libro.
- Establecer relaciones de seguimiento con las familias y grupos implicados en la mediación, desplazándose a sus lugares de vida y trabajando en conjunto con los actores locales.

- Organizar actividades en torno a las bibliotecas, asegurando asimismo un acompañamiento personalizado (que va desde las ayudas para conocer los acervos hasta conversaciones informales sobre libros) con algunos de sus lectores.

La segunda propuesta se encuentra en el mandato ministerial del gobierno de Quebec, Canadá, cuyas funciones para el mediador de lectura podrían sintetizarse como sigue (MCC, 1998: 33-34):

- Reunirse con las personas que no frecuentan las bibliotecas públicas, crear actividades de animación lectora en sus lugares de vida y generar espacios de acompañamiento personalizado que favorezcan su apropiación de los espacios bibliotecarios.
- Favorecer espacios de intercambio entre ciudadanos en torno al libro y la lectura.
- Establecer vínculos de colaboración entre la biblioteca pública y los centros escolares y preescolares para desarrollar en las nuevas generaciones el interés por la lectura y la motivación por visitar los espacios bibliotecarios.
- Establecer vínculos con los diversos actores y organismos sociales y comunitarios preocupados por el libro y la lectura.

Como puede observarse, ambas propuestas enfatizan, al menos, en tres elementos que parecen centrales para concretar la misión del mediador. El primero de ellos es la necesidad de desarrollar sus prácticas en el ambiente y lugar de vida de los grupos sociales excluidos de la cultura escrita, así como de articularlas con actores y organismos comunitarios ya existentes en el mismo medio sociocultural¹⁹. El segundo es el vínculo entre sus prácticas y la biblioteca; así, el propósito del mediador sería, en buena medida, la progresiva apropiación de los espacios públicos de circulación del libro y la lectura, convirtiéndose de este modo en aquel “artesano” de la circulación entre el interior y el exterior de las bibliotecas que quería Peroni (2004). Tercero, la necesidad de favorecer procesos de acompañamiento personal, no solo al inicio de la actividad mediadora, sino durante todo el proceso de apropiación de los lugares y materiales que conciernen al mundo de lo escrito.

¹⁹ Muy relacionado con lo anterior, aunque no especificado en las propuestas señaladas, estaría la función de “radiografiar” las prácticas de lectoescritura propias de la comunidad (Martín Barbero y Lluch, 2011), para diseñar desde ese conocimiento las líneas de actuación que seguirá el posterior proceso de mediación.

Finalmente, interesa avanzar aquí algunas directrices en relación a la **formación** de los mediadores de lectura. Es importante consignar que este es un dominio que aún se encuentra en plena exploración, probablemente dadas las dificultades para hablar en singular de *la* formación en un campo definido esencialmente por el plural de sus componentes: una gran diversidad de objetivos, multiplicidad de prácticas y unos actores que presentan niveles muy heterogéneos de profesionalización.

Con todo, se han construido ya algunas líneas de avance en este sentido, dos de las cuales destacaremos a continuación. La primera de ellas es la doble adscripción que definiría el proceso formativo del mediador de lectura, un proceso que, en consonancia con la misión que se le ha encargado, incluiría un espacio relacionado con el trabajo social y otro con el ámbito bibliotecario:

Se trata de una formación que será entregada en alternancia por un organismo de formación en educación popular, que asegurará la adquisición de los conocimientos necesarios para el trabajo cultural y social, y por un organismo del medio de las bibliotecas, que asegurará la información de base sobre la naturaleza de este servicio público y el aprendizaje de las técnicas biblioteconómicas (MCC, 1998: 34).

La segunda, surgida desde la investigación de Martín Barbero y Lluch (2011), es la necesidad de una formación mixta entre el espacio teórico y el práctico. Una formación que asegure tanto la consolidación de conocimientos como el intercambio de experiencias, saberes y dificultades y que, a nivel de contenidos, conjugue el conocimiento conceptual con la construcción del conjunto de habilidades que exigen las acciones de promoción de la lectura. Una formación, por último, que necesitaría de tiempos dilatados y de la presencialidad para favorecer la puesta en juego de un elemento que parece clave en la construcción del mediador de lectura: el intercambio de experiencias.

2. DE LA SOCIOLOGÍA DE LA LECTURA AL “SUJETO LECTOR DIDÁCTICO”

2.1. LA SOCIOLOGÍA DE LA LECTURA

2.1.1. El estudio de las prácticas lectoras: la construcción del campo

La sociología de la lectura, cuyo certificado de nacimiento habría que buscar en los años '20 y '30 del siglo pasado en países como Estados Unidos, Alemania y Rusia, encuentra en Francia, en la década de 1960, sus primeras manifestaciones de envergadura, que derivan posteriormente en la creación de la encuesta *Pratiques Culturelles des Français* (Poulain, 2004). En un momento histórico en el que tomaban cada vez más fuerza los movimientos de democratización en el acceso a la cultura para toda la población, y en el que comenzaba a perfilarse un rol central para el Estado en ese nuevo objetivo social, surge el interés por radiografiar las prácticas lectoras en un intento por responder a la pregunta acerca de por qué esta práctica no llega a difundirse en diversas regiones del espacio social, pese a las políticas públicas orientadas a reducir las desigualdades de acceso a ella (Lahire, 2004a).

Podría decirse que la valorización incondicional de la lectura, por una parte, y la creciente inquietud social por los no lectores, por otra (Baudelot, Cartier y Detrez, 1999), conformaron entonces el punto de partida del interés sociológico en torno a las prácticas lectoras de la población. Como señalan Chartier y Hébrard (1994: 233), en sus inicios la preocupación por los que no leen parecía descansar en el supuesto de que “si leer es una necesidad social y un valor cultural, no leer revelaría una patología social”. En ese contexto, parecía importante estudiar el peso de las inequidades sociales y culturales sobre el número (y género) de libros leídos y poseídos por cada uno de los grupos sociales estudiados (Poulain, 1991).

Los mayores esfuerzos se centraron, por tanto, en establecer índices objetivos de lectura para cada segmento de la población, propósito emprendido a partir de variables como la cantidad y la tipología de libros leídos en un periodo determinado, la frecuencia de lectura de diarios y otras publicaciones periódicas, o los modos de adquisición de los diversos materiales de lectura. De este modo, bajo la perspectiva de una aproximación estadística y cuantitativa, los estudios clasificaron a la población en tres grandes perfiles lectores según el número de libros que los entrevistados declararan haber leído en un año.

Así, se definieron como lectores débiles (*faibles*) quienes leen de 1 a 9 libros, lectores medianos (*moyens*), de 10 a 24, y fuertes (*forts*), aquellos que leen 25 o más títulos anualmente (Hersent, 2000). Estas encuestas permitieron recabar información sobre los índices de lectura a nivel nacional, acumulando de esta forma un saber teórico-metodológico muy valioso para quienes, en otros países, se interrogaban sobre la relación de su población con la lectura (Lahire, 2004a).

Es así como sus métodos comenzaron a replicarse en el continente europeo. No obstante, los diferentes criterios y umbrales de lectura adoptados en cada contexto, enraizados a su vez en diversas tradiciones y valoraciones sociales en torno a esta práctica, han dificultado los análisis comparativos entre países. Así por ejemplo, si en Francia o en algunos estudios alemanes el lector fuerte es quien supera los 20 ó 24 libros leídos en un año, en Italia lo es quien lee entre 10 y 12 libros en igual periodo, y en Portugal quien compra más de 11 títulos por año (Signorini, 2002). Las diferencias también son notorias en el contexto español: si la encuesta francesa de prácticas culturales hace figurar como lectores asiduos a quienes en promedio leen 2 ó 3 libros por mes, los estudios españoles (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; FGEE, 2011) consideran lector frecuente a quien lee “alguna vez” a la semana. Por otra parte, los diversos criterios de cuantificación (libros leídos, libros comprados, horas diarias o semanales de lectura) implican una dificultad añadida para hablar en términos unificados de los perfiles lectores aludidos.

Con todo, los índices cuantitativos fueron dibujando un contexto general de disminución de lectores habituales, situación que pronto derivó en la asunción de un discurso alarmista acerca de la decadencia cultural de las nuevas generaciones. Frases como “los jóvenes ya no leen” o “el nivel lector de los estudiantes baja cada año” encontraron en los resultados de las encuestas sus mejores argumentos, y lograron instalarse como una idea fuerza en el imaginario colectivo asociado a las prácticas de lectura. Sin embargo, su repetición en tono resignado no parece el mejor camino para una comprensión en profundidad del fenómeno de la baja de lecturas, ni de las consecuencias sociales y educativas que este nuevo conocimiento trae consigo (Bourdieu y Passeron, 1966), por lo que poco a poco fueron gestándose nuevas formas de aproximación hacia este terreno.

Esas nuevas formas se fundaban también en la constatación de ciertas tensiones o espacios de ambigüedad existentes en el seno de las encuestas. Así, algunos principios de base del enfoque cuantitativo de la sociología de la lectura, como la asimilación de la práctica lectora a la lectura de libros o la consideración predominante de la cantidad de

lectura por sobre los modos de leer (Détrez, 2004), comenzaron a ser discutidos al interior de la comunidad de investigadores. A su vez, estos procesos de discusión encontraron un doble arraigo científico. Por una parte, los avances en los estudios culturales y en el campo de la sociología de la educación, que implicaban un progresivo desplazamiento hacia la comprensión de las modalidades de apropiación cultural por parte de los sujetos. Por otra, el desarrollo de la teoría literaria, que en sus últimas formulaciones redirigía su atención desde el estudio de los textos hacia el estudio del lector y del funcionamiento social del sistema literario (Colomer, 2005).

Surge así un movimiento de crítica al enfoque puramente estadístico, que cuestiona en primer lugar el hecho de considerar como prácticas reales las prácticas declaradas, sobre todo cuando estas se dan en una relación jerárquica de entrevistador - entrevistado, y cuando las preguntas apuntan a develar una práctica con alta valoración social como la lectura (Chartier, 2004), definida ideológicamente en los cuestionarios en su vertiente de *lectura literaria culta*. Estos y otros factores hacen que la respuesta a la consulta por las lecturas realizadas esté mediatizada por el *efecto de legitimidad* de Bourdieu (citado en Bahloul, 2002: 26), que llevaría al sujeto a preguntarse “¿qué es lo que yo leo que merezca la pena ser declarado?”²⁰. Comienza, por tanto, a gestarse una nueva perspectiva teórico - metodológica en el campo de la sociología de la lectura, que avanza desde lo que Lahire (2004b: 166) denominó una “sociología del consumo cultural” (quién lee, cuánto y qué se lee) hacia una “sociología del conocimiento, que interroga las categorías históricas de la comprensión de la lectura”.

2.1.2. El progresivo desplazamiento desde el libro hacia el lector

“¿Podemos estudiar de una manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como la lectura?” (Lahire, 2004a: 9). En esta pregunta se condensa, probablemente, la renovada declaración de intenciones de una sociología de la lectura cada vez más interesada en el sujeto lector, en sus prácticas efectivas y sus modos de apropiación de lo escrito. Es decir, una perspectiva de investigación que, en palabras de Peroni (2003) debió reformular su objeto de estudio precisamente

²⁰ Buenos ejemplos de esta tensión en torno a “lo declarable” los encontramos en ciertas expresiones de los universitarios estudiados por Chartier (2004), como: “¿Casi anoto el libro de recetas de cocina!”, “También leí novelas policíacas y cómics, pero aquí eso no cuenta”, o “El libro que leo a mi hijo cada noche, ¿es un libro?”.

emancipándose de una sociología que vivía más preocupada del “uso del libro” que de la actividad de lectura propiamente tal.

En ese contexto, en los años ochenta y noventa del pasado siglo, la aproximación cualitativa y el estudio etnográfico adquieren un lugar de importancia en las nuevas perspectivas de investigación en este campo. Se produce entonces lo que sería percibido como el principal descubrimiento de la nueva sociología de la lectura: la “invención del lector” (Robine, 2001), movimiento que reposa en la progresiva formación de un corpus de conocimientos acerca de las formas de apropiación cultural de sujetos particulares, de sus representaciones de la actividad de lectura, o de los múltiples caminos de simbolización que ponen en juego al leer, entre otros aspectos. Como bien sintetiza Poulain, se desplazó la atención:

...hacia la diversidad de lecturas, percepciones y placeres del texto. Así, se ha puesto el acento en las relaciones entre mundo del texto y mundo del lector, sobre las importantes variaciones de las prácticas y representaciones de la lectura en un mismo individuo en el curso de un itinerario biográfico, sobre la multiplicidad de los modos de apropiación de los textos, sobre esa “cacería furtiva” que es cada lectura (1991: 129).

Evidentemente, las categorías cuantitativas de definición de los perfiles lectores fueron duramente cuestionadas en esta perspectiva (Bahloul, 2002; Peroni, 2003), que pasó a considerarlas como umbrales arbitrarios construidos en una lógica de imposición por parte de la cultura dominante. El estudio de lectores concretos (particularmente en diversos grupos de lectores “débiles” como obreros, campesinos, presos o jóvenes marginales) reveló que esos perfiles tradicionales no podían constituir una categoría cultural ni una identidad social homogénea, sino que debían estudiarse en relación a los múltiples factores que condicionan las prácticas culturales de cada sujeto. En ese camino, uno de los movimientos más reveladores fue constatar que los sujetos viven sus prácticas lectoras, o la ausencia de estas, en relación a su trayectoria biográfica y a las representaciones colectivas compartidas en su mundo social en torno al uso de lo escrito. La invención del lector, por tanto, implicaba la exploración de las prácticas en relación tanto a los contextos de socialización como a la trayectoria biográfica del sujeto (Poulain, 1988; Bahloul, 2002). Espacios, ambos, que definen las representaciones que se tienen de la lectura y de sí mismo en tanto lector.

Si, como sabemos, la verdadera apropiación de lo escrito exige la inserción en un sistema de comunicación cultural (Privat, 2001), las

prácticas de socialización en torno a la lectura y la escritura devienen parte fundamental en el estudio del sujeto lector. La experiencia subjetiva de atribución de sentido al texto se construye en el marco de múltiples relaciones sociales y espacios de mediación; ergo, pasa a ser relevante el estudio de las relaciones de continuidad o ruptura entre estas y aquella. Así, la investigación sobre las prácticas lectoras se desplaza desde la pregunta por cuánto y qué lee un sujeto hacia la consideración de esas lecturas en el seno de las representaciones y prácticas colectivas propias de su contexto social de pertenencia.

Por su parte, el interés por la trayectoria biográfica ha permitido atender al devenir situacional en el que la actual experiencia de lectura o no lectura se ha construido. Elementos como el mundo familiar, la experiencia escolar o el ambiente del espacio laboral son entendidos entonces como factores que han influenciado la relación que el sujeto ha construido con el libro y la lectura. Esta dimensión diacrónica favorece, por ejemplo, un conocimiento que había escapado a las grandes encuestas cuantitativas: el hecho de que la lectura es una práctica discontinua, sujeta a constantes intermitencias, acercamiento y definitivos abandonos durante la trayectoria vital de los sujetos (Détrez, 2004; Poulain, 2004). Asimismo, favorece una reconceptualización de los perfiles lectores a partir de una mirada interna hacia la historia individual, y no, como se concebían tradicionalmente, en relación a determinados estándares externos al sujeto:

Una lectura puede definirse como “poca”, no por referencia a la hegemonía de un modelo nominativo, sino por referencia a la propia trayectoria como lector: es porque se ha sido “mediano” o “gran” lector por lo que puede aceptarse que se lee menos que antes; o también (pues la lógica de la relación con el libro no se detiene en las fronteras generacionales), puede legitimarse la propia “poca lectura” mediante la lectura asidua de los hijos. La “poca lectura” encuentra entonces su justificación en una historia individual o familiar (Peroni, 2003: 85).

En definitiva, la doble consideración de las prácticas culturales en términos sociales y biográficos favoreció la puesta en escena de los múltiples escenarios (tanto a nivel diacrónico como sincrónico) en los cuales la actividad de lectura se construye. Esto conlleva un giro radical en el estudio del *habitus lectural* de la población, pensado ahora desde la interrelación de tres nociones fundamentales. Siguiendo a Reuter (1986), se trata de considerar el hábito en tanto *proyecto*, es decir, en su función de organizador de los modos de leer en relación a la historia pasada,

presente y futura del sujeto; en tanto *integración*, es decir, las formas de continuidad o ruptura que adopta la lectura personal en relación a las prácticas y representaciones del colectivo social de pertenencia; y en tanto *sociabilidad*, esto es, acentuar el espacio relacional y las prácticas mediante las cuales se comunica y se comparte información sobre aquello que se lee. Proyecto, integración y sociabilidad, entonces, hacen del *habitus* aquel complejo sistema de disposiciones y estructuras que pueden funcionar “como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 1991: 92) personales en torno, en este caso, a la lectura.

Dado lo anterior, no resulta extraño que la entrevista en profundidad sea el principal instrumento metodológico de esta sociología atenta a la movilización de las diversas dimensiones del *habitus lectural* por parte de sujetos lectores concretos. Sujetos que, en una gran mayoría de las investigaciones, interesaron precisamente por su identidad social de no lectores o lectores *débiles*. Este movimiento ha permitido construir un renovado conjunto de saberes sobre la poca lectura. Hoy sabemos, por ejemplo, que aquellos tradicionalmente considerados en esta categoría se definen, más que por la ausencia de lecturas, por prácticas alejadas tanto de los modos de leer como de los corpus establecidos por la cultura dominante (Petit, 1999; Bahloul, 2002; Aliagas, Castellà y Cassany, 2009). Y sabemos, dado el conocimiento aportado desde la vertiente más psicoanalítica de la investigación en este campo, que la lectura puede ser, también en los considerados poco lectores, “un camino privilegiado para descubrirse, construirse, reconstruir una representación de sí a veces dañada en lo más profundo de sí mismo” (Petit, 2003: 36).

Se vuelve así a rodear el potencial de la lectura como medio de construcción de identidades personales y sociales. Es decir, se vuelve a la lectura en tanto instrumento de democratización, idea que estaba en el origen de este campo de estudio. Pero es un retorno desde veredas diferentes: si en sus inicios esa democratización estuvo asociada a la ampliación de las modalidades de lectura propias de la cultura dominante, hoy se relaciona con los gestos de apropiación de lo escrito por parte de lectores particulares, así como con el estudio de las oportunidades y los espacios de mediación que hacen ese gesto posible.

2.1.3. Principales tendencias en el conocimiento de las prácticas lectoras

Los movimientos descritos anteriormente han hecho que, a día de hoy, la investigación sobre las prácticas de lectura sea un campo plural,

conformado por diversas aproximaciones y perspectivas teórico - metodológicas hacia su objeto de estudio. Así, si bien las cifras cuantitativas continúan siendo una importante fuente de datos, en la actualidad han dejado de interpretarse como verdades únicas y absolutas sobre las prácticas para devenir indicadores de posibles tendencias globales en este campo (Poulain, 1988). Podría decirse, entonces, que el conocimiento que hoy tenemos sobre la lectura se nutre tanto de índices estadísticos como de informaciones cualitativas en torno a aspectos como la frecuencia de lectura, la autoimagen de lector o las múltiples formas que esta actividad adopta en las sociedades actuales. ¿Cuáles son, por tanto, las principales tendencias que la investigación ha dibujado? Los siguientes apartados intentan responder a esta pregunta, afinando a su vez la mirada según cada uno de los grandes segmentos de la población.

En cuanto al público escolar, sabemos que al terminar la educación primaria cerca de la mitad de los alumnos se perciben como lectores y únicamente necesitan afirmar esta identidad, mientras que la otra mitad se divide en partes iguales entre unos estudiantes que necesitan incitación y refuerzo positivo para superar las dificultades que encuentran en la actividad de lectura, y otros que todavía no han entrado verdaderamente en el mundo de lo escrito, pues tienen muchas dificultades para leer y no se sienten concernidos ni estimulados para establecer una relación de implicación personal con los textos (Baye *et al.*, 2003). Este último 25% corresponde a aquellos alumnos que ya a los 10 ó 12 años señalan haber dejado la lectura (o “pasar de leer”, en sus palabras); es decir, un grupo que salvo una potente intervención educativa en la etapa secundaria, engrosará el conjunto de no lectores en la edad adulta sin quizás haber vivido nunca una verdadera experiencia de diálogo interior con el mundo de lo escrito.

Por su parte, el surgimiento de una perspectiva de investigación socioeducativa ha llevado a un conocimiento cada vez más detallado sobre las prácticas lectoras del público escolar, principalmente del lector adolescente, y ha dibujado también las principales implicaciones que ese conocimiento tiene para la programación escolar de lecturas. Uno de los principales aportes de esta perspectiva ha sido la redefinición del concepto de *hábito lector*, entendido ahora desde la correspondencia entre tres dimensiones: la cantidad de libros leídos, la diversidad de los textos y las posibilidades del estudiante para expresar tanto la experiencia lectora vivida como una opinión personal argumentada sobre lo leído (Manresa, 2013).

En ese marco, las informaciones de mayor interés sobre el lector adolescente provienen de estudios longitudinales como los de Baudelot *et al.* (1999) y Manresa (2013). Sus resultados muestran, entre otros aspectos,

la baja sostenida de lectores frecuentes durante la etapa secundaria, e incluso el completo abandono de la lectura literaria personal hacia los últimos años de escolaridad por parte de aproximadamente 3 ó 4 de cada 10 estudiantes. También revelan las dificultades de una amplia mayoría para hablar sobre sus lecturas de manera consistente y argumentada, así como para leer textos con características diferentes a las del limitado corpus que frecuentan. En ese contexto, habría igualmente una minoría (1 o, en el mejor de los casos, 2 de cada 10 estudiantes) que acaba su escolaridad obligatoria habiendo construido una identidad lectora fuerte, basada en la implicación personal con los textos, en una positiva autoimagen en tanto lectores, y en el interés que manifiestan por leer corpus variados y por compartir con otros sus lecturas. Es decir, jóvenes que constituirían una excepción frente al lector estándar que, siguiendo a Colomer (2005, 2012a), acaba la secundaria sin mayor interés por incluir la lectura literaria en sus actividades de ocio ni por participar en los circuitos sociales de mediación y circulación del libro. La puesta en relación con otras investigaciones no hace sino confirmar este perfil estándar: la débil autoimagen lectora es reforzada por la mayoría de los adolescentes participantes en el estudio de Pitcher *et al.* (2007), mientras que el bajo interés personal por la lectura literaria es refrendado por los sujetos investigados por Latorre (2007), de los cuales más de la mitad declara no leer libros aparte de los estrictamente obligatorios.

En su conjunto, este conocimiento engarza con las principales características de los lectores *débiles* investigados por etnógrafos de la lectura como Bahloul (2002) o Peroni (2003), cuya identidad lectora se funda en características muy similares a las aquí presentadas. Marginar la actividad de lectura de los tiempos estructurados y planificados de la vida activa, sentirse ajeno a los sistemas de circulación social del libro, manejar criterios de selección relacionados únicamente al tema de los textos así como un vocabulario muy restringido para hablar sobre ellos, y definir las propias prácticas letradas en contraposición a una identidad de lector o escritor son, pues, algunos de esos principios compartidos por ambos grupos. Principios que, en definitiva, refuerzan la idea de que el lector estándar producido por la escuela es muy similar a lo que conocemos como un lector débil o no lector en la edad adulta. Y si bien algunos estudios etnográficos (Aliagas *et al.*, 2009) han otorgado una nueva mirada al desinterés juvenil por la lectura, subrayando la diferencia que esta tiene para un adolescente cuando se realiza para la escuela o para su vida fuera de ella, este nuevo conocimiento no parece suficiente para amortiguar lo que hoy resulta cada vez más claro: la constatación de un cierto fracaso en el objetivo social de construir hábitos lectores en las nuevas generaciones (Colomer, 2012a).

El interés por los hábitos lectores de diversos mundos sociales ha llevado también a investigar a los estudiantes universitarios, grupo que tradicionalmente se ha caracterizado por mantener prácticas de lectura más estables y consolidadas que las de la población general. No obstante, según un amplio y representativo estudio desarrollado en el contexto español (Larrañaga *et al.*, 2008), solo 1 de cada 10 estudiantes universitarios sería lector frecuente, mientras 5 se ubicarían dentro de los lectores ocasionales y los otros 4 serían no lectores o *falsos lectores*.

Esta última categoría agrupa a quienes declaran no leer en su tiempo libre aun cuando hayan leído 2 o más libros en el último año, o bien a quienes señalan leer durante su tiempo libre pero no han leído esa cantidad en igual período (Larrañaga y Yubero, 2005). Es decir, ayuda a visualizar a un grupo que, muy probablemente, distorsiona sus prácticas lectoras para adaptarlas a la conducta esperable según la deseabilidad de la imagen social del estudiante universitario. En cualquier caso, el importante grupo de no lectores o falsos lectores que habría en las universidades españolas converge con quienes, en otros contextos, han señalado leer libros nunca o muy escasamente en su tiempo libre, grupo que se acercaría a la mitad de los estudiantes investigados en una universidad mexicana (Galicia y Villuendas, 2011) y que corresponde a un tercio de la muestra en una institución de educación superior de Chile (Gilardoni, 2006).

En cuanto a la tipología de los textos, esta se define en relación a dos grandes corpus: la novela tipo best sellers, con autores como Dan Brown, Ken Follet o Carlos Ruiz Zafón, por una parte, y las lecturas de estudio, por otra (Larrañaga *et al.*, 2008). Esto último engarza con la importancia que los actuales universitarios le otorgan a la esfera utilitaria de la lectura, relacionada fundamentalmente con el éxito en los exámenes (Hersent, 2000). Datos que, en su conjunto, parecen mostrar importantes transformaciones en el sentido y el valor que el público universitario tradicional solía otorgarle a las prácticas de lectura. A su vez, vistos desde la perspectiva de la intensidad de la lectura, estos procesos de cambio han llevado a una constatación cada vez más recurrente en diversos contextos: los estudiantes universitarios de hoy leen menos que sus padres²¹ (Mauger, 2004; Colomer, 2008a).

²¹ Esta afirmación necesita ponerse en relación con uno de los fenómenos socioeducativos más importantes de las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI: el arribo de nuevos (y amplios) sectores de la población a los estudios superiores. En un país como Chile, por ejemplo, 7 de cada 10 de los actuales estudiantes de nivel terciario son primera generación universitaria en su familia, cifra similar al 80% que este grupo alcanza en las universidades del Gran Buenos Aires. Por tanto, nos parece que la afirmación de que los actuales estudiantes universitarios leen menos que sus padres debe matizarse pues, en

Abordamos, finalmente, las principales tendencias identificadas en las prácticas lectoras de la población adulta. La convergencia entre estudios realizados en un marco temporal similar pero en diferentes países de habla hispana (Ramírez, 2008; FLF, 2010; FGEE, 2011) permite dibujar un mapa en el que aproximadamente la mitad de la población podría considerarse lectora, ya sea frecuente u ocasional, mientras la otra mitad se declara no lectora, pues no lee libros nunca o casi nunca (por ejemplo, los no lectores serían un 43% en el caso español, 48% en México y 52% en Chile). A su vez, estos índices deben leerse en un contexto general definido a la vez por el aumento global de las prácticas letradas y por una disminución de la lectura de libros; por el incremento de los lectores ocasionales y la merma de lectores frecuentes.

La falta de tiempo que caracteriza el devenir de las sociedades contemporáneas es, en principio, el factor más determinante para la poca lectura en la adultez. No obstante, algunos estudios que comparan las razones por las que “usted” no lee y los motivos por los que “las personas” no leen, revelan que mientras la escasez de tiempo es la causa principal (69%) cuando se trata de responder por las propias prácticas, es en cambio una razón muy secundaria (8%) cuando lo que se valora son los hábitos de la sociedad en general, ámbito en el que la falta de interés pasa a ser el motivo predominante (Ramírez, 2008). El fuerte valor simbólico de la lectura juega, por tanto, un papel central en la forma en la que se declaran las prácticas pues, en palabras de Poulain (1988: 33), “¿quién osaría decir que no le gusta leer cuando toda una historia y toda una educación dicen que se debe amar la lectura?”.

Concluiremos con algunos elementos complementarios para las tendencias anteriormente dibujadas. Un buen punto de partida para situar la discusión sobre hábitos lectores desde la superación de ciertos discursos deterministas que circulan en este campo es el actual conocimiento de que, si bien el nivel socioeconómico de origen incide en la progresiva formación de prácticas lectoras, inciden mucho más el nivel sociocultural de la familia y del entorno próximo, así como la serie de mediaciones culturales a las cuales se enfrenta un sujeto en su trayectoria personal y escolar (Colomer, 2008a). Parafraseando a Bahloul (2002): el camino que sigue un lector para acceder al libro responde a una trayectoria socialmente mediada. Y lo mismo sucede, podríamos agregar, con el recorrido que sigue un individuo hasta considerarse no lector. En ese marco, las oportunidades y experiencias de socialización en torno a la

muchos casos, no son sus padres quienes poblaban las aulas universitarias en la generación anterior, sino un grupo social más homogéneo y de extracción social mucho más acomodada.

lectura parecen ser el factor clave en la construcción de una identidad de lector. Dicho de otro modo, “las sociabilidades, restringidas o ampliadas, institucionales o informales, contribuyen a la producción de la obra y del lector” (Privat, 2001: 61).

La experiencia acumulada en este ámbito revela dos formas distintas, aunque complementarias, de realización de esas mediaciones culturales. Una, desarrollada en un marco institucional, que planifica y pone en escena una programación organizada para favorecer la construcción de hábitos lectores, y cuyo potencial ha sido ampliamente confirmado por la investigación educativa reciente (Reyes, 2011; Manresa, 2013). Otra, no programada ni controlada por espacios institucionales, relacionada con la metáfora del lector como un “cazador furtivo” (Certeau, 1996) que forja sus prácticas en múltiples encuentros fortuitos y redes informales de socialización e intercambio sobre los textos. En la convergencia de ambos caminos parece encontrarse el espacio de la lectura en las sociedades contemporáneas. Sociedades que, por lo demás, viven insertas en una revolución tecnológica que multiplica la presencia de lo escrito, haciendo del plural la principal característica de las nuevas prácticas letradas (Poulain, 2011).

2.2. EL SUJETO LECTOR DIDÁCTICO

¿Cómo pensar la formación de alumnos sujetos lectores sin primero referir a lo que nos dicen los profesores de sus lecturas?
Erick Falardeau et al.

2.2.1. La noción de “sujeto lector didáctico”

El estudio de las prácticas culturales de universos sociales cada vez más específicos ha llevado también a interesarse por los hábitos de lectura del profesorado, una línea de investigación relativamente reciente y que ha sido abordada desde diversas disciplinas. Por una parte, en tanto estudio de las prácticas lectoras de un mundo social determinado, se enmarca en la sociología de la lectura; por otra, en tanto estudio del docente como sujeto lector, forma parte de la didáctica de la lengua y la literatura²².

²² Esta convergencia entre didáctica de la literatura y sociología de la lectura no es nueva: algunos de sus intereses comunes han sido ya desarrollados por Privat (2001) y, más recientemente, por Sanjuán (2013).

Cabría señalar, en primer lugar, que el estudio de las prácticas lectoras del docente deviene un problema central para la didáctica de la literatura pues engarza con una de las ideas más extendidas en el discurso científico y en el debate social sobre la formación de lectores. Se trata del supuesto de que los profesores que son buenos lectores son, también, mejores mediadores en el aprendizaje lector y literario de los niños y jóvenes. Rastreado en diversos contextos y con múltiples variaciones, esta hipótesis cuenta con un fuerte respaldo en el discurso didáctico contemporáneo, y 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 (Gambrell, 1996; Powell-Brown, 2003; Daisey, 2009; Sanjuán, 2013). Esta hipótesis se sostiene en una doble visión sobre la lectura personal del maestro (Morrison, Jacobs y Swinyard, 1999): por una parte, la importancia de poner en escena esa lectura dentro de la escuela (por ejemplo, en la lectura silenciosa) pues los alumnos ven una dedicación personal y un goce del docente en relación a la experiencia (y no al discurso) de la lectura; por otra, la importancia de esas prácticas lectoras fuera de la escuela, pues una lectura privada habitual por parte del docente influiría las formas de interacción con los libros que este moviliza en el aula.

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 *et al.*, 1999; Turcotte, 2006), 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 (Gambrell, 1996; Turner, Applegate y Applegate, 2009). Como bien sintetiza Dreher (2003: 338):

En resumen, 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 comprometidos.

Surge así la necesidad de investigar al profesor en tanto “sujeto lector”, es decir, en su doble dimensión de individuo que lee por sí mismo y de docente encargado de promover esa experiencia de lectura

en otros (Falardeau *et al.*, 2011). La noción de “sujeto lector didáctico”²³ recoge la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional, y ayuda a focalizar en la compleja dialéctica que caracteriza la puesta en juego de las posiciones de actor y mediador en las prácticas de lectura, particularmente en el ámbito literario. Los avances en esta línea han llevado a concretar una segunda noción de interés, la “relación con la lectura literaria”, entendida como “el conjunto diversificado de relaciones dinámicas de un sujeto lector con la lectura literaria” (Émery-Bruneau, 2010: 57). En el caso del docente, este conjunto se constituiría de dos planos: uno individual y uno pedagógico o didáctico, construidos a su vez por múltiples dimensiones entre las cuales podrían identificarse una de tipo subjetivo (que pone en juego los aspectos afectivos y la relación de la lectura literaria con el proyecto personal), una social (relacionada con el rol de los otros y de las interacciones sociales en la actividad de lectura), una epistémica (asociada con los saberes y conocimientos acerca de la lectura literaria) y una dimensión praxeológica (entendida como las prácticas lectoras concretas del sujeto)²⁴.

En ese marco, es importante atender a una conceptualización de la cultura (y, por extensión, de la lectura literaria) entendida tanto en su función de *objeto*, esto es, un patrimonio de conocimientos y símbolos heredados que funcionan como referentes colectivos, como en su función de *relación*, es decir, como un proceso de construcción y comprensión de sí en relación a los otros y al mundo (Falardeau y Simard, 2011). Desde esta perspectiva, la aproximación a la relación que un docente mantiene con la lectura literaria no se basaría únicamente en observar la cantidad y frecuencia de sus lecturas, sino también en otros aspectos como su autopercepción en tanto lector, sus formas de apropiación de lo escrito y de construcción de significado a partir de los textos, sus prácticas de socialización y de diálogo sobre las obras, o su integración en los circuitos sociales de mediación y circulación de la literatura, entre otros. A su vez,

²³ En la investigación francófona se ha denominado indistintamente “sujet lecteur didactique” (Delbrayelle y Duszynski, 2005, 2007) y “sujet lecteur enseignant” (Émery-Bruneau, 2010; Sorin y Lebrun, 2011). Si bien adoptamos la primera nomenclatura, no hacemos aquí distinciones entre una y otra, pues ambas remiten a la idea central que nos ocupa: las relaciones entre el docente como lector en su ámbito personal y como formador de lectores en su ámbito profesional.

²⁴ La formulación de esta noción por parte de Émery-Bruneau (2010) se enmarca en los trabajos realizados en la Université Laval, Quebec, en torno al lugar del docente en su “relación con la cultura” (Falardeau y Simard, 2007a, 2007b, 2011; Falardeau *et al.*, 2009, 2011). La idea de los planos y dimensiones de la relación con la cultura es, por tanto, de formulación colectiva, y el trabajo de la autora ha sido el de especificar su aplicación en el ámbito de la literatura.

estos componentes de una “identidad literaria” (Duszynski, 2006) construida en el plano individual, deben ponerse en relación con las prácticas docentes que el sujeto vehicula en torno a la lectura literaria en su actuación profesional.

En otras palabras, se trata de 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 *et al.*, 2008a: 20). Esta relación entre ambos planos se daría de múltiples maneras, desde la influencia que tendría la autobiografía lectora en cuestiones como la selección de textos o el tipo de mediación que se favorece durante la lectura y discusión de las obras (Cañón, 2002), hasta las diversas formas de modelar la pasión por la literatura en clase. Sobre este último punto se han recomendado los espacios de modelaje implícito, como el de la lectura silenciosa por parte del docente cuando la ha solicitado a sus alumnos, pero también otros más explícitos como el compartir sus propias experiencias lectoras con los estudiantes (Gambrell, 1996).

Huelga decir que este propósito de estudio derivó muy rápidamente hacia la preocupación por aquellos docentes que no son lectores en su ámbito privado. A menudo, esta cuestión se ha formulado bajo una pregunta no exenta de polémica: ¿Cómo puede un docente animar a leer, si él mismo no disfruta de la lectura? (Draper, Baksdale y Cogorno, 2000; Kramer, 2001; Powell-Brown, 2003). En el ámbito anglosajón, esta problemática ha sido denominada como “efecto Pedro” (Applegate y Applegate, 2004), término que se utiliza para referirse a profesores que cargan con el mandato social de transmitir a sus estudiantes el entusiasmo por la lectura que ellos mismos no tienen²⁵.

Esta paradoja parece estar en el centro de la preocupación sobre el *sujeto lector didáctico*, línea de investigación que comúnmente se ha interesado por las prácticas lectoras que realiza el profesorado en el presente, es decir, al momento de participar en los estudios. Para ello, un instrumento metodológico frecuente ha sido el cuestionario: test como el *Personal Reading Profile* (Sulentic, Beal y Capraro, 2006) o el *Literacy Habits Questionnaire* (Applegate y Applegate, 2004; Nathanson, Pruslow y Levitt, 2008) fueron creados para indagar en los gustos e intereses de lectura de ese particular mundo social que conforma el profesorado (ya sea en ejercicio o en formación).

No obstante, la cuestión del *sujeto lector didáctico* no se resuelve únicamente en referencia a las prácticas actuales; si la identidad literaria

²⁵ Los autores lo bautizaron como “Peter Effect” aludiendo a un pasaje de la Biblia en el que un mendigo le pide dinero al apóstol Pedro, y él replica que no le puede dar aquello que no tiene.

es, ante todo, fruto de las experiencias de lectura vividas por un sujeto en diversas etapas de su vida, resulta igualmente necesaria la indagación del lector en una perspectiva diacrónica. Y si bien los cuestionarios pueden entregar alguna información al respecto, ha sido el *relato de vida lectora* (Daunay y Reuter, 2004; Edwards, 2009; Munita, 2013a) el instrumento de primer orden para avanzar en ese propósito. Señalaremos aquí que la asunción de este dispositivo metodológico convoca diversos espacios de influencia y requiere, por tanto, de algunas precisiones²⁶.

¿Por qué estudiar la figura del docente lector en una aproximación biográfica? Si bien desde las perspectivas de renovación de la sociología de la lectura hemos entregado ya algunos elementos de respuesta, la comprensión del *sujeto lector didáctico* desde la perspectiva del relato diacrónico que este hace sobre sí mismo se basa también en los aportes de otros campos de investigación. Uno de ellos es la línea del pensamiento filosófico sobre sujeto y narrativa. Si la historia de una vida “es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo” (Ricoeur, 1999: 998), resulta fundamental pensar a los sujetos en función de una “identidad narrativa” que otorga una importancia capital a las historias personales en la construcción identitaria de sí mismo, así como en la proyección de esa identidad en la esfera social. En ese contexto, se ha enfatizado en el carácter mediado de esas historias, producidas siempre en el marco de determinadas prácticas sociales (Larrosa, 2003: 608), como por ejemplo las prácticas educativas, a las cuales es necesario atender para construir explicaciones holísticas y más afinadas sobre la realidad.

El propósito del relato de vida lectora engarza también con los aportes de la investigación biográfico-narrativa en educación. Sabemos, desde esta perspectiva, que las experiencias previas relacionadas con la educación y la docencia son particularmente relevantes en la construcción de la identidad docente (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Goodson, 2004). Por tanto, en el ámbito de la literatura cobra renovado interés la pregunta por las experiencias de educación literaria vividas durante la escolarización, experiencias que constituyen un importante núcleo en la “relación con la lectura literaria” que el docente o futuro docente ha construido. En esta línea, las narrativas autobiográficas pueden aportar nuevos marcos de comprensión para la compleja relación entre el plano individual y didáctico del docente lector, poniendo en

²⁶ Precisiones que pueden revisarse con mayor profundidad en Munita (2013a), texto en el que reflexionamos acerca del lugar del relato de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico.

relación ambos dominios con los modelos pedagógicos observados por el sujeto durante su trayectoria escolar.

Finalmente, desde el campo literario se han formulado nuevos conceptos que dialogan específicamente con la consideración de las trayectorias personales de lectura, y la relación que esos bagajes mantendrían con la construcción de la identidad del sujeto lector. En concreto, las nociones de “biblioteca interior” (Bayard, 2007) y de “textotecas internas” (Devetach, 2008) ponen en relieve la existencia de un espacio interior formado por aquellos libros que nos han marcado y, más ampliamente, por diversas experiencias de lectura profundamente arraigadas en nuestro espacio íntimo, y consideradas por tanto como piezas claves del imaginario personal. Dado su enorme potencial para repensar la formación de lectores desde la indagación de ese espacio, no resulta extraño que esta idea haya sido retomada desde una perspectiva educativa (Louichon y Rouxel, 2010), y se utilice hoy para reflexionar sobre la recuperación de las *bibliotecas interiores* de los docentes en tanto espacio de construcción de su propia identidad como lectores.

Así, a medio camino entre influencias y campos muy diversos, la investigación sobre el *sujeto lector didáctico* ha construido su espacio científico, centrado en la idea de recuperar el lugar de lectura personal del docente para articularlo con su quehacer profesional. Cobra así sentido la idea de Dubois acerca de que “lo que el maestro haga en relación con la lectoescritura, dependerá no solamente de lo que él **sepa**, sino –y tal vez por encima de cualquier otra cosa- de lo que él **sea**” (1990: 33). En la misma lógica, las prácticas didácticas en lectura literaria tendrían un fuerte arraigo en el bagaje personal de lecturas, y en la identificación con una identidad lectora que, en el mejor de los casos, se pretende proyectar hacia los estudiantes. Veremos, a continuación, los principales estudios desarrollados en esta línea, según el tipo de población docente a la que se han dirigido.

2.2.2. El estudio del sujeto lector didáctico con futuro profesorado

La configuración del futuro profesorado en tanto mundo social específico, rastreable desde el interés de la sociología de la educación por estudiar sus lógicas sociales particulares (Varela y Ortega, 1989), deviene en el fin de siglo pasado una importante fuente de información para las diversas disciplinas didácticas que, recientemente constituidas, llevan progresivamente su atención hacia los procesos de formación de quienes serán sus principales actores pedagógicos. El caso de la didáctica de la lengua y la literatura no es la excepción, y una de las más evidentes líneas

de progreso en este marco ha sido la preocupación por los hábitos y prácticas de lectura de quienes serán los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria.

Así, este alumnado conforma hoy una de las poblaciones más recurrentes en la investigación sobre hábitos lectores. La existencia de diversos datos cuantitativos en este ámbito permite dibujar unas primeras tendencias estadísticas sobre sus perfiles lectores. Por ejemplo, según los datos del citado estudio de Larrañaga *et al.* (2008), solo un 7% de los estudiantes de Magisterio son lectores habituales, un 49% leen ocasionalmente, un 31% son falsos lectores y un 13% están en la categoría de no lectores. Es decir, manifiestan una media levemente más baja que los resultados generales del alumnado universitario observado, pues en los futuros profesores hay menos lectores habituales y más falsos lectores y no lectores que en el resto de la universidad. Otros estudios desarrollados en la última década confirman la existencia de un importante número de futuros maestros poco lectores o lectores no implicados, que representan un 51% de la muestra de Applegate y Applegate (2004), y un 44% en la de Sanjuán (2013). Por su parte, Granada (2014) muestra un 20% de estudiantes de Magisterio que afirma no leer nunca literatura, mientras Sanz Marco (1998) revela que un 60% no encuentra razones para evidenciar una repercusión de la literatura en su vida cotidiana, o bien no sabe expresar de qué manera esa influencia se realiza.

Los índices anteriores dialogan con los resultados de otros estudios que han dibujado un panorama similar. Así, observando las prácticas de lectura declaradas por los estudiantes, Munita (2014) perfila un 15% de lectores *fuertes*, 58% de lectores ocasionales o *medianos*, y un 25% de lectores *débiles*. Estas tendencias parecen confirmarse en los índices provenientes de otros contextos, que hablan de un importante desinterés de los estudiantes por su propia lectura (Nathanson *et al.*, 2008), subrayan que muchos de ellos no se involucran en prácticas lectoras por placer (Draper *et al.*, 2000), y muestran que 1 de cada 5 futuros docentes se declara abiertamente no lector (Lusetti y Quet, 2009).

A su vez, la fuerte presencia de lectores ocasionales también encuentra arraigo en el amplio 53% de alumnado que se considera a sí mismo en esta categoría en el estudio de Granada (2009), entre los cuales muchos declaran realizar sus lecturas por placer en los periodos de vacaciones. Efectivamente, una de las marcas más fuertes en el discurso de este grupo social es el desplazamiento de la lectura frutiva hacia las vacaciones, periodo que sería de lectura voraz según las declaraciones de muchos de estos sujetos. Sin embargo, algunos resultados de investigación en esta línea ayudan a matizar esa realidad: mientras un

48% efectivamente ha leído dos o más libros en sus últimas vacaciones de verano, hay un 25% de estudiantes que solo leyó uno, y otro 25% que no leyó ninguno (Nathanson *et al.*, 2008).

Probablemente, lo anterior es una consecuencia de los movimientos de deseabilidad social mencionados más arriba, especialmente cuando se trata de estudiantes cuyo quehacer profesional está íntimamente asociado al objetivo de formar lectores. En esta línea podría leerse también la recurrencia de la falta de tiempo como factor explicativo de la poca lectura, enarbolada por aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes como la principal razón de sus escasas prácticas lectoras (Chartier, 2004; Larrañaga *et al.*, 2008).

En cuanto al corpus de lectura de los futuros docentes, este parece fuertemente anclado en los grandes espacios dibujados más arriba para el alumnado universitario: la novela tipo best sellers y las lecturas de estudio (Larrañaga *et al.*, 2008; Munita, 2014). Se ha dicho, por ejemplo, que estas últimas representan dos tercios de las prácticas lectoras del profesorado en formación (Chartier, 2004). El tercio restante, formado por las lecturas personales o de libre elección, se caracteriza mayoritariamente por la fidelización al best sellers, rastreable en la extendida predilección por escritores como Paulo Coelho, Ken Follet, Dan Brown, Carlos Ruiz Zafón, Isabel Allende, Jorge Bucay o Stephen King, señalados en diversas ocasiones como sus autores más leídos (Larrañaga *et al.*, 2008; Vélez y Rapetti, 2008; Granado y Puig, 2014; Munita, 2014).

Estamos, por tanto, frente a un importante proceso de homogeneización y estandarización del corpus literario, cada vez más acotado a un pequeño conjunto de obras de masiva y relativamente efímera circulación social, y de características literarias muy similares entre sí. Una consecuencia de la fidelización al best sellers es el tipo de lector que este corpus construye. Así, características como la necesidad de un ritmo vertiginoso en los acontecimientos, la fuerza del enganche inicial y de la identificación con los personajes como puntos centrales en la experiencia literaria, o las dificultades para aceptar otros modelos de escritura (como las descripciones demasiado largas o las estructuras sintácticas complejas), han sido ampliamente reportadas en relación a los modos de leer que predominarían en este alumnado (Lusetti y Quet, 2009; Hubert, 2010; Munita, 2014).

La puesta en juego de una modalidad particular de lectura se ha observado igualmente en algunos estudios dirigidos a explorar las formas de relación del futuro profesorado con la literatura infantil y juvenil (Silva Díaz, 2001; Duszynski, 2006; Delbrayelle y Duszynski, 2007, Díaz Armas, 2008). Unidas ahora a ciertas representaciones acerca de lo que *debe ser* el sistema literario para la infancia, nuevamente se observan

las dificultades de lectura que parecen caracterizar a muchos de estos estudiantes. Los inconvenientes para construir una interpretación literaria de cierta consistencia, para poner en relación las obras con el juego intertextual que estas convocan, o para superar la mirada convencional con que suelen acercarse a los textos para niños han sido, pues, algunos de los principales resultados de estas investigaciones.

En otro ámbito, el uso de instrumentos que permiten un mayor acercamiento a la experiencia subjetiva del lector, como la entrevista o el relato de vida, ha mostrado hasta qué punto la dimensión psicoafectiva es relevante en la reflexión del futuro profesorado sobre su lectura personal (Émery-Bruneau, 2010). Y ha mostrado, también, la débil imagen de sí en tanto lector que parecen haber construido muchos de los estudiantes (Draper *et al.*, 2000; Scheepers, 2005; Cañón *et al.*, 2010; Arena y Resende, 2011) cuestión que, como sabemos, es uno de los principales aspectos en juego en la construcción de un *habitus lectural* sólido e integrado al proyecto personal.

Esa precaria autoimagen lectora deviene, en muchos casos, en la toma de conciencia de la realización del “efecto Pedro” en sí mismos, ejemplificada en frases como “no me gusta leer pero sé que como docente tengo que asegurarme de que mis alumnos lean” (Sulentic *et al.*, 2006). Esto lleva a muchos estudiantes a movilizar fuertes deseos de cambio positivo en su propia relación con la lectura. No obstante, como ha señalado Gomez (2005), esos deseos suelen chocar con dos obstáculos muy comunes para quienes ya han elaborado una identidad de poca lectura: las dificultades para construir un tiempo de lectura frutiva personal, por una parte, y los escasos marcos de referencia que tienen sobre el universo literario, por otra.

Por su parte, la atención reciente hacia la perspectiva diacrónica del *habitus lectural* del futuro profesorado ha permitido construir un conocimiento complementario al panorama anteriormente dibujado. El análisis de las experiencias de lectura convocadas en el recuerdo de este alumnado ha sido objeto de múltiples reportes de investigación, desarrollados en contextos tan diversos como el francófono, hispanófono, lusófono o anglosajón (Schön, 1993; Daunay y Reuter, 2004; Duszynski, 2006; Pascual Díez, 2007; Deleuze, 2009; Daisey, 2009; Hubert, 2010; Arena y Resende, 2011; Sanjuán, 2013; Munita, 2014; Dueñas *et al.*, 2014). Así, sin la pretensión de sintetizar exhaustivamente los principales resultados de los estudios mencionados, presentamos a continuación algunos puntos recurrentes que aparecen, si no en todos, en una gran mayoría de ellos, y que nos entregan luces sobre la construcción diacrónica del camino lector evocado:

- La visión negativa del periodo escolar en relación a la motivación por la lectura. Esto llega a ser formulado, en algunos casos, bajo la sanción de que “lo que la escuela produce son no lectores”, y trae consigo una fuerte polarización entre lecturas personales y escolares.
- La mención en positivo a **un** profesor (pues el recuerdo es siempre personalizado) que gatilló el interés por la lectura, transmitiendo generalmente su propia pasión por la literatura, y conformando un tipo de recuerdo que ha sido denominado como “efecto-profesor” (Rouxel, 2004a).
- El consenso sobre la importancia de las primeras experiencias familiares de lectura, así como su arraigo en el espacio íntimo y en la dimensión afectiva del sujeto. En algunos casos, destaca la alusión a su influencia en la posterior motivación a la lectura en edad adulta.
- La importancia del Otro en el itinerario personal de lectura (Arena y Resende, 2011), idea que subraya la fuerza de la socialización y de los encuentros intersubjetivos en la formación del lector. Esa otredad es siempre diversa: un docente o bibliotecario, un familiar, el grupo de pares, etc.
- La evidencia acerca de que la “biblioteca interior” no se constituye solo de un listado de títulos, sino más bien de experiencias que integran ambientes de lectura, personas significativas, fragmentos textuales diversos, formas de socialización de lo leído, actitudes de otros hacia los textos, y un largo etcétera que enraíza en los imaginarios personales de quien recuerda.

A su vez, este conocimiento de tipo biográfico arroja interesantes luces cuando se lo observa distinguiendo entre diversos perfiles lectores. En esa perspectiva, se ha visto que el discurso negativo sobre las lecturas escolares está fundamentalmente alojado en los lectores ocasionales y no lectores, y disminuye ostensiblemente en los lectores *fuertes* (Munita, 2014; Dueñas *et al.*, 2014). En la misma línea, Nathanson *et al.* (2008) han señalado que los lectores entusiastas hacen mucho más énfasis que los no entusiastas en los procesos de interpretación colectiva y de discusión literaria que recuerdan haber vivido en la etapa secundaria.

Lo anterior podría relacionarse con un cierto “patrón actitudinal diferencial entre lectores y no lectores”, emergente desde la investigación sobre hábitos de lectura en alumnado universitario:

El *estudiante universitario no lector* realiza la conducta lectora con poca frecuencia, estando orientada hacia la 'lectura obligatoria'. Se centra sólo en un tipo de texto de lectura, básicamente novelas o cómics. La motivación lectora es instrumental, para obtener información, justificando su no lectura por el hecho de tener que hacer otras cosas. Su acceso a los libros es por necesidad. Con estas condiciones es previsible que cuando finalice su período de formación universitaria abandone la actividad lectora. El *estudiante universitario lector* realiza la conducta lectora de forma regular, interesándose por la lectura y los libros. Lee de todo, aunque predomina la lectura de novelas, sin renunciar a otros géneros literarios. Su motivación lectora es plurifactorial, centrada básicamente en que le gusta y se divierte leyendo, valorando positivamente su relación con la lectura. (...) A estos estudiantes les gusta leer y compran los libros por una motivación intrínseca a la lectura, normalmente les apetece comprarlos y les gusta tenerlos en casa (Larrañaga y Yubero, 2005: 55).

Otros autores como Applegate y Applegate (2004) o Daisey (2009) confirman esta tendencia: mientras los futuros maestros que son lectores implicados comparten una lectura *estética*, orientada a la fruición y participación en la experiencia literaria, los no lectores o poco lectores mantienen una postura de tipo *eferente*, dirigida a la búsqueda de información y caracterizada por un acercamiento funcional hacia los textos²⁷. En este contexto de diferenciación de patrones actitudinales, no resulta extraño el constato de algunos estudios (Daisey, 2009; Granado, 2009) acerca de que afirmaciones como "es mi objetivo ser un modelo positivo de lectura" o "el maestro debe ser aficionado a la lectura para promover el placer lector", presenten un grado de adhesión mucho mayor en los lectores habituales que en los no lectores.

En definitiva, podría decirse que las tendencias en el conocimiento actual sobre los hábitos y prácticas de lectura del futuro profesorado dibujan un contexto en el que coexisten perfiles lectores muy diversos. Desde un grupo de lectores frecuentes e implicados en la experiencia literaria hasta otros grupos, aparentemente más numerosos, ya sea de lectores ocasionales o de poco lectores, que parecen alejados de las prácticas individuales y sociales del lector literario e, incluso, que han construido una autoimagen de no lector que se presenta muy difícil de

²⁷ Se retoman aquí los conceptos de lectura *estética* y *eferente* desarrollados por Rosenblatt (2002/1938): la primera remite a una lectura personal y de tipo afectivo realizada por el sujeto en el encuentro con la obra; la segunda, a la lectura con un propósito práctico, centrada en la información explícita del texto.

revertir. En ese marco, el perfil estándar construido desde la convergencia de diversas investigaciones es el de un lector que, o bien circunscribe sus prácticas de lectura frutiva a periodos determinados y muy acotados (como las vacaciones), o directamente no lee nada o casi nada por placer, y cuyas preferencias literarias se orientan fundamentalmente al best sellers, corpus que construye una modalidad de lectura difícilmente puesta en cuestión por los propios estudiantes.

Es decir, la investigación reciente nos permite contar hoy con un conocimiento tan nuevo como relevante para la didáctica de la literatura. Este podría resumirse en la idea de que, al finalizar la formación inicial docente, muchos de los nuevos profesores no han construido una relación de implicación personal con la lectura literaria. En consonancia con el extendido discurso alarmista sobre las prácticas lectoras actuales, podría tomarse este nuevo escenario como una fatalidad. No obstante, ello no permitiría avanzar en el intento de formar buenos mediadores de lectura, ni en el objetivo de hacer de la formación inicial un espacio de construcción del *sujeto lector didáctico* a partir de las experiencias, creencias y saberes particulares de cada estudiante.

Por el contrario, creemos que debiera considerarse este saber acerca de los bagajes de lectura de los futuros maestros como un desafío (Colomer y Munita, 2013). Esto implica, en primer lugar, dejar de presuponer una formación literaria de base que, como se ha visto, no parecen traer consigo todos los estudiantes. En segundo término, implica rearticular las prácticas de formación, de tal forma de incluir espacios de (re)apropiación del discurso literario y, sobre todo, de recuperación del placer lector personal de quienes serán los futuros mediadores de lectura en contexto escolar. En definitiva, lo que este conocimiento impone es la formulación de nuevas miradas hacia los procesos de formación inicial docente, para que estos integren en sus programaciones múltiples oportunidades que privilegien el encuentro íntimo y personal del futuro profesor con las obras literarias (Butlen *et al.*, 2008), y que generen espacios de socialización y discusión a partir de esos encuentros.

Experiencias ya avanzadas en esta línea han mostrado interesantes niveles de logro en torno a ese propósito. Algunas, por ejemplo, han destacado el potencial del contacto intensivo con la literatura infantil contemporánea para reconciliar a los futuros docentes no lectores con la ficción narrativa, favoreciendo a su vez la reapropiación del discurso literario y del placer lector por parte de esos estudiantes (Deleuze, 2009). Otras han sugerido que la reflexión sobre las propias experiencias de lectura durante el proceso formativo tiene enormes beneficios tanto en la construcción de sí como en la visualización de futuras prácticas docentes (Daisey, 2009, 2010). Efectos

igualmente positivos se han reportado en relación al uso formativo de clubes de lectura (Hall, 2009) o “círculos de respuesta literaria” (Grisham, 2001), la escritura de diarios personales sobre cuentos leídos y discutidos en clase (Castellanos, 2004), el estudio y la recomendación de autores entre pares (Kramer, 2001), y la realización de antologías de lectura personal para explorar “qué tipo de lectores han sido, son y quieren ser” (Commeyras, 2001: 520). Experiencias, en suma, que muestran el potencial del trabajo sobre la lectura personal cuando esta deviene objeto de atención para los formadores, y cuando se ponen en juego dispositivos didácticos fértiles para tal propósito. Como bien señala Kramer (2001: 190):

En las situaciones aquí presentadas, aprendimos que hasta los profesores que no gustaban de leer (...) pueden convertirse en lectores y escritores, a partir de nuevas experiencias vividas colectivamente con la lectura, en particular de libros literarios. La conciencia que pasaron a tener de sus trayectorias y el proceso de rememoración de la historia posibilita que la propia manera de constituirse en lectores sea resignificada.

En definitiva, orientar de este modo los nuevos saberes sobre las prácticas lectoras del futuro profesorado permite fijar la atención en la formación de los mediadores a partir de sus propias experiencias con el mundo de lo escrito, apostando así por un camino que ha sido señalado como especialmente prometedor para la promoción de la lectura (Chambers, 1997) y, muy particularmente, para la didáctica de la literatura.

2.2.3. El estudio del sujeto lector didáctico con profesorado en ejercicio

Aunque la recolección de datos sobre docentes en ejercicio no presenta las mismas facilidades que en el caso de la población universitaria, tenemos conocimiento de diversas investigaciones dedicadas al análisis de esa compleja figura que es el *sujeto lector didáctico* “real”, es decir, observado en docentes que ejercen profesionalmente en los diversos niveles de la escolaridad obligatoria. Una de las mayores dificultades que enfrenta la construcción de un primer panorama general de tipo estadístico radica en las múltiples variaciones que adopta la pregunta sobre las prácticas lectoras del docente en los diversos estudios revisados. ¿Lee usted?, ¿lee usted libros?, ¿lee usted por placer?, ¿lee usted libros por placer? o ¿lee usted literatura de ficción?, son algunas de

las preguntas repertoriadas. Y aun cuando todas nacen de un mismo interés global, las orientaciones y tendencias particulares que cada una dibuja hacen que los índices obtenidos sean de carácter muy variado.

Con todo, presentamos a continuación algunos índices y tendencias destacados. En el contexto español, por ejemplo, Romero (2007) informa hábitos de lectura muy por sobre los de la población general: 6 de cada 10 docentes (contra poco más de 2 ciudadanos) leen libros diaria o casi diariamente, y habría una mayoría de profesorado que participa habitualmente en los circuitos sociales del libro como bibliotecas o librerías. No obstante, el estudio también subraya la existencia de aproximadamente un tercio de docentes que ni han visitado una librería ni han acudido a una biblioteca en el último año. Estas cifras encuentran eco en el amplio trabajo de Cremin *et al.* (2011) en el contexto inglés: 7 de cada 10 profesores han leído por placer en el último mes, y suelen frecuentar los espacios de circulación literaria anteriormente aludidos. Pero se informa igualmente un cierto número de docentes, que ronda el 20%, que nunca ha visitado la biblioteca local, y otro 60% que no suele visitarla con sus alumnos, lo que lleva a los autores a plantear una cierta “infrautilización” de los servicios bibliotecarios. Finalmente, en cuanto a las formas utilizadas para seleccionar sus lecturas, se ha observado una cierta diferencia entre los ávidos lectores, que usan variadas estrategias para dar con libros de su interés, y los no lectores, que difícilmente llegan a descubrir esos corpus (Cremin *et al.*, 2008a), situación que parece sumar otro punto de interés al “patrón diferencial” reseñado anteriormente.

En la población estudiada por McKool y Gespass (2009), por su parte, los docentes se dividen en dos grupos cuantitativamente similares: mientras una mitad señala leer cotidianamente por placer, la otra mitad declara no hacerlo. En cualquier caso, una amplia mayoría (69%) se percibe como un lector muy comprometido, grupo que se complementa con un 10% que se ve a sí mismo como profundamente implicado con la lectura, y un 20% cuya autoimagen se inscribe en la del lector poco comprometido. Esta autoimagen mayoritariamente positiva dialoga también con las prácticas reportadas por Tharumaraj y Noordin (2011), que muestran un 60% de docentes que leería todos o casi todos los días. En relación a los materiales de lectura, periódicos, revistas y páginas de internet son los textos más mencionados, seguidos luego de libros como novelas o ensayos. Y especificando en la lectura frutiva de libros, la ficción popular (desde el best sellers hasta los thrillers o la *chick lit*) parece ser la elección más frecuente (Cremin *et al.*, 2011).

Contamos también con otros estudios, como el realizado por Tenti-Fanfani (2005) con profesorado del ámbito latinoamericano, que

muestran cifras bastante más bajas cuando se trata específicamente de la lectura literaria. Según sus resultados, los profesores que leen habitualmente literatura de ficción corresponderían a un 16% en Argentina, 14% en Uruguay, 11% en Brasil y 10% en Perú. Es decir, poco más de 1 sobre 10. En cambio, los porcentajes de quienes han leído ficción “alguna vez en el pasado” o “nunca” representan a la mitad de los docentes consultados: 47% en Argentina y Brasil, 54% en Uruguay y 58% en Perú. En ese contexto, no resulta extraño que menos de un tercio de los docentes de la muestra sea usuario de una biblioteca.

Concluiremos esta primera mirada estadística aludiendo a un índice particularmente interesante, que no remite únicamente a la lectura privada del profesorado sino a la puesta en relación de esta con su quehacer profesional. ¿Te conocen tus alumnos como alguien que lee fuera de la escuela?, es la pregunta que formularon Commeyras y Mazile (2011) a los docentes de su estudio. El poco más de 50% que respondió que no o dejó la pregunta en blanco conforma, pues, un sugerente punto de partida para pensar esta relación que, como sabemos, es particularmente relevante en la formación de lectores. Pues, como señala Colomer: “hace tiempo que la investigación a partir del recuerdo de lectores adultos confirma una experiencia común: la de la importancia del contagio, de la presencia de profesores o adultos claves en el descubrimiento y afición a la lectura” (2005: 147).

Pareciera, entonces, que un primer paso para favorecer esa experiencia de contagio estaría en la puesta en escena, por parte del docente, de su figura de lector en el contexto del aula. Precisamente, la problematización de esa figura de lector por parte del propio mediador ha sido señalada desde la etnografía de la lectura como una línea de trabajo especialmente relevante. Se trataría, pues, de “interrogarnos más sobre nuestra propia relación con la lengua, con la lectura, con la literatura. Sobre nuestra propia capacidad (...) para dejarnos llevar por un texto” (Petit, 1999: 167) y, agregaremos aquí, para trasladar esa experiencia privada al espacio público que supone el encuentro con los lectores en formación.

En esta línea, la investigación mediante entrevistas en profundidad ha mostrado la importancia de la dimensión afectiva y de la experiencia subjetiva en el discurso que los propios docentes elaboran sobre la literatura y su enseñanza (Falardeau *et al.*, 2011)²⁸, subrayando que lo afectivo se vuelve, en muchos casos, motor de su práctica pedagógica en este ámbito. Estos hallazgos demuestran que, en

²⁸ Constatación realizada también por Émery-Bruneau (2010) en las entrevistas a futuro profesorado.

definitiva, “la afectividad constituye la piedra angular de su actividad de lector, no solamente sobre el plano individual, sino también en la enseñanza de la literatura” (Falardeau *et al.*, 2011: 70).

Algunos ejemplos aportados en esos estudios ayudan a visualizar esta idea: una docente que gusta de la poesía de un autor, y que manifiesta muchos deseos de que sus estudiantes también lo descubran, u otro profesor que, siendo un amante del género poético, privilegia la construcción de una relación afectiva de sus estudiantes con este tipo de textos. Lo que estos casos puntuales revelan es la significativa relación que parece existir entre los planos individual y pedagógico de la relación del docente con la cultura y, particularmente, con la literatura (Falardeau *et al.*, 2009), idea que, como veremos posteriormente, tiende a reforzar el supuesto de base del estudio sobre el *sujeto lector didáctico*. Muestran, pues, la importancia que adquieren los bagajes personales de lectura como andamiaje para vehicular una experiencia propia, individual, que se pretende sea también una experiencia compartida. Así, ese espacio privado de interrogación y construcción de sentido deviene en estos casos un motor de las prácticas docentes sobre educación literaria.

Sin embargo, tanto las entrevistas como el seguimiento y observación de docentes en sus primeros años de vida profesional, han mostrado también el carácter extremadamente complejo de la relación entre ambos planos. El estudio de Butlen *et al.* (2008), por ejemplo, focaliza en la lectura previa y personal realizada por el profesorado sobre las obras que luego serán llevadas al aula. Sus resultados muestran que un elemento obstaculizador en esa lectura previa es el predominio inmediato de la función pedagógica por sobre la actividad de recepción personal del texto, impidiendo así la emergencia de una “lectura literaria” propiamente tal (lo que a su vez dificulta que pueda provocarla luego en sus alumnos):

La preocupación profesional determina la actividad del lector, parasita el primer contacto con el texto, acorta el monólogo interior del lector eliminando sus apreciaciones espontáneas, sus eventuales interrogaciones sobre los aspectos del texto o sus acercamientos a otros elementos de su propia cultura. Le dicta imperativamente una pregunta muy abrupta: ¿Qué voy a hacer con él en clase? (Butlen *et al.*, 2008: 205).

En una línea similar, los hallazgos de Zancanella (1991) con cinco profesores en ejercicio ponen en juego otro importante obstaculizador en la relación del lector literario personal con el enseñante de literatura a nivel profesional. Pues si bien este estudio de caso reporta diversas

formas de conexión entre la lectura personal y la manera de enseñar la literatura en el aula, señala también que lo predominante en esta relación son los obstáculos y conflictos, generalmente vinculados a una “versión escolar de la literatura” que, pese a alejarse de sus propias formas y concepciones como lectores, acaba imponiéndose en las prácticas didácticas del docente²⁹.

Otro aporte fundamental de los estudios cualitativos ha sido la construcción de unos determinados perfiles de lectura personal del docente, centrados no ya en la frecuencia sino en las modalidades de lectura privilegiadas. Así, a partir de la confrontación de entrevistas con las anotaciones que los propios docentes han realizado sobre los textos en procesos de lectura literaria, Sorin y Lebrun (2011: 100-101) identificaron tres grandes perfiles para el *sujeto lector didáctico*:

- *Modalidad afectiva o emocional*. La lectura literaria se vive ante todo como una participación afectiva en el texto, en la que se expresan de manera explícita los sentimientos ante las situaciones o acontecimientos de la obra que, finalmente, es juzgada bajo los criterios de satisfacción o insatisfacción, gusto o disgusto.
- *Modalidad descriptiva*. La lectura literaria se funda principalmente en un análisis formal sobre las características y estilo de los textos, acercamiento crítico e intelectual desde el cual se desarrolla la posterior participación afectiva y experiencia estética sobre la obra.
- *Modalidad interpretativa*. La lectura literaria es un va y viene entre procesos de participación en el texto y de comprensión e interpretación a partir de este, alternando así diversas aproximaciones posibles a las obras; la experiencia estética se construye a la vez en la percepción sensitiva y en la atención a las características del texto.

La construcción de estos perfiles y, más ampliamente, la focalización en los modos de leer que ponen en juego los docentes en sus procesos de lectura personal constituye, pues, un importante conjunto de saberes en relación al *sujeto lector didáctico*, conocimiento que debe continuar problematizándose en diversas experiencias de investigación y formación permanente. En cualquier caso, pareciera que todo este nuevo

²⁹ En su estudio, realizado en los Estados Unidos, el autor identifica esta “versión escolar de la literatura” con dos aspectos que estarían muy arraigados en la tradición escolar: el foco en la comprensión literal de las obras y la enseñanza directa de conceptos e informaciones “sobre” la literatura.

conocimiento lleva a repensar la formación profesional en términos de fortalecer la apropiación personal e íntima del docente frente al texto literario. Esto permitiría que ambas lecturas, la personal y la profesional, interactúen y se informen mutuamente en el proceso de didactización de los textos.

En este sentido han avanzado algunas experiencias de formación continua para el profesorado. Experiencias que, siendo muy diversas entre sí (pues van desde talleres de verano hasta programas anuales como postítulos o seminarios universitarios), tienen un punto en común: su interés por alimentar la lectura personal del docente, y por favorecer espacios de intercambio y de socialización de esas lecturas entre pares.

Este doble propósito ha encontrado en el círculo literario o club de lectura uno de sus mejores dispositivos. En la actualidad contamos con reportes de diversas experiencias de clubes de lectura entre docentes, centrados ya sea en la lectura y discusión de literatura general o contemporánea (Cardarelli, 1992; Flood y Lapp, 1994; Forrest, 1994; Commeyras, Bisplinghoff y Olson, 2003), en textos de divulgación e investigación educativa (Monroe-Baillargeon y Shema, 2010), en la literatura infantil (Cremin *et al.*, 2009) o en narrativa juvenil (Ruurs, 2010). En su conjunto, sus resultados informan importantes logros como el enriquecimiento de la lectura personal de los maestros, la construcción de un renovado entusiasmo e interés de los participantes sobre los textos, la mejora de la autoimagen en tanto agente que selecciona y recomienda libros a sus alumnos, o el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje (y de lectores) entre pares.

Además del club de lectura, otras experiencias han trabajado con dispositivos como la producción de una autobiografía lectora para clausurar la escisión entre quien se es como lector y como profesor (Bajour *et al.*, s/f) o la escritura de un diario personal de lectura y la realización posterior de entrevistas de confrontación como parte de un proceso de exploración personal y profesional del texto literario (Sorin y Lebrun, 2011). En cualquier caso, más allá de los dispositivos utilizados, la investigación y experimentación en este campo ha llevado a una constatación cada vez más consensuada en el ámbito científico de la didáctica: el trabajo sobre la lectura personal del docente en procesos de formación continua presenta un enorme potencial en el cambio de sus formas de relacionarse con la literatura.

Decimos esto pues lo que el corpus mencionado revela es, ante todo, un interesante desplazamiento desde el “leer como docentes” hacia un “leer como lectores” (Bajour *et al.*, s/f) que tan esencial parece en el ámbito literario. Son docentes que han pasado de centrar sus comentarios sobre libros en el tipo de trabajo de aula que puede realizarse con ellos, a

centrarlos en el significado que ven en los textos y en los efectos que estos les producen a nivel personal. Es decir, que olvidaron por un momento los “anteojos didácticos” para dejar espacio al encuentro íntimo y subjetivo con las obras. A su vez, estas experiencias subrayan que el progresivo conocimiento de un corpus textual amplio y variado deriva en el aumento de una actitud positiva hacia el libro infantil, y en un creciente entusiasmo por compartir esas lecturas con sus alumnos.

Finalmente, lo que algunas de estas experiencias han mostrado con particular detalle son los cambios positivos que todo esto tiene en las prácticas pedagógicas: la propia enseñanza literaria se ve enriquecida por el fortalecimiento de la postura lectora personal de los docentes y, más importante aún, los niños responden positivamente a la instauración de esa postura en el aula. Lo anterior se respalda en numerosos ejemplos de estudiantes que han comenzado a preguntarle al docente por sus lecturas o que han pedido iniciar su propio club de lectura en clase (Cardarelli, 1992), de alumnos no lectores que ahora muestran mucho interés por leer y hablar con otros de sus lecturas, o de niños cuya autopercepción como lectores mejoró ostensiblemente (Cremin *et al.*, 2009), entre otros.

Por supuesto, estos resultados se dan en aulas cuyos docentes exploraron en profundidad las posibilidades de cambio ofrecidas por la experiencia formativa, y que comenzaron a poner en juego múltiples espacios de lectura y de conversación literaria en sus clases. Sin embargo, hay que señalar que el tipo de trabajo aquí presentado se relaciona con fuertes movimientos identitarios a nivel personal y profesional, lo que implica que muchos de los participantes no exploren del todo ese potencial. A modo de ejemplo: en la experiencia informada por Cremin *et al.* (2009), solo un 40% de los docentes acabó el taller profundamente implicado en procesos de cambio profesional.

Con todo, lo que interesa es subrayar el potencial que, como se ha visto, ofrece esta línea de trabajo en la formación profesional del mediador escolar de lectura literaria. Asimismo, y luego del trayecto realizado, nos interesa concluir este apartado volviendo la mirada hacia la pregunta con la que comenzamos la exploración del *sujeto lector didáctico*: ¿influye el docente lector en la formación de lectores literarios? Si bien podrían articularse ya ciertas líneas de respuesta a partir de la revisión de estudios aquí ofrecida, es importante complementarlas con algunas investigaciones que han indagado con especial atención en este supuesto.

Una primera línea de avance la encontramos en ciertas investigaciones realizadas con amplias poblaciones de docentes³⁰. El estudio comparativo internacional de Lundberg y Linnakyla (1993), por ejemplo, revela que habría una significativa relación entre el hábito lector personal del docente y el nivel de motivación e implicación de sus estudiantes con la lectura: los profesores más lectores ostentan mayores niveles de logro de sus alumnos en este ámbito que los no lectores. Por su parte, los resultados de Morrison *et al.* (1999) al aplicar un cuestionario sobre perfil lector y prácticas didácticas en lectura, informan igualmente una estrecha relación entre ambos dominios: los profesores que son lectores habituales son los más propensos a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en este campo (como por ejemplo la discusión literaria), mientras que los docentes poco lectores, que suelen mantener una postura eferente hacia los textos, parecen menos inclinados a valorar la interacción y el intercambio de ideas sobre lo leído.

Adaptando el mismo cuestionario del estudio recién mencionado, McKool y Gespass (2009) llegan a resultados similares. Entre otros: los docentes que más lectura frutiva realizan en su vida privada y que más valoran esta práctica son también los más propensos a poner en juego “buenas prácticas” en la educación lectora de sus alumnos, y tienden a usar exclusivamente la motivación intrínseca para implicar a sus estudiantes en la lectura. Así, la puesta en relación de este perfil docente con aquellos otros que aparecen como poco lectores arroja interesantes tendencias: un 100% de ellos recomienda títulos específicos a sus estudiantes (contra un 33% en los poco lectores), un 90% genera espacios de lectura silenciosa seguidos de discusiones sobre los textos (50% en los poco lectores), y un 90% conduce sesiones de lectura guiada (70% en los poco lectores), entre otros focos de interés. En síntesis:

...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: 273).

³⁰ Poco más de 10.000 profesores en el estudio de Lundberg y Linnakyla (1993), y de 1.800 en el de Morrison *et al.* (1999).

Es importante recordar que estos resultados corresponden, no a las prácticas docentes en sí, sino a las prácticas declaradas en el cuestionario, y dibujan por tanto ciertas tendencias en relación a la concepción que se tiene de la clase por parte de docentes lectores y no lectores. En cualquier caso, son tendencias construidas a partir de datos empíricos que apoyan la hipótesis de base en este campo.

Por su parte, el seminario desarrollado en la Universidad de Georgia por Commeyras *et al.* (2003) aporta precisamente aquello que falta en los estudios mencionados: las prácticas reales del aula. El intenso trabajo realizado por los 19 docentes participantes en relación a enriquecer su lectura personal y a intervenir en espacios de intercambio y socialización sobre lo leído, llevó a la progresiva constatación de una serie de “posturas” que caracterizarían el trabajo pedagógico del profesorado como lector (Commeyras *et al.*, 2003: 163-173), sintetizadas aquí en los siguientes aspectos:

- El docente como lector habla con los estudiantes sobre su vida lectora: cómo selecciona sus textos; las razones por las que a veces no los termina o, al contrario, por las que los relee; el tipo de preguntas que se hace mientras lee; las relaciones que establece con otros (familia, amigos) en torno a la lectura; las personas que le han influenciado como lector, etc.
- Cuenta y hace explícitas a sus estudiantes las estrategias de comprensión que utiliza durante la lectura, los tipos de problemas que el texto le suscita, sus estrategias para comprender vocabulario nuevo, la influencia de la actividad lectora en su escritura, etc.
- Establece conexiones entre sus lecturas y los procesos de enseñanza-aprendizaje, deja que sus alumnos lean una amplia variedad de textos, y enseña apasionadamente la lectura literaria.

En suma, lo que este seminario reporta es un conocimiento desde la experiencia, es decir desde el análisis de sus propias prácticas o, en sus palabras, un conocimiento surgido “estudiándonos a nosotros mismos como lectores que enseñan y profesores que leen” (2003: 162). Y lo que se desprende de esa reflexión es, nuevamente, un fuerte respaldo a la incidencia de la postura lectora personal en las prácticas didácticas del docente³¹.

³¹ Algunos estudios con futuro profesorado, que indagan en las proyecciones didácticas de los estudiantes o incluso que observan sus primeras prácticas pedagógicas, confirman también esta postura. Sulentic *et al.* (2006), por ejemplo, revelan que los lectores favorecen

Con todo, existen también algunos estudios que, aunque menos numerosos que los anteriores, parecen poner este supuesto en entredicho. En esta línea, 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. Sus resultados, por tanto, llevan al autor a señalar que, si bien la hipótesis de base en este campo parece inicialmente incuestionable, entraña también diversos y complejos factores que ameritan ser analizados en detalle.

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: “escribiendo sobre su enseñanza, continúan enfatizando que la lectura privada es un mundo aparte del de la lectura en la escuela (...) [pues] tiene una calidad auténtica que no puede ser igualada en un lugar público como la escuela” (1998: 24). 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.

Parece, pues, que la experiencia personal en tanto lector no siempre se traslada de manera automática a la práctica docente. Creemos que casos como los anteriores ayudan a matizar el carácter absoluto que, en ocasiones, se le atribuye a la fórmula “buen lector es igual a buen mediador”, y permiten avanzar hacia un conocimiento más afinado de la compleja interacción entre el ámbito privado del lector y el ámbito público del profesor. Así, aunque desde veredas diferentes e inicialmente contrapuestas, tanto los estudios de caso citados (Atwell-Vasey, 1998; Holt Reynolds, 1999; Brooks, 2007) como las experiencias de trabajo colaborativo sobre la postura personal de lector (Commeyras *et al.*, 2003; Cremin *et al.*, 2009, entre otros) podrían colaborar en una nueva manera de ver este supuesto: 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

más fácilmente que los no lectores el uso de estrategias de comprensión lectora de enunciados (aún cuando estos sean de problemas matemáticos). O el estudio de caso de Émery-Bruneau (2011), que muestra tres futuros docentes de secundaria particularmente implicados en la lectura literaria, y que proyectan jugar un rol determinante en el interés y motivación de sus alumnos por la literatura.

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.

En una línea similar avanzarían los trabajos de la Universidad de Laval sobre este dominio (Falardeau *et al.*, 2009, 2011; Falardeau y Simard, 2011). Estudios que, aunque no han implicado procesos formativos como los aludidos, sí han concretado dos líneas de comprensión fundamentales: por una parte, confirmar la influencia que tendría el plano individual en el plano pedagógico cuando se trata de enseñar literatura; por otra, matizar el supuesto inicial alejándose de una explicación en términos absolutos o causales entre ambas dimensiones:

De un primer análisis, se desprende que no puede establecerse una causalidad absoluta y directa entre la relación con la cultura de un profesor y sus prácticas pedagógicas –un docente apasionado por la literatura, que vibra leyendo poesía, perfectamente puede no acordar ningún lugar en su clase a las emociones e impresiones de los alumnos frente a los textos leídos y analizados-. No obstante, pensamos que la manera en la que los profesores toman en cuenta el desarrollo de sus alumnos como sujetos lectores se vincula, en parte, al plano individual de su relación con la cultura (Falardeau *et al.*, 2011: 63).

Por su parte, el estudio del *sujeto lector didáctico* en el contexto de la realidad del aula ha permitido agregar otro elemento a la complejidad de esta relación: el peso de los factores contextuales. Así, si bien sus investigaciones avalan la existencia de una relación entre los planos individual y pedagógico de la relación con la cultura, recalcan también que esta relación está siempre “mediatizada por factores institucionales que a menudo pesan de manera importante en la formación del sujeto lector” (Falardeau *et al.*, 2009: 118). A su vez, habría que recordar que esos factores institucionales no solo se refieren al contexto actual de enseñanza, sino también a aquella “versión escolar de la literatura” (Zancanella, 1991) que responde a tradiciones educativas fuertemente arraigadas en la historia de un contexto sociocultural determinado.

En conclusión: contamos, a día de hoy, con un importante cúmulo de saberes en torno a la compleja cuestión del *sujeto lector didáctico* y su proyección en la enseñanza de la literatura. Una valoración global de estos nos permite decir que la tendencia apunta a dibujar una moneda de dos caras: en el anverso aparece que la relación de la postura lectora personal con el quehacer pedagógico existe y puede ser potencialmente significativa; en el reverso, que esta relación no es causal

ni puede interpretarse en términos absolutos, pues está sujeta a la influencia de múltiples factores personales, contextuales, históricos, y otros propios de la formación profesional docente.

3. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

3.1. CONFORMACIÓN DE LA LÍNEA DE ESTUDIOS SOBRE CREENCIAS DEL DOCENTE

3.1.1. Contextualización

Hasta los años '70, la investigación educativa estuvo fuertemente centrada en lo "observable" del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se estudiaban las actuaciones docentes y los resultados de aprendizaje derivados de estas, en el entendido de que unos determinados comportamientos docentes estaban asociados causalmente con unos determinados niveles de logro por parte de sus alumnos (Fang, 1996). Operaba, pues, una lógica unidireccional de proceso-producto desde la que se observaba al profesor como un ser estático, un técnico cuyas prácticas didácticas podían ser controladas mediante el establecimiento de ciertas normativas para la enseñanza, con lo que se dejaba de lado parte importante de los factores que inciden en la planificación y actuación educativa.

Como parte de un movimiento crítico hacia este modelo, surge hacia mediados de los setenta el interés por estudiar el pensamiento del profesor, reorientando así la investigación hacia las dimensiones "no observables" del proceso de enseñanza (Imbernón, 1994). En sus inicios, el acercamiento estuvo fuertemente influenciado -teórica y metodológicamente- por la psicología cognitiva, centrándose en el análisis de la vida mental del profesorado (Marcelo, 1987), para observar a su vez las posibles relaciones entre acción y cognición. No obstante, la emergencia de investigaciones de carácter etnográfico en educación, de estudios sobre representaciones sociales en el campo de la psicología social, o la evolución de ciertos modelos de formación docente hacia la reflexión colaborativa (Cambra, 2003) complementaron ese primer acercamiento puramente cognitivo, y conformaron un conjunto amplio de factores y campos de estudio que influenciaron el desarrollo posterior de la línea de investigación sobre creencias del profesorado.

Desde un inicio, el proceso de constitución del campo estuvo marcado por la superación de la idea del profesor como técnico, esto es, como agente pasivo encargado únicamente de ejecutar los lineamientos pedagógicos prescritos por otros (los "expertos"), y su reemplazo por la noción del docente como un profesional cuyas decisiones y actuaciones influyen de diversas maneras en la práctica educativa. En ese marco, un

objetivo compartido por la comunidad científica se formuló en términos de la importancia de “aumentar nuestra comprensión de cómo y por qué el proceso de enseñanza se ve y funciona como lo hace” (Clark y Peterson, 1986: 255). Por una parte, las más de tres décadas de investigación en esta línea han dado cuenta de la complejidad de ese propósito; por otra, han permitido afinar la mirada y profundizar en los múltiples factores que inciden en la actuación profesional del docente en el aula. En términos generales, la revisión de Borg (2006) permite situar esta evolución en un contexto de progresiva consolidación del campo:

- La década de 1980 se caracteriza por la expansión de las investigaciones sobre creencias docentes, por las relaciones que estas mantienen con los procesos de innovación pedagógica, y por la toma en consideración de los resultados de investigación para superar la idea de una interacción lineal y unívoca entre creencias y prácticas.
- En los años '90 se multiplican los estudios sobre creencias docentes en ámbitos disciplinares específicos (especialmente en áreas como matemáticas, ciencias y lengua) y se observan importantes esfuerzos por sintetizar los avances producidos, así como por ordenar el caos conceptual existente hasta ese momento.
- Los primeros años del siglo XXI consolidan las líneas anteriores y focalizan a su vez en nuevos ámbitos de interés, como la distinción entre creencias individuales y compartidas, la atención a las biografías y experiencias personales del docente, o la búsqueda de nuevos dispositivos para el trabajo con las creencias en la formación inicial, entre otros.

En suma: se mantiene una idea de base, la cual considera que toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica, pero poco a poco se complejiza el objeto de estudio, y se abren nuevos focos de atención para su mejor comprensión (valiéndose también de nuevos enfoques teóricos y metodológicos para abordarlos). En este trayecto se ha observado, por ejemplo, que los procesos de pensamiento del profesor no solo hacen referencia a contextos psicológicos, como las teorías implícitas y los sistemas de valores, sino también a contextos ecológicos, entendidos como las circunstancias ambientales y sociales externas al individuo (O'Shanahan, 1998), evidenciándose a su vez la importancia de ambos dominios para analizar la figura del docente como “agente que toma decisiones”

(Imbernón, 1994; Cambra, 2000) en su práctica profesional. Asimismo se ha confirmado, mediante un corpus cada vez más amplio de investigaciones, el carácter eminentemente complejo tanto de los procesos de pensamiento del profesor como de las relaciones que estos mantienen con las prácticas de enseñanza en el aula.

A su vez, como en toda línea de investigación emergente, se suceden los intentos de respuesta al porqué de su existencia, afirmando de este modo su autonomía en tanto campo de estudio, y construyendo su lugar dentro del amplio panorama de la investigación educativa. Siguiendo la propuesta de Breen *et al.* (2001: 471-472) en este sentido, podríamos pensar en cuatro grandes razones por las cuales es importante el estudio del pensamiento del profesor:

- Permite el avance desde la descripción de las actuaciones docentes hacia la comprensión y explicación de estas.
- Promueve espacios de reflexión a partir del saber experiencial docente, tanto en la formación inicial como continua.
- Permite confrontar las propuestas de innovación educativa con el marco de principios de los propios docentes.
- Contribuye a la emergencia de nuevos marcos explicativos para los procesos de enseñanza-aprendizaje, nacidos directamente del trabajo del aula.

Así, en poco más de tres décadas el estudio del pensamiento del profesor deviene un campo central en la configuración actual de la didáctica, no solo por los aportes que realiza desde la interacción entre investigación y práctica educativa sino también, como se ha visto en las razones anteriores, por el lugar central que ocuparía en los nuevos enfoques de formación docente.

3.1.2. Algunos consensos en la investigación sobre creencias del profesor

En la actualidad, los supuestos en los que se basa la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor son fruto de consenso al interior de la comunidad científica. Estos pueden sintetizarse en la idea de que: “los profesores son activos y reflexivos tomadores de decisiones que basan sus elecciones instruccionales en redes -de conocimiento, pensamientos y creencias- complejas, orientadas a la práctica, personalizadas y sensibles al contexto” (Borg, 2003: 81). A su vez, como ha señalado Fang (1996), se sabe que esas ideas y creencias pueden

orientarse hacia aspectos muy diversos, que incluyen teorías implícitas sobre los contenidos y materias que se enseñan, sobre las posibilidades de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes, o sobre el propio rol como enseñante, entre otros.

¿Qué son, entonces, las creencias, y cómo definir las? Un primer acercamiento desde el campo de la psicología aborda las teorías implícitas del docente como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (Marrero, 1993: 245). A nuestro juicio, es importante rescatar dos cuestiones de interés que, surgidas de esta definición, permiten avanzar en la comprensión del objeto de estudio. La primera es que las creencias o teorías implícitas implican una “reconstrucción” que cada individuo hace a partir de las experiencias vividas y de los conocimientos adquiridos en ellas. La segunda, subraya el hecho de que en esa reconstrucción convergen diversos ámbitos vitales y espacios de formación, como son las experiencias personales, la formación docente y la práctica pedagógica.

El carácter ecléctico y heterogéneo es, por tanto, fundamental para la comprensión de las fuentes de origen de las creencias y saberes de un profesor. En términos generales, la investigación no duda en señalar las experiencias de escolarización previa en tanto aprendices, la formación docente (inicial y continua) y la propia práctica profesional, como las tres mayores influencias en esta línea (Cambra, 2003). Algunos autores agregan otras como las prescripciones curriculares (Ballesteros *et al.*, 2001) o los factores contextuales (Borg, 2003), que sin duda ejercen también un importante ascendiente en las decisiones que toma el profesor en el aula. Factores, estos últimos, que pueden estar ligados a imaginarios vehiculados por la sociedad en general, por el sistema educativo adoptado por esta, o bien por el contexto institucional del centro escolar en el cual se participa, conformando así un contexto en diversos niveles frente a los cuales el profesor se sitúa, sea en una relación de continuidad o de tensión hacia esos imaginarios. Por su parte, en cuanto a los grados de influencia de unos y otros espacios, estudios de caso de tipo etnográfico como los de Holt-Reynolds (1992) y Muchmore (2001), han mostrado que el mayor peso en la construcción de las creencias estaría en las experiencias personales previas a la formación profesional. Una idea que, aun cuando sigue siendo objeto de debate al interior de la comunidad científica, parece confirmarse progresivamente.

Lo anterior engarza con la existencia de una “trayectoria preprofesional” que estaría en la base de los saberes del profesor, y que sería clave en la construcción de la identidad docente:

En suma, todo lleva a creer que los saberes adquiridos durante la trayectoria preprofesional, es decir, durante la socialización primaria y, sobre todo, durante la socialización escolar, tienen un peso importante en la comprensión de la naturaleza de los saberes, del saber hacer y del saber ser que se movilizarán y utilizarán en la socialización profesional y en el mismo ejercicio del magisterio. De este modo, podemos decir que una parte importante de la competencia profesional de los profesores tiene raíces en su historia vital, pues, en cada actor, la competencia se confunde enormemente con la sedimentación temporal y progresiva, a lo largo de su vida, de creencias, de representaciones, pero también de hábitos prácticos y de rutinas de acción (Tardif, 2004: 52).

En esta perspectiva, se ha extendido la idea de una continuidad entre las creencias y saberes del docente y las experiencias de socialización (primaria y escolar) vividas en su infancia y juventud. A su vez, estas entrarían en relación con lo que el propio Tardif (2004) denomina “trayectoria profesional”; es decir, la carrera docente entendida también como proceso de socialización, caracterizado por la incorporación en instituciones y equipos de trabajo que tienen sus propias concepciones y prácticas de enseñanza, frente a las cuales es necesario adaptar y adecuar las formas y los hábitos individuales. En suma: sabemos, a día de hoy, que las creencias y saberes de un docente no se limitan a la formación profesional que ha recibido, sino que se forman gracias a la acción de un conjunto muy heterogéneo de espacios de influencia.

Los intentos de descripción de las teorías implícitas y los saberes de docentes han permitido acumular evidencias, no solo acerca de sus fuentes de origen, sino también de su dinámica y modos de funcionamiento. A partir de la síntesis de Pajares (1992), confrontada a su vez con conocimientos más recientes aportados por Phipps y Borg (2009), desarrollamos a continuación algunos puntos que nos parecen especialmente relevantes en relación a aquello que sabemos sobre el objeto de estudio que conforman las creencias:

- Se construyen como verdaderos “sistemas” de creencias adquiridos por el individuo en diversas etapas y contextos de su vida, que le ayudan en la comprensión del entorno y de sí

mismo. Estos sistemas (de carácter tácito, por lo que deben inferirse) actúan como guías de la conducta, como organizadores del conocimiento y como filtros de interpretación de las nuevas experiencias.

- Como todo sistema, está conformado por unas creencias centrales, de construcción temprana y muy resistentes al cambio, y otras periféricas, que suelen ser más recientes y más discutibles o vulnerables al cambio. Con todo, son sistemas globalmente resistentes a su modificación en la edad adulta, aun cuando se confronten con explicaciones más ajustadas y correctas de la realidad.
- Como ya se ha dicho, están muy influidas por las experiencias que se tuvieron como alumno durante los años de escolaridad. Lo anterior deriva en que cuando un estudiante comienza el proceso de formación inicial tiene ya unas creencias muy arraigadas acerca de la enseñanza, que suelen ser influyentes en la posterior actuación educativa, aun cuando no siempre se vean claramente reflejadas en ella.
- Interactúan bidireccionalmente con la experiencia, puesto que así como las creencias influyen en las prácticas, estas también pueden provocar cambios importantes en aquellas.

Los vectores recién dibujados subrayan la complejidad del ámbito de estudio, así como las dificultades en la modificación o avance de las creencias de cara al trabajo docente. Sin embargo, paralelo al constato de su resistencia al cambio, se ha visto que estas pueden evolucionar a partir de procesos de reflexión surgidos de nuevas experiencias (Cambra, 2000). En este marco, parece de vital importancia el trabajo sobre los “puntos críticos” o experiencias conflictivas (Woods, 1996; Palou *et al.*, 2000; Cambra, 2003) que surgen cotidianamente en las prácticas de aula, y que suelen poner al profesor en una situación de *tensión*³² frente a sus propias convicciones. Será, pues, una línea de exploración para los procesos de formación e innovación, a los cuales volveremos más adelante.

Otra línea de avance, particularmente relevante en este campo dada la complejidad de su objeto, es la preocupación por las opciones metodológicas de los investigadores. Como ha señalado Borg (2006) la

³² Siguiendo la definición de Freeman (1993: 488), el concepto de “tensión” remite a las “divergencias entre diversas fuerzas y elementos en la comprensión que el profesor tiene del contexto de la escuela, de la asignatura o de los estudiantes. Divergencias que se expresan como incomodidad o confusión y que interfieren con la intención de puesta en acción en el aula que tiene el profesor”.

discusión sobre la pertinencia de los diversos instrumentos y perspectivas metodológicas utilizadas debe continuar en el seno de la comunidad científica, acentuando a su vez la búsqueda por aquellos instrumentos que se revelen más efectivos, no solo para capturar las creencias, sino también para favorecer procesos de cambio en ellas. Al respecto, cabe señalar que hasta el día de hoy conviven dos tradiciones para construir datos en torno a las creencias y saberes de docentes. La primera es de tipo cuantitativo, emplea cuestionarios cerrados, y ha sido ampliamente utilizada para estudiar las creencias (únicamente a nivel declarativo) de un gran número de sujetos. La segunda se sitúa en una perspectiva cualitativa, fundamentalmente etnográfica, y se vale tanto de la observación participante como de la entrevista en profundidad para una mejor comprensión de las teorías implícitas de sujetos particulares, en el contexto de estudios de caso que no buscan la generalización sino más bien la confrontación y puesta en diálogo de sus resultados con los de otros estudios similares.

La emergencia de la etnografía educativa ha articulado también una fuerte crítica a los estudios basados en cuestionarios y encuestas, instrumentos que, desde su perspectiva:

...tienden a callar las voces de los profesores al separar sus creencias de sus experiencias. Las creencias no existen en el vacío. Estas son formuladas y mantenidas por personas específicas en contextos específicos (...) [las encuestas] usualmente filtran este rico e importante contexto, dejando solo respuestas descontextualizadas a una serie de afirmaciones proposicionales. Segundo, los estudios basados en encuestas tienden a fomentar modelos de cambio que actúan de arriba para abajo –ofreciendo políticas bien pensadas, que sin conciencia de ello, pueden minar la capacidad de acción del profesor y erosionar su profesionalismo-. Debido a que los estudios basados en encuestas por lo general se ocupan de una población de tamaño considerable y están más preocupadas de tendencias globales que de casos individuales, son típicamente usados para producir un tipo de conocimiento formalmente generalizable que luego se aplica en forma autoritaria a profesores en otras situaciones (Muchmore, 2001: 90-91).

Por su parte, estudios recientes situados en la propia tradición de los test y cuestionarios han planteado que, más allá del debate acerca del uso o no de este tipo de instrumentos, los investigadores deben poner atención a la forma de interpretar sus resultados. Pues, dado que “es arriesgado suponer que nos proporcionan un mapa detallado de las

creencias” (Miras, Solé y Castells, 2013: 455), conviene que sus resultados sean interpretados como tendencias orientativas más que como líneas absolutas. Efectivamente, este parece ser un buen punto de partida para pensar el diálogo entre las dos tradiciones investigadoras en términos de la especificidad que cada una puede aportar al desarrollo futuro del campo: unas líneas generales desde el discurso de públicos amplios, por una parte, y una comprensión en profundidad desde la confrontación de discursos y prácticas de sujetos particulares, por otra.

3.1.3. La concreción de modelos conceptuales

Un aspecto que ha caracterizado la investigación sobre el pensamiento del profesor ha sido la profusión de términos utilizados para referirse a su objeto de estudio. Creencias, teorías implícitas, conocimiento del profesor, principios pedagógicos, imágenes, representaciones, concepciones o conocimiento práctico son, pues, algunos de los más recurrentes. Y si, como escribiera Borges, *el nombre es arquetipo de la cosa*³³, entendemos esa búsqueda no en una vertiente únicamente conceptual, sino también en su intención de delimitar, incluso construir, un objeto de estudio caracterizado por su evanescencia y opacidad.

No obstante, creemos que en vez de constituir un problema, quizás este confuso devenir conceptual nos ayuda a focalizar en un aspecto central para la comprensión del pensamiento del profesor: la dificultad de construirlo en términos unitarios. Así, en los últimos veinte años, la asunción de una perspectiva sistémica para referirse a las creencias del docente ha permitido pensarlas desde una dimensión global, caracterizada por la interrelación y el diálogo entre diversos espacios que, en su conjunto, conforman el complejo entramado denominado “pensamiento del profesor”. En palabras de Palou (2008: 75), la idea de un “*sistema de...* nos acerca de manera más clara a dos cuestiones claves, que quisiéramos destacar: complejidad y dinamismo”. Y podría agregarse aquí una tercera: el sincretismo, que siguiendo a Tardif (2004) posibilita la confluencia de un vasto y diverso conjunto de conocimientos, sin exigirles una coherencia interna absoluta más allá de la coherencia pragmática y biográfica que poseen.

La comprensión de las creencias como sistema favoreció, entonces, la emergencia de modelos conceptuales holísticos, que ponen en juego no solamente unos elementos determinados sino, sobre todo,

³³ Verso perteneciente al poema “El golem”, de Jorge Luis Borges.

una interrelación dinámica entre estos. Modelos que, en definitiva, permiten “respetar la distinción de sus elementos y al mismo tiempo sus conexiones” (Cambra, 2003: 210).

En este contexto, Woods (1996) propone un modelo explicativo que denomina BAK, en el que identifica tres componentes interrelacionados entre sí: creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*knowledge*). Las creencias serían proposiciones no convencionales, no demostrables y, por tanto, opiniones frente a las que puede haber desacuerdos. Las presuposiciones son explicaciones que, si bien no han sido demostradas, las asumimos como verdaderas en un momento determinado. Y los conocimientos se refieren a los saberes convencionalmente aceptados, es decir, a lo demostrado o potencialmente demostrable.

En este modelo cada uno de los términos incluiría a los demás. Son, por tanto, proposiciones solapadas e interrelacionadas que producen un único “todo” singular, un *continuum* que en su conjunto formaría una visión global del pensamiento del profesor. Dice Woods: “Lo relevante de este estudio, sin embargo, no es la evaluación de si las proposiciones subyacentes al BAK pueden ser llamadas creencias o conocimiento, sino cómo son usadas en el proceso de toma de decisiones de los profesores” (1996: 199).

Luego, en un artículo más reciente (Woods y Çakir, 2011), el autor reelabora esta idea de *continuum* en relación a dos grandes dimensiones del conocimiento docente (entendido este como un término global, sinónimo del BAK): una personal-impersonal, y otra teórico-práctica. En esa lógica, existiría un conocimiento de tipo impersonal y teórico, referido a un saber abstracto, explícito y declarativo, cercano a las propuestas de la literatura especializada y que los profesores consideran como *correcto* pero alejado del aula. Y habría también un conocimiento personal y práctico que corresponde a un saber situado, implícito y derivado de la propia experiencia, que a menudo implica una reinterpretación personal del conocimiento de orden impersonal y teórico. Esta definición de los tipos de conocimiento docente en términos de su relación con unas dimensiones determinadas permite, en efecto, pensar las creencias y saberes en el marco de un continuo movimiento entre lo personal e impersonal, lo teórico y práctico. Es decir, interesarían no solo los dos tipos de conocimiento identificados en ambos extremos sino también las diversas formas de saber que constituyen las múltiples gradaciones intermedias entre uno y otro.

Otra formulación para un modelo holístico del pensamiento docente la encontramos en los trabajos del grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona (Cambra *et al.*, 2000; Cambra, 2003; Palou,

2008, entre otros) que recoge esta idea de un *continuum* de conceptos articulados entre sí, y a partir del modelo de Woods opta por un sistema formado por creencias, representaciones y saberes (en adelante, CRS):

Con el término de creencias nos referimos a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entendemos por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje y que están aceptados de manera convencional (Cambra *et al.*, 2000: 28).

Así, se reelaboran dos conceptos ampliamente utilizados y progresivamente diferenciados entre sí: las creencias, entendidas como aquella fracción del pensamiento del profesor que corresponde a un imaginario individual no convencional (es decir, sin una necesaria entidad de *verdad* demostrable en el colectivo), y los saberes, referidos a conocimientos estructurados y aceptados convencionalmente. A su vez, el modelo incluye un tercer elemento, las representaciones, que recoge los avances realizados por la investigación en términos de la importancia de los “principios compartidos” (Breen *et al.*, 2001) o espacios comunes (Cambra y Fons, 2006) al interior de una misma cultura escolar, conformados por una serie de prácticas, hábitos y valores compartidos por el grupo de trabajo, y que ejercen una clara influencia en las creencias del docente (Hamilton, 1993). Por tanto, nos parece que la integración de las representaciones obedece a una perspectiva ecológica cada vez más aceptada y necesaria en el estudio del pensamiento del profesor, y cuya finalidad es observar también aquellos saberes socioculturalmente compartidos, que funcionan como “repertorios interpretativos” (Potter y Wetherell, 1987) de una comunidad, con una fuerte incidencia en las prácticas de cada uno de sus miembros.

En definitiva, la interrelación de las creencias, representaciones y saberes, conjunto múltiple que incluye continuidades pero también dilemas y contradicciones (Cambra *et al.*, 2008) ayuda en la exploración de las estructuras profundas que permiten a los docentes tomar las decisiones que constantemente les exige la práctica profesional. Serán estos, pues, los términos adoptados en el presente estudio³⁴.

³⁴ Como podrá observarse más adelante, la distinción entre creencias, representaciones y saberes será muy útil en algunos pasajes del análisis e interpretación de los datos de investigación. No obstante, esto no impide que en otros momentos (como en el presente

3.1.4. Los avances en la compleja relación entre creencias y prácticas docentes

Desde sus inicios hasta hoy, una de las premisas fundamentales que sustentan este paradigma de investigación se basa en que el pensamiento del profesor orienta su conducta profesional, afectando e influyendo de diversas formas las acciones y decisiones que toma el docente en el aula (Clark y Peterson, 1986; Imbernón, 1994). Aun cuando, como hemos señalado más arriba, este postulado central goza de un amplio consenso entre la comunidad científica, los avances de la investigación han puesto en evidencia que la interacción entre creencias y prácticas no implica una relación lineal ni de fácil construcción.

Al describir los diversos modelos explicativos de la incidencia entre una y otra, Calderhead (1993: 17) habla de una relación “interactiva y multifacética”, que no se restringe únicamente a ver las creencias como argumentos que informan de manera absoluta la práctica futura. Por su parte, Fang (1996) muestra cómo esta relación puede observarse en términos de consistencia/inconsistencia, subrayando que habría una mayoría de estudios cuyos resultados señalan una “consistencia” entre las teorías implícitas del profesorado y las prácticas didácticas que realizan en el aula. Sin embargo, el mismo autor alerta sobre la influencia de las opciones metodológicas en los resultados obtenidos, pues en ocasiones la “inconsistencia” puede originarse en las propias categorías preliminares bajo las cuales algunos estudios fijan las creencias, o bien la “consistencia” puede existir únicamente en el ámbito de las prácticas declaradas por el docente en ejercicios de autopercepción de las mismas.

Siguiendo esta línea, resulta interesante detenerse en un estudio más reciente (Falcón-Huertas, 2006), concebido a partir de una mixtura entre cuestionarios de autopercepción y observación de aula. Sus resultados presentan una congruencia general entre creencias y prácticas declaradas, relación que se mantiene menos lineal en el proceso de observación de aula. Esto sugiere que la relación sería más estrecha a nivel discursivo que a nivel de la actuación escolar (una realidad siempre más compleja que la construida en el discurso), cuestión que abre una interesante vía de exploración para futuros trabajos. En cualquier caso, lo que interesa reforzar aquí es el carácter complejo de la relación, la dificultad de definirla en términos absolutos, y la incidencia potencial del

marco) utilicemos alguno de estos términos, especialmente el de creencias, como sinécdoque para representar el conjunto de elementos que forman el *continuum* de CRS del profesor.

andamiaje metodológico en la interpretación de la interacción entre las creencias y las prácticas.

En el contexto descrito, parece importante avanzar desde un juicio centrado en la consistencia hacia una comprensión basada en los grados y las formas de influencia entre ambos espacios. En ese sentido, Borg (2006) ha subrayado la “relación simbiótica” que arrojan muchas de las investigaciones entre las teorías implícitas del docente y sus actuaciones en las aulas. Estudios sobre aspectos particulares de la profesión docente, como la forma en que se planifican las clases (Marrero, 1993) o la manera en que se organizan los ambientes de aprendizaje en el aula (Braithwaite, 1999) también avalan esta tesis, enfatizando en la fuerte influencia que ejercen los sistemas de creencias en dichos aspectos. Por su parte, estudios de caso como los de Muchmore (2001) o Phipps y Borg (2009) aportan una interesante distinción en relación a esa simbiosis, la cual se daría de forma mucho más clara (o *consistente*, en términos de Fang) con aquellas creencias profundas y fuertemente arraigadas en el individuo. Es decir, las prácticas docentes estarían mucho más alineadas con las creencias de tipo “permanente” que con aquellas otras temporales, periféricas o menos arraigadas en los sistemas personales del conocimiento.

Si bien volveremos sobre ello al hablar de estudios específicos del ámbito de la lectura y la literatura, apuntaremos aquí que la tendencia mayoritaria es la de confirmar la incidencia general de las creencias en la práctica, aunque insistiendo también en que en ocasiones esta se aleja de aquellas y, por tanto, la relación se vuelve más difusa y difícil de establecer. Surge, pues, la pregunta sobre los factores que complejizan la relación entre los CRS y las prácticas. En este punto, diversos investigadores (Lehman, Freeman y Allen, 1994; Fang, 1996; Borg, 2003, 2006; Mohamed, 2006; Powers y Butler, 2006) coinciden en señalar factores contextuales y de la realidad escolar como los principales elementos condicionantes. Son cuestiones que tocan ámbitos tan disímiles como las políticas educativas, las prescripciones curriculares, los años de experiencia docente, la filosofía particular de la escuela, las relaciones con el equipo docente y directivo, las expectativas que se tienen de los alumnos, los materiales de los cuales se dispone, las necesidades del barrio o las demandas de padres y apoderados, entre otras.

Un ejemplo de lo anterior lo aporta el siguiente esbozo de las formas que pueden adoptar esas tensiones entre creencias y prácticas didácticas (Phipps y Borg, 2009: 387):

- Creo en X, pero mis estudiantes esperan que haga Y.
- Creo en X, pero mis estudiantes aprenden mejor con Y.

- Creo en X, pero el currículum requiere que haga Y.
- Creo en X, pero mis estudiantes están motivados por Y.

Y es evidente que este mapa, pequeño dado que corresponde únicamente a un estudio de caso de tres docentes, podría ampliarse exponencialmente al considerar el listado de factores que acabamos de mencionar: creo en X pero la tradición de mi escuela me obliga a Y; creo en X pero los materiales y recursos con que cuento me permiten hacer Y; y así hasta completar una larga lista que refleje las múltiples y complejas realidades que constituyen las aulas.

En síntesis: por una parte, a día de hoy sabemos que estamos frente a una relación que ni es lineal ni es unidireccional; por otra, sabemos que esta evidencia no implica desechar el postulado de base de la investigación sobre el pensamiento del profesor sino, únicamente, situarlo en la interacción entre experiencia, contexto y cognición:

Sabemos que el quehacer de los profesores de lengua está respaldado e influenciado por la gama de cogniciones y prácticas *pre-activas*, interactivas y *post-activas* que estos tienen. No obstante, también entendemos que la relación entre cognición y práctica en la didáctica de la lengua no es ni lineal ni unidireccional. No es lineal porque, debido a la influencia mediática de factores contextuales, el pensamiento y las prácticas no siempre coinciden. Tampoco es unidireccional porque el propio pensamiento de los profesores es modelado en respuesta a lo que pasa en el aula. La didáctica de la lengua puede ser vista entonces como un proceso que se define por interacciones dinámicas entre cognición, contexto y experiencia. (Borg, 2006: 275)

3.2. CREENCIAS Y SABERES DE DOCENTES EN EDUCACIÓN LITERARIA

3.2.1. Creencias y saberes de docentes en torno a la literatura y su enseñanza

Podría decirse que la configuración y consolidación del campo de la didáctica de la literatura trajo consigo el establecimiento de algunas ideas de base que hoy son compartidas en diversos contextos académicos. Una de ellas ha sido la consideración de las creencias que manifiesta un docente sobre la literatura como factor decisivo para la educación literaria

que promueva en el aula, idea que ha sobrepasado el debate científico de las últimas décadas. Sirvan como muestra las siguientes citas, provenientes de contextos tan diversos como el anglosajón, el hispano y el francófono, escritas por algunos de los más connotados especialistas en didáctica de la literatura en sus entornos respectivos:

- “Nuestra concepción de la literatura –lo que es y lo que hace- determinará cómo la enseñamos” (Probst, 1986: 60)
- “Las funciones del profesor de literatura –mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador- dependen y se establecen en relación con la misma concepción que el profesor tenga sobre el hecho literario” (Mendoza, 2004: 18)
- “Dime cómo haces leer o releer un texto y te diré qué concepción tienes de la literatura” (Bucheton, 2008b: 26).

Más allá de las evidentes diferencias de formulación, todas remiten a la idea central anteriormente esbozada: las concepciones del profesor sobre el texto literario inciden en las prácticas didácticas mediante las cuales lo enseña. A su vez, nos interesa subrayar que estas concepciones no radican exclusivamente en el espacio individual del docente, sino que dialogan con (y se nutren de) aquellas creencias que tradicionalmente han existido en la escuela en torno al discurso literario y, más ampliamente, con aquellas otras representaciones que desbordan el marco escolar y que remiten a los discursos sociales más frecuentes en torno a la literatura. Pues, como toda práctica cultural, la producción, apropiación y transmisión del discurso literario en una comunidad se enmarca en un conjunto de representaciones colectivas acerca de cuál es o debiera ser su espacio y su función en la sociedad. Representaciones que de un modo u otro entran a la escuela en forma de tensiones para la didáctica de la literatura.

En ese marco, y pese a los esfuerzos de promoción de la lectura de las últimas décadas, Colomer (2005: 43-44) nos recuerda la pervivencia, en amplios sectores de la población, de una visión de la literatura como un lujo elitista, una práctica superflua y en cierta medida inútil para hacer frente a las necesidades de la vida cotidiana. En la escuela, esta representación convive con otra muy arraigada en el cuerpo docente: la complejidad de abordar el texto literario en clase, mucho más evanescente y difícil de aprehender o controlar que los textos funcionales (dificultad que se acentuó aún más con el declive del modelo historicista de enseñanza de la literatura, que al menos entregaba una programación clara de contenidos y un orden secuencial para desarrollarlos).

Otras representaciones con fuerte raigambre en el contexto escolar tienen que ver con los procesos específicos de análisis e interpretación de textos literarios. Tauveron (2002) ha alertado sobre dos de ellas, tan extendidas como peligrosas para la enseñanza literaria: una, pensar que el texto literario tiene un solo y único sentido a ser “descubierto” por el alumnado; otra, que el texto tiene una infinidad de sentidos y, por tanto, cada cual puede decir lo que le plazca como camino interpretativo. Evidentemente, ambas ideas descansan sobre concepciones erróneas, pues mientras la primera se basa en que cada texto acepta solo una interpretación (programada por el autor, y administrada por el docente en tanto encargado de transmitirla en las aulas), la segunda presupone un “delirio interpretativo” en el cual todas las interpretaciones son aceptadas por igual, aun cuando sean ajenas al universo de claves interpretativas de la obra.

Podríamos decir, por tanto, que la enseñanza de la literatura ha sido y es objeto de tensiones que, nacidas de diversas creencias sobre lo literario que circulan tanto dentro como fuera de la escuela, han constreñido su desarrollo y dificultado el establecimiento de nuevos modelos de enseñanza en las aulas. En ese panorama, es importante saber qué piensan los docentes sobre la literatura, sobre su propia función como enseñantes de la lectura literaria, sobre el corpus literario escolar, o sobre los procesos y dispositivos de enseñanza-aprendizaje en este ámbito.

Qué es la literatura y para qué sirve en la escuela serían, pues, las primeras preguntas que podrían esbozarse en ese camino. Un buen punto de partida para responderlas es el dibujo global de Probst (1986: 60), quien señala cuatro grandes concepciones docentes sobre la literatura, cada una de las cuales estaría asociada a una determinada manera de enseñarla:

- Concebida como patrimonio cultural, el docente centra sus esfuerzos en lograr el respeto e interés de los alumnos por el canon literario.
- Como espacio para el desarrollo de competencias básicas, su enseñanza estará basada principalmente en ejercicios de decodificación y de trabajo con técnicas de lectura.
- Como corpus de enseñanzas morales, el docente se centra en el mensaje de las obras, eligiendo a su vez textos adecuados para el propósito de formar en lo *correcto* y lo *bueno*.
- Como depósito de la cultura y de diversas concepciones de la realidad, la enseñanza favorecería la independencia en la experiencia literaria en tanto espacio para forjar sus propias visiones de mundo.

A partir de este primer panorama general, los resultados de investigaciones posteriores han permitido afinar nuestro conocimiento de las creencias docentes sobre la literatura y su enseñanza, así como situarlo en las derivas de las diversas tradiciones pedagógicas que conviven en las aulas. El estudio de Ballesteros *et al.* (2001), por ejemplo, dibuja tres grandes líneas acerca de lo que los docentes piensan de la literatura. Primero, es entendida como vivencia lúdica pero de “difícil transmisión a los alumnos”; segundo, como fuente para el comentario lingüístico y medio privilegiado para el aprendizaje de la lengua; tercero, como compendio de todas las tipologías textuales existentes en la sociedad. Es decir, parece haber un importante uso de la literatura en tanto soporte para el aprendizaje de la lengua (las dos últimas ideas estarían en esta línea), visión reforzada por otros estudios que han mostrado el empleo del discurso literario como pretexto para trabajar la enseñanza gramatical (Manzo y Junqueira, 2007). Esto implicaría también un difuso espacio para el trabajo específicamente literario, que supone pensar la literatura en su cualidad artística y estética, es decir, un discurso con una especificidad que excede el uso funcional del lenguaje.

A su vez, es interesante confrontar esto con lo que los docentes dicen sobre la importancia de la literatura en la escuela, pues en ese caso se inclinan a concebirla principalmente como medio para el desarrollo de la imaginación, por una parte, y para el desarrollo emocional de los niños, por otra, dejando en un segundo plano opciones más “utilitarias” como el ser un medio para ampliar el conocimiento o mejorar la escritura (Cremin *et al.*, 2008a). En otras palabras, razones de tipo “evanescente” como las mencionadas pesarían mucho a la hora de concebir el lugar de la literatura en la escuela, pero luego, al momento de concretarse en la programación escolar, serían desplazadas por otras cuya funcionalidad y utilidad son mayores.

Otra formulación para la pregunta por el sentido de la literatura en la escuela ha sido desarrollada por Dias-Chiaruttini (2014) a partir de sus estudios sobre el debate interpretativo con docentes de educación primaria. Dos grandes discursos parecen articularse: uno ve la literatura como experiencia subjetiva, y por tanto el debate en torno a ella como un lugar de expresión de las emociones, de formación del gusto y de construcción de sí. El otro la concibe como objeto “en sí”, y piensa la discusión literaria como medio de aprendizaje escolar y como espacio para formar una competencia interpretativa y de reflexión sobre los textos.

Por su parte, el estudio de caso de Sanjuán (2013) con docentes de secundaria dibuja interesantes tendencias acerca de la visión que se tiene

sobre las finalidades de la educación literaria. 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, son las finalidades que aparecen como más relevantes en relación a la enseñanza escolar de la lectura literaria. Les siguen propósitos como la necesidad de adquirir unos esquemas de conocimiento generales sobre la literatura, el fomentar los valores formativos de las obras literarias y el desarrollar competencias lingüísticas a partir de su lectura.

Resultados como los presentados no hacen sino confirmar el carácter complejo de la literatura en tanto objeto didáctico, idea que se refuerza al observar las tensiones manifestadas por los propios docentes en torno a su función como enseñantes de literatura. Extensas investigaciones con profesorado de secundaria en el contexto español (Tejerina, 2004; Colomer, 2008b) convergen al señalar las dificultades que ellos sienten para promover el hábito lector y el placer por la lectura en sus alumnos, así como las tensiones que manifiestan entre los objetivos de fomento lector y los de enseñanza del conocimiento literario. Así, como ha señalado Colomer (2005: 52), “los docentes de secundaria se sienten escindidos entre una función de traspaso del legado literario (entendido como *saber*) y un nuevo objetivo de animar a la lectura (entendido como *leer*)”. Y es claro que esta tensión, que tiene lugar a nivel de las representaciones, deviene una serie de dificultades en el plano de la actuación educativa, pues tanto la selección de los textos como el diseño de un trabajo específico para esas lecturas estarán determinados por los objetivos que se quieran conseguir.

En relación al corpus escolar, es sabido que los últimos quince o veinte años se han caracterizado por una progresiva entrada de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en las programaciones escolares de diversos países (por ejemplo, del ámbito europeo y americano). Esto parece ir de la mano con una representación, cada vez más extendida en el seno del profesorado, orientada a buscar textos más cercanos a los alumnos (Veck, 1994), aun cuando en ocasiones esto implique alejarse de los estándares que se tienen acerca de la literatura “con mayúsculas” o “verdadera” literatura, especialmente entre los docentes de secundaria (Manesse y Grellet, 1994; Sanjuán, 2013). No obstante, la literatura infantil y juvenil parece ir ganando adeptos entre los docentes, al punto de que un 86% del profesorado de secundaria estudiado por Olivier y Vibert (2007) declara trabajar este corpus con sus alumnos, y una mayoría igualmente amplia ve como positiva esta ampliación del corpus escolar hacia obras más cercanas, temática y cronológicamente, a sus estudiantes.

Es interesante, en todo caso, observar que el lugar de la LIJ en el programa todavía está mucho más relacionado con la lectura libre que con la lectura analítica: mientras un 43% de estos docentes la dan de leer en una modalidad de lectura personal y autoseleccionada, solo un 25% de ellos la ofrecen como parte de las obras integrales para su análisis en clase. Esta diferenciación de las “maneras de leer” según el corpus utilizado es igualmente patente en el discurso de los docentes (también de secundaria) entrevistados por Sanjuán (2013): mientras los clásicos favorecerían un trabajo de análisis en profundidad sobre cuestiones como los rasgos estilísticos o la influencia de los contextos de producción, la novela juvenil es percibida como un corpus más apropiado para producir el disfrute lector y, por ello, abordado desde la conversación más libre sobre los temas y las problemáticas socioculturales que pone en juego.

En cualquier caso, los saberes de los docentes en torno al corpus literario infantil y juvenil parecen, todavía, muy deficientes. Tanto las investigaciones de Cremin *et al.* (2008a, 2008b, 2011) sobre literatura infantil, como la de Hooper (2006) sobre literatura juvenil, muestran que el conocimiento de este corpus por parte del profesorado es limitado e insuficiente como para ejercer la función de “recomendación informada” (Cremin *et al.*, 2008b) que tan importante se ha mostrado en la formación de lectores. En ambos casos, los resultados informan una excesiva dependencia de un canon muy estrecho de escritores conocidos y/o recomendados en el currículum, situación que se intensifica en corpus más específicos como el álbum o la poesía, en los cuales solo uno de cada diez docentes es capaz de nombrar varios autores, seis pueden nombrar uno o dos y el resto no es capaz de nombrar ninguno (Cremin *et al.*, 2011). Probablemente, la juventud de la LIJ en tanto corpus específico así como la continua lucha que ha brindado por su legitimidad en tanto sistema literario influyan en estos resultados. Esto, pues sabemos que, aún hoy, el texto literario infantil todavía permanece como un corpus escasamente tratado en tanto saber profesional en la formación docente (Colomer, 2005).

Igualmente interesante es la revisión de las creencias específicas en torno a los clásicos y las obras patrimoniales, corpus históricamente muy presente en la enseñanza de la literatura en contexto escolar, pues se ha demostrado (Sorin y Lebrun, 2011) que la concepción cambia según el perfil del docente y la modalidad de lectura que privilegia³⁵. Así, mientras para un docente cuya lectura es de modalidad afectiva el clásico importa sobre todo en la medida en que pueda conectar con la vida y la experiencia del lector escolar, para el de modalidad descriptiva lo central

³⁵ Ver referencia a las modalidades de lectura en pág. 76 de este marco teórico.

es el valor intemporal de la obra, así como la posibilidad de visitar sus temas en cada nueva lectura. A medio camino entre uno y otro, el docente de modalidad interpretativa navegaría entre unas características afectivas (como la construcción de sí mediante la apertura hacia otras épocas y otros valores) y otras de tipo intelectual (como la noción de patrimonio o la cultura literaria puesta en juego). En cualquier caso, el constato de los diversos sentidos que se le otorgan a estas obras se relaciona también con las diversas miradas que los docentes manifiestan sobre la cultura (Chené y Saint Jacques, 2005), pues mientras unos la consideran como una forma de relación con el mundo (consigo mismo y con los demás), otros todavía la ven desde una concepción marcadamente patrimonial, en tanto repositorio de las grandes obras de la humanidad.

Por su parte, en la educación primaria, etapa en que la noción de clásico se manifiesta sobre todo en los cuentos de hadas, las fábulas y otros relatos tradicionales, la visión de los docentes parece estar marcada, más que por un trabajo específicamente literario sobre las obras en sí, por los valores morales y de educación ciudadana que estas transmiten a las nuevas generaciones (Dias-Chiaruttini, 2012b), y que constituirían, en último término, su razón de ser en los primeros niveles educativos.

Finalmente, en relación a los dispositivos didácticos, se ha informado de algunas creencias que podrían dificultar la consolidación de procesos que se han mostrado deseables para el avance de la educación literaria escolar. El hecho de que, por ejemplo, muchos docentes consideren que no es necesario leer textos extensos mediante procesos de lectura guiada para formar lectores (Colomer, 2008b), o que muchos otros no perciban los círculos de lectura como estrategias efectivas para enseñar literatura (Ebele *et al.*, 2011), genera un espacio de conflicto con algunos de los dispositivos que marcarían la renovación actual de la didáctica de la literatura. Por su parte, la investigación educativa reciente (Dias-Chiaruttini, 2014) ha mostrado cómo los dispositivos prescritos, en particular uno especialmente fecundo para el avance de la didáctica como es la discusión literaria, son resignificados a partir de las representaciones de cada docente. Así, mientras para algunos el debate interpretativo sobre los textos se define 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.

En definitiva, es claro que las creencias del profesor de literatura (sea en el nivel educativo que sea) vehiculan unas determinadas formas de ver los textos y los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a ellos. Quizás por esto algunos autores claman por la incorporación de la noción de “postura” en la discusión sobre la enseñanza de la lectura (Commeyras *et al.*, 2003), entendida como las actitudes o puntos de vista

que se tienen sobre el objeto de estudio. Un objeto que, cuando se trata de literatura, implica por parte del docente la gestión de múltiples saberes, ya sea sobre las obras, sobre el diálogo que establecen con la tradición, sobre los procesos de circulación y mediación al interior del sistema literario, sobre los procesos de recepción e interpretación por parte del lector, etc. Un objeto, por otra parte, en el que inciden fuertemente otro tipo de saberes importantes de considerar, saberes “de naturaleza más evanescente”,

... que caracterizan el campo de la enseñanza artística y cultural: actitudes y valores, maneras de ser, conductas culturales, incluso ciertos juicios estéticos (apreciar, gustar...: el gusto por las sonoridades, los juegos de sentido, el poder emotivo de la lengua, las ganas de tener una vida cultural personal). (...) saberes vinculados a la experiencia particular de ese objeto cultural que es una obra, desigualmente verbalizables: aprender a practicar, a sentir, a familiarizarse con las formas de consumo e intercambio del arte; una educación de la sensibilidad, pero también gestos sociales alrededor de las obras (Chabanne *et al.*, 2008: 236)

3.2.2. La relación entre creencias y prácticas en el campo de la educación lectora y literaria

Muchas de las más importantes contribuciones al estudio de la compleja relación entre creencias y prácticas se han dado en el ámbito de la lectura (Fang, 1996), quizás por constituir uno de los objetivos más relevantes entre todos aquellos propósitos que las sociedades actuales le asignan a la escuela. A día de hoy existe bastante consenso (Fang, 1996; Borg, 2006) acerca de que, si bien hay algunos estudios que apoyan la idea de la “inconsistencia” entre unas y otras, la evidencia científica respalda las tesis de la importancia que tienen las teorías implícitas del profesor en sus prácticas didácticas sobre lectura, y de la congruencia general que existiría entre ambas en este campo.

En ese marco, se han identificado algunas creencias que serían características de docentes que favorecen altos niveles de logro en lectura por parte de sus alumnos. Rudell (1995: 456), por ejemplo, refiere algunas concepciones y comportamientos compartidos por profesores considerados influyentes en la formación de lectores, que podríamos sintetizar en los siguientes puntos:

- Una actitud que favorece el entusiasmo intelectual hacia el objeto de enseñanza-aprendizaje, y que incluye la consideración de diversos puntos de vista en torno a este.
- Unas características personales que devienen en un profesor apasionado, comprometido, cariñoso y preocupado por sus estudiantes no solo en la dimensión académica, sino también personal.
- Unas características de enseñanza que enfatizan en la claridad de la comunicación, en la organización lógica y estratégica de procesos y contenidos (como ir de ejemplos concretos hacia otros más abstractos, o analizar los conceptos abstractos aplicándolos a nuevos contextos), y en comprometer a los estudiantes en procesos de descubrimiento a partir de determinadas problematizaciones.

A su vez, la identificación de docentes “exitosos” en la enseñanza lectora, así como la indagación acerca de sus creencias y saberes en este ámbito, ha confirmado que estos maestros creen en el lugar central que ocupa la construcción de significado en las prácticas letradas, aunque eso no significa descuidar la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, sino trabajarlas a partir de unos propósitos que les dan sentido y de unos textos que cumplen unos determinados objetivos comunicativos (Medwell *et al.*, 1998).

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, Jacobs y Swinyard, 1999). En esta línea, 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 LIJ 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. Algunas de estas prácticas, como el promover espacios acogedores de lectura libre, también han sido reportadas en el nivel preescolar (Amo, 2007), con el estudio de caso de una maestra que cree en transmitir el placer de la lectura a sus alumnos, así como en el potencial del libro y la lectura para articular el trabajo pedagógico en estas edades.

Por su parte, el estudio de sesiones de discusión literaria desarrolladas en los últimos niveles de primaria, y particularmente de las

tareas secundarias o reguladoras de la discusión por parte del docente, ha permitido afinar la mirada en relación al tipo de actuación pedagógica según las creencias que se tienen sobre la literatura. Así, se ha visto que este tipo de tareas reguladoras (como la corrección de errores de pronunciación y descifrado, o el recuerdo de determinadas reglas gramaticales) son menores o casi inexistentes en aquellos docentes que conciben la enseñanza de la literatura como una experiencia subjetiva, quienes prefieren aportar correcciones inmediatas y rápidas para mantener así el hilo conductor de la discusión (Dias-Chiaruttini, 2014).

Asimismo, esta investigación ha mostrado que las creencias docentes juegan un importante papel en la actualización que cada profesor hace del debate interpretativo en tanto dispositivo didáctico. Buen ejemplo de ello es la validación de un grave error interpretativo de un alumno por parte de su maestra, pero que no atenta contra lo que para ella debe ser una discusión literaria: “este gesto de validación de una proposición abusiva participa del estilo de la maestra y de su concepción del género del debate interpretativo. Para ella, lo importante es la expresión de los alumnos y sobre todo su imaginación y, si es necesario, esto se hace a expensas del texto” (Dias-Chiaruttini, 2014: 154). En otras palabras: aun cuando la didáctica de la literatura trabaja con unos determinados dispositivos genéricos, sabemos que la forma de realización de estos en el aula varía según las concepciones que cada docente tiene sobre los objetivos de enseñanza de la literatura en la escuela.

En definitiva, si bien es cierto que la investigación ha señalado el contraste que a veces existe entre el ideal expresado en el discurso y lo que efectivamente sucede en el aula (Palou *et al.*, 2000; Sanjuán, 2013), parece cada vez más claro que las creencias que se tienen sobre las prácticas letradas actúan como verdaderos “lentes interpretativos” (Bliem y Davinroy, 1997) 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).

Agregaremos, finalmente, unas palabras sobre los procesos de formación continua y su potencial incidencia en la evolución de las creencias sobre la lectura y la literatura. Si bien más adelante profundizaremos en este debate desde la perspectiva de la formación inicial, reseñamos aquí algunos estudios de caso realizados en el marco de programas de formación continua en didáctica de la lengua y la literatura. Son estudios cuyos resultados sugieren un cierto impacto, aunque muy variable, de la formación en las creencias personales del docente.

Borg (2011) señala que, aunque no hubo en sus resultados evidencias de un cambio radical en las creencias, sí se observaron impactos conducentes a hacer los sistemas de CRS más conscientes para el sujeto y, por tanto, a tomar formas más verbalizables, conciencia que según autores como Lehman *et al.* (1994) beneficiaría progresivamente sus prácticas. Powers y Butler (2006), por su parte, informan que mientras dos de los docentes de su estudio cambiaron radicalmente sus prácticas, incorporando las estrategias de lectura y escritura trabajadas en el programa, los otros dos raramente dejaron las prácticas antiguas con las cuales se sentían más cómodos. Finalmente, Mohamed (2006) confirma que si bien la formación continua aumenta el nivel de conciencia frente a determinados aspectos de la enseñanza, los cambios profundos tanto en las creencias como en las prácticas fueron muy limitados, observándose únicamente en dos de los catorce profesores de su estudio (mientras en ocho docentes hubo cambios subsidiarios, y en los cuatro restantes no hubo ningún cambio). La variabilidad de estos resultados parece confirmar lo señalado por Palou (2008: 95-96) en términos de que las propuestas de innovación pueden estar muy bien fundamentadas “pero esto no implica una aceptación mecánica por parte de los profesores, porque estos reinterpretan siempre en función del modelo que sostienen sobre qué es la lengua, cómo se aprende y cuál es su papel en el aula”.

Ya en el ámbito estrictamente literario, la última década ha visto la emergencia de diversos programas de formación continua (Commeyras *et al.*, 2003; Cremin *et al.*, 2009; Bajour *et al.*, s/f) muy centrados en la lectura personal del docente y en la ampliación y diversificación del corpus. Programas que favorecen espacios de lectura compartida y de discusión sobre el libro y la literatura, así como espacios de reflexión y puesta en marcha de cambios en su propia posición de enseñantes. Resulta interesante que, en su conjunto, estas experiencias señalan que el progresivo conocimiento de un corpus textual amplio y variado derivó en el aumento de una actitud positiva hacia el libro infantil, y en un creciente entusiasmo por compartir esas lecturas con sus alumnos. En otras palabras, sugieren que el trabajo sobre el lugar del docente en tanto lector podría traer importantes beneficios en los procesos de modificación y evolución de las creencias sobre lo literario, así como en las prácticas pedagógicas que se privilegien para enseñarlo.

3.2.3. Creencias y saberes de futuros docentes

En los últimos lustros, los programas de formación inicial han mostrado ser un espacio altamente propicio para la indagación de las

creencias, tanto en quienes serán los futuros profesores de literatura en la educación Secundaria como entre los futuros maestros de los niveles de Infantil y Primaria. Así, a día de hoy contamos con un interesante corpus de investigaciones acerca de qué piensan los futuros docentes en torno al discurso literario y a los procesos de enseñanza asociados a este. Algunas siguen la tradición cuantitativa de los test y cuestionarios para medir las actitudes hacia la lectura; otras, en cambio, utilizan procedimientos cualitativos entre los que podríamos destacar la entrevista en profundidad y la autobiografía lectora (instrumento, este último, cada vez más utilizado en procesos de formación, y que suele arrojar interesantes luces sobre las creencias en torno a la literatura y su enseñanza).

La literatura, según el amplio estudio de Beaudrap, Duquesne y Houssais (2004), aparece asociada a dos grandes concepciones entre el futuro profesorado de secundaria. Por una parte es percibida en tanto objeto “en sí”, concibiéndola como un patrimonio y un corpus que a su vez es portador de una historia y una visión de mundo. Por otra, es percibida como una experiencia subjetiva a la que se asocian ideas como el placer y gusto personal, o la construcción del yo en el acto de lectura. A su vez, la misma investigación permite dibujar tres grandes modelos que englobarían las creencias de los futuros docentes en relación al rol del profesor de literatura:

- El modelo carismático, que encanta a sus alumnos con su propia pasión y sus gustos como lector, y que parece *influnciar* más que *enseñar*.
- El experto, que al ser él mismo un experto practicante de una modalidad literaria de lectura provoca, por imitación, efectos positivos en sus alumnos.
- El de la apropiación, basado en un *saber hacer* didáctico mediante el cual el docente estimula el aprendizaje de sus alumnos, poniéndolos en situaciones complejas que requieren su participación activa en los procesos de comprensión e interpretación.

El estudio de caso de Emery-Bruneau (2010) permite confrontar estos resultados y pensar el rol del profesor de literatura en torno a dos grandes figuras emergentes de las creencias estudiadas. La primera es la del docente “animador-motivador”, es decir, una concepción del profesor como un iniciador que transmite su pasión y motiva a los alumnos por la lectura y la literatura. La segunda es la figura del “guía interpretativo”, que acompaña a sus estudiantes en los procesos de comprensión e interpretación literaria para llegar a realizar lecturas progresivamente

más complejas de las obras. Resulta especialmente interesante constatar que, en esta investigación, ambos roles están asociados a determinados perfiles personales de lectura: mientras aquellos estudiantes que privilegian una lectura participativa y afectiva se proyectan como docentes *animadores*, los lectores que privilegian el análisis distanciado se perciben como futuros *guías interpretativos*.

Esta asociación con el perfil personal de lectura, esbozada ya en las páginas dedicadas al *sujeto lector didáctico*, parece de mucho potencial en la exploración de las creencias de los futuros docentes sobre literatura. Así, una afirmación como “leer no es un placer porque requiere esfuerzo” goza de un importante acuerdo entre los estudiantes no lectores, y de un profundo rechazo entre quienes disfrutan de la lectura y se perciben a sí mismos como lectores (Granado, 2009). Por su parte, los lectores están mucho más de acuerdo que los no lectores frente a la idea de que el maestro debe ser aficionado a la lectura para poder promover el goce estético entre sus alumnos. Incluso la visión negativa de la lectura en su propia etapa escolar, tan extendida entre los estudiantes de Magisterio, parece mucho más arraigada en los lectores medianos y débiles que en los lectores fuertes (Munita, 2014). Podría, por tanto, pensarse en una fuerte (y positiva) incidencia de los hábitos personales de lectura en las creencias que los futuros maestros tienen sobre la lectura y la literatura.

No obstante, el estudio de caso de Holt Reynolds (1999) previene sobre una eventual interpretación absoluta de esta relación perfil lector - creencias sobre la literatura. Esto, pues el seguimiento que el autor hizo de una futura maestra con un perfil de lectora literaria experta demostró que ser buen lector no necesariamente es sinónimo de concepciones sólidas en torno a la educación literaria. La maestra presentada considera su experticia como algo normal, no fruto de una experiencia y unos conocimientos aprendidos. Y, trasladando esa lógica al aula, considera innecesario proveer de ayudas a los alumnos para que lleguen a leer un texto complejo, sino que habría que esperar únicamente que tengan la edad y la madurez suficientes para hacerlo.

En cualquier caso, más allá de la posible influencia de los perfiles lectores, sí aparece claramente constatada la importancia de las experiencias escolares previas o *trayectoria preprofesional* en la formación del sistema de creencias y saberes del futuro profesor. En ese marco, la investigación sobre sus concepciones acerca de la educación literaria ha confirmado que estas “encuentran su origen en las prácticas de lectura que estos sujetos han vivido en la escuela” (Emery-Bruneau, 2010: 339), y que conforman sistemas de creencias que suelen entrar en contradicción con las concepciones defendidas desde la formación y la investigación en didáctica de la lengua y la literatura (Scheepers, 2005).

Esta contradicción puede observarse, por ejemplo, en los procesos de aceptación o rechazo frente a las propuestas didácticas con las que los estudiantes toman contacto en su formación profesional. Holt-Reynolds (1992) ha mostrado el rechazo que pueden suscitar las propuestas del profesor universitario sobre educación literaria (como promover discusiones literarias en pequeños grupos o favorecer escritos reflexivos sobre los textos) cuando no coinciden con aquello que los estudiantes piensan acerca de lo que es “leer”, práctica que a partir de sus experiencias escolares se asocia más con la explicación de la lectura por parte del profesor y la escucha atenta por parte de los alumnos.

Algo parecido sucede con la visión acerca de la literatura infantil y de los gustos literarios de los niños, ámbitos en los que la experiencia escolar se mezcla con las representaciones sociales sobre la infancia. Un estudio exploratorio con alumnado de Educación Infantil (Díaz Armas, 2008), por ejemplo, destaca el rechazo que en ocasiones producen los libros que no hacen explícitos los valores morales, o bien que proponen nuevos sistemas de valores en ese ámbito. Como señala el autor:

En muchísimas ocasiones, el gusto del adulto se toma como medida para el niño, presuponiéndose que lo que a los futuros mediadores no les gusta, tampoco puede gustarles a los niños. Es más que frecuente que el alumnado de Educación Infantil considere como adecuado para el lector infantil sólo el tipo de ilustración más estereotipado, el más cercano a las películas de Disney, y que se admita también cualquier otro modo de representación realista o hiperrealista, y que se rechacen, al mismo tiempo, las propuestas no figurativas, las expresionistas, las excesivamente esquemáticas, las grotescas (2008: 187).

Similares representaciones aparecen en la experiencia comunicada por Duszynski (2006), en la que los estudiantes perciben el texto literario para niños como un espacio ajeno a la exploración formal o temática, y en el que no debieran proponerse textos enigmáticos o melancólicos, sino únicamente dinámicos y humorísticos. Esta visión, desde la cual se construye la noción de la literatura infantil como un corpus fácil y de rápida lectura, se refuerza en la investigación de Delbrayelle y Duszynski (2005), que agrega a su vez la consideración del texto literario, particularmente del libro álbum, como un sistema más bien ajeno al ámbito escolar. En ese contexto, resulta esperable que los estudiantes no vean en los libros verdaderas oportunidades para la formación literaria de sus futuros alumnos (Silva Díaz, 2001), que su valoración de los textos esté fuertemente marcada por aspectos extraliterarios, y que su acercamiento al discurso literario carezca de

referentes intertextuales para enriquecer los procesos de comprensión e interpretación de las obras (Silva Díaz, 2001; Díaz Armas, 2008).

Los saberes del lector literario se fundan también en la construcción de una autoimagen lectora que, como sabemos, define la forma de relación que un lector mantiene con los textos. En este ámbito, las entrevistas a futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria muestran que esa autoimagen está lejos de confirmarse: buena parte de este alumnado se define como no lectora y se refiere a “los lectores” en tercera persona, como un grupo que ven asociado a un perfil intelectual y culto más que a sus propias prácticas de lectura (Cañón *et al.*, 2010). Por su parte, la puesta en diálogo de lo anterior con lo que sabemos acerca de la autoimagen y las prácticas de lectura literaria de jóvenes de la escolaridad secundaria (Rouxel, 1996; Manresa, 2013) esboza una continuidad entre ambos grupos que, en términos generales, ni se ven a sí mismos como lectores activos ni se sienten especialmente concernidos por la literatura.

Finalmente, los datos de tipo cuantitativo complementan este complejo panorama con informaciones poco alentadoras sobre las concepciones y saberes de los futuros docentes. En cuanto a los saberes sobre el sistema literario, la investigación de Sanz Marco (1998) señala que un 82% de los estudiantes evidenciaron un desconocimiento de los circuitos de mediación y circulación social de la literatura, y un 92% tuvo problemas para citar autores contemporáneos de habla hispana. Por su parte, el amplio estudio de Granado (2009) muestra un 90% de futuros maestros que desconoce cómo dinamizar una biblioteca, y un 70% que no maneja criterios de selección de libros para el aula. Revela, también, que solo un 38% asume que los maestros tienen una fuerte responsabilidad en el fomento de la lectura entre sus alumnos, cifra muy similar al escaso 36% que concibe la escritura como una habilidad que se desarrolla mediante procesos educativos específicos (Norman y Spencer, 2005). En otras palabras, 6 de cada 10 futuros maestros pensarían, por una parte, que la escritura es un don o talento inherente frente al que poco pueden hacer en tanto docentes, y por otra, que es poca la responsabilidad que les toca en la tarea de promoción de la lectura con sus alumnos.

3.2.4. El debate en torno a la eficacia de la formación docente en la evolución de las creencias: una mirada desde la educación literaria

El panorama recién esbozado podría llevarnos a concluir que la formación inicial docente tiene poca influencia en la constitución y evolución de las creencias y saberes de quienes serán los futuros

profesores de lengua y literatura en los diversos niveles educativos. Idea, por lo demás, que engarza con un supuesto que ha tenido progresivo eco en la investigación educativa de las últimas décadas: la formación inicial docente no sería un espacio tan relevante en la formación de los profesionales de la educación como lo son por ejemplo las experiencias educativas previas.

Así por ejemplo, estudios desarrollados en la línea de la investigación biográfica (Knowles, 2004) muestran que, si bien la formación inicial puede contribuir al cambio cognitivo en el pensamiento del profesor, no siempre se evidencian influencias significativas del paso por la universidad en la práctica docente. Por su parte, etnografías como la de Muchmore (2001) refuerzan la idea de una cierta ineficacia de la institución universitaria para incidir en el pensamiento docente a largo plazo, pues sus propuestas quedarían sobre todo en el ámbito de las creencias temporales y, por tanto, de menor peso que aquellas que son preexistentes en el sujeto.

Estos supuestos reverberan con especial fuerza en el ámbito de la educación literaria y la literatura infantil y juvenil, área en la que existe consenso para señalar que la formación es, aún hoy, muy deficitaria (Colomer, 2005). Los estudios que recogen la propia percepción de los futuros docentes sobre la formación recibida en esta área informan una visión muy negativa al respecto: 7 de cada 10 futuros docentes manifiestan no estar familiarizados con estrategias de lectura ni sentirse capaces de enseñarlas (McCoss-Yergian y Krepps, 2010), un 80% se siente nada o poco preparado en los contenidos formativos asociados al fomento de la lectura y la escritura (Granado, 2009), y una amplia mayoría de los profesores de secundaria que comienzan a hacer prácticas afirman no sentirse aptos para transferir sus saberes literarios a saberes enseñables en clase (Beaudrap *et al.*, 2004).

Visto este panorama, no resulta extraño que la formación inicial docente conforme un espacio especialmente cuestionado en los últimos años, en los que se ha insistido en la búsqueda de nuevos dispositivos de formación (Cambra *et al.*, 2008) que favorezcan la reflexión sobre la experiencia y la confrontación de las propias creencias en los procesos de apropiación de las teorías didácticas de referencia. En ese sentido, en el campo de la educación literaria se han adelantado ya algunos vectores que debiesen regir la búsqueda de nuevos dispositivos de formación, entre los cuales destacarían los siguientes (Silva Díaz, 2001):

- Necesidad de incluir conocimientos específicos sobre la formación literaria y la literatura infantil en los procesos de formación de los maestros.

- Tomar en cuenta las ideas y las experiencias de los participantes en torno a la lectura literaria y al corpus de literatura infantil.
- Proporcionar muchas y variadas experiencias de lectura para suplir la inexperiencia de los participantes.
- Ofrecer modelos de mediación y facilitar que los estudiantes los re-elaboren creativamente y los pongan en práctica.

Antes, por tanto, de juzgar la eficacia de la formación docente en los procesos de cambio y evolución de las creencias, habría que observar ciertos programas y experiencias que, *grosso modo*, se sitúan en las líneas recién dibujadas de innovación para la educación literaria. Así por ejemplo, las experiencias informadas por Massengill, Dvorak y Bates (2007) y Warmack (2007), ambas basadas en cuestionarios de vertiente cuantitativa aplicados antes y después de asignaturas dedicadas específicamente al trabajo con LIJ y con métodos de lectura, informan mejoras estadísticamente significativas de las actitudes de los estudiantes hacia la lectura. En el caso del primer estudio, se remarca también el rol crucial que habría jugado el contacto que tuvieron los estudiantes con niños de educación primaria, situación que pareciera tener un positivo impacto en el proceso de cambio cognitivo evidenciado.

Por su parte, otros estudios específicos sobre creencias en torno a las respuestas lectoras infantiles ofrecen soporte a esta idea. El primero de ellos (Wolf, Carey y Mieras, 1996) observa cómo la continua interacción de los estudiantes con niños en instancias de lectura compartida (en las cuales los alumnos ponían en juego sus aprendizajes universitarios sobre la mediación en la discusión literaria) incrementó considerablemente las bajas expectativas que los futuros maestros tenían en torno a la comprensión infantil del texto literario. Un estudio más reciente (Alazzi, 2007), realizado en el marco de un curso de trabajo sobre LIJ y respuestas lectoras que también incluía una visita a las aulas de primaria, mostró igualmente un sólido aumento de conocimientos y una progresiva valoración de la importancia de favorecer el desarrollo de la respuesta lectora en los alumnos.

Tal vez algunas de las experiencias más interesantes en este ámbito se encuentren en aquellos programas que han optado por incorporar nuevos dispositivos didácticos a la formación docente en educación literaria. Dispositivos que, como los escritos de respuesta lectora, la discusión literaria o los clubes de lectura, son fundamentales en las actuales líneas de innovación de la enseñanza de la literatura. A su vez, los resultados presentados confirman el potencial de esos dispositivos en un contexto formativo. Grisham (2001), por ejemplo, informa que los procesos de lectura, escritura sobre los textos y discusión

colectiva sobre literatura infantil y juvenil influyeron fuertemente en la consideración de la importancia de la postura estética en la formación del lector por parte de los estudiantes participantes. Otra experiencia, basada esta vez en la constitución de un club de lectura, concluye que “las oportunidades ofrecidas a los futuros docentes en el club de lectura les han proporcionado un espacio para reconsiderar, y en muchos casos expandir, su visión de lo que significa ser profesores de lengua y literatura” (Hall, 2009: 313). En la misma línea, Asselin (2000) ha mostrado que el uso conjunto de diarios personales de lectura y de círculos literarios puede llevar a los estudiantes a nuevas y profundas comprensiones acerca del proceso lector, de la naturaleza interpretativa de la lectura y de las diversas formas de placer de un lector literario, entre otros aspectos de relevancia.

Son, en suma, algunos estudios que ponen en entredicho la poca incidencia que tendría la formación inicial en la evolución de las creencias del futuro profesor. Ahora bien, como ha señalado Borg (2006), es cierto que en procesos de formación docente el cambio cognitivo no siempre garantiza cambios en el comportamiento, y por tanto no podría otorgárseles a estas experiencias un certificado de garantía que asegure buenas prácticas en el futuro. Pero es igualmente cierto que estos resultados arrojan luz sobre las posibilidades de la formación cuando es pensada a partir de nuevos dispositivos centrados en la lectura personal del propio docente, en espacios para compartir esas lecturas y construir interpretaciones colectivas, así como en la confrontación de los saberes sobre respuestas lectoras con las respuestas efectivas de niños concretos.

A su vez, debiera sumarse a estos dispositivos el progresivo uso de la autobiografía lectora en formación inicial, instrumento que ha demostrado su potencial para hacer emerger las creencias personales del estudiante en torno a la lectura. Evocar y analizar las vivencias lectoras conforma un primer paso para la emergencia y posterior problematización de las propias creencias como parte del proceso de construcción del conocimiento docente (Munita, 2013a), situación que ayudaría a los alumnos a instaurar procesos de cambio de aquellas concepciones más negativas o limitadas que traen sobre la lectura (Daisey, 2009). Así, el relato de vida lectora constituye un instrumento de primer orden para pensar un proceso formativo que cuestione las concepciones provenientes de la *trayectoria preprofesional*, y que haga avanzar, por tanto, a los estudiantes hacia sistemas de creencias más arraigados en una perspectiva profesional de la enseñanza de la literatura.

En síntesis, dado el trayecto realizado, resulta difícil hablar de *la* formación en un singular que unifica y que hace perder de vista la

enorme multiplicidad de enfoques y formas de hacer que constituyen aquel amplio espacio denominado “formación inicial docente”. Lejos de cerrar el debate en torno a su eficacia sobre las creencias, discusión visitada aquí desde la perspectiva disciplinar de la educación lectora y literaria, nos parece evidente la confirmación de algunas tendencias que cabría tener en cuenta. La primera es que, efectivamente, existe una amplia evidencia científica acerca de las dificultades que presenta la formación docente para influir en la construcción de los sistemas de creencias y saberes del profesorado. La segunda es constatar que, cuando se piensan espacios de formación con unas ciertas características (problematización de las propias creencias, integración de la lectura personal, procesos de lectura compartida con niños, entre otras), estos parecen incidir en las creencias personales del sujeto, y hacerle avanzar hacia posiciones más fundamentadas acerca de la educación literaria y de los procesos de mediación que esta implica en el contexto escolar.

4. LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

4.1. ESPACIOS DE FORMACIÓN DE LA DISCIPLINA

4.1.1. Factores que inciden en la formación de la disciplina

Los intentos por construir un aparato conceptual que explique los diversos fenómenos implicados en la enseñanza-aprendizaje de contenidos en las aulas, surgen en la década de 1970 en el ámbito de la didáctica de las ciencias y de las matemáticas. Son, podría decirse, el punto de partida de la didáctica en tanto disciplina científica, es decir, entendida no únicamente como un espacio de actuación sino también como un campo de investigación cuyo objeto es construir un cuerpo de conocimientos que ayuden a profundizar nuestra comprensión de la acción pedagógica y, de ese modo, hacerla avanzar hacia modelos educativos más afinados y fundamentados. Así, nociones claves como la de *sistema didáctico*, centrada en la interacción entre alumnos, profesor y contenidos, o *transposición didáctica*, que alude a los ajustes y modificaciones de los contenidos de referencia al transformarse en contenido escolar (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009), pasaron a constituir un saber compartido para los didactas de diversas áreas disciplinares que intentaban especificar y problematizar su objeto de estudio³⁶.

Más de 30 años después, el vasto corpus de investigación acumulado nos permite contar con un conjunto de saberes teóricos cada vez más amplio y coherente sobre su objeto de estudio. Nos permite, por ejemplo, consensuar una definición de las didácticas entendidas como “disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber hacer...) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje referidos/referibles a materias escolares” (Reuter, 2007: 69). Es decir, su especificidad radica precisamente en su interés por la relación entre contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje, desmarcándose así de otras disciplinas que estudian uno u otro de estos componentes, pero no la interacción entre ambos.

³⁶ A su vez, la formación del campo científico de las didácticas engarzaba con las preocupaciones de la sociología de la educación de los '70 y '80, particularmente con su constato acerca de la necesidad de estudiar el “principio de recontextualización” (Bernstein, 1990) a través del cual el discurso pedagógico mediatiza y transforma el discurso de las disciplinas de referencia con el propósito de construir objetos de conocimiento y apropiación escolar.

A su vez, se ha visto que esta relación se da en el seno de un amplio conjunto de factores que la definen. En la actualidad, esto supone una concepción amplia de la didáctica que, siguiendo a Bucheton *et al.* (2008: 40), se interesaría por los objetos del saber, pero también por los gestos o posturas que permiten su apropiación y su puesta en relación con los saberes previos; por los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también por sus relaciones culturales con el objeto enseñado y por su propio desarrollo a nivel cognitivo o lingüístico; por la relación entre actores y saberes, pero también por el rol de los contextos escolares y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, cabe agregar que la concepción misma de la didáctica como proyecto científico remite, como nos lo recuerdan Bronckart y Schneuwly (1996), a un proyecto social al cual se intenta aportar explotando al máximo posible las capacidades psicológicas y habilidades sociales de los futuros ciudadanos. Lo anterior conecta con una cierta dimensión política de la didáctica como disciplina crítica y emancipadora (Sánchez Corral, 2003), cuya identidad rebasaría el mero espacio de los contenidos académicos para situarse en relación con amplios procesos sociales de circulación y apropiación del conocimiento (Bombini, 2001b) que pueden favorecer la autonomía del sujeto frente a los discursos hegemónicos.

En ese nuevo contexto científico, durante las últimas dos décadas del siglo XX se desarrolló una didáctica específica de la lengua y la literatura, que si bien comparte el interés común por el sistema didáctico como objeto central de estudio, se diferencia de las didácticas de las ciencias a la hora de delimitar sus contenidos de enseñanza. Pues, en su caso, dichos contenidos no remiten únicamente a los saberes de los campos científicos de referencia (las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, fundamentalmente), sino también a las prácticas relacionadas con los usos sociales de la lectura y escritura (Camps, 2000). Como bien lo explican Bronckart y Schneuwly (1996: 71):

...en materia de enseñanza de lenguas, particularmente de enseñanza de la lengua materna, los objetivos tienen relación con prácticas (orales o escritas) y con actitudes (normas), al menos tanto como con un saber propiamente dicho. En este terreno, la definición del contenido a enseñar opera, pues, a la vez a solicitud de los corpus científicos y a solicitud de las prácticas sociales de referencia.

La complejidad de la interacción entre saberes científicos y prácticas sociales constituiría, entonces, una especificidad de la didáctica

de la lengua y la literatura, disciplina que debe enfrentar el desafío de conjugar la adquisición de los *saberes sabios* con la apropiación de los “quehaceres del lector” (Lerner, 2001), entendiendo esto último como un complejo entramado de contenidos que incluye un saber hacer, unos valores y actitudes, así como unas formas de relación con y hacia la cultura escrita, entre otros aspectos. Importante desafío, toda vez que la entrada de las prácticas letradas a la escuela supone una cierta modificación de las formas y propósitos que estas suelen adoptar en el contexto social, ajustes realizados con el objeto de servir no solo a unos propósitos sociales, sino también a unos fines didácticos (Lerner, 2001).

En suma, un primer conjunto de factores contextuales que inciden en la formación de la disciplina remite al proceso de formación y progresiva consolidación del territorio científico de las didácticas, en general, y de la didáctica de la lengua, en particular, terrenos que conforman el marco global en el cual se desarrollan los nuevos enfoques para la enseñanza de la literatura. Ahora bien, si la didáctica de la lengua es, como hemos visto, un campo científico reciente, la didáctica de la literatura lo es todavía más (Richard, 2006), y el propio proceso de búsqueda de identidad de esta ha pasado por la problematización de su relación –más o menos autónoma- con aquella (Daunay, 2007a). Así, si en los años ‘90 se hablaba de la necesidad de articular procesos de definición sobre la especificidad de una didáctica de la literatura (Reuter, 1995), a día de hoy se asume su entidad en tanto campo específico al interior de la didáctica de la lengua (Dufays, 2007), con su propio conjunto de saberes teóricos, preguntas de investigación, actores y redes de estudio. Sin embargo, para entender las lógicas propias del actual campo de la didáctica de la literatura no basta con atender al desarrollo científico de las didácticas, sino que es necesario observar otros factores que, vistos en una dimensión diacrónica, permiten una mayor comprensión de los procesos de evolución y desarrollo de esta disciplina.

Hay un amplio consenso (Colomer, 1996a, 2005; Daunay, 2007a, Bombini, 2008b) en torno a situar sus orígenes en la crítica formulada entre los años sesenta y setenta al modelo tradicional de enseñanza de la literatura en la escuela. Heredado de la tradición decimonónica, este modelo de tipo historicista se centraba en la transmisión del patrimonio literario entendido como puerta de acceso a la cultura, y encontraba en la lectura intensiva de clásicos y literaturas nacionales –seguida de ejercicios explicativos por parte del profesorado- el mejor medio para lograr sus propósitos (Colomer, 1996b). Sin embargo, la sensación de fracaso de un modelo de lectura que ya no respondía a las nuevas realidades sociales (nuevo alumnado en las aulas y nuevas funciones delegadas a la escuela, al menos) favoreció la emergencia de otras perspectivas didácticas. La

enseñanza se vio entonces centrada en el análisis detallado de los textos, para el cual se tomaron prestados los procedimientos provenientes de las corrientes formalistas y estructuralistas (Dufays, Gemenne y Ledur, 2005). De este modo entró a las escuelas el complejo mecanismo de análisis denominado *comentario de texto*, orientado a construir una lectura crítica y distanciada basada en la identificación de los recursos literarios utilizados por el autor. Una lectura, en suma, que al centrarse casi exclusivamente en un nivel metaliterario³⁷ dejaba muy poco espacio para la actividad de construcción de sentido por parte del lector.

Paralelamente a estos cambios en las aulas, en la teoría de la literatura surgieron aportaciones que acabarían siendo fundamentales en los procesos de renovación didáctica. La atención hacia la actividad de lectura, particularmente a la relación de interacción y cooperación entre el lector y el texto en la construcción de significados, encuentra importantes formulaciones en la estética de la recepción (Iser, 1987) y la semiótica textual (Eco, 1981). A su vez, estas perspectivas teóricas ofrecían claras líneas de continuidad con otro espacio fundamental para la nueva didáctica: la teoría transaccional o de respuestas lectoras (Rosenblatt, 2002/1938), que concibe el acto de lectura como una situación orgánica afectada por las contribuciones del texto y del lector. Teoría, esta última, que adelantaba la crítica posterior hacia la aproximación formalista del texto literario, imaginando una enseñanza de la literatura centrada en los procesos interpretativos del lector:

Si nuestro interés primordial es que el alumno logre reconocer diversas formas literarias, identificar distintos tipos de verso, advertir el sello del estilo de un autor determinado, detectar símbolos recurrentes o distinguir entre la sátira y la ironía, estamos perdiendo el tiempo. El conocimiento de los aspectos formales de la literatura no garantizará, por sí misma, la sensibilidad estética. (...) Cuando se considera que la enseñanza de la literatura consiste primordialmente en refinar la capacidad del alumno para participar en experiencias literarias y para interpretarlas, no habrá mayor peligro de hacer un énfasis excesivo en uno u otro enfoque (Rosenblatt, 2002/1938: 78).

Así, los aportes de la teoría literaria hicieron que, desde los años ochenta, el acto de lectura y los procesos de comprensión e interpretación que el lector pone en juego pasaran a ser la principal preocupación de la didáctica (Dufays *et al.*, 2005). La ruptura epistemológica que significaba

³⁷ Aun sabiendo, desde Vygotski (1985/1934), que la enseñanza directa de los conceptos científicos suele ser estéril.

el desplazamiento del estudio del texto hacia el estudio del lector (Rouxel, 1996), junto con la reconsideración (alentada desde la pragmática) de los diversos elementos del sistema literario en tanto factores que inciden en los procesos de lectura, conformaron finalmente las piedras angulares para un nuevo modelo de enseñanza de la literatura. En otras palabras, se construye así una didáctica que, más allá del texto, se orienta “tanto hacia la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector” (Colomer, 2001: 8).

Esto ayuda a dibujar, finalmente, la “constelación disciplinar” (Reuter y Lahanier-Reuter, 2006) a la que toda didáctica refiere, basada en este caso en los aportes de campos como la semiótica, la teoría de la recepción o la pragmática. Asimismo, muy pronto se demuestra el carácter multidisciplinar de esta constelación (Bombini, 2001a), en la medida en que la actual didáctica de la literatura también se ha nutrido de los avances en áreas tan diversas como la sociología de la lectura, la filosofía educacional o los estudios culturales, entre otros espacios de interés.

4.1.2. Avances y dificultades en el proceso de transición de la disciplina

Los procesos de evolución y desarrollo descritos más arriba quedaron, finalmente, estampados en una imagen asaz sugerente para explicar el cambio de paradigma: la del paso de una “enseñanza de la literatura”, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a una “educación literaria” orientada a la formación de una competencia específica de lectura (Colomer, 1991). Enunciada también como una “formación para la recepción lectora” (Mendoza, 2002), esta nueva perspectiva tiene como propósito central ayudar a los estudiantes a progresar, durante toda la escolaridad obligatoria, en sus posibilidades de interpretación y de disfrute en tanto lectores literarios. Este cambio de orientación, que caracteriza los procesos de reflexión de la comunidad científica en la última década del siglo pasado, trajo consigo unas líneas de renovación que han sido claves para pensar la didáctica de la literatura en la actualidad, y que podrían sintetizarse en tres grandes ámbitos (Colomer, 1996a):

- La importancia consagrada al acceso directo de los alumnos a los textos como punto de partida para desarrollar la comprensión y el placer, y como familiarización con el fenómeno literario.

- La necesidad de hacer evolucionar la competencia interpretativa de los alumnos y de favorecer un dominio progresivo de las convenciones literarias, diversificando así sus posibilidades de comprensión y disfrute de las obras.
- La necesidad de programar un itinerario de aprendizaje y de poner en juego unos modelos y dispositivos didácticos que permitan el desarrollo e incremento de esa competencia en los diferentes niveles de escolaridad.

El interés por el lector y su actividad resulta, pues, evidente en tanto núcleo de estudio de la nueva didáctica. Sin embargo, hasta entonces el lector no era sino una figura abstracta concebida en los estudios literarios, una realidad indeterminada y de difícil comprensión en tanto sujeto real. Como señalan Rouxel y Langlade (2004: 11-12), “el lector así convocado aparece siempre –aunque en grados diversos– como un lector virtual, “implícito” o “modelo” instituido por las obras (...) Pero el sujeto lector parece, al mismo tiempo, resistirse a toda teorización y, quizás, a toda verdadera domesticación”. Cabe a la didáctica, por tanto, la exploración de los lectores reales que pueblan las aulas y de sus particulares formas de apropiación de los textos. La formulación de la noción de *sujeto lector*, consensuada por los didactas del contexto francófono (Rouxel y Langlade, 2004), ayudará en ese propósito, construyendo un espacio tanto de reflexión teórica como de investigación empírica en este dominio.

Podría decirse que la focalización en el lector real (ya sea el estudiante que finaliza sus estudios secundarios, el prelector de la educación parvularia o el propio docente) y su actividad singular de actualización del texto, ha sido una de las líneas de avance más destacadas de la didáctica de la literatura en la última década. Sin embargo, antes de llegar a las actuales preocupaciones de la disciplina, han debido sortearse una serie de dificultades que, desde que surgiera la crítica hacia el modelo tradicional, han constreñido la enseñanza de la literatura en las aulas. Dificultades que hoy parecen superadas en el discurso teórico pero que continúan más o menos arraigadas³⁸, según cada caso, en las prácticas escolares de lectura literaria.

¿Cuáles son, entonces, los principales problemas que ha enfrentado la educación literaria en el trayecto hacia un nuevo modelo de

³⁸ La expresión “más o menos arraigadas” nos ayuda a relativizar y matizar la supervivencia escolar de los problemas que a continuación describimos. Esto, pues su nivel de arraigo en el aula varía según cada contexto (país, modelos educativos prescritos, perfil de la escuela, etc.) y hace difícil hablar de la realidad actual de la enseñanza de la literatura en términos unitarios y homogéneos.

enseñanza? La respuesta comienza en el constato del importante vacío en la configuración de la disciplina escolar y de los saberes enseñables que trajo consigo la crítica al modelo historicista (Bombini, 2008b). En poco tiempo, la didáctica de la literatura había quedado desprovista de los contenidos que tradicionalmente se consideraron fundadores de su existencia en tanto materia escolar, y fue necesario recurrir a nuevos modelos para suplir ese vacío.

Además de la emergencia de la vertiente estructuralista mencionada más arriba, una nueva perspectiva sumaba adeptos para reconfigurar el lugar de la literatura en la enseñanza. Se trata del denominado “modelo comunicativo”, de importante presencia escolar en las dos últimas décadas del siglo XX (y aún hoy, en muchos contextos), que orientaba el aprendizaje de la lectura hacia los textos funcionales y al dominio de los diversos géneros discursivos propios de la vida en sociedad. Y si bien este modelo implicaba grandes avances en relación al estudio de los textos en su función y usos sociales, el lugar de la literatura quedaba, no obstante, en un plano secundario, subsumido como uno más entre los géneros discursivos y, por tanto, con un tratamiento didáctico similar al de otros textos como los informativos, argumentativos o prescriptivos. Esto llevó, finalmente, a trabajar el texto literario como un simple soporte de actividades lingüísticas (Tauveron, 1999), situación que no considera un aprendizaje específico para favorecer la adquisición escolar de una competencia literaria.

Por otra parte, la emergencia de un nuevo contexto de promoción de la lectura (cfr. cap. 1) y su progresiva incidencia en la programación escolar, hizo que la creación de hábitos lectores y la consecución del placer de la lectura entraran a formar parte de los nuevos objetivos sociales encargados a la escuela. Podría decirse que este movimiento surge como reacción natural hacia un modelo de enseñanza basado en el traspaso de conocimientos (Colomer, 2001) y en la poca consideración del alumno en tanto sujeto lector. En ese marco debe entenderse el amplio llamado a “desescolarizar” la lectura que ha caracterizado el discurso de muchos mediadores desde el último cuarto del pasado siglo. Se entronizó así el acercamiento lúdico y libre a los textos por sobre la lectura obligatoria guiada. A su vez, esto derivó en una auténtica “pedagogía del placer” (Bombini, 2001a) muy influenciada por los postulados de Pennac (1992) y sus derechos del lector, presentada como una forma de “animación a la lectura” que respondería mejor al objetivo social de formar hábitos lectores durante la etapa escolar. Y si bien este movimiento incidió positivamente afirmando la importancia del acceso directo de los alumnos a los textos y creando espacios de intercambio entre lectores en las aulas, trajo también efectos negativos sobre los

procesos de aprendizaje que debían asociarse a esas instancias. Pues, al basar la lectura literaria en el contacto libre con los textos, la intervención docente pasó a considerarse un obstáculo en la relación placentera del niño con el libro, lo que trajo consigo una manera liviana de leer los textos literarios (Bajour, 2009) que vivió su auge en los años noventa y se extendió hasta los primeros lustros del nuevo siglo.

El debate originado a partir de estas experiencias de “animación” discurría, entonces, sobre la pregunta acerca de si la lectura literaria es enseñable o únicamente opera por “contagio”. Evidentemente, la adhesión a la idea del contagio implicaba un lugar secundario para las actividades específicas de aprendizaje de la lectura literaria, tal como sucedía (aunque por distintas razones) en el enfoque comunicativo. Así, la expansión de la idea del contagio supuso cierto retraso en la consolidación de una educación literaria entendida como proceso de aprendizaje, mediado por el docente, y orientado al desarrollo de una competencia interpretativa que permitiera a los alumnos leer obras progresivamente más complejas en lugar de reducir el “placer” a un restringido corpus de textos fáciles.

En ese contexto, la idea de que “los libros no se trabajan, se disfrutan y se comparten” (Taberner, 2005: 51), adquirió fuerza y pasó a conformar una de las grandes tensiones que hasta el día de hoy dificultan la consolidación del nuevo modelo de educación literaria. Pues, si en la actualidad hay consenso en torno a la importancia del placer de leer como aspecto central en la lectura literaria, también lo hay en relación a la imposibilidad de fundar una didáctica únicamente con el placer como finalidad. Entre las numerosas limitaciones que esa didáctica ofrecería, rescatamos aquí dos de las desarrolladas por Dufays *et al.* (2005: 144-145) que nos parecen especialmente relevantes. La primera: sabemos que el placer no depende únicamente de factores escolares, sino que está fuertemente condicionado por elementos socioculturales; ergo, una didáctica fundada únicamente en las posibilidades de fruición literaria que cada alumno trae consigo favorecería a aquellos alumnos (los “herederos”) que en su entorno han tenido múltiples posibilidades de encuentro y de socialización con los textos, y haría muy difícil la experimentación de ese placer en quienes provengan de entornos alejados de la práctica lectora. Una didáctica, en suma, que no respondería a su objetivo de incorporar a *todos* los alumnos (y no solo a los que ya participan de ellas fuera de la escuela) a las prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2001: 89). Segundo: el mencionado placer suele asociarse exclusivamente a un solo tipo de fruición, aquella nacida de la identificación y la participación emocional en el texto; por tanto, su formulación como objetivo educativo no permitiría avanzar hacia otras

formas más distanciadas de placer que también hacen parte de la experiencia literaria.

En síntesis, el vacío de saberes escolares en el que se encontró la didáctica de la literatura tomó diversas direcciones cuyos enfoques se han hecho presentes de un modo u otro (y hasta el día de hoy) en nuestras escuelas. Por una parte, la atención hacia la lectura funcional en el modelo comunicativo; por otra, el interés de los nuevos mediadores por favorecer hábitos de lectura placentera en las aulas. A ello debemos sumar el fuerte arraigo que el enfoque estructuralista encontró en la enseñanza secundaria, situación que impuso el *comentario de textos* como principal dispositivo de la nueva didáctica, y el dominio del aparato conceptual asociado a la literatura como su principal objetivo. Tres orientaciones cuya asunción ofreció importantes avances en relación al modelo tradicional, pero que implicaban también nuevos problemas y tensiones para la formación de lectores literarios en la escuela.

Con todo, la visión panorámica recién esbozada nos lleva a pensar que la actual didáctica de la literatura parece fundarse sobre dos grandes críticas, posteriores a aquella formulada al modelo historicista. La primera es la crítica referida al *saber* conceptual sobre literatura como fin en sí mismo o como objeto exclusivo de la didáctica. Podría sintetizarse en la idea de que “en la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino de qué hablan los críticos” (Todorov, 2007: 22), constato cuya necesidad de superación hoy resulta evidente. La segunda es la crítica referida al *placer* en tanto objetivo que, como vimos, no basta para articular una didáctica tendiente a formar lectores literarios que diversifiquen sus posibilidades de interpretación y fruición de los textos. Podría sintetizarse en la idea de que los objetivos educativos consisten en ayudar al niño a construir las herramientas de sus placeres, y no a la obligación de experimentarlos (Charmeaux, 1992; Colomer, 2001), y en la conciencia de que la lectura literaria implica un placer “estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye” (Tauveron, 2002: 14).

4.2. EL NUEVO PARADIGMA DE EDUCACIÓN LITERARIA

4.2.1. Objetivos y principios del modelo

Si, como sabemos, cualquier modelo de enseñanza literaria se caracteriza por las formas de relación que establece entre los objetivos, los ejes de programación, el corpus de lectura y las actividades de enseñanza-aprendizaje (Colomer, 2005: 21), presentar el nuevo modelo supone

profundizar en cada uno de estos aspectos, cuestión que ocupará los siguientes apartados.

En relación al primer punto, cabría distinguir entre unas finalidades educativas generales atribuidas a la enseñanza de la literatura y unos objetivos específicos de formación lectora y literaria. Las primeras ayudan a justificar el lugar de la educación literaria en las aulas; en este sentido, se ha subrayado (Lazar, 1993; Colomer, 2001) el valor del texto literario en tanto material que favorece la adquisición del lenguaje y de diversos modelos de uso de la lengua, que construye un sistema de referentes culturales compartidos, que ofrece un espacio de socialización y de inserción del individuo en su cultura, y que promueve el progreso en ámbitos fundamentales del desarrollo personal como el pensamiento crítico o las competencias socioemocionales.

Dada esa amplia gama de posibilidades, no resulta extraño que los propósitos educativos asociados a la enseñanza de la literatura sean enunciados en relación a ámbitos muy diversos, que sobrepasan extensamente el mero espacio lingüístico-literario. Así, estudios recientes que analizan el discurso didáctico contemporáneo (Richard, 2006; Fittipaldi, 2013) observan que las finalidades atribuidas en la actualidad a la educación literaria tocan, además de lo estrictamente lingüístico y literario, ámbitos como lo afectivo, lo cognitivo o lo sociocultural, además de la formación estética y filosófica del individuo.

A su vez, en relación a los objetivos específicos de la formación literaria, Colomer (1996b, 2001) ha subrayado su carácter dual: por una parte, se trataría de favorecer el avance en la competencia interpretativa; por otra, promover la construcción de hábitos lectores así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos. En otras palabras, se ha construido la nueva misión de la escuela en términos de “aprender a comprender e iniciar al placer de leer” (Tauveron, 2001: 7). Creemos que esta formulación, que implica la superación tanto de una enseñanza literaria basada únicamente en el *saber* como de otra basada solo en el *placer*, permite avanzar en la concreción de objetivos que atienden a las nuevas demandas sociales, y favorece un proceso formativo tendiente a lograr que los alumnos participen con efectividad en los procesos de recepción del discurso literario (Mendoza, 2004).

Una segunda formulación que, en cierto modo, aglutina los dos componentes de la primera, la encontramos en la idea de que enseñar literatura es, en principio, enseñar “una manera de leer” (Dufays *et al.*, 2005: 123). Es decir: no es el dominio de un patrimonio de obras, ni la apropiación de los valores morales que estas vehiculan, ni el análisis de las características formales de su literariedad el objetivo último de la nueva didáctica, sino la progresiva adquisición de un modo de leer por

parte de los alumnos, un *saber leer literario* que, al finalizar su escolaridad, puedan poner en juego en sus lecturas libres y personales (Rouxel, 1996). En palabras de Tauveron (2002: 36), “se trata de construir conductas lectoras *reutilizables* fuera del contexto en el que han sido construidas”. De este modo, la competencia interpretativa y el hábito lector personal encuentran cabida en un propósito general desde el cual se articularían las prácticas de enseñanza.

La cuestión, entonces, es definir y caracterizar esa postura de lectura que estaría en el centro del actual paradigma de educación literaria. Ayuda, en primer lugar, pensarla en relación a la construcción escolar de una *competencia literaria*, entendida como el “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004: 71) y como la “capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover, 2010: 29). No obstante, para una comprensión más completa de lo que esa postura pone en juego debemos recuperar otro concepto clave del nuevo modelo: el de *lectura literaria*. Tal como señala Daunay (2007a) esta noción se ha construido como reemplazo y superación de la idea de *literariedad*, permitiendo concebir un nuevo objeto de enseñanza que, lejos de basarse en los elementos que conformarían el carácter literario de una obra, se centra ahora en la relación establecida entre el lector y el texto.

Muy pronto la noción de *lectura literaria* deviene objeto de teorización e investigación en nuestro campo. Dufays *et al.* (2005) han sintetizado los acercamientos a este concepto en cuatro grandes concepciones. La primera se centra en el objeto, pues supone que la lectura literaria es únicamente aquella en la que lo que se lee son textos literarios (con las dificultades que, a día de hoy, supone esa delimitación). La segunda privilegia la modalidad de lectura, dado que la lectura literaria no estaría tanto en aquello que se lee sino en una manera *distanciada* de leer, es decir, una postura analítica e interpretativa que invertiría de valores literarios a la lectura. La tercera la concibe como una postura de *participación* psicoafectiva en el texto, es decir, un modo de leer centrado en la recepción espontánea y emocional, en el que se privilegia la ilusión referencial que provoca el texto en el lector. Si bien las dos últimas son esenciales en la formación del lector literario, ni una ni otra parecen capaces de reivindicar por sí mismas la entidad de la lectura literaria. Surge así una nueva definición, defendida por los citados autores, que concibe la lectura literaria como un “va y viene dialéctico entre participación y distanciamiento”, es decir, una aproximación que incluye tanto la apropiación subjetiva y emocional propia del ámbito psicoafectivo como una recepción de orden intelectual, basada en procedimientos racionales de análisis e interpretación de las obras.

Así, la dialéctica entre los aspectos pasionales y racionales del juego literario emerge como la modalidad de lectura que encarna los nuevos objetivos educativos. Como señala Tauveron (2002: 321) “es la conjugación de las dos posturas, fusional y analítica, lo que permite una real apropiación del texto”. Pues, si de lo que se trata es de formar lectores literarios que se sientan implicados en la lectura, y que además puedan poner en juego formas variadas de comprensión y fruición sobre los textos, trabajar en la adquisición y el progresivo dominio de esta forma de lectura parece ser el mejor aporte que pueda hacer la escuela en la formación lectora de las nuevas generaciones.

Otra manera de visualizar los objetivos de la educación literaria es pensar en aquello que los estudiantes debiesen haber conseguido al finalizar su escolaridad. La confrontación de algunas de las propuestas más relevantes al respecto (Langer, 1995; Colomer, 1996a, 2012a) permite dibujar un mapa que estaría caracterizado por los siguientes aspectos:

- Haber desarrollado una autoimagen como lector y una implicación personal con el mundo literario, que favorezcan su participación en los circuitos sociales de la comunicación literaria, y le permitan relacionar la literatura con su experiencia personal y utilizarla como un medio de comprensión de sí, de los otros y del mundo.
- Ser capaz de leer obras diversas y de hacer conexiones intertextuales entre ellas, ampliando así sus posibilidades de fruición y de participación cultural.
- Ser capaz de elaborar preguntas relevantes en el proceso de lectura, de compartir sus impresiones personales sobre los textos, de profundizar y enriquecer esas impresiones formulando interpretaciones de mayor complejidad, y de apoyar esto en el dominio de un metalenguaje y de ciertos saberes propios del sistema literario (como la información sobre los contextos de producción, la arquitectura de los textos, etc.).
- Mostrarse abierto a considerar múltiples caminos interpretativos en el proceso de lectura, a reflexionar sobre posibles interpretaciones alternativas surgidas en el seno de una comunidad de lectores, y a confrontarlas con (y validarlas en) las claves de lectura del propio texto.

Podría decirse que los objetivos esbozados para el nuevo modelo se sustentan en una serie de principios o líneas de avance que se han ido construyendo y consensuando progresivamente en la investigación educativa. Principios que han orientado la reformulación de la enseñanza

de la literatura en las últimas décadas, y que hoy aceptamos como puntos de partida para cualquier intento de programación en este ámbito. Destacaremos a continuación algunos que nos parecen especialmente relevantes.

En primer lugar, el constato de una triple relación que se encuentra en la base de la enseñanza literaria: la relación entre el lector y el texto, entre el lector y otros lectores, y entre el texto y otros textos (Probst, 1986). Esto permite organizar una didáctica focalizada a la vez en el proceso interno del lector en la construcción de sentido, en los espacios de socialización que deben acompañar esas lecturas, y en el aprendizaje de las múltiples formas de diálogo que mantienen entre sí los textos al interior del sistema literario.

El primero de estos puntos (esto es, el trabajo individual del lector con el texto) ha sido un objetivo clave desde la apropiación de los aportes de la estética de la recepción y de la teoría transaccional, entre otras fuentes de referencia. No obstante, su posterior problematización en el seno de la didáctica ha permitido afinar ese conocimiento inicial de la relación texto - lector. Así, hoy sabemos que para construir un verdadero diálogo con el texto son necesarias dos condiciones que deben ser objeto de elaboración didáctica: por una parte, el lector necesita disponer de un cierto conjunto de saberes que motiven y den sentido a sus preguntas hacia el texto; por otra, debe existir una cierta “necesidad de respuesta” que nace del sentimiento de estar implicado en la lectura y preocupado por el texto (Rouxel, 1996). Una didáctica que no trabaje en la construcción de esas condiciones difícilmente podrá colaborar en los procesos de construcción de sentido por parte de los estudiantes.

Por su parte, la relación entre el lector y otros lectores se sustenta en buena medida en lo que sabemos desde los estudios de la sociología de la lectura, conocimiento sintetizado en el difundido planteamiento de la lectura como una práctica “saturada de sociabilidad” (Privat, 2001: 54). Repensar desde esa perspectiva el aula, transformándola desde el espacio de trabajo individual y silencioso que suponía tradicionalmente hacia otro basado en el diálogo e intercambio entre lectores, donde la construcción de sentido se desarrolla mayoritariamente en la confrontación y debate de los procesos individuales de lectura, y donde el proceso educativo se centra en aprender a hablar de manera fundamentada sobre los libros (Chambers, 2007b), parece hoy día una de las líneas de avance más relevantes de la enseñanza de la literatura. Como veremos más adelante, algunos de los principales dispositivos didácticos actuales descansan sobre esta perspectiva.

La relación entre el texto y otros textos, proveniente de las teorías literarias en torno a la idea de intertextualidad, supone que las obras se

inscriben siempre en la tradición literaria estableciendo relaciones de muy diverso orden con otras obras que las anteceden. Supone, también, que el trabajo de actualización de esas relaciones conforma un potente instrumento de comprensión y, por extensión, que la formación del lector literario se verá favorecida por procedimientos de *lectura en red* (Tauveron, 2002) que permitan la puesta en relación de los textos en la memoria cultural del lector. A su vez, lo anterior remite a otra noción clave, la de *intertexto lector*, entendido como “la relación que hay entre el intertexto discursivo o intertexto de la obra –integrado por el conjunto de textos que están presentes en un texto concreto- y el intertexto lector, como componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que esta puede contener” (Mendoza, 2001: 97). Tal formulación permite hacer del intertexto un objeto didáctico no solo a nivel de las conexiones textuales, sino también a nivel del espacio personal del lector que las reconoce y las reelabora en su actividad de lectura.

El trabajo didáctico en los tres ámbitos mencionados debe complementarse con la atención hacia el funcionamiento social de la literatura, cuestión que proviene del constato acerca de que los mejores lectores se caracterizan por conocer y participar en los circuitos de circulación y mediación del libro. Esto pone en juego un objetivo orientado no solo a construir competencias de lectura sino también “comportamientos de lector” (Privat y Vinson, 1995) y que se concreta en actividades escolares diversas, desde visitas a librerías o familiarización con bibliotecas hasta la construcción de espacios de recomendación y comentario de obras entre lectores (Colomer, 1996b).

También sabemos que la clave para concretar todos los espacios anteriores es construir situaciones didácticas que otorguen centralidad a las prácticas de lectura y escritura (Bombini, 2008b). En otras palabras, se trata de hacer de la escuela una “microcomunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001) en el seno de la cual la literatura se lee y se escribe, y solo a partir de esa actividad (mediada por el docente) se sistematizan los saberes de formación del lector literario.

Concluiremos este apartado señalando que, pese al espacio de consolidación disciplinar que implica el consenso de objetivos y principios aquí enunciados, la didáctica de la literatura debe hacer frente a realidades educativas que todavía parecen muy lejanas de esta declaración de intenciones. Sabemos, por ejemplo, que su formulación ha tenido escasa repercusión en los *currícula* escolares, pues aunque los documentos oficiales de diversos países han incorporado entre sus objetivos la necesidad de formar lectores con hábitos de lectura consolidados y capacidad crítica para entender los textos literarios, muchos de sus programas no llegan a concretar las vías que facilitarían el

desarrollo de esos objetivos (Durán y Manresa, 2009). Por su parte, las investigaciones sobre las prácticas efectivas y sus resultados de aprendizaje alertan una y otra vez sobre el extendido fracaso en la formación de lectores:

Todo el mundo estará de acuerdo en que la educación literaria habrá fracasado si, después de diez años de escolaridad obligatoria (y trece en general), alguien se manifiesta ajeno a la lectura literaria o se encasilla en un mismo tipo simple de lecturas, si se limita a poder decir si las obras le han gustado o no, si las valora a partir de criterios como el supuesto mimetismo con la “realidad”, si lee los libros como si se crearan en sus manos sin ninguna otra referencia, interés contextual, ni esquema cultural donde se puedan insertar (...) Una situación bastante corriente, tal como constatan los estudios sobre la lectura de los adolescentes (Colomer, 2012a: 82).

Parece fundamental, entonces, concretar los objetivos de la educación literaria en ejes de programación y modelos didácticos que favorezcan su realización en la enseñanza ofrecida en las aulas. La revisión de esos esfuerzos constituye los siguientes apartados.

4.2.2. Líneas de progreso y ejes programáticos de la educación literaria

Uno de los principales consensos del discurso didáctico contemporáneo (Tauveron, 2002; Colomer, 2005; Joole, 2006) radica en pensar la educación literaria desde la continuidad de objetivos entre los diversos niveles de escolaridad. Esto implica asumir los principios y propósitos anteriormente enunciados como orientaciones que sirven tanto para favorecer los primeros acercamientos al discurso literario en educación infantil como para construir los dispositivos didácticos de lectura para jóvenes que terminan su enseñanza obligatoria. Evidentemente, lo anterior echa por tierra la extendida creencia en torno a que se aprende a disfrutar en primaria y a leer de forma distanciada y analítica en secundaria, y deja en el centro del quehacer docente el desarrollo progresivo de una competencia literaria a construir durante toda la etapa escolar.

Por tanto, resulta fundamental la reflexión en torno a esas líneas de continuidad que asegurarían la formación escolar del lector literario. Una de las aportaciones más destacadas en este sentido es la de Colomer (2005: 84-98), con su planteamiento de siete líneas de progreso en el

aprendizaje escolar de la lectura literaria, que implican el avance en los siguientes dominios:

1. *De sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicados en ella:* poner al lector en el centro del modelo implica ayudarlo a construir el sentimiento de verse concernido por el universo literario, recuperando el espacio subjetivo y afectivo de la actividad de recepción y favoreciendo la visión del texto literario como un diálogo con el mundo propio.
2. *Del dominio incipiente de las habilidades lectoras a su dominio experto:* si la actividad de lectura supone el manejo de un amplio conjunto de habilidades cognitivas, su aprendizaje pasa por la práctica constante (como en cualquier otra práctica cultural) y por los tiempos de lectura modalizada, compartida y autónoma que se ofrezcan.
3. *Del conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito:* el aprendizaje literario pasa también por adquirir un vocabulario especializado (o metalenguaje) para hablar sobre los textos de manera más argumentada, así como por conocer las reglas que rigen la literatura para favorecer una mayor comprensión sobre cómo funcionan las obras.
4. *De la apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio:* en tanto ayuda para la adquisición del gusto por la lectura, la educación literaria está llamada a constituir diversos itinerarios de lectura que amplíen progresivamente la capacidad de fruición y la competencia interpretativa de los alumnos, mediante el encuentro con distintos corpus que son también diferentes puertas de acceso al sistema literario.
5. *De formas limitadas de fruición a formas diversas:* la ampliación del corpus abre la posibilidad de construir nuevas y diversas formas de disfrute del texto, desde unas más simples como la identificación con los personajes o la atención al argumento hasta otras más elaboradas como la distanciamiento irónica o la actualización de intertextos y juegos metaficcionales.
6. *De la interpretación literal a la más compleja:* si la lectura literaria supone también una capacidad de salir del significado literal para explorar sentidos connotados y simbólicos, es fundamental proponer actividades que movilicen esa forma de lectura interpretativa y construyan un lector comprometido con la actividad de construcción de significado.
7. *De la recepción descontextualizada al uso de la contextualización:* si bien el contexto sociohistórico de las obras dejó de ser un

propósito de aprendizaje en sí mismo, sí puede ser un elemento relevante para comprender mejor lo que se cuenta y, en ese sentido, formar parte de los objetivos de una enseñanza centrada en profundizar los niveles de comprensión del texto.

La propuesta anterior ayuda en el proceso de concreción de los principales desafíos que enfrenta la educación literaria, que incluirían desde la familiarización de los alumnos con el sistema literario hasta la adquisición de unas referencias culturales comunes, desde desarrollar una competencia interpretativa hasta suscitar una reflexión “meta” sobre el fenómeno literario, favoreciendo siempre la visión de la literatura en tanto objeto de prácticas diversas (Simard *et al.*, 2010). Sin embargo, debemos complementar esa propuesta mediante la concreción de unos ejes programáticos que reposan en la necesidad de identificar los tipos de actividades que se deben poner en juego para abordar cada uno de estos desafíos, en consonancia también con los objetivos mencionados más arriba. En ese sentido, podría pensarse en programaciones que favorecieran una constante interrelación entre tres grandes tipos de actividades (Colomer y Camps, 1996): unas orientadas a experimentar la comunicación literaria y sus diferentes usos sociales (leer diversos tipos de textos con finalidades igualmente diversas), otras orientadas a la adquisición y progresivo desarrollo de una competencia interpretativa cada vez más compleja, y otras, finalmente, de sistematización de los saberes del lector literario y de ejercitación de sus habilidades específicas.

En cualquier caso, parece necesario concretar aún más la programación considerando los objetivos específicos que guían la actuación educativa. En ese marco, es importante recordar que si bien los objetivos de desarrollo de la competencia interpretativa y de construcción del hábito lector son complementarios y deben planificarse en conjunto, ambos necesitan de estrategias diferenciadas y comportan diferentes modalidades de lectura: una lectura analítica y guiada, en el primer caso, y una lectura autónoma, en el segundo³⁹. A su vez, ambas modalidades están relacionadas con una determinada intencionalidad: “la voluntad de analizar y de estudiar los textos en profundidad, por una parte, o bien la de trasladar a la escuela los rituales de las prácticas privadas y sociales de lectura, por otra” (Manresa, 2013: 62). Asimismo, cada una de estas dimensiones tiene su propio espacio de desarrollo: mientras la lectura por

³⁹ En el contexto francés, a esta segunda modalidad se la denomina “lectura cursiva”, modalidad que nace como un tipo de lectura libre (en el sentido de que se efectúa de manera autónoma), lo más parecida posible a la lectura corriente o extraescolar, pero sujeta a un espacio de prescripción escolar impuesto por el docente (Rouxel, 2005b).

placer y la construcción del hábito encuentran en la biblioteca (escolar o de aula) su medioambiente más natural, la competencia interpretativa se adquiere fundamentalmente en el contexto de la clase de lengua y literatura (Margallo, 2012a). La cuestión, entonces, es indagar en los ejes programáticos atendiendo ahora a la especificidad de cada uno de estos propósitos.

Los trabajos de Tauveron (1999, 2002), por ejemplo, ayudan a construir los principios para el objetivo del desarrollo progresivo de una competencia interpretativa y una modalidad de lectura literaria entre los alumnos. Podríamos, por tanto, sintetizar sus aportaciones en unos ejes de programación clasificados en cuatro grandes criterios:

- *Corpus*. Ofrecer textos *resistentes* desde un inicio, es decir, textos que presentan ciertos problemas de comprensión o que invitan al lector a comprometerse en la resolución de problemas de interpretación. Un corpus, en definitiva, que favorece el esfuerzo intelectual y una postura activa de interrogación del texto como bases de la construcción de sentido.
- *Espacios y dispositivos de lectura*. Se basa en espacios de lectura obligatoria guiada, que permiten el estudio colectivo y en profundidad de los textos. Esto implica construir dispositivos didácticos tendientes a activar el proceso interpretativo (tanto en el espacio individual como en la socialización de significado entre lectores) y hacerlo avanzar hacia interpretaciones progresivamente más complejas y ajustadas a las claves del texto. A su vez, los dispositivos siempre toman en cuenta las características, problemas y posibilidades que cada texto ofrece para el desarrollo de la competencia literaria.
- *Postura de lectura privilegiada*. Se trata de activar y construir un protocolo singular de lectura, basado en un progresivo equilibrio entre los *derechos del texto* (el horizonte interpretativo construido por la obra) y los *derechos del lector* (la activa participación que se le exige en la construcción de significado). Esto implica reconocer que, si bien todas las interpretaciones son posibles, siempre hay unas más aceptables que otras al momento de apoyarlas en los elementos textuales y las claves de lectura ofrecidas por las obras. A su vez, esta modalidad interpretativa se enriquece mediante procesos de puesta en relación de los textos, ora relacionándolos con la memoria afectivo-cultural y la biblioteca interior del alumno, ora favoreciendo una “lectura en red” que permita situar el texto en el seno de un corpus más amplio de obras que devienen referentes compartidos del grupo.

- *Actividad mediadora.* El docente planifica espacios que permitan la emergencia, circulación y confrontación de las interpretaciones de los alumnos, y favorece la reflexión metacognitiva sobre el trabajo interpretativo allí construido, con la finalidad de que aprendan a evaluar la pertinencia de sus interpretaciones y a hacerlas dialogar con las de otros. Administra las instancias de discusión sobre las obras actuando como *garante de los derechos del texto*, y favorece espacios de sistematización y adquisición de los saberes literarios puestos en juego.

Probablemente la atención al desarrollo de esta competencia de lectura ha constituido el principal interés de la investigación en didáctica de la literatura, lo que ha llevado a concretar de manera muy afinada los principios que subyacen a la “nueva” clase de literatura. Según Langer (1995: 57-60), estos apuntarían a considerar a los estudiantes como constructores de sentido; pensar las preguntas, dudas e incertezas como partes normales y necesarias de la experiencia literaria; planificar las sesiones de clase como un tiempo para el desarrollo de procesos diversos de comprensión e interpretación; y, finalmente, considerar que la interpretación literaria se enriquece con la confrontación de múltiples perspectivas y la exploración de ideas y horizontes alternativos sobre los textos.

Sin embargo, se ha visto también que esa atención ha ido en desmedro de la preocupación por las prácticas sociales y privadas que fortalecen la construcción de hábitos lectores y la experimentación de la lectura libre y placentera. Según Langlade (2001: 143), habría una:

...contradicción entre ciertas finalidades asignadas a la enseñanza de la literatura y los medios utilizados para alcanzarlas: por una parte, no paramos de exaltar la lectura personal de los alumnos, hablando de la lectura autónoma y del placer de leer, pero por otra, acordamos un estatus didáctico reducido a la preparación y acompañamiento de la lectura individual, y concedemos un derecho de ciudadanía menor a las experiencias de lectura realizadas por los alumnos... y los profesores. Lo que cuenta, finalmente, es el análisis de los textos (...). La pregunta entonces es saber cómo facilitar la lectura individual de las obras y hacerla lo más rica, profunda y fecunda posible.

Los trabajos de Margallo (2012a) y Manresa (2013) pueden considerarse como esfuerzos para responder a esa pregunta, y constituyen una excelente base para pensar los ejes que conformarían una

didáctica específica en torno al objetivo escolar de fomento de la lectura autónoma. En este caso, las principales coordenadas serían:

- *Corpus*. La palabra clave es *diversidad*; se trata, pues, de ofrecer un menú lo más variado posible de lecturas (integrando, también, las lecturas aportadas por los propios alumnos, y teniendo siempre en cuenta sus perfiles en tanto lectores), para llevarlos a experiencias placenteras de lectura que se basen en un equilibrio entre los textos que les son más cercanos y el descubrimiento de nuevos corpus que amplíen sus horizontes literarios.
- *Espacios y dispositivos didácticos*. Habilitar tiempos de lectura individual y silenciosa, así como otros de lectura en voz alta por parte del docente y otros para compartir y socializar las lecturas personales. Dinamizar los espacios de lectura mediante dispositivos genéricos que se quieren similares a las prácticas sociales de lectura, como la recomendación de textos entre pares o la descripción de los libros a partir de consignas sencillas que otorguen amplios márgenes para hablar sobre ellos.
- *Postura de lectura privilegiada*. Se trata de recuperar la postura lectora más corriente del ámbito extraescolar: la respuesta emocional y afectiva hacia los textos, para darle lugar en el horario escolar e intentar enriquecerla educando la capacidad de disfrutar las lecturas desde diversas formas de aproximación y apropiación del texto.
- *Actividad mediadora*. El docente es quien debe garantizar y facilitar el acceso a la amplia diversidad de textos que este objetivo educativo requiere. En ese marco, algunas de sus principales funciones serían: potenciar un “ambiente cultural” en el cual se lee, se comparten las lecturas y se favorece la participación en verdaderos circuitos sociales de circulación de la literatura y las producciones culturales; reforzar la autoimagen lectora de sus alumnos; y ayudarles en la elección de los textos (atendiendo a sus necesidades y habilidades de lectura) para favorecer así la superación de las habituales inseguridades del lector principiante.

Cabe señalar que los ejes programáticos dibujados para el desarrollo de la competencia interpretativa provienen mayoritariamente de la experiencia y reflexión educativa en contextos de educación primaria, mientras que la propuesta para la construcción de hábitos lectores y la extensión de la práctica social de la lectura surge de la investigación con adolescentes de secundaria. Pese a ello, creemos que en

ambos casos los planteamientos realizados sirven como base para articular los ejes programáticos de cada objetivo en términos globales, es decir, pensados desde la continuidad entre los diversos niveles escolares. Sin duda, la investigación educativa de los próximos años se encargará de reenfocar y matizar estas propuestas a la luz de eventuales diferencias que puedan observarse según el ciclo escolar correspondiente.

4.2.3. Concreción de un modelo didáctico y de sus dispositivos de referencia

Un marco global: los proyectos de lengua

Si, como hemos visto, la didáctica de la lengua y la literatura remite a la vez a saberes científicos y a prácticas sociales de lectura y escritura, la concreción de nuevos modelos didácticos ha intentado atender a esa especificidad poniendo en el centro del proceso educativo unas tareas de producción-recepción textual con verdaderos propósitos comunicativos para el alumno. De este modo, se lee y se escribe en el aula de manera similar a como se lee y se escribe fuera de ella, es decir, con una intencionalidad determinada, enmarcada en una situación comunicativa que le da sentido y razón al esfuerzo que estas prácticas exigen. En esta perspectiva:

...cada situación de lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas. Por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno (Lerner, 2001: 126).

Así, el nuevo paradigma de educación literaria encontró en el trabajo por proyectos su mejor y más natural línea de desarrollo⁴⁰. Desde esta perspectiva, la actuación educativa se basa en la formulación e

⁴⁰ Cabe consignar, tal como han destacado Josette Jolibert (1991) y sus seguidoras en el ámbito hispanoamericano (Inostroza, 1996; Rincón, 2012), que la pedagogía de proyectos implica importantes reformulaciones de los esquemas tradicionales de enseñanza: se basa en un trabajo cooperativo entre todos los actores educativos, concibe el aprendizaje como un proceso de investigación más que de apropiación pasiva de contenidos, se centra en la realización de tareas o resolución de problemas que tienen un lugar destacado en el devenir de la comunidad escolar, y asumen la evaluación como una actividad permanente que es tarea de todos, entre otros aspectos que son claves para entender esta línea de trabajo.

implementación de *secuencias didácticas* (Camps, 1994), entendidas como una propuesta de creación de un producto –un cuento, un recital poético o una dramatización, por ejemplo–, cuya recepción se dará en el contexto de una situación comunicativa –publicación en una revista o en el mural de la biblioteca, declamación en una fiesta de la comunidad escolar–, y cuya elaboración precisa el aprendizaje de determinados conocimientos literarios –las convenciones del género al que pertenece el cuento, los recursos de recitación adecuados para transmitir los matices del poema o los mecanismos de transformación de un texto narrativo en otro teatral, en los casos anteriores– (Munita y Margallo, 2014). De este modo, la adquisición y dominio de los saberes disciplinares queda al servicio de una experiencia comunicativa concreta, y el proceso de enseñanza-aprendizaje deviene espacio de múltiples actividades de lectura y escritura necesarias para la consecución de los propósitos comunicativos consensuados al interior del grupo.

Lo anterior permite reorganizar la intervención didáctica hacia dispositivos que ofrecen enormes posibilidades en el ámbito de la formación de lectores. Siguiendo a autores como Terwagne, Vanhulle y Lafontaine (2003) o Colomer (2005), podríamos sintetizarlas en los siguientes puntos: permiten integrar los momentos de uso de los textos con las instancias de ejercitación de las habilidades lectoras; favorecen la interacción de actividades de recepción individual y de intercambios colectivos sobre los textos, por una parte, y de actividades de lectura y escritura, por otra; y favorecen la sistematización y asimilación de los aprendizajes realizados. Asimismo, Margallo (2012b) ha valorado el potencial de los proyectos en el desarrollo de la competencia interpretativa de textos literarios, apuntando que propician la adopción de un rol activo ante el texto, crean contextos significativos para el uso de un metalenguaje literario y ayudan a seleccionar los aspectos significativos de las lecturas en relación a las tareas que cada proyecto exige.

En suma, los proyectos de lengua y literatura se han perfilado como un modelo didáctico especialmente coherente con los actuales objetivos de la educación literaria. Además, su decidida apuesta por las prácticas sociales de lectura y escritura ha adquirido una nueva significación en el contexto socioeducativo actual, en el cual la red amplía los auditorios posibles para las producciones de los alumnos, y favorece nuevos espacios de comunicación e interacción entre lectores (Margallo, 2012b; Manresa, Durán y Ramada, 2012).

Con todo, lo que las secuencias didácticas brindan a la enseñanza literaria es un marco global cuya realización se apoya en diversas modalidades de lectura y en el uso de dispositivos didácticos que

encarnen las orientaciones y líneas de actuación esbozadas en el transcurso de este capítulo. En palabras de Tauveron (2002: 94), la educación literaria necesita dispositivos *fértiles*, es decir, que inviten a leer, que permitan identificar y resolver problemas de comprensión, y que favorezcan procesos de interacción tanto del alumno con el texto como de los alumnos entre sí en torno a la lectura. Así, podríamos pensar en unos principios orientativos para la conformación de los dispositivos didácticos que, *grosso modo*, confluirían en tres ideas fuerza.

Primero, la necesidad de poner en juego la subjetividad del lector (Daunay, 2007b), favoreciendo el encuentro individual del lector con el texto y alentando la expresión de las reacciones subjetivas propias de toda experiencia de lectura (Rouxel, 2005a). Es lo que la actual didáctica – especialmente en el contexto francófono– ha denominado el *texto del lector*, objetivo para el cual sabemos que no basta “con dar a leer un texto a los alumnos y preguntarles qué sienten para hacer emerger experiencias vivas de lectura. Conviene implementar un acompañamiento didáctico para la implicación del sujeto lector en la obra” (Langlade, 2006: 11). Esta implicación personal, que tal como informan los test internacionales está directamente relacionada con buenos niveles de logro en lectura y escritura (Baye *et al.*, 2003), es una base irrenunciable para la formación de lectores literarios comprometidos con la lectura y que se sientan concernidos por los textos.

En segundo lugar, la importancia de complementar el espacio personal de encuentro con el texto con espacios para compartir esa experiencia interior con otros lectores. Sabemos que los lectores disfrutan hablando con otros sobre los textos, compartiendo sus impresiones y confrontándolas con las de otros para construir miradas enriquecidas sobre sus lecturas (Chambers, 2007b). Es lo que Tauveron (2002) llama el *placer gourmet* de la lectura literaria, un placer que se saborea mejor cuando se dice y se comparte con otros. Este constato ha permitido afirmar que “la lectura compartida es la base de la formación de lectores” (Colomer, 2005: 144), lo que no hace sino exigir un lugar central para la socialización literaria en la programación escolar.

Finalmente, se trata de pensar intervenciones que atiendan a la especificidad de los textos leídos. Si, como señalara Chambers (2007b), cada libro contiene las potencialidades de la discusión posterior, es fundamental que las propuestas didácticas surjan de ese potencial y de los caminos interpretativos que cada texto ha programado. Esto permite superar los acercamientos puramente impresionistas y generales tan comunes en la enseñanza literaria, y darle un lugar de privilegio a la actividad del lector en la construcción de significado y en la reelaboración de los espacios de indeterminación de cada texto. Por supuesto, lo

anterior se apoya en una lectura previa por parte del docente, que va desde la consideración de su propia respuesta emocional hacia la toma de consciencia de las características de la obra, sus aspectos literarios más relevantes, las posibilidades de diálogo que ofrece, las preguntas que sugiere y las dificultades de comprensión que programa. En palabras de Bajour *et al.* (s/f: 23) se trata de responder a la pregunta “¿Cuáles son las condiciones de lectura que este libro exige o favorece?”.

Estas son, pues, las principales orientaciones que vemos en la actualidad para pensar dispositivos *fértiles* de problematización de los textos literarios en el aula. Quizás la pregunta que más podría ayudar en la etapa de formulación de estos sería: “¿permite a los alumnos comprender mejor y aprender a comprender?” (Tauveron, 2002: 88) pues, en nuestro parecer, pone en juego las dos cuestiones claves para imaginar instrumentos didácticos que permitan progresar en la lectura. Por una parte, preguntarse si representa una ayuda para elaborar una comprensión e interpretación más profunda y afinada sobre el texto; por otra, si colabora en la construcción de habilidades reutilizables en otras experiencias de lectura.

Un género clave y otros dispositivos de interés para la didáctica

Los procesos de renovación de los dispositivos de referencia de la didáctica de la literatura han derivado en la creación y progresiva consolidación de nuevos “géneros disciplinares” (Dias-Chiaruttini, 2014), entre los cuales la *discusión literaria*⁴¹ ocupa un lugar especialmente destacado. Su concepción actual se nutre de diversas fuentes, entre las que podríamos destacar la larga tradición (especialmente en el ámbito anglosajón) de clubes de lectura y círculos literarios, la concreción de una propuesta de conversación sobre libros por parte de Chambers (2007b), la formalización y prescripción del debate interpretativo en el currículum francés de principios de este siglo y, aunque de manera más indirecta, los avances realizados en los estudios socioculturales sobre el diálogo en el aula.

Comenzaremos subrayando que, en contextos educativos, la discusión se caracteriza principalmente por su contraste con los procedimientos escolares denominados “de recitación”, es decir,

⁴¹ Conocida como *débat interprétatif*, en el ámbito francófono, y *literary discussion*, en el anglosajón. También consideramos como sinónimo la noción de *círculo de lectura*, que si bien convoca otros referentes teóricos y presenta pequeños matices diferenciales con respecto a la discusión, conforma igualmente un dispositivo “que permite a los alumnos, reunidos en pequeños grupos heterogéneos, aprender juntos a interpretar y a construir saberes a partir de textos de literatura o de conocimiento” (Terwagne *et al.*, 2003: 7).

centrados en la memorización y repetición de unos determinados contenidos preestablecidos por el docente. Su interés por construir una conversación en términos de un “diálogo genuino” entre los participantes (Johannessen, 2003), supone un intento de superación para el triste constato de la investigación educativa acerca de que “en la mayoría de las aulas, el abanico de oportunidades para que los alumnos contribuyan a la conversación es bastante reducido y la cantidad de conversación a la que contribuyen es relativamente pequeña” (Mercer, 1997: 72).

En un primer intento de caracterización, podríamos distinguir la discusión por los siguientes criterios básicos: los múltiples puntos de vista expuestos, la interacción tanto entre pares como con el profesor, y la extensión de las interacciones verbales, más extensas que las palabras-frase de las recitaciones (Alvermann, Dillon y O'Brien, 1998). Así, el uso educativo de la discusión promueve la construcción de una “subcomunidad de aprendices mutuos” en la que los alumnos “se *andamian* unos a otros” (Bruner, 1997: 39), y engarza con la perspectiva sociocultural en términos de activar un tipo de *habla exploratoria* en las aulas, es decir, un diálogo cooperativo basado en la confrontación de diversos puntos de vista, en el respeto y consideración de la opinión del otro, y en la progresiva construcción de acuerdos y consensos en el seno del razonamiento colectivo (Mercer y Littleton, 2007).

En el ámbito de la educación literaria, esto implica entender la discusión como un espacio de construcción de sentido en el seno de un “círculo de lectura” (Terwagne *et al.*, 2003; Chambers, 2007b) definido por el intercambio y la interacción con otros, donde “ese otro son a la vez los pares, el profesor y el texto” (Dias-Chiaruttini, 2007: 158). Se trata, pues, de una situación dialógica, de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto, gestionada por el mediador y orientada a hacer emerger la comprensión de niñas y niños a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida.

Así, la movilización de ideas, la pluralidad de miradas y la negociación de sentido (Burdet y Guillemin, 2011) parecen ser sus características más destacadas, las que podríamos profundizar atendiendo a dos aspectos clave. Primero, el lugar central del texto, que adopta una doble función de puerto de partida y de brújula durante el trayecto interpretativo pues, finalmente, son los índices textuales los que ayudan a justificar las respuestas. Esto hace que la discusión instaure una práctica “de levantar y bajar la cabeza hacia el libro” para ir “desde la visión general al detalle y desde el detalle a la reformulación general” (Colomer, 2012b: 115). Segundo, la concepción positiva de las proposiciones que contradicen el texto, vistas no ya como errores a

subrayar o perseguir, sino como aportaciones que forman parte del hilo evolutivo de una discusión. Aportaciones que, en un proceso de “gestión del error interpretativo” por parte del docente (Dias-Chiaruttini, 2014), serán sometidas a la confrontación con los otros y con el texto para su posterior validación o rechazo.

La gestión de la discusión es, precisamente, uno de los grandes desafíos de un dispositivo que nace desde un cierto vacío en la tradición pedagógica, que nunca se ocupó de articular conversaciones literarias guiadas y orientadas hacia la adquisición de determinados saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales como los que pone en juego la lectura compartida. Diversos esfuerzos conducentes a construir las herramientas para gestionar la discusión se han sucedido en los últimos lustros. Por ejemplo, la propuesta de Johannessen (2003) en torno a las estrategias más adecuadas para iniciar una conversación literaria, entre las cuales el autor incluye el planteamiento inicial de preguntas o problemas que no tienen fácil respuesta o solución, la conexión de esos problemas con la vida de los alumnos, o la creación de una controversia a partir de la recuperación de un aspecto desconcertante del texto. En este punto, una de las propuestas de mayor interés ha sido la de Chambers (2007b), quien plantea la puesta en escena de diversos tipos de preguntas sobre el libro, desde unas más genéricas como lo que ha gustado o no, lo que ha desconcertado o lo que les ha parecido que puede ser un patrón literario o una conexión intertextual, hasta otras más específicas que apuntan a trabajar tanto sobre las particularidades de cada texto como sobre la respuesta personal que los niños han elaborado en su lectura.

Otros avances se relacionan con las diversas formas que adopta el debate interpretativo en las aulas. Una investigación relevante en este punto ha sido la de Dias-Chiaruttini (2011, 2014), quien observó cuatro modalidades diferentes de discusión que varían según el estilo de cada docente, y que nos parecen representativas de las diversas direcciones que el dispositivo puede tomar en la escuela:

- Una modalidad *realista*, en la que las obras devienen pretexto para reflexiones generales sobre sí y el mundo con el objetivo de que los alumnos expresen sus propias experiencias.
- Una modalidad *distanciada*, centrada en la atención a los conocimientos convocados por el texto, dejando en un plano secundario la recepción personal y subjetiva.
- Una modalidad *impresionista*, que favorece las reacciones subjetivas y la expresión del gusto o disgusto frente a las obras.

- Una modalidad *cognitiva*, centrada en desarrollar la argumentación y la justificación de una lectura interpretativa en proceso de elaboración.

Con todo, hoy parece claro que, más allá de las diversas modalidades que el género pueda adoptar en las aulas, el objetivo último es ayudar a los estudiantes a involucrarse en una discusión literaria que siga las pautas evidenciadas cuando los lectores “reales” hablan de literatura en la vida cotidiana (Langer, 1995), pautas que, en cierto sentido, agrupan las diversas modalidades aquí presentadas. Ese es, quizás, el aporte más definitivo del debate interpretativo en la formación de lectores literarios, entendido como un dispositivo que “favorece prácticas más cercanas a las extendidas socialmente entre los lectores expertos, en las cuales los procesos interpretativos adquieren valor y los conocimientos literarios se construyen, se utilizan y se explicitan porque son significativos” (Silva Díaz y Manresa, 2005: 48).

Como ha podido observarse, la idea de “comunidad” está en el centro de este nuevo género disciplinar, entendida en un doble sentido de comunidad de lectores y comunidad de aprendizaje (Langer, 1995; Terwagne *et al.*, 2003). Comunidad de lectores, pues la discusión construye un espacio en el cual se socializan, enriqueciéndolas, las lecturas individuales, y en el cual la respuesta personal deja el plano únicamente individual para situarse en relación con procesos de pensamiento colectivo sobre las obras. Comunidad de aprendices pues, por una parte, se ha demostrado que la discusión es un excelente medio de aprendizaje de los saberes literarios que la escuela asume en tanto formadora de lectores, saberes que el debate literario convoca, exige y ayuda a adquirir (Munita y Manresa, 2012). Y por otra, pues colabora en la adquisición de habilidades para el trabajo en grupo y la vida cooperativa, concretamente observables en la apropiación del “arte de discutir para aprender” (Langer, 1995). Esto último es fácilmente contrastable con experiencias educativas recientes que han utilizado discusiones literarias durante varias sesiones (Pressley *et al.*, 2007; Dias-Chiaruttini, 2007; Amat, 2010; Colomer, 2012b), pues todas ellas muestran una progresiva apropiación de las reglas del juego por parte de los niños, lo que deviene en discusiones cada vez más extensas y profundas, menos centradas en la intervención del docente, y con mayores niveles de autonomía, interés e implicación por parte de los alumnos.

En suma, la discusión literaria parece ser el género disciplinar de referencia de la nueva didáctica de la literatura. No obstante, la necesidad de atender a los nuevos objetivos de enseñanza ha favorecido la emergencia de otros géneros escolares que, complementarios al debate

interpretativo, han demostrado su interés en la investigación y experimentación reciente. Exponemos a continuación algunos de los más relevantes, entre los cuales se cuentan el carnet lector, la autobiografía lectora, los escritos de trabajo y los foros literarios.

Señalado en diversas ocasiones como el complemento ideal para la discusión literaria (Terwagne *et al.*, 2003; Ahr, 2011), el *carnet lector* podría definirse como “un instrumento escolar orientado, no al aprendizaje de saberes declarativos, sino a la formación de sujetos lectores capaces de considerar con reflexividad su lectura empírica del texto” (Ahr, 2011: 161). Es decir, se centra en la recepción empírica y la apropiación personal de las obras, otorgando así una entidad didáctica a las primeras impresiones, sensaciones, divagaciones y pensamientos poco estructurados que caracterizan toda actividad de recepción lectora.

A su vez, su maridaje con procesos de discusión literaria permite al alumno reconsiderar su lectura personal a la luz de la construcción colectiva de significado, y elaborar así nuevas aproximaciones más distanciadas y orientadas al análisis crítico. En ese sentido destaca la noción de *carnet de semillas* (Terwagne *et al.*, 2003: 61), que concibe el dispositivo como un repositorio de primeras impresiones que se desea compartir con el grupo, reflexiones que se espera “crezcan y fructifiquen” en el debate. Así, copias de extractos o frases que han sido especialmente relevantes para el alumno, sus opiniones o reflexiones personales sobre el texto o las ideas que les ha evocado un pasaje determinado serían algunas de las posibles entradas para el carnet lector, género que parece especialmente fértil para los procesos de acompañamiento de lectura íntegra de obras completas (Joole, 2006).

El constato acerca de que la imagen de sí en tanto lector es un importante factor en la motivación e implicación por la lectura (Baye *et al.*, 2003) llevó también a pensar dispositivos que focalizaran especialmente en ese punto. Esto derivó, entre otras líneas de avance, en la escolarización del género de la *autobiografía lectora*, cuya utilización en las aulas ha sido reportada por diversas experiencias y estudios como los de Croix y Dufays (2004) o Rouxel (2004a, 2004b). Su uso en tanto género disciplinar didáctico ofrece, al menos, un doble potencial. Por una parte, le permite al profesor saber dónde se está: conocer los bagajes de lectura del grupo (Chambers, 1997; Colomer, 2012a) es un primer paso para articular los itinerarios y las actividades de interpretación con las experiencias lectoras que trae el alumnado, y con sus posibilidades de valoración y apreciación literaria. Al alumno, por su parte, le ofrece una instancia de reflexión y toma de conciencia a partir de la evocación de sus itinerarios de lectura, instancia que en muchas ocasiones deviene espacio de producción de una autoimagen lectora que, en palabras de Rouxel, es

“un acto fundador de la identidad del lector” (2004a: 47). Visto lo anterior, el relato de vida lectora resulta de especial interés para la didáctica de la literatura, y se perfila como un instrumento particularmente fecundo hacia fines de la etapa primaria o durante la enseñanza secundaria, cuando crecen las posibilidades de evocar un bagaje lector de cierta consistencia.

Si bien no tienen una entidad de “género disciplinar” como los otros aquí evocados, los diversos *escritos de trabajo* puestos en juego durante la lectura de textos literarios representan dispositivos didácticos especialmente útiles como medios para construir la comprensión e interpretación. Son concebidos como escritos “transitorios y efímeros, al servicio de la elaboración del pensamiento y del intercambio de opiniones” (Tauveron, 2002: 167), y pueden adoptar múltiples formas, desde preguntas formuladas por los alumnos hacia el propio texto o esquemas para afinar una interpretación inicial hasta escritos para situar al estudiante en el rol del escritor o, incluso, para permitirle expresar su visión sobre los objetivos de lectura explicitados por el docente (Tauveron, 2002).

El cruce entre la consabida importancia de la socialización en la formación del lector y el actual contexto socioeducativo de expansión de las tecnologías de la información y la comunicación ha devenido un escenario especialmente interesante para la didáctica de la literatura. Los nuevos contextos comunicativos que la red ofrece permiten abrir espacios de diálogo e intercambio sobre las obras, concretados fundamentalmente en la participación y creación de *fóruns literarios* (Manresa, 2013) orientados a la movilización tanto de lecturas autónomas como escolares, y a la proyección de las opiniones y reacciones personales sobre esas obras. A su vez, estos nuevos espacios cuentan con un importante valor agregado para la didáctica: el carácter público de la escritura, aspecto que mediatiza la opinión personal y que, eventualmente, podría favorecer instancias de trabajo sobre las producciones de los alumnos.

Visto este panorama, podría decirse que la investigación ha realizado importantes avances dirigidos a poner en escena unos instrumentos mediadores coherentes con los nuevos objetivos formulados. Todos ellos, en las diversas variantes que puedan presentar, son potencialmente útiles para los dos grandes objetivos formativos de la educación literaria. No obstante, hay algunos que por sus características son especialmente interesantes para uno u otro objetivo. A modo de ejemplo: mientras la discusión literaria y los escritos de trabajo presentan un enfoque mayoritario (aunque no exclusivo) hacia el desarrollo de la competencia interpretativa, la autobiografía lectora o los fóruns en la red

apuntan, en cambio, a la construcción de hábitos lectores y a la consolidación de las prácticas sociales y autónomas de lectura.

La cuestión del corpus y las modalidades de lectura

Como es de suponer, los avances anteriores han ido de la mano con procesos de reflexión sobre el corpus de lecturas que la educación literaria necesita, así como sobre los criterios para su selección y las modalidades de lectura para su puesta en escena. La delimitación del corpus conforma, pues, uno de los principales problemas para una didáctica de la literatura que en las últimas décadas ha mezclado de múltiples maneras las obras del canon clásico y las antologías de literaturas nacionales, la literatura infantil y juvenil, las paraliteraturas y los textos funcionales.

El punto de partida para esta reflexión es hoy muy claro: el corpus importa (Colomer, 2005), pues de él dependen el itinerario de aprendizaje literario que se promueva en las aulas y el tipo de hábito lector y de prácticas de lectura que los alumnos habrán construido al salir de ellas. Es relevante, entonces, definir un “canon formativo” (Mendoza, 2002) entendido como un corpus escolar que promueva tanto la implicación personal y la motivación de los alumnos como su progreso en tanto lectores literarios.

La primera condición para la construcción de ese canon parece ser la diversidad: no es sino diversificando el corpus de lecturas que podremos atender a los nuevos desafíos que supone la educación literaria (Colomer, 1996a). El desembarco de la literatura infantil y juvenil en las escuelas del nuevo siglo, movimiento “validado” en las actuales programaciones curriculares de diversos países (Fittipaldi, 2013), es una excelente muestra de ese proceso de diversificación. Otro ejemplo es la entrada (o regreso, si se quiere) de textos “difíciles” a las aulas, situación cuyo origen debe ubicarse en la reacción a las tendencias de lectura simple propias de la animación, y que, lejos de ser un proceso elitista, supone poner en juego textos estimulantes y movilizados del potencial de lectura de los estudiantes (Rouxel, 1996).

En esa línea, y siguiendo a Tauveron (2002), resulta importante diferenciar entre dos tipos de lectura que deben tener cabida en la escuela: unas “gratuitas” y otras como “soporte de aprendizajes”. Sobre estas últimas, la autora agrega que debiesen ser textos *resistentes*, cuyas dificultades sean productoras de sentido y hagan avanzar así a los alumnos en itinerarios de complejidad lectora. En otras palabras:

...está muy claro que no se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles; los textos fáciles sólo habilitan para seguir leyendo textos fáciles. Si pretendemos que los alumnos construyan para sí mismos, para su desempeño futuro como lectores, el comportamiento de atreverse a leer textos que les resulten difíciles –no sólo en relación con lo académico sino también con lo literario-, entonces es imprescindible enfrentar el desafío de incorporar esos textos en nuestro trabajo (Lerner, 2001: 108).

Una segunda condición para la construcción de un corpus que forme verdaderos lectores literarios es hoy fruto de amplio consenso: la necesidad de incorporar la lectura íntegra de obras completas (Colomer, 2005), modalidad que, entre otras posibilidades, ayudaría en la apropiación de una forma de lectura distanciada (Rouxel, 1996) y en la puesta en escena de esa inmersión ficcional profunda (Tauveron, 2002) que caracteriza la experiencia literaria. No obstante, pese a este amplio consenso en el campo de la investigación, el encaje de las obras completas en las aulas sigue siendo problemático (Manresa, 2013), todavía muy marcado por la indefinición acerca de qué hacer realmente con las obras. Con todo, propuestas recientes de acompañamiento de las obras completas en clase, como la de Joole (2006), ayudan en la progresiva construcción de un “dispositivo de lectura integral de narraciones extensas” que incluiría la puesta en relación de diversas formas de apropiación de los textos, como los debates programados, el uso del carnet lector o la definición de pasajes para lectura autónoma y otros para lectura en voz alta del profesor. En otras palabras, un dispositivo que permita superar la sensación de desamparo que muchos niños y jóvenes sienten cuando leen obras íntegras sin momentos planificados de discusión o problematización de los textos en clase.

La redefinición del lugar de las obras completas en el aula pasa, también, por la programación de los itinerarios de lectura y las posibilidades de inmersión en el sistema literario que estas ofrecen. Pues, superada la programación cronológica del modelo historicista, la didáctica se ha visto en la necesidad de construir nuevas formas de relacionar las obras entre sí, y de ayudar a los alumnos a acceder a una visión global (que incluye igualmente una cierta perspectiva diacrónica) del sistema literario. Una propuesta particularmente interesante al respecto han sido las “constelaciones literarias” (Jover, 2009), que gracias al establecimiento de vínculos “más o menos caprichosos” (temáticos, genéricos, por época o ámbito geográfico, etc.) entre unas obras y otras, nos permite diseñar itinerarios de lectura que toman en cuenta las

competencias y expectativas del alumnado, por una parte, y que ayudan a crear unos contextos de referencia para hacer dialogar entre sí obras diversas y progresivamente más complejas, por otra.

A su vez, la definición de itinerarios textuales que enseñen a leer obras literarias se ha potenciado con la progresiva entrada al aula de “nuevos” corpus de lectura que, por su brevedad, ocupan un espacio complementario al de la lectura de novelas u otros textos extensos. Si bien el trabajo con textos poéticos o con minicuentos podría situarse en estas coordenadas, ha sido el álbum ilustrado el corpus más representativo de las líneas de renovación en este ámbito. Así, la discusión literaria sobre álbumes se ha extendido como una práctica de innovación para la enseñanza literaria en todos los niveles de escolaridad (desde las aulas de infantil hasta las de secundaria), con múltiples experiencias que van mostrando su potencial para hacer progresar la interpretación y para activar conocimientos literarios complejos en el proceso de lectura (Arizpe y Styles, 2004; Silva Díaz y Manresa, 2005; Colomer, 2012b, Manresa y Reyes, 2014, entre otros). Características muy presentes en el álbum como la condensación semántica que favorece lecturas inferenciales, la riqueza intertextual que promueve la puesta en juego de conocimientos literarios y culturales previos, o el uso de la ironía y la parodia que promueven la lectura distanciada son, en suma, buena muestra de lo que este corpus ofrece: la adquisición de aprendizajes literarios complejos a partir de obras cuya lectura compartida demanda muy poco tiempo de la programación escolar.

Además de los tipos de obras, otra de las mayores preocupaciones en este ámbito ha sido la construcción de unos criterios para seleccionarlas, lo que ha derivado en una serie de propuestas al respecto. Algunas, como la de Lazar (1993), se centran en el destinatario, concibiendo así la selección de lecturas a partir de la atención al bagaje cultural, lingüístico y literario de los estudiantes. Otras (Lluch, 2010) proponen unos criterios que, además de las características del lector, se relacionen con el texto tanto en sentido amplio (su procedencia, sus valores o ideología, el género o subgénero) como en términos específicos (atendiendo a su estilo, estructura, tipos de narrador, trabajo con el tiempo y espacio, etc.). Dufays *et al.* (2005), por su parte, plantean la necesidad de un equilibrio entre tres tipos de criterios bien diferenciados: un criterio pedagógico centrado en el alumno, un criterio subjetivo centrado en el profesor, y un criterio sociocultural relacionado con la sociedad en la que se está inserto. En cualquier caso, debemos señalar que estas propuestas no siempre coinciden con los criterios que utilizan los docentes para elegir los libros en sus clases. Esto, pues la investigación al respecto muestra que se decantan mayoritariamente por su propio

conocimiento e interés personal y por las recomendaciones de los niños (Cremin *et al.*, 2008a), así como por la influencia de la obra sobre el placer e interés tanto suyo como del alumno (Dezutter *et al.*, 2007).

Junto con sintetizar el debate en torno a cuatro grandes criterios que parecen fruto de consenso (la calidad, los valores educativos e ideología, la valoración de los gustos e intereses del lector infantil y juvenil, y el itinerario de aprendizaje literario y cultural que ofrecen), Colomer (2005) hace avanzar la discusión al agregar que lo importante es no perder de vista dos preguntas claves en un proceso de selección de textos: para quién y para qué. Efectivamente, ambas preguntas ayudan a reorientar una discusión que, por mucho tiempo, estuvo centrada únicamente en el criterio de calidad de las obras. Permiten, también, avanzar hacia una mirada más global de la selección del corpus escolar pues, como señala Manresa (2013: 67) la discusión sobre los tipos de libros “no tiene sentido si no se relaciona también con la metodología de acompañamiento de los textos, la intensidad de la guía y la función que las obras han de cumplir”. En ese marco, un buen ejemplo de la consideración tanto del lector como de los objetivos de lectura se encuentra en la propuesta de Margallo (2012c) para elaborar un corpus de textos dirigido a adolescentes reticentes a la lectura, es decir, para lectores caracterizados por sus dificultades de comprensión y por su carencia de vínculos personales con la literatura. En este caso, se ha pensado en criterios diferenciados según el propósito didáctico: unos centrados en los efectos que los textos provocan en el lector, cuando se trata de promover la vivencia de verdaderas experiencias literarias, y otros en el nivel de reto y desafío que promueven, cuando se busca favorecer la interpretación y construcción de significado sobre las obras.

4.2.4. Confrontar con las aulas: las prácticas efectivas de enseñanza de la literatura

Junto con presentar y caracterizar el nuevo modelo de enseñanza, resulta igualmente importante confrontarlo con lo que sabemos acerca de las prácticas efectivas de enseñanza de la literatura. Seguir esa dirección permite, por ejemplo, señalar que la vigencia de la propuesta de *secuencias didácticas* parece mucho más ligada al ámbito de la investigación que al de las aulas, espacio en el que los proyectos de lengua no han tenido una presencia importante (Milian, 2012), probablemente debido a la enorme reformulación de las prácticas que su implementación supone. Permite, también, saber que los dispositivos de referencia anteriormente mencionados son fruto de continuas

actualizaciones y modificaciones según el contexto educativo y el perfil de cada docente. Es decir, la confrontación entre los modelos surgidos de la investigación y las múltiples realidades educativas del aula favorece una comprensión más ajustada de los reales desafíos que enfrenta la renovación didáctica en nuestro campo.

Para comenzar, cabe señalar que los estudios panorámicos sobre la investigación en didáctica de la literatura, tanto del ámbito hispanohablante (Munita y Margallo, 2014) como francófono (Daunay, 2007a), concuerdan en que aún sabemos relativamente poco sobre las prácticas “reales” de enseñanza de la literatura, es decir, las prácticas desarrolladas en el contexto natural del aula, sin considerar aquellas surgidas de situaciones experimentales concebidas por los investigadores. Pese a ello, el diagnóstico de base, sintetizado por autores como Baye *et al.* (2003) o Manresa (2013), ha sido muy claro: la investigación informa que la práctica educativa sobre literatura suele estar muy centrada en actividades evaluativas y de carácter estándar (como el trabajo de vocabulario o las preguntas sobre el contenido literal del texto), y muy poco en actividades tendientes a desarrollar tanto la competencia literaria como los rituales privados y sociales que ayudan a formar hábitos lectores. Es decir, prácticas bastante alejadas del modelo educativo presentado en estas páginas.

Con todo, el cambio de siglo ha significado también un proceso de transformación en la visión que la investigación construye sobre las prácticas, observándose un renovado interés por dejar de alimentar el extendido diagnóstico de “crisis” en la enseñanza literaria, y por dedicarse en cambio a observar y analizar lo que está en juego en las prácticas reales del aula (Ronveaux y Dufays, 2006). Así, al lado de instrumentos como cuestionarios que recogen la mirada de amplios grupos de docentes sobre sus propias prácticas, emergieron diversos estudios de caso para profundizar en la comprensión de la enseñanza literaria en los contextos educativos en los cuales esta se desarrolla. A grandes rasgos, los resultados que unos y otros informan convergen en algunos puntos como la diversidad de prácticas didácticas implementadas o las tensiones que a menudo acompañan el trabajo docente sobre la literatura.

En relación a la diversidad de prácticas, Dezutter *et al.* (2007) mostraron que si bien las más recurrentes son también las más ancladas en la tradición escolar, como la redacción de un resumen o la presentación oral de informaciones sobre el autor, poco a poco se han propagado ciertas prácticas creativas sobre los textos, como debates con los personajes, maquetas con los espacios físicos de la novela o la transformación de la obra en un cómic u obra de teatro, entre otras. Por

su parte, McKool y Gespass (2009) han observado la recurrencia de prácticas como la lectura silenciosa, las preguntas orales y escritas de comprensión lectora, e incluso la lectura en voz alta de álbumes ilustrados, subrayando que, aunque con menor periodicidad, también se implementan otras como los círculos literarios o los diarios de respuesta personal a la lectura. La lectura en voz alta y por placer por parte del docente ha sido otra práctica informada como mayoritaria (Cremin *et al.*, 2011), aunque su uso parece restringirse a los niveles inferiores, cuando los niños todavía no devienen lectores independientes.

Las tensiones, por su parte, suelen emerger en los estudios de caso. Falardeau y Simard (2011), por ejemplo, muestran la tensión entre unas prácticas que focalizan en el texto y la intención del autor y otras centradas en las reacciones de los alumnos, lo que en su caso deriva en una docente muy centrada en una dimensión epistémica del acercamiento a la literatura, y otra que privilegia las dimensiones subjetiva y social de la actividad lectora. Esta diversidad de enfoques (así como las tensiones que les subyacen) se observa también en el estudio de Ronveaux y Dufays (2006): mientras un docente pone todas sus fuerzas al servicio de la cooperación interpretativa, otro pasa rápidamente de esta cooperación hacia una utilización del texto con fines ético-pragmáticos.

Asimismo, otros estudios como el de Trujillo (2010), alertan sobre aulas en las que no hay una motivación clara ni unos objetivos explícitos para leer literatura, y en las que no se promueven intervenciones pedagógicas específicamente diseñadas para hacer avanzar la competencia interpretativa de los estudiantes, situación que remite a las tensiones acerca del lugar que ocupa la literatura en el aula, y de los diferentes modos de acercamiento al texto que allí se privilegian. Por su parte, la investigación reciente de Sanjuán (2013) muestra las complejidades que aun hoy implica el desplazamiento desde una perspectiva tradicional de enseñanza de la literatura hacia otra más anclada en el modelo de educación literaria. Esto, pues sus resultados muestran que, en las aulas de secundaria, el historicismo continúa siendo el enfoque didáctico predominante (pese a las fallas que los propios docentes le reconocen), el libro de texto sigue siendo el material de apoyo fundamental para las clases de literatura, y la lectura interpretativa se mantiene fuertemente anclada en la actividad del *comentario de textos* proveniente de los enfoques formalistas.

Otra forma de tensión se encuentra en las prácticas efectivas de docentes que utilizan la discusión literaria en clase. La observación de los profesores noveles (Butlen *et al.*, 2008), por ejemplo, señala que el docente tiende a igualar interpretación y subjetividad durante el debate, en un proceso caracterizado por dejar leer a los alumnos aceptando por igual

todos sus puntos de vista, sin necesidad de argumentarlos o de regresar a la obra para su validación confrontada con los índices textuales. En una perspectiva similar, Dias-Chiaruttini (2014) ha mostrado que cada docente actualiza el debate interpretativo a su manera, lo que en muchas ocasiones deriva en la creación de un género mixto en el que la discusión se mezcla con prácticas provenientes de la animación a la lectura o con la reelaboración de prácticas tradicionales como la dinámica de pregunta-respuesta gestionada por el profesor. A su vez, sabemos que las dificultades para hacer del debate sobre las obras una práctica más frecuente y relevante en las aulas pasan por creencias de los docentes en torno a cuestiones como la falta de tiempo para desarrollar el debate, el “riesgo” que a nivel disciplinar supondría crear situaciones de discusión oral difíciles de gestionar, o los problemas que los propios docentes ven en sus alumnos para expresar opiniones personales (Sanjuán, 2013).

En definitiva, el creciente corpus de investigación sobre prácticas reales muestra la complejidad de la enseñanza de la literatura cuando es observada en situación, es decir, en sus múltiples formas de concreción en las aulas. En ese marco, una línea que ha cobrado especial relevancia es la investigación sobre prácticas exitosas en lectura y escritura en general, y en educación literaria en particular. Los resultados que ese corpus ofrece, complementados también con la revisión de algunos estudios que, habiendo surgido de situaciones concebidas por los investigadores, han mostrado ser experiencias exitosas de aprendizaje literario a largo plazo, constituyen otro foco de interés para el mapa de prácticas literarias que vamos dibujando.

En esa línea, Gambrell (1996) ha subrayado que las aulas que fomentan la motivación e implicación de los alumnos por la lectura se caracterizan por medioambientes ricos en libros, por maestros que actúan como modelos de lectura, y por ofrecer múltiples oportunidades de selección de textos, de familiarización con el corpus y de interacción social sobre las lecturas realizadas. Experiencias e investigaciones reportadas posteriormente han confirmado la importancia de ese ambiente estimulante y de continuo contacto e intercambio con y sobre las obras (Medwell *et al.*, 1998; Siro, 2005; Amo, 2007; Reyes, 2011, 2012), y han evidenciado la relevancia de un trabajo específico sobre las habilidades lectoras, aunque integrándolas siempre en procesos de construcción de significado y en contextos comunicativos en los cuales la ejercitación lectora cobra sentido (Medwell *et al.*, 1998; Montesinos-Gelet y Morin, 2011). Finalmente, la atención a las necesidades de cada estudiante, así como el acompañamiento de cada uno en su progreso en tanto lector, ha sido igualmente subrayado por la investigación en esta línea (Turcotte, 2009).

Las instancias de reflexión sobre la lengua y la literatura, así como las de sistematización de los saberes puestos en juego en las actividades de lectura o escritura caracterizan también la gran mayoría de estas experiencias. Son, a su vez, aspectos que quedan en evidencia cuando lo que se ha observado no es solo un docente exitoso sino toda una escuela que obtiene resultados sobresalientes en lectura y escritura, cuyos logros se relacionan con tres factores claves: el contacto cotidiano con los libros, la enseñanza directa de estrategias de lectura y escritura en contextos comunicativos significativos, y las continuas instancias de reflexión sobre la lengua y de discusión y socialización de las lecturas (Pressley *et al.*, 2007).

En esa misma dirección avanzan ciertos proyectos de escritura que, orientados tanto a la experimentación de la comunicación literaria como al aprendizaje del funcionamiento de las “reglas del juego” de la literatura, han mostrado excelentes resultados educativos. Son, podría decirse, ejemplos de experiencias que han avanzado desde las propuestas de talleres literarios y de expresión creativa de los años setenta y ochenta, hacia el diseño de situaciones didácticas que, sin dejar de lado el juego creativo, implican también ciertos desafíos en la construcción literaria y en la composición textual. Así, proyectos como la reescritura de cuentos tradicionales desde la perspectiva de uno de los personajes (Ferreiro y Siro, 2008) o la escritura colectiva de una novela de caballerías (Margallo, 2009), tienen en común trabajar la escritura en constante interrelación con la lectura, desarrollar continuas instancias de planificación, textualización y revisión del escrito, favorecer espacios de reflexión metacognitiva sobre las tareas realizadas y de sistematización de los aprendizajes literarios puestos en juego y, sobre todo, enmarcarse en proyectos globales de producción que dan sentido a las actividades de escritura.

Las diversas experiencias mencionadas son exitosas pues la mayoría de ellas logran resultados de excelencia con sus alumnos en el área de la lectura y escritura, pero lo son también porque favorecen importantes avances en el aprendizaje literario de los estudiantes, especialmente cuando se trata de propuestas sostenidas en el tiempo. Los trabajos colaborativos de Tauveron (2002) con múltiples aulas francesas, por ejemplo, muestran que los niños de educación primaria son capaces de realizar lecturas distanciadas y atentas al funcionamiento del texto, y que cuando hay un trabajo específico de formación de lectores literarios, el aula deviene un espacio en el que cohabitan de manera natural la lectura fusional y subjetiva con otra más distanciada y crítica. Por su parte, el estudio de Manresa (2013) también ha demostrado que el trabajo sistemático y continuo de la escuela con programas de lectura

complementaria tiene una enorme incidencia en la formación y consolidación de hábitos lectores fuertes en la adolescencia.

Otros ejemplos de trabajo sistemático en la formación de lectores pueden hallarse en el reporte de Siro (2005) y, especialmente, en la investigación-acción de Reyes (2011, 2012); ambos muestran el enorme potencial del nuevo modelo de educación literaria cuando este logra afianzarse en las aulas. La creación de una comunidad de lectores, la construcción de referentes culturales compartidos, la apropiación personal y afectiva de la literatura, o la evidente progresión en la competencia literaria de los niños son algunos de los efectos producidos por la instauración de prácticas diversificadas y continuas de lectura y escritura literaria, así como de intercambio y de debate interpretativo sobre las obras.

Resta decir, como complemento de todo lo anterior, que las experiencias educativas exitosas en lectura y escritura muestran una orientación muy “literaria” de la enseñanza impartida (Pressley *et al.*, 2007; Montesinos-Gelet y Morin, 2011; Reyes, 2011, 2012): en todas ellas se destaca el trabajo interdisciplinario a partir de la literatura, y una fuerte presencia, valoración y uso de la literatura infantil y juvenil en la práctica pedagógica.

Finalizaremos este apartado trasladando la atención desde las prácticas y sus resultados hacia la actuación docente, pues en este último ámbito se han observado interesantes aspectos que diferenciarían al profesorado influyente en el ámbito de la lectura. Así, se ha visto que este tipo de docentes sostiene la discusión sobre libros apoyándose mayoritariamente en factores de motivación interna (como la curiosidad intelectual, la apreciación estética de la obra o el intercambio de sentido entre pares), que solo 2 de cada 10 de sus preguntas sobre el texto son literales, y que más de la mitad de sus intervenciones durante la lectura están orientadas a favorecer procesos de interpretación (Rudell, 1995)⁴². Se ha visto, también, que este perfil de profesorado implementa situaciones didácticas caracterizadas por un nivel de dificultad relativamente superior a lo que el alumno es capaz de conseguir por sí solo, favoreciendo de este modo procesos de colaboración entre pares y con el propio docente (Terwagne *et al.*, 2003). Características, por lo demás, bastante emparentadas con aquellas que presentan los profesores cuyos alumnos obtienen resultados de excelencia en lenguaje y

⁴² A modo de comparación, los datos de la misma investigación señalan que los profesores no influyentes sostienen la discusión mayoritariamente con motivación externa, que bajan a 27% las intervenciones orientadas a la interpretación, y que 7 de cada 10 de sus preguntas sobre el texto son de tipo literal.

matemáticas, sintetizadas por Mercer y Littleton (2007: 40) en aspectos como el uso de secuencias de preguntas no solo para verificar contenidos sino también para guiar la comprensión, la focalización en la construcción de sentido a partir de la propia experiencia y de la explicitación de los procesos de pensamiento, y la visión de la enseñanza como proceso eminentemente social y comunicativo.

4.3. EL MEDIADOR ESCOLAR DE LECTURA LITERARIA

4.3.1. La especificidad de la mediación en contexto educativo

Experiencias exitosas como las que acabamos de mencionar ponen de relieve la importancia del docente en la motivación hacia la lectura por parte de niños y jóvenes y, en última instancia, en la consecución de los objetivos del modelo actual de educación literaria. Por tanto, resulta necesario complementar la presentación del nuevo paradigma didáctico con una focalización en la figura del docente, denominado intencionadamente aquí como un *mediador escolar de lectura literaria*.

La formulación anterior deja, pues, abierta la pregunta: ¿por qué no hablar de “mediador de lectura” o simplemente de “profesor de literatura”? La elección de un concepto en desmedro de otros reposa en la construcción de un nuevo paradigma para pensar al docente encargado de la formación del lector literario en la escuela. Paradigma bajo el cual se concibe al profesor como un *mediador*, con todo el universo semántico que esta elección moviliza. Tríada, conflicto, cambio, construcción de sentido, rol relacional, puente, acompañamiento, cercanía, afecto y diálogo confiado son, como hemos visto anteriormente (cfr. cap. 1), ideas congregadas por la noción de mediación, y que nos parecen especialmente relevantes para definir al formador de lectores en la escuela. Se constituye entonces un importante cambio: el paso desde el sustantivo genérico *profesor* hacia el término *mediador*, conformando así un desplazamiento conceptual ampliamente aceptado y utilizado en el discurso didáctico contemporáneo.

Ahora bien, el concepto genérico de *mediador de lectura*, si bien aporta una serie de significados relevantes para pensar la figura del docente en el marco del nuevo modelo de educación literaria, no alcanza para construir una definición completa del actor social y escolar que dicha figura representa. En otras palabras, lo que hay que aceptar es que no podemos seguir hablando del *mediador de lectura* como una figura unitaria. Para poder realmente avanzar en este punto, parece necesario

atender a la diferenciación de objetivos entre el mediador de lectura en contexto social y el mediador de lectura en contexto escolar. Por supuesto, ambos roles comparten ciertas funciones y características (de ahí el uso común de una terminología de base). De hecho, podría decirse que este último comparte los principales elementos de la definición que construyéramos para el primero (véase pág. 46): una intervención intencionada, la construcción de condiciones favorables para la apropiación de la cultura escrita, la puesta en juego de su propia relación con lo escrito y el propósito de favorecer procesos de cambio y de construcción de sentido en los sujetos con quienes trabaja.

Sin embargo, es necesario recordar que cada uno debe responder también a la especificidad propia de su contexto de actuación, cuestión que marca importantes diferencias entre el mediador de lectura en contexto social, cuyo perfil hemos discutido en el capítulo 1 de este trabajo, y el *mediador escolar de lectura literaria* que presentamos a continuación. De entrada, lo que diferencia a este último es el uso de dos adjetivos que concretan tanto un ámbito particular como un determinado tipo de actuación: *escolar*, que remite al espacio educativo formal propio de la escuela, y *literaria*, que refiere a la modalidad de lectura que se espera promover en ese espacio. En relación a esto último, cabe señalar que con *lectura literaria* no nos referimos a un mediador que se restringe únicamente a las obras literarias (aun cuando la literatura constituya un corpus privilegiado para la consecución de sus objetivos), sino que utilizamos la expresión en el sentido defendido por Dufays *et al.* (2005), es decir, en tanto postura de lectura que conjuga participación y distanciamiento en la relación establecida con los textos.

Comenzaremos, pues, por atender a la especificidad del adjetivo *escolar* y las implicancias que el término *mediador* adquiere en ese contexto. Para ello, cabe señalar que la idea de *mediación* encuentra en el contexto pedagógico una tradición propia cuyas raíces habría que buscarlas en la teoría vygotskiana de la “zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 2009/1960). Entendida como la distancia entre aquello que el niño puede hacer por sí solo y aquello que puede realizar con la ayuda de un agente externo que en determinado momento actúa como facilitador en su proceso de aprendizaje, la zona de desarrollo próximo no es sino la creación de un “rango esencial de aprendizaje”, que “despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygotski, 2009/1960: 138-139).

La concreción de esta zona potencial de desarrollo supone, al menos, dos ideas claves para pensar la mediación en el plano educativo. La primera es la importancia de la actividad de niñas y niños regulada

por y en el ambiente, entendido este como un contexto que favorece la interacción como medio de aprendizaje. La segunda es el rol central del mediador en tanto organizador del medio social, lo que posibilita a su vez orientar y regular la actividad que allí se desarrolla (Vygotski, 2001/1926). En palabras de Mercer y Littleton (2007), la idea vygotskiana de desarrollo potencial permite focalizar en el progreso del niño a partir de dos elementos centrales: un progreso que se da bajo una guía y en el marco de una actividad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Feuerstein realiza una contribución central para la comprensión de la mediación en contexto educativo: la conceptualización de la *experiencia de aprendizaje mediado* (Feuerstein y Feuerstein, 1991) que estaría en la base de los procesos de transmisión cultural. Tal como han subrayado sus seguidores (Prieto, 1992; Tébar, 2003), se trata de experiencias que remiten a la manera en la que un mediador se interpone entre el sujeto y los estímulos o información exterior, para interpretarlos y organizarlos de forma que adquieran un significado y un valor concreto para el individuo. Así, la figura del mediador sería la de quien enriquece la interacción del niño con el medio ambiente y los objetos culturales, favoreciendo a su vez la creación de una predisposición y una curiosidad que activarán sus estructuras mentales y permitirán, por extensión, la “modificabilidad cognitiva” perseguida en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, entonces, se definiría al mediador educativo como toda persona “que organiza con intencionalidad su interacción y da significados a los estímulos que recibe el educando” (Tébar, 2003: 73)

Los avances anteriores engarzan con otra idea clave para pensar la intervención educativa del mediador: la noción de *andamiaje*. En un primer momento, esta idea fue construida para referirse a las ayudas y formas de soporte que la madre provee al niño en los diálogos que ambos mantienen durante el proceso de adquisición del lenguaje propio de los primeros años de vida (Bruner, 1978). Las formas de diálogo establecidas entre ellos actúan como “formatos” o “pautas de interacción estandarizada” (Bruner, 1986: 119) que, si bien inicialmente presentan roles muy demarcados para cada participante, favorecen también la progresiva inversión de esos roles para lograr una participación cada vez más activa del niño en el mundo del lenguaje.

Posteriormente, esta noción ha mostrado su potencial en el contexto escolar, donde se la utiliza con la finalidad de remarcar la “intervención sensible de un profesor para ayudar al progreso de un alumno que está activamente implicado en una tarea específica, pero que no es muy capaz de realizar la tarea solo”, subrayando a su vez que, más que ayudas concretas para la realización de tareas físicas, se trata de

ofrecer guías para aprender nuevas “formas de utilizar el lenguaje [que] nos proporcionan marcos de referencia con los cuales podemos *recontextualizar* nuestras experiencias” (Mercer, 1997: 86-87). En esta perspectiva, la construcción del conocimiento sería siempre un proceso que, si bien se funda en la actividad del propio estudiante, tiene en la “guía” ofrecida por el adulto su principal condición de realización.

La idea de una guía ofrecida por el docente en el marco de la actividad de niñas y niños ha sido retomada y formalizada en diversas ocasiones en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Langer (1995), por ejemplo, habla del *andamiaje educativo* que suponen las diversas ayudas o apoyos ofrecidos por el docente durante la discusión colectiva en torno a los textos. Por su parte, Terwagne *et al.* (2003) plantean la existencia de dos formas específicas (y complementarias entre sí) de colaboración para hacer progresar a los alumnos en su zona de desarrollo potencial, especialmente a la hora de avanzar en su competencia interpretativa:

- El *andamiaje*, que estaría constituido por las intervenciones verbales de todo tipo con las cuales se establecen interacciones de aprendizaje entre el alumno y el profesor o bien entre el alumno y sus pares.
- La *guía o dirección (guidage)*, consistente en hacer explícitas para los alumnos las condiciones de eficacia de la actividad en la cual se les solicita su implicación.

Zona de desarrollo próximo, experiencia de aprendizaje mediado, andamiaje o guía conforman, en suma, un nuevo universo semántico para repensar la noción de mediación desde los procesos de transmisión cultural puestos en escena en contexto escolar. Este conjunto conceptual reposa, pues, en una idea central que responde a la especificidad de la escuela: la idea de progreso. En ese contexto, la zona de desarrollo proximal deviene espacio “construido” por la intervención didáctica para facilitar el aprendizaje progresivo de los estudiantes. Como señalan Dolz *et al.* (2009: 131): “El aprendizaje aparece gracias a la enseñanza, en situaciones creadas para aprender, por medio de un dispositivo de aprendizaje escolar progresivo que apunta a una complejidad y a una especialización de los saberes construidos”.

A su vez, ese progreso reposa en un complejo equilibrio entre desafío y posibilidad. En otras palabras: la principal condición de ese progreso radica en ofrecer situaciones con un nivel de dificultad que, siendo levemente superior a lo que el estudiante puede realizar por sí solo, no produzca una sensación de desmotivación sino que refuerce el

sentimiento de capacidad en el alumno para superar ese obstáculo. Pues sabemos, desde Vygotski (1985), que el pensamiento se origina en la motivación entendida como una base afectiva-volitiva que orienta la actividad del sujeto. Y la motivación, por su parte, se cimienta sobre el éxito, pues “nadie emprende actividades en las que existe un evidente riesgo de fracaso” (Tébar, 2003: 78).

Cabe esperar, por supuesto, que esas experiencias situadas un poco más allá del espacio de movimiento habitual del alumno puedan generar situaciones de ruptura o bloqueo. De ahí que la mediación educativa sea concebida también como un acompañamiento para esas situaciones de cambio y de eventuales bloqueos frente a lo desconocido (Cardinet, 2000). Así entendida, la mediación educativa implica ante todo una nueva función para el docente, centrada en la escucha y en el descubrimiento del otro, desplazando de este modo el centro de interés desde las disciplinas hacia las personas que viven procesos de apropiación del universo de contenidos y prácticas de esas disciplinas.

4.3.2. Hacia una caracterización del mediador escolar de lectura literaria

En un intento por establecer unas líneas de acción comunes para la situación actual de la mediación lectora, Colomer (2002) ha propuesto las siguientes coordenadas de trabajo: escuchar a los lectores infantiles y juveniles hablar sobre los libros, generar diversos espacios de lectura compartida, y ayudarles en el esfuerzo que implica la lectura de textos que “valgan la pena”. Es decir, una propuesta que recoge ciertas ideas centrales para la perspectiva actual de educación literaria, a partir de las cuales la actividad mediadora pasaría fundamentalmente por darle “voz” a los lectores, amplificar esa voz en espacios de socialización de las lecturas, y hacerla avanzar en itinerarios progresivos de aprendizaje de la lectura literaria. En palabras de Sanjuán (2013: 497), se trataría de pensar la función principal del docente mediador en términos de acompañar y orientar los procesos de lectura de los alumnos, “en una sabia combinación de los procesos de recepción personal (individuales y grupales) con la aportación de los conocimientos literarios y estrategias de lectura propias de un lector formado”.

Dado lo anterior, resulta evidente que la actividad mediadora se enmarca en los objetivos generales del nuevo modelo de educación literaria. Según estos, la principal función del mediador estaría relacionada con la consecución de una competencia de *lectura literaria* de cierta entidad, por una parte, y con la progresiva consolidación de hábitos de lectura autónoma en los niños y jóvenes, por otra. Ambos

objetivos se fusionan en las líneas de progreso establecidas por Colomer (véase pág. 130), que operarían también como grandes espacios de trabajo hacia los cuales el mediador escolar debe orientar sus prácticas.

Por supuesto, la amplia gama de actuaciones que implica este modelo supone también tipos complementarios de mediación, que según Mendoza (2002) irían desde unas funciones de crítico e intérprete de la cultura hasta otras de animador de lectura o de mediador entre el alumno y los saberes disciplinares movilizados en la situación didáctica. A ellas podríamos agregar aquella función de “pasador” (*passieur*) de la cultura que promulgara Zhakartchouk (1999), y que lleva a pensar al docente como quien acompaña y guía a los alumnos en su viaje hacia el descubrimiento de terrenos culturales nuevos y más vastos que los conocidos hasta entonces.

En otras palabras, es hoy muy claro que la actividad del *mediador escolar de lectura literaria*, lejos de restringirse a la tradicional transmisión de contenidos disciplinares, se ha diversificado tanto como los objetivos que se le exigen. Así, manteniendo siempre su rol principal de regulador de la actividad de los niños y de organizador del ambiente en el cual esta se desarrolla, el docente multiplica sus intervenciones, que van desde la planificación de espacios que permitan la confrontación de interpretaciones, la reflexión metacognitiva y la sistematización de saberes, hasta otros que garanticen el acceso a una amplia diversidad de textos y que favorezcan la participación en circuitos reales de circulación y mediación de la literatura.

Ahora bien, en el marco de ese amplio abanico, la investigación reciente ha subrayado una función mediadora específica que parece definir el nivel de logro de las intervenciones docentes. Una función que se encamina en dos direcciones (Amat, 2010): el conocimiento de las obras y el diseño de dispositivos didácticos fértiles para abordarlas. El primer punto es clave, y se vincula a su vez con dos aspectos: el conocimiento panorámico de un amplio conjunto de textos (literatura infantil y juvenil clásica y contemporánea, libros informativos para niños y jóvenes, textos de literatura general), y la capacidad de análisis de los aprendizajes literarios que esas obras ofrecen al lector. Esto permite diversificar las posibilidades de valoración de los textos por parte del mediador y, por extensión, abrir caminos igualmente diversos para los procesos de apropiación del libro y de interpretación literaria por parte de los alumnos. Todo ello ha sido sintetizado por Poyet (2006) como el rol de “seleccionador” que cabe al mediador, y que se daría en múltiples niveles: desde seleccionar el texto hasta elegir un camino de lectura privilegiado, elegir los saberes que se convocarán para esa lectura, elegir

una determinada perspectiva intertextual o interdisciplinar en desmedro de otras, etc.

Por su parte, los últimos niveles de selección mencionados llevan al segundo punto, relacionado con el dispositivo didáctico a construir para la actividad de lectura. Es allí donde, siguiendo a Poslaniec (2003), se formula la verdadera “problemática del mediador de lectura”, que descansaría en la pregunta en torno a qué tipo de actividades se pueden elaborar con un determinado libro para promover la formación de los alumnos como lectores literarios. Esa atención a los dispositivos en tanto formas de mediación ha sido subrayada también por Rouxel, al señalar que “la mediación del profesor, antes que manifestarse por la presencia física en clase, se encuentra en el dispositivo que ha creado” (1996: 114).

A su vez, lo anterior conecta con la noción vygotkiana de *instrumentos mediadores*, retomada desde una perspectiva didáctica por Dolz *et al.* (2008), quienes han destacado el potencial de estos medios sociales para la transformación del pensamiento de los alumnos. Esta noción, establecida inicialmente para explicar la relación mediatizada del ser humano con el trabajo, parece de fértil aplicación en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, toda vez que los instrumentos mediadores no son únicamente de carácter material o técnico, sino que también comprenden instrumentos semióticos, capaces de mediar los significados y de regular y controlar la actividad. Entre estos últimos se encuentran, por ejemplo, “los discursos del profesor y los alumnos para nombrar los componentes del objeto, para presentarlo y semiotizarlo” (Dolz *et al.*, 2008: 148).

Así, este proceso de semiotización del objeto de enseñanza incluiría procedimientos típicamente escolares como las exposiciones, el diálogo o la corrección de ejercicios, y podría, por tanto, relacionarse con los diversos dispositivos didácticos puestos en escena por el docente. Dispositivos que debiesen abrir pistas de búsqueda y de problematización del texto más que ofrecer respuestas definitivas frente a los problemas que este ofrece al lector. En esa perspectiva, las actividades formuladas devienen procesos de *acompañamiento* de la lectura planificados por el mediador (Manresa, 2013), procesos que definirán el tipo de experiencia lectora que un niño o joven tenga en la escuela. Como hemos visto anteriormente, el dispositivo de referencia para avanzar en este sentido parece ser la discusión literaria o debate interpretativo, género didáctico que, dada su relevancia en el nuevo modelo de educación literaria, necesita de una progresiva definición de las funciones que cabrían al mediador en su desarrollo.

Podría decirse, en primer lugar, que la figura del mediador en la discusión literaria se define, en buena medida, por su capacidad para

ayudar a los niños a descubrir el “arte de las preguntas” (Moss, 2002) como estrategia de construcción de sentido, y como motor para hacer avanzar la reflexión sobre los libros leídos. Para ello, el docente provee dos tipos de ayudas básicas para favorecer el debate (Langer, 1995): unas formas de apoyo orientadas a *pensar* sobre los textos en el seno de una comunidad de lectores, y otras que ayudan a *participar* en la discusión. En este último caso, se trata de ayudas tendientes a que los alumnos aprendan las reglas sociales de la discusión (la gestión de los turnos de habla, el respeto por las opiniones de otros, etc.). Es decir, ayudas orientadas al progresivo dominio de las pautas estandarizadas que definen el particular “formato” que conforma el debate interpretativo, de modo que, tal como la investigación reciente ha demostrado (Pressley *et al.*, 2007; Amat, 2010; Reyes, 2012; Colomer, 2012b), los niños tomen progresivamente el rol de gestores y dinamizadores de su propia discusión.

Por su parte, las ayudas para *pensar* están dirigidas a la progresión de la capacidad de lectura interpretativa y de construcción de sentido en torno a los textos leídos. Autores como Siro (2005) o Munita y Manresa (2012) han identificado algunas de las intervenciones clave del mediador en ese contexto, las cuales podrían sintetizarse en las siguientes funciones:

- Promover el enlace entre la propia interioridad de los lectores y la visión de mundo ofrecida en los textos, así como relacionar la discusión con otros libros y con saberes previos de la cultura del lector.
- Favorecer la articulación de las interpretaciones de los lectores con los indicios textuales que las sostienen y fundamentan.
- Proponer desafíos que permitan advertir el efecto de sentido de ciertos recursos expresivos utilizados en las obras, y ofrecer un metalenguaje que permita nombrar esos recursos y hablar de manera más consistente sobre los textos.
- Reformular, sintetizar y sistematizar lo dicho para hacer progresar la discusión y para fijar conceptos y contenidos.

En cualquier caso, todas estas intervenciones del mediador en el marco de una discusión están orientadas por una doble tarea muy bien definida por Tauveron (2002): ser a la vez un “jardinero” y un “garante de los derechos del texto”. Es decir, actuar en primer lugar como recolector de las semillas interpretativas surgidas en los intercambios para relanzarlas y hacerlas germinar en la discusión; y segundo, actuar como defensor de los caminos interpretativos que el texto propone,

evitando así las situaciones de “delirio interpretativo” que, muy a menudo, acaban olvidando las proposiciones del texto.

Especificadas ya las principales intervenciones mediadoras del docente en el dispositivo didáctico de referencia de la actual enseñanza de la literatura, cabría terminar este apartado agregando otra función, más genérica pero igualmente destacada, que identificaría al *mediador escolar de lectura literaria*. Se trata de la puesta en escena de su propia postura de lector como otro aspecto clave de su actividad mediadora. Una postura que permite transmitir a sus alumnos una actitud de entusiasmo hacia la literatura que, como se ha visto recientemente (Sanjuán, 2013), conforma uno de los factores claves en la motivación de los niños y jóvenes por la lectura literaria.

“La lectura en clase no es solamente la de los alumnos”, ha dicho Joole (2006: 100) para subrayar la importancia del modelo que ofrece el adulto cuando lee en el aula, tanto para sí (como sucede en una lectura silenciosa) como para otros (al compartir un texto significativo para él). Es decir, una función clave del mediador escolar pasaría por compartir su propia e íntima actividad de lector con sus estudiantes, para que ellos vean los comportamientos del lector encarnados en el docente. De este modo, la enseñanza de la lectura deviene transmisión de una relación personal con los textos, cumpliendo así con el ideal de Larrosa (2003: 45) acerca de que enseñar a leer sea también un espacio para “colocar una experiencia junto a otra experiencia”. En palabras de Lerner:

Al adoptar en clase la posición del lector, el maestro crea una ficción: procede “como si” la situación no tuviera lugar en la escuela, “como si” la lectura estuviera orientada por un propósito no didáctico –compartir con otros un poema que lo ha emocionado o una noticia periodística que lo ha sorprendido, por ejemplo-. Su propósito es, sin embargo, claramente didáctico: lo que se propone con esa representación es comunicar a sus alumnos ciertos rasgos fundamentales del comportamiento lector (2001: 153).

Estamos, pues, frente a una función mediadora que es a la vez central en la educación literaria, pues favorece la apropiación de las actitudes y comportamientos del lector por parte de los alumnos, y complementaria, en el sentido de que no basta por sí sola (como postularon ciertos discursos asociados a la idea del “contagio”) para formar lectores literarios. Al respecto, concordamos con Trujillo (2010) quien recalca que el “contagio” provocado por esa relación de lector a lector es un buen punto de partida cuando se da en procesos continuados

y sostenidos en el tiempo, por una parte, y cuando se complementa con procesos específicos de enseñanza de los saberes que intervienen en la lectura literaria, por otra. Procesos que necesitan de múltiples intervenciones mediadoras cuya caracterización hemos intentado construir en estas páginas.

4.3.3. La formación del mediador escolar de lectura literaria

La formación inicial docente en el área de lengua y literatura ha sido objeto de preocupación para el campo científico, especialmente desde que, hacia finales del siglo pasado, se denunciara su carácter inadaptado e insuficiente (Bronckart y Schneuwly, 1996) de cara a los múltiples desafíos y tareas que el profesor debe enfrentar en la enseñanza escolar de esta disciplina. Los avances realizados en la conformación de un nuevo modelo de educación literaria, y específicamente en la construcción de los diversos objetivos y funciones que el docente debe cumplir en ese marco, han derivado en la necesidad de generar procesos de cambio para la formación de estos actores educativos. Procesos que parecen descansar sobre un constato central: la exigencia de articular un espacio formativo que intervenga más allá de la transmisión de los contenidos de enseñanza (Cambra, 2003) o, en palabras de Kramer (2001: 188), que sea pensado “menos como entrenamiento o capacitación y más como historia que se transforma”.

Así, tal como se ha señalado en capítulos anteriores, buena parte de la investigación reciente en este dominio se ha caracterizado por buscar nuevos dispositivos de formación, que incluyan la reflexión sobre la propia experiencia y la puesta en juego de las creencias en el proceso de construcción de la identidad profesional. Un movimiento que rebasa el ámbito disciplinar de la lengua y la literatura, y engarza con las líneas de renovación propuestas desde la investigación pedagógica sobre la formación profesional docente. Líneas que, *grosso modo*, han construido un nuevo enfoque formativo basado en tres elementos fundamentales:

...un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar (Ávalos, 2005: 14).

Desde esta perspectiva de una triple construcción (de identidad profesional, de bases conceptuales y de un repertorio de formas de actuación) es hoy muy claro que la formación del mediador escolar de lectura literaria implica poner en escena, al mismo nivel que la apropiación de los saberes disciplinares, cuestiones como la reflexión sobre las propias prácticas letradas del sujeto, la problematización de sus creencias sobre la literatura y su enseñanza, o la discusión de las teorías didácticas a partir de las experiencias escolares y modelos docentes asimilados durante su *trayectoria preprofesional*. En este camino de transformación de la formación profesional del mediador escolar de lectura literaria, parecen destacar dos elementos ampliamente subrayados por el discurso didáctico contemporáneo, y que han sido tratados en profundidad en capítulos anteriores: la cuestión del *sujeto lector didáctico* (cfr. cap. 2) y la movilización y confrontación de las creencias (cfr. cap. 3).

Sobre la puesta en escena del *sujeto lector didáctico*, y a partir de la constatación del difuso lugar que suele concederse a las prácticas letradas durante la formación docente, la investigación se ha orientado hacia la reflexión y puesta en marcha de procedimientos que permitan integrar la lectura y escritura no solo de modo instrumental, sino también como una experiencia personal en torno a la literatura, una experiencia que incluya espacios para (re)descubrir las diversas formas de placer lector y escritor que la ficción literaria favorece (Draper *et al.*, 2000; Kramer, 2001; Gomez, 2005; Bombini 2008b). Pues, como señalaran Applegate y Applegate (2004) las facultades de educación no deben presuponer que todos sus estudiantes son lectores entusiastas, pero sí deben asumir el desafío de formar profesores con experiencias positivas en torno a la lectura y la escritura.

De este modo, el objetivo de asegurar su formación como lectores y escritores o, en otras palabras, como verdaderos participantes de la cultura escrita, pasa a ser tan relevante como su formación en el conocimiento didáctico que la enseñanza-aprendizaje de esas prácticas convoca (Lerner, 2001). Para ello, parece fundamental dar cabida a procesos de reflexión y problematización a partir de las propias experiencias lectoras del estudiante (Langlade, 2001), y privilegiar el encuentro íntimo y personal del futuro profesor con las obras literarias (Butlen *et al.*, 2008), así como generar espacios de socialización y discusión entre lectores a partir de esos encuentros.

Asociado a este espacio de experimentación personal de la lectura literaria, resulta igualmente importante la inmersión de los futuros mediadores escolares en uno de los corpus literarios que será más relevante en su actuación docente: la literatura infantil y juvenil. Si bien la

experiencia indica que esta resulta prácticamente desconocida para muchos educadores (Colomer, 2005), tratar esas obras como un saber profesional en la formación del mediador resulta hoy incuestionable, toda vez que ese conocimiento será luego la base para propiciar encuentros fructíferos entre los alumnos y los textos. Contamos ya con conocidas propuestas en este sentido, como la de Chambers (1997) acerca de un mínimo de 500 libros para niños que debiese leer un mediador antes de comenzar a ejercer profesionalmente. Con todo, y más allá de lo discutible de ese u otro umbral cuantitativo, lo que interesa aquí es subrayar el lugar preponderante del sistema literario infantil en la formación del docente, y el potencial que este corpus ha mostrado (Deleuze, 2009) para la reapropiación del discurso literario y del placer lector por parte del *sujeto lector didáctico*.

Por su parte, sobre la confrontación de las creencias personales del sujeto, se ha destacado la imperiosa necesidad de reorientar los procesos formativos hacia la toma en consideración de las creencias y representaciones que el docente o futuro docente ha construido sobre el objeto de enseñanza y sobre los procesos de aprendizaje que supone su apropiación en la escuela. De este modo, promover procesos de “desestabilización” de los sistemas de creencias con la finalidad de crear nuevos marcos interpretativos (Cambra *et al.*, 2008) sería un objetivo particularmente relevante en la construcción de un nuevo enfoque para la formación docente. Objetivo, a su vez, que no puede restringirse a un curso aislado, sino que debe pensarse desde la continuidad en las diversas etapas formativas que atraviesa el sujeto para devenir un profesional de la enseñanza (Holt Reynolds, 1992). Hablamos, pues, de un largo proceso de toma de conciencia en torno a las propias creencias, que va desde un primer paso cuyo objetivo es hacerlas aflorar en un nivel consciente hasta estadios posteriores como el trabajo sobre las tensiones y contradicciones que parecen definir las, o la puesta en relación de esas teorías implícitas con un “lenguaje profesional” que ayuda a un análisis más distanciado de las mismas.

Se trata, entonces, de promover procesos de “articulación” de las propias creencias (Freeman, 1993), permitiendo al profesor acceder a ciertas tensiones que constriñen su práctica, con el objeto final de problematizarlas e intentar superarlas mediante un trabajo específico sobre las creencias en las cuales dichas tensiones arraigan. Un procedimiento formativo con estas características podría describirse a partir de las cuatro etapas formuladas por Cavalli (2007: 133):

- Crear situaciones que favorezcan la emergencia de las creencias y representaciones.

- Explotar los conflictos sociocognitivos surgidos en esas situaciones, favoreciendo así la desestabilización de las creencias.
- Ofrecer soportes teórico-metodológicos que permitan un progresivo paso desde unas creencias sustentadas en el sentido común hacia otras de carácter científico.
- Estabilizar las nuevas creencias “científicas” mediante la experimentación de situaciones didácticas coherentes con ese nuevo sistema de representaciones.

En definitiva, tanto la problematización de las creencias y representaciones del sujeto como el trabajo sobre su lugar de lector y escritor conformarían, junto a la construcción del conocimiento didáctico y de los saberes disciplinares de referencia, los principales caminos por los cuales debiese transitar la formación del mediador escolar de lectura literaria. Diversas experiencias formativas informadas en los últimos lustros, realizadas con dispositivos ya citados en capítulos anteriores como el relato de vida lectora (Daisey, 2009), la escritura literaria (Dubois Marcoin, 2006), la discusión literaria con niños (Wolf *et al.*, 1996) o los diarios de lectura (Scheepers, 2005), entre otros, ayudan a visualizar el actual proceso de transformación de una formación docente que debe avanzar hacia la integración de todos estos caminos. Una formación que, contraria al formato único de clase magistral y escucha pasiva por parte del estudiante, pone en escena una amplia gama de dispositivos que tendrían en común el favorecer el uso de la palabra del propio docente en formación como ayuda para construir y reconstruir significados en la elaboración de su identidad profesional docente (Cambra *et al.*, 2008).

Cabría agregar aquí que la construcción de la base conceptual y de los saberes de referencia del mediador escolar de lectura debe asegurarse en dos grandes ejes complementarios (Dufays, 2001): por una parte, una sólida formación disciplinaria en literatura, que integre aspectos como los avances de la teoría literaria contemporánea o los procedimientos de análisis de textos literarios; por otra, una formación igualmente sólida en el ámbito didáctico, que incluya la problematización de los diversos modelos históricos de enseñanza de la literatura en la escuela o la apropiación de los dispositivos de referencia que actualmente se han construido para lograr los objetivos de la educación literaria. En este último punto, parece de mucho interés la posibilidad de incluir procesos formativos que, como los procesos de experimentación y reflexión en torno a las respuestas lectoras (Asselin, 2000) o el trabajo con secuencias didácticas para la educación literaria (Margallo y Manresa, 2012), permitan al alumnado establecer conexiones entre la propia

experiencia en tanto sujeto lector, los modelos teóricos de referencia y la programación escolar en la que dichos modelos deben concretarse.

Terminaremos este apartado con algunas palabras acerca de la formación continua o permanente. Si bien esta comparte los puntos centrales establecidos más arriba para la formación inicial del mediador escolar de lectura literaria, presenta también algunas particularidades que debieran atenderse. La primera es que cualquier proceso formativo de docentes en ejercicio debe apoyarse en una reflexión de los sujetos sobre su propia práctica (Ruiz Bikandi y Camps, 2007; Imbernón, 2010), favoreciendo así una mirada distanciada y analítica sobre sí mismo en tanto mediador. De este modo, el desarrollo profesional se orientaría hacia la autoevaluación de un sujeto capaz de confrontar su actuación mediadora a la luz de los modelos y dispositivos didácticos provenientes del espacio formativo.

Un segundo punto es la atención hacia el colectivo docente como espacio particularmente relevante para la formación continua. Tal como ha subrayado Lerner (2001), la experiencia ha mostrado una serie de dificultades y tensiones cuando es un profesor aislado quien emprende acciones de transformación de su práctica, problemas que tienden a disminuir cuando es todo el equipo docente de una escuela el que se compromete en procesos de cambio a partir de una experiencia colectiva de formación. Lo anterior, podríamos agregar, adquiere una doble significación cuando se trata de un campo como la lectura, que necesita de compromisos institucionales y de esfuerzos comunes a todos los docentes de una escuela, con la finalidad de edificar un medioambiente propicio para la construcción de hábitos lectores por parte de toda la población escolar.

Finalmente, un tercer punto que parece muy productivo en la formación continua es el trabajo colaborativo entre docentes y formadores-investigadores, particularmente cuando la colaboración surge del interés del propio maestro que ha detectado un nudo crítico en sus prácticas y desea emprender un proceso de transformación de las mismas. Experiencias informadas en este sentido como las de Gramigna (2005) o Gil (2012) dan cuenta de cómo el cambio en la forma de presentar y problematizar los textos por parte de la maestra (surgido a su vez del trabajo colaborativo con el formador) ha hecho avanzar a los niños desde unas respuestas lectoras enfocadas en la comprensión literal y la información fáctica de las obras, hacia otras dirigidas a la anticipación y formulación de hipótesis e inferencias, o de recuperación de experiencias personales y exploración de los propios sentimientos a partir de la lectura. Es decir, informan importantes avances en relación a la construcción de una competencia literaria que, como hemos visto en

estas páginas, conforma en la actualidad uno de los principales objetivos de la didáctica de la literatura. Una disciplina que, como cualquier otra didáctica, depende de sus mediadores para conseguir los altos objetivos que se propone.

SEGUNDA PARTE: EL ESTUDIO

5. DISEÑO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

5.1. LÍNEAS, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El marco de referencia dibujado en el capítulo anterior da cuenta del carácter ecléctico de nuestro estudio, que se sitúa en un espacio de encuentro entre diversas líneas de investigación. Inscrito en el campo científico de la Didáctica de la Literatura, el presente trabajo apela a tres líneas complementarias. Por una parte, los estudios sobre el pensamiento del profesor, uno de los campos de investigación más relevantes de la didáctica contemporánea, cada vez más atenta a aquello que piensa el docente acerca de los diversos objetos de estudio escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a ellos. En nuestro caso, se trata de observar esas creencias en un ámbito disciplinar muy específico como es la enseñanza de la literatura, y revisar su posible influencia en las prácticas docentes implementadas en ese contexto.

Por otra parte, en la medida en que se interesa por las prácticas y hábitos de lectura de un mundo social determinado como es el del profesorado, nuestro estudio también se vincula con la sociología de la lectura, particularmente con las investigaciones cualitativas que en las últimas décadas han indagado en las trayectorias lectoras de sujetos particulares, en sus formas de apropiación de la lectura o en su autopercepción como lectores, entre otros aspectos.

Un tercer ámbito de referencia lo conforman los trabajos que, en los últimos veinte años, han colaborado en la construcción de un nuevo paradigma de educación literaria. Así, la investigación actual sobre la enseñanza de la literatura en la escuela, los modelos y dispositivos didácticos o los corpus y modalidades de lectura en el aula, entre otros aspectos, se incorpora en estas páginas como referencia desde la cual pensar la actividad mediadora del docente a la hora de acercar a los niños al discurso literario.

A su vez, nuestro acercamiento al extendido término del *mediador de lectura* desde los diversos campos semánticos a los cuales el concepto hace referencia, así como el interés por situar este concepto en el campo de actuación social que conforma la promoción de la lectura, nos llevaron a establecer un diálogo con otras disciplinas y campos de investigación como la psicología, la sociología de la educación, la teoría de la comunicación social, la investigación biográfico-narrativa en educación, la biblioteconomía o la animación sociocultural. El complemento de estos campos de estudio con las tres líneas principales ya señaladas ha

proporcionado, en suma, un marco que permitirá situar los resultados obtenidos en los campos científicos de referencia, y responder así de mejor manera a nuestras preguntas y objetivos.

El propósito general de nuestra investigación es 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. Nuestra interpretación, por tanto, se orienta hacia la construcción de una comprensión cada vez más profunda de la identidad del docente en tanto mediador entre los niños y la literatura. Hemos concretado este propósito general en ocho objetivos de investigación, divididos según los dos grupos de informantes que presenta este trabajo. En relación al primer grupo, conformado por estudiantes de Magisterio, se establecieron los siguientes objetivos:

1. Establecer un perfil lector de seis estudiantes de Magisterio a partir del análisis de sus trayectorias de lectura.
2. Saber qué piensan estos estudiantes en relación a la educación literaria, y cómo proyectan su práctica docente en este ámbito.
3. Releva las posibles conexiones entre los perfiles lectores de los estudiantes y sus creencias sobre la enseñanza de la literatura.

Por su parte, para el segundo grupo de informantes, correspondiente a maestras en ejercicio, los objetivos de investigación son los siguientes:

4. Establecer un perfil lector de seis maestras de Educación Primaria a partir del análisis de sus trayectorias de lectura.
5. Saber qué piensan las maestras en relación a la educación literaria, y cómo conciben su práctica docente en este ámbito.
6. Saber qué hacen las maestras en relación a la educación literaria en su práctica de aula.
7. Indagar en el contexto institucional de las escuelas participantes en relación a la lectura y la literatura, así como en las representaciones compartidas por las maestras de una misma escuela.
8. Releva las posibles conexiones e influencias mutuas entre los perfiles lectores de las maestras, sus creencias sobre la enseñanza de la literatura, su práctica didáctica en este ámbito y el “entorno lector institucional” de la escuela en la que actúan.

A partir de los objetivos anteriores hemos formulado las siguientes preguntas de investigación:

Para el primer grupo de informantes:

1. ¿Qué experiencias y prácticas relacionadas con la lectura literaria caracterizan a cada uno de los estudiantes incluidos en el estudio (sean lectores literarios fuertes o no lectores literarios)?
2. ¿Qué creencias y saberes manifiestan los futuros maestros sobre la literatura y su enseñanza?
3. ¿Qué relaciones pueden establecerse entre estas creencias y el perfil lector al cual los estudiantes adscriben?

Para el segundo grupo de informantes:

4. ¿Qué perfil lector emerge de las historias y prácticas de lectura manifestadas por cada una de las maestras participantes?
5. ¿Qué creencias, representaciones y saberes manifiestan las maestras sobre la literatura y su enseñanza en el contexto escolar?
6. ¿Qué hacen las maestras en relación a la literatura en el aula?
¿Cómo se caracteriza su actividad mediadora en este ámbito?
7. ¿Se observan influencias del perfil lector y las creencias de las maestras en sus prácticas docentes sobre educación literaria?
8. ¿Se observan influencias del “entorno lector institucional” de la escuela en las creencias y las prácticas didácticas de las maestras sobre educación literaria?

Para una puesta en relación entre ambos grupos de informantes:

9. En relación a la influencia mutua entre perfil lector y creencias sobre educación literaria, ¿se observan diferencias entre las maestras en ejercicio y los maestros en formación?

5.2. TIPO DE METODOLOGÍA UTILIZADA

Como buena parte de la investigación educativa contemporánea, este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo, lo que implica adscribir a una serie de principios que orientan y definen el proceso investigador. A continuación proponemos una síntesis, elaborada partir de diversas caracterizaciones (Bisquerra, 1989; Stake, 1999; Bogdan y Biklen, 2003; Lichtman, 2006) de los puntos que, a nuestro modo de ver, son centrales para la comprensión del carácter cualitativo en una investigación, y que hacemos nuestros para el presente estudio:

- Su propósito principal es la descripción en profundidad y el intento de comprensión de la experiencia humana. El acento en la

comprensión de los fenómenos humanos, ya sea en su dimensión factual o discursiva, implica la superación de la idea de una “explicación” totalizadora de lo observado, y otorga un lugar de privilegio al significado que las personas construyen sobre su propia experiencia.

- Para lograr el propósito descrito, es fundamental estudiar los fenómenos en los escenarios naturales en los cuales estos se desarrollan, es decir, observar y analizar la experiencia humana “en situación”, sin crear escenarios experimentales o artificiales.
- Su marco de actuación suele darse a pequeña escala, privilegiando el estudio intensivo y en profundidad de un conjunto acotado de cosas. La densidad y exhaustividad de la descripción son, por tanto, elementos claves para una mayor comprensión de la realidad.
- Sus procedimientos son predominantemente inductivos, pues se llega a la abstracción a partir de las experiencias concretas. Lo particular no interesa en tanto escenario para validar hipótesis y teorías previamente construidas, sino como espacio desde el cual estas emergen y se desarrollan. En ese marco, importan no solo los resultados sino también el proceso (siempre recursivo y flexible) llevado a cabo.
- Considera el conocimiento como una construcción humana, que se elabora más que se descubre. Esto lleva a asumir la figura del investigador como parte constitutiva del proceso de investigación: de un modo u otro, su criterio influye en la interpretación de los datos, y en la posterior elaboración de los resultados. No obstante, lo anterior no implica *per se* una disminución en el grado de científicidad, sino que promueve la búsqueda de nuevos mecanismos que aseguren la entidad científica de la investigación.

El intento de establecer significaciones para la interpretación de una realidad determinada, en pos de colaborar en la progresiva comprensión de los fenómenos estudiados, nos lleva también a adoptar el enfoque hermenéutico-interpretativo (Dufays, 2006) que, en palabras de Ballester (2001: 83), considera la ciencia como una construcción dependiente de los contextos sociales desde los cuales se comprende la conducta humana, que no puede explicarse ya en términos de causalidad, sino de captación de las relaciones internas de las acciones y de su intencionalidad. En este contexto, la focalización en las complejas relaciones existentes entre las prácticas de un mediador, sus creencias acerca de la literatura y su propio recorrido lector personal no busca

desarrollar una teoría definitiva o universal de la cuestión, sino únicamente aportar una mirada que, surgida de una realidad particular, pueda eventualmente ayudar a explicar otras realidades similares.

5.3. PARTICIPANTES Y MÉTODOS PARA GENERAR LOS DATOS

5.3.1. Participantes

Desde un principio, el estudio de caso se perfiló como la forma más lógica de acotar la población para abordar el fenómeno que nos interesaba observar: si el foco era el mediador de lectura, teníamos que conocer lo que piensan y hacen unos mediadores escolares concretos, cuya comprensión en profundidad podía aportar luces acerca de lo que está en juego cuando hablamos del concepto genérico del *mediador escolar de lectura literaria*. Optamos entonces por un “estudio colectivo de casos” en el sentido que le confiere Stake (1999: 17): “quizás nos parezca oportuno elegir a varios profesores como objeto de estudio, y no solo a uno. O quizás decidamos utilizar escuelas como casos, y elegir varias escuelas”. Ambas opciones fueron adoptadas, pues de entrada nos pareció que la investigación tendría mayor interés si incluía dos grupos de informantes bien diferenciados entre sí: docentes en ejercicio y docentes en formación inicial. A su vez, en el caso de los docentes en ejercicio, pensamos que los resultados serían tanto más atractivos si podíamos poner en relación contextos escolares diversos, que nos ayudasen a situar el trabajo individual del maestro en el contexto institucional en el que se enmarcan sus prácticas.

Dado lo anterior, hemos realizado un diseño de estudio colectivo de casos, que incluye tres casos de investigación, con los siguientes sujetos participantes:

- Caso 1: 6 estudiantes de Magisterio.
- Caso 2: 3 maestras que ejercen su docencia en una misma escuela (Escuela 1).
- Caso 3: 3 maestras que ejercen su docencia en una misma escuela, diferente a la escuela 1.

Por tanto, el estudio incluye una población total de 12 docentes, 6 de las cuales son maestras en ejercicio y los otros 6 son maestros en formación inicial. En relación a las maestras, las dos escuelas en las que ejercen se encuentran en la Provincia de Barcelona. Los estudiantes, por su parte, eran alumnos de Magisterio en la Universitat Autònoma de

Barcelona al momento de participar en la investigación. Con la finalidad de anonimizar a los informantes se han utilizado seudónimos para cada uno de ellos, punto que fue asumido como compromiso inicial con todos los sujetos de investigación. Lo mismo se hizo con la referencia a los centros escolares participantes, llamados aquí Escuela 1 y Escuela 2.

En el primer estudio de caso (EC1), las edades de los participantes fluctúan entre los 20 y 29 años, con un promedio de edad de 23,4 años. A continuación presentamos a los informantes:

CUADRO 1: PARTICIPANTES EC1

Nombre	Edad
Julia	22
Carme	25
Núria	20
Ricard	27
Beatriu	20
Lara	29

Por su parte, en los casos 2 y 3, no importaba tanto la edad de las maestras como el tiempo que llevan de ejercicio profesional. Los años de docencia fluctúan entre los 9 y los 38 (con un promedio general de 25 años), por lo que podemos hablar de un grupo en el que, pese a las importantes diferencias entre unas y otras, todas las informantes son maestras experimentadas, que han superado largamente la etapa inicial de construcción de la identidad profesional docente. Asimismo, otro dato de interés radicaba en la formación permanente de las participantes, en términos de saber si habían hecho algún curso de especialización o de posgrado que tuviera relación con la enseñanza de la literatura en la escuela. Como muestra el siguiente cuadro, la gran mayoría de las maestras no tiene una especialización en el área (solo una de ellas, Noemí, tiene un *Máster en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura*):

CUADRO 2: PARTICIPANTES EC2 y EC3

Nombre	Escuela	Años docencia	Especialización en el área
Montse	Escuela 1	37	No
Noemí	Escuela 1	38	Máster BEPL
Isabel	Escuela 1	9	No
Andrea	Escuela 2	22	No
Marta	Escuela 2	12	No
Raquel	Escuela 2	33	No

Como colofón de este apartado, nos parece importante subrayar que no concebimos a los participantes como una “muestra” de investigación, dado que el término, como nos recuerda Kaufmann (1996: 44) “trae en sí mismo la idea de la representatividad y de la estabilidad”, ajena a nuestro estudio. Más bien preferimos hablar, como lo hemos hecho hasta ahora, de sujetos participantes o de informantes, pues son quienes aportan la información a partir de la cual construimos determinadas interpretaciones y formas de comprensión de la realidad. Estos serán, por tanto, los conceptos utilizados en el transcurso del presente informe.

5.3.2. Métodos para generar los datos

Una distinción de interés para nuestro estudio es aquella que diferencia entre recogida y construcción de los datos. Optamos por lo segundo pues creemos, con Reuter (2006), que el verbo *construir* remite más claramente al procedimiento de elaboración intencionada propio de la investigación cualitativa, diferenciándose así del proceso natural implícito en la idea de *recogida* de unos datos cuya existencia sería independiente del investigador. En un proceso de investigación como el que hemos seguido, es evidente que, aun cuando se tomen todas las precauciones para minimizar las interferencias del propio investigador en el estudio, los datos provienen de un trabajo de elaboración consciente, pensado y controlado por este, cuestión que cabe hacer explícita en estas páginas.

Así, los métodos utilizados para construir los datos han sido el relato de vida, la entrevista y la observación, que nos permitían indagar, respectivamente, en los tres ámbitos claves que hemos identificado en la identidad del mediador escolar de lectura literaria: el perfil lector personal y la historia desde la cual este se construye, las creencias acerca de la literatura y su enseñanza, y las prácticas didácticas puestas en juego a la hora de enseñar literatura en el aula. Se usó también un cuarto método complementario a los anteriores, las notas de campo, que pese a ocupar un lugar menos relevante en nuestra investigación, resultaron claves para situar las prácticas individuales de cada maestra en el contexto institucional en el cual estas se desarrollan. Describimos a continuación cada uno de los métodos señalados, y su uso en el contexto del presente estudio.

Relatos de Vida

Como se desprende de los objetivos de esta investigación, necesitábamos levantar información acerca de los perfiles lectores de mediadores concretos de lectura literaria en contexto escolar. Para ello, la opción metodológica fue utilizar el relato de vida, proveniente de la perspectiva etnosociológica francesa, y cuyos orígenes como instrumento metodológico en ciencias sociales se remontan a los años '20 y '30 del siglo pasado, con los trabajos de la Escuela de Chicago basados en historias de vida (López Barajas, 1998). Pese a existir otras formas de generar información sobre las prácticas de lectura de un mundo social determinado, como muestra el extendido uso de cuestionarios para indagar en los hábitos lectores de docentes en el ámbito anglosajón, nos decantamos finalmente por el relato de vida dado que sus características favorecían la emergencia de dos elementos que consideramos claves para una lectura comprensiva de las prácticas lectoras de los participantes: la dimensión diacrónica que ofrecen, por una parte, y los indicios explicativos que el propio sujeto suele incluir en su discurso, por otra. De este modo, acercábamos nuestro trabajo hacia la investigación biográfico-narrativa, focalizando en la reflexión personal sobre la propia experiencia, y acentuando la dimensión temporal en la que esta se construye (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Por relato de vida entendemos una “descripción, en forma narrativa, de un fragmento de la experiencia vivida” que constituye “un intento de descripción de la estructura diacrónica del recorrido vivencial” (Bertaux, 2005: 12). Esta descripción, realizada por un sujeto a petición de otro, implica una construcción discursiva a partir de un episodio de la propia vida. No es, por lo tanto, un reflejo exacto de la experiencia vivida, sino una elaboración narrativa, que integra componentes objetivos y subjetivos a partir de una serie de factores que condicionan el testimonio entregado. Influyen, por ejemplo, los esquemas de percepción y evaluación, los significados que el sujeto atribuye retrospectivamente y los parámetros de la situación de elaboración de los datos. Sin embargo, lejos de pensar que esta reconstrucción no tiene ninguna relación con la historia vivida, y que solo tiene validez como forma discursiva (posición textualista), la presente investigación asume que existen estas mediaciones subjetivas y culturales, pero que esto no impide que el sujeto efectivamente relate su propio itinerario de experiencias (posición realista) (Bertaux, 2005).

Un aspecto clave en la definición del relato de vida es, como ya se ha mencionado, el carácter narrativo que caracteriza la producción discursiva. No obstante: “Esta forma no excluye la inserción de otras

formas de discurso. (...) Descripciones, explicaciones, evaluaciones, sin ser formas narrativas, forman parte de cualquier narración y contribuyen a elaborar los significados" (Bertaux, 2005: 36). De hecho, estas formas discursivas complementarias han sido claves en la construcción de los datos, pues en ocasiones las explicaciones o evaluaciones que los participantes han hecho de su propio recorrido lector, más allá de la narración de episodios concretos de su vida lectora, han permitido acceder a aspectos tan importantes como su autopercepción como lectores(as) o el significado que le atribuyen a la lectura en su vida personal y profesional.

En suma, la elección de este instrumento nos ha permitido contar con una mirada diacrónica de los recorridos lectores de cada informante, desde su infancia (entorno lector familiar, percepción de las prácticas escolares, libros recordados, entre otros) hasta la actualidad (corpus de lecturas actuales, auto percepción como lector), y así, se constituyó como un excelente procedimiento para construir unos determinados perfiles lectores que estuviesen centrados, no solamente en sus hábitos lectores actuales, como lo hacen la mayoría de las encuestas, sino que observaran también posibles líneas de continuidad entre la percepción como lector(a) y las prácticas lectoras de la infancia, juventud y adultez.

En relación a la modalidad de relato utilizada, optamos inicialmente por el relato escrito para favorecer una primera elaboración personal e individual sobre lo vivido. A su vez, nos interesaba que este acercamiento fuese lo más libre posible, para que los acentos y focos de atención surgieran de la reflexión personal sobre lo vivido, más que de unas directrices específicas del investigador. Una consigna abierta, como *"Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad"*, respondía a esos objetivos, y fue por tanto utilizada para ambos grupos de informantes. Posteriormente, este relato serviría como base para una entrevista, concebida como un segundo espacio de elaboración del relato de vida, este sí eminentemente dialógico y más focalizado en ciertos elementos de especial interés para nuestro estudio.

Entrevistas

El plan de investigación consideró el uso de entrevistas con 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 lector. En ese sentido, decidimos dedicar la primera parte de las entrevistas al recuerdo de la propia vida lectora profundizando en algunos puntos del texto escrito que nos parecían de particular interés. Esto, pues consideramos que un relato de

vida lectora elaborado oralmente, en una situación dialógica basada en el intercambio entre el entrevistado y el investigador, podía aportar nuevas y ricas informaciones a lo señalado en una situación de reflexión personal como es la escritura. De paso, recogíamos así la recomendación de comenzar la entrevista con preguntas de tipo descriptivo (Taylor y Bogdan, 1986), favoreciendo intervenciones para que el entrevistado “cuente su historia” (Palou, 2008) en un espacio inicial que ofrece seguridad al solicitar el relato de las experiencias que el propio informante considera importantes de narrar.

El segundo propósito coincidía con el principal interés que ofrece la entrevista en nuestra investigación: recoger información sobre las creencias, representaciones y saberes de los sujetos acerca de la educación literaria en la escuela. La intención era indagar sobre los criterios, objetivos y orientaciones didácticas que, desde su perspectiva, guían (o guiarán, en el caso de los estudiantes de Magisterio) su quehacer como mediadores de lectura. Era, asimismo, vislumbrar sus concepciones acerca de la literatura y de lo que está en juego al enseñarla en el contexto escolar. Debíamos, por tanto, favorecer la emergencia de opiniones personales, adentrarnos en la perspectiva subjetiva e individual más que en los discursos oficiales e institucionales sobre el tema. En ese marco, pensamos que “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2007: 89). 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 (Kaufmann, 1996; Seidman, 1998), pero favorece un escenario de entrevista flexible, más cercano a la dinámica conversacional que a la fórmula unidireccional de pregunta-respuesta, y en el cual se tiene completa libertad para decidir el orden en el que se abordan los temas y el modo de formular las preguntas (Corbetta, 2003). Plantear la entrevista como una conversación abierta permite entonces incluir aclaraciones, explicaciones y nuevas preguntas surgidas del devenir discursivo, y que el investigador considere especialmente relevantes para los objetivos de su estudio. Es lo que Woods (1998: 93) ha denominado “marcos alternativos de trabajo”, es decir, líneas de profundización sugeridas por las propias respuestas, y que en nuestro caso fueron especialmente fértiles, sobre todo con las maestras en ejercicio, para abordar puntos críticos sobre la enseñanza de la literatura que no habíamos previsto al momento de planificar la entrevista.

En definitiva, la entrevista semiestructurada nos daba la posibilidad, por un lado, de que el entrevistado 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 los informantes⁴³, y posteriormente transcritas en su totalidad. Optamos por la transcripción entera pues, tal como señala Seidman (1998: 98), el hecho de elegir únicamente los fragmentos significativos para la transcripción puede guiarse por juicios prematuros acerca de lo que es y no es importante. A su vez, dos criterios específicos nos decantaron por esta opción. El primero es que en un proceso de investigación eminentemente recursivo como este, en el que se vuelve una y otra vez a los datos desde posiciones siempre nuevas (alimentadas por nuevos hallazgos, nuevas lecturas, nuevos diálogos con otros investigadores), nos pareció que el modo de disponibilidad de la información que permite la transcripción completa sería clave para una indagación profunda y ayudaría en la evolución de nuestra propia mirada sobre los datos construidos. El segundo fue considerar la entrevista como un devenir discursivo, como una construcción cuyo contenido depende en buena medida de la evolución del propio dispositivo conversacional. En este sentido, parecía de mayor interés el poder observar primero el texto en su conjunto para, a partir de ahí, focalizar la mirada en los fragmentos más significativos.

Por su parte, la elección del código de transcripción también implica una toma de decisiones acerca de qué aspectos de la conversación privilegiar, y cómo acercar el diálogo oral a la forma escrita de tal manera que el cambio de código fuese funcional a nuestros objetivos de investigación. Así, optamos por un código de transcripción que ha sido ampliamente utilizado por el grupo PLURAL en la investigación sobre creencias docentes (Cambra y Fons, 2006; Cambra y Palou, 2007; entre otros). Este nos permitía, por una parte, seguir el ritmo natural de la conversación con sus pausas, alargamientos de sonido o encabalgamientos entre interlocutores y, por otra, acceder al contenido del discurso de manera sencilla (dado el uso de relativamente pocos símbolos) y de fácil lectura (dado el respeto por las normas convencionales de la ortografía literal y acentual). Es decir, el código elegido favorecía el análisis temático y la atención hacia algunas marcas

⁴³ También se hizo hincapié en la libertad que tenían para pedirnos apagar la grabadora en cualquier momento de la entrevista, posibilidad que utilizaron dos de las maestras en ejercicio.

discursivas específicas, mixtura que estaría a la base del enfoque adoptado aquí para el tratamiento de la información. Presentamos, pues, la simbología utilizada:

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	pausa corta (1''- 3'')
	pausa media (4'' o más)
/	entonación ascendente
¿?	entonación interrogativa
::	alargamiento de sonido
-	corte abrupto de palabra
[texto]	encabalgamiento
(())	hecho no verbal
X	palabra incomprensible
XX	frase incomprensible
<i>cursiva</i>	palabra o expresión en otra lengua

Observación

En el caso de nuestro segundo grupo de informantes, las preguntas de investigación no solo incluían la puesta en relación de unos perfiles lectores y unas creencias determinadas, como en los estudiantes de Magisterio, sino también entre estos aspectos y las prácticas didácticas del docente en el aula. Para ello, era fundamental utilizar la observación de aula, entendida como un proceso sistemático y controlado de construcción de datos (Gil Pascual, 2011), que nos permite observar a los informantes en sus actividades y lugares habituales (Stake, 1999), y acercarnos así a la descripción de la actividad mediadora de las maestras en relación a la educación literaria impartida.

Decidido el uso de este método para nuestro estudio, el siguiente paso fue delimitar el corpus de sesiones a observar, y perfilar el tipo de observación y de registro que utilizaríamos. Las principales líneas de reflexión que orientaron este proceso fueron, en primer lugar, considerar las prácticas didácticas no como nuestro único foco de investigación, sino como uno entre otros aspectos a investigar. Esto nos llevó a optar por la obtención de una fotografía de conjunto de la actividad mediadora de las maestras, más que por un análisis detallado de la interacción al interior del aula, que escapaba a los objetivos y posibilidades de la investigación. Y segundo, hacer 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.

Lo anterior derivó en la decisión de observar 5 sesiones por cada maestra, lo que daría un total de 30 sesiones (15 por escuela). Pensamos que este número permitiría una descripción orientadora bastante representativa de la actividad mediadora que cada maestra pone en juego en la enseñanza de la literatura y, además, en su totalidad conformaba un conjunto abarcable para las posibilidades, tiempos y recursos de nuestro estudio. El criterio para elegir las fue que tuviesen una "orientación literaria" (Marlair y Dufays, 2008); esto es, sesiones 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. Esto abrió el campo de observación a diversas instancias que, en concreto, podían corresponder a las clases de lengua y literatura de cualquiera de las dos lenguas oficiales (catalán y castellano), e incluso a alguna sesión planificada de uso de la biblioteca escolar.

Con respecto al tipo de observación, aun cuando nuestra idea de base era interferir lo menos posible en la dinámica normal de clase, asumimos que "en cierto sentido se es siempre participante", pues "es difícil no ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa, en particular en áreas especialmente sensibles como las aulas" (Woods, 1998: 55). En este punto, basta ver los tratados de metodología para comprobar que el debate sobre el grado de participación o no participación está lejos de zanjarse, por lo que nos parece que, más interesante que la propia adscripción a una u otra clasificación, es la explicitación de los criterios que llevan a ello. En nuestro caso, si bien no compartimos ninguno de los roles que se observan (en tanto investigadores, en el contexto del aula no somos ni docentes ni alumnos), se trata de una observación participante en el sentido de que el investigador "participa de una dinámica conjunta con las personas observadas" (Ballester, 2001: 310), situación que favorece una "interacción social directa entre investigador e informantes" (Gil Pascual, 2011: 110). Esta interacción, así como nuestra calidad de "participante", fue quedando progresivamente en evidencia en la forma de actuar de las propias maestras, quienes en muchos casos nos incluían de manera natural en la dinámica del grupo. Expresiones como *¿quién le puede contar a Felipe lo que hicimos en 3º?*, *Haré yo las correcciones; yo, o Felipe*, o *aquí le pediré ayuda a mi amigo Felipe*, dan cuenta de situaciones escolares que no podemos considerar sino como un espacio de participación del investigador en la dinámica observada.

Finalmente, en cuanto al tipo de registro que haríamos de las sesiones, optamos por un doble procedimiento: pauta de observación y

registro de audio. Al tratarse de un estudio colectivo de casos, una pauta nos daba la posibilidad de obtener datos de diversos escenarios que fuesen luego comparables entre sí (Bogdan y Biklen, 2003). Por su parte, la decisión de utilizar el registro de audio responde a la evidencia de la investigación educativa en este sentido: el tipo de registro depende de los objetivos con los que se observa, y cuando estos no se dirigen a observar comportamientos no verbales de los participantes, el audio se ha mostrado como un registro suficiente, a la vez que más sencillo y discreto que la filmación (Cambra, 2003).

Notas de Campo

Método complementario y, en cierta medida, de menor entidad que los otros en nuestra investigación, su uso surgió como una forma de registrar algunos elementos surgidos de la interacción diaria con el grupo de informantes de las maestras en ejercicio, y que podían ser útiles para una posterior construcción de las características particulares de una escuela en relación a la lectura y la literatura. Así, comentarios de las propias maestras sobre formas de trabajo compartidas por el claustro de la escuela, o sobre aquello que comúnmente se hace en el centro en relación a un determinado ámbito (por ejemplo, el uso que se le da a la biblioteca), fueron datos emergentes que resultaban especialmente atractivos para situar las actuaciones docentes en su contexto institucional de pertenencia.

Podríamos decir que las notas fueron impuestas por el propio proceso del trabajo de campo, pues no habíamos considerado su utilización hasta que, llegados a la primera escuela, descubrimos que las conversaciones surgidas en el devenir cotidiano podían convertirse en una importante fuente de información para nuestra investigación. Lo anterior, buena muestra de la flexibilidad metodológica de los estudios cualitativos, hizo que utilizáramos las notas de campo con una finalidad predominantemente descriptiva, para recoger comentarios o acontecimientos que considerábamos relevantes para el posterior análisis de los datos. Las concebimos, por tanto, como “apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar” (Woods, 1998: 60), y las enfocamos especialmente a las conversaciones “de pasillo”, es decir, a intercambios de tipo más informal que a veces se daban con las participantes.

Huelga decir que, si bien destacamos el carácter fundamentalmente descriptivo de las notas en nuestra investigación, estas también incluyen eventuales anotaciones de carácter analítico-reflexivo a partir de los acontecimientos vividos. Asimismo, debemos puntualizar

que su uso no se hizo extensivo a la totalidad de los días del trabajo de campo (como hacen, por ejemplo, los etnógrafos), sino acotado a sucesos discursivos y fenómenos relevantes que se daban de vez en cuando. De ahí, también, el carácter complementario que le atribuimos en el presente trabajo.

5.4. PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS

Creemos que los métodos de construcción de datos presentados aportan información relevante en cada uno de los focos de interés de este trabajo, y que, en su conjunto, nos permiten responder adecuadamente a las preguntas de investigación elaboradas. Presentados ya los métodos, queda describir el procedimiento seguido para obtener la totalidad de los datos que conforman el estudio, cuyo trabajo de campo se desarrolló en varias fases desde 2011 hasta 2013.

5.4.1. Primer grupo de informantes: los estudiantes de Magisterio

En una primera fase, correspondiente a nuestro Trabajo de Investigación para optar al grado de Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura (cuyos resultados se reportan en Munita, 2014), habíamos recogido información sobre las trayectorias personales de lectura de un importante número de estudiantes de Magisterio, de los cuales 56 eran de la especialidad de Primaria y cursaban el 2º año de su formación en 2010/11⁴⁴. A partir de los relatos de vida lectora de ese grupo, seleccionamos cuatro estudiantes representativos de un perfil lector determinado, con quienes, entre los meses de marzo y abril de 2011, realizamos entrevistas semiestructuradas para indagar en sus creencias y saberes acerca de la literatura y su enseñanza⁴⁵. Dos de ellos pertenecían a la categoría de lectores literarios *fuertes* o buenos lectores de literatura, mientras otros dos representaban el paradigma de lectores *débiles* o no lectores literarios⁴⁶, según los siguientes criterios de categorización:

⁴⁴ Estos 56 estudiantes escribieron sus relatos de vida lectora en la sesión inicial de la asignatura “Didáctica de la Lengua y la Literatura”.

⁴⁵ Los resultados preliminares de esta fase, limitados únicamente al análisis de contenido, pueden verse en Munita (2013b).

⁴⁶ Pese a que la consigna apuntaba a la “vida lectora” de manera genérica, la mayoría de los estudiantes describieron su vida como lectores literarios. A partir de esos datos, en nuestros criterios para construir el perfil lector atendemos, como puede observarse, a esa cualidad de lector literario, no porque creamos que allí radica la “verdadera” o “única” forma de lectura

- Lector literario *fuerte*: el estudiante explicita una intensiva práctica de lectura literaria por placer en su vida cotidiana, independiente del periodo del año que sea y/o de la carga de trabajo que tenga, y alude a un corpus amplio, con un mínimo de dos menciones a obras o autores de literatura canónica.
- Lector literario *débil* o no lector literario: el estudiante explicita no leer literatura por placer (o restringirse a *best sellers* muy ocasionales), limitándose casi exclusivamente a las lecturas obligatorias de la carrera.

Cabe destacar que estos criterios, lejos de querer establecer nuevos parámetros de clasificación de los tipos de lectores, reutilizables a su vez en otros estudios, corresponden a la información emergente de unos relatos de vida con características muy particulares. Pues, dada la libertad que suponía la consigna ("*Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad*"), las biografías lectoras escritas difieren una de otra en los aspectos incluidos, así como en los énfasis que cada estudiante hizo para subrayar uno u otro elemento que consideró relevante en este ejercicio. Por lo mismo, remarcamos que los criterios construidos responden a la lógica de hacer emerger las recurrencias observadas en los discursos de los estudiantes, en términos de su autopercepción como lectores(as), así como de la frecuencia de lectura fruitiva y el corpus de lectura mencionado.

Igual procedimiento utilizamos el siguiente año académico, esta vez para seleccionar dos estudiantes que, sumados a los cuatro anteriores, nos permitieran completar el primer grupo de informantes de la tesis. Así, de un total de 113 relatos de vida lectora solicitados en la primera sesión de la asignatura "*Didáctica de la lengua escrita y la literatura en educación infantil*", de 3er año de la carrera de Magisterio con especialidad en Educación Infantil, seleccionamos dos que fuesen representativos de los perfiles lectores construidos. De este modo, la segunda fase del trabajo de campo finalizó con las entrevistas a estas alumnas (una lectora fuerte y una no lectora), realizadas en febrero y marzo de 2012.

Las entrevistas con este primer grupo de informantes, conformado por seis estudiantes de Magisterio, de los cuales tres son lectores literarios fuertes y tres son lectores literarios débiles, tuvieron una

(cfr. Lahire, 2004), sino porque en el marco de nuestro estudio nos interesa especialmente esta faceta, en el entendido de que los objetivos de investigación apuntan a las creencias sobre lo literario y su enseñanza en el contexto escolar.

duración promedio de 38 minutos, siendo la más breve de 34 y la más extensa de 44 minutos⁴⁷. Para su desarrollo utilizamos un guión de base con algunas preguntas concernientes a los temas de interés de la investigación, que a su vez fuera lo suficientemente abierto para favorecer la reflexión y el diálogo sobre otros aspectos emergentes surgidos del devenir discursivo. Así, podríamos sintetizar el guión utilizado en los 5 puntos siguientes:

1. ¿Cómo crees que influenciaron la familia y la escuela tus hábitos lectores actuales? A tu juicio, ¿qué aspectos son los que más han influido tu actual caracterización como lector/ no lector?
2. ¿Qué lugar ocupa la literatura en tu vida cotidiana? ¿Podrías contarme cuáles son tus principales lecturas en el día a día, y lo que más te gusta leer? ¿Cómo eliges tus lecturas?
3. Desde tu perspectiva actual como docente en formación, ¿cómo valoras la educación literaria que recibiste en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué aspectos de la enseñanza de literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente, y cuáles eliminarías o cambiarías?
4. ¿Por qué motivos consideras importante enseñar literatura? ¿Qué te interesaría que aprendan los niños con/sobre la literatura?
5. A partir de tu percepción actual sobre la educación literaria, ¿cuáles serían los principales criterios y objetivos que orientarían tu trabajo con la literatura en la escuela? ¿Qué tipo de lecturas utilizarías para alcanzar esos objetivos, y qué criterios usarías para elegirlos?

Como puede observarse, las primeras preguntas están enfocadas a profundizar en el relato de vida lectora, tanto a nivel de la trayectoria diacrónica como de la propia visión sobre el perfil lector actual. Adoptamos esta opción pues nos ofrecía dos posibilidades muy interesantes desde una perspectiva metodológica. Primero, complementar el relato escrito, supeditado a los tiempos del aula universitaria (aproximadamente 20-25 minutos) y a la premura que suele acompañar la selección de aspectos relevantes en una primera instancia de reflexión y aproximación al tema. Segundo, la posibilidad de

⁴⁷ Los relatos de vida lectora, por su parte, tienen un promedio de 215 palabras, siendo el más breve de 103 y el más extenso de 285. Los relatos de vida lectora se adjuntan en el Anexo 1, mientras que la transcripción de las entrevistas puede revisarse en el Anexo 2.

confrontar la información acerca de un mismo objeto de estudio utilizando más de un método de construcción de esos datos. En otras palabras, nos permitió hacer una triangulación metodológica (Denzin, 1989) de los perfiles lectores elaborados. Esta forma de triangulación nos llevó, incluso, a descartar otro participante que en el relato escrito aparecía como lector fuerte, pero que en la entrevista mostró unas prácticas y hábitos de lectura muy por debajo de las que había declarado inicialmente⁴⁸.

Cabe señalar, para concluir, que los seis estudiantes accedieron voluntariamente a participar en el estudio⁴⁹, y que las entrevistas fueron realizadas en dependencias de la universidad, para mayor comodidad de los participantes.

5.4.2. Segundo grupo de informantes: las maestras

La siguiente fase de investigación representa una buena muestra de la flexibilidad metodológica que anunciábamos para los estudios cualitativos. Decimos esto pues el diseño original seguía un procedimiento similar al llevado a cabo con los estudiantes de Magisterio: previa obtención de una amplia muestra de relatos de vida lectora por escrito, seleccionaríamos tres maestros que fuesen buenos lectores literarios y otros tres que se caracterizaran como no lectores o lectores débiles. No obstante, pronto nos dimos cuenta de la debilidad de este diseño: no incluía el contexto escolar en el cual el profesor desarrolla su actividad docente. En otras palabras, dejaba fuera “el conjunto estructurado de rasgos de una situación social que pueden ser pertinentes para la producción e interpretación de un acontecimiento comunicativo y del discurso producido” (Cambra, 2003: 52).

La necesaria reformulación de este punto nos llevó a preguntarnos por las prácticas didácticas de un grupo de docentes que trabajan al interior de un mismo establecimiento escolar, es decir, que comparten un determinado contexto institucional, unas prácticas y formas comunes de hacer, y unas representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que han sedimentado en el claustro y que conforman una

⁴⁸ A partir de los trabajos de la sociología de la lectura, sabemos que las declaraciones de los sujetos acerca de su nivel lector suelen estar muy influenciadas por la valoración social que ostentan las prácticas de lectura (Chartier, 2004), más aún tratándose de estudiantes universitarios de Magisterio, que deben adscribir a un determinado rol social en tanto formadores de lectores. Esto puede explicar la distancia que, en ocasiones, existe entre las prácticas lectoras efectivas y las prácticas declaradas.

⁴⁹ Ver protocolo de contacto del investigador con los estudiantes seleccionados, en Anexo 3.

cierta “mirada desde la colectividad”. Pues, aun cuando nuestro interés radicaba en un ámbito disciplinar muy concreto como es la enseñanza de la literatura, no podemos olvidar que el saber disciplinar se construye siempre en un entramado de relaciones:

El conocimiento del objeto enseñado en acto es así analizado en el marco de las relaciones de interdependencia entre los saberes relativos al objeto a enseñar y los sujetos que participan en su reconstrucción (el profesor y los alumnos). Los saberes a enseñar son estrechamente dependientes de su historia pluridisciplinar y la historia de las prácticas sociales y escolares. Los participantes de la situación didáctica interactúan en situaciones escolares colectivas en las que los objetos toman un significado social y son reconstruidos por los usos del grupo (Schneuwly, Dolz y Ronveaux, 2006: 177).

Nos interesaba, por tanto, ese “significado social” que adquieren las prácticas de educación literaria y de promoción de la lectura al interior de un colectivo escolar, y su actualización por parte de docentes concretos, con unos perfiles lectores particulares y unos determinados saberes y creencias asentados en sus dominios personales. Es decir, continuábamos con el propósito de observar la interrelación entre prácticas didácticas, creencias y trayectorias de lectura de ciertos mediadores individuales, pero agregando también un análisis “en situación” al incorporar el medioambiente social e institucional en el que ese mediador se mueve. Este diseño nos permitía indagar en las eventuales relaciones de incidencia mutua entre las características personales de cada docente y las características globales del centro escolar de pertenencia.

A su vez, parecía atractivo comparar lo que sucedía con la enseñanza literaria de los mediadores en dos realidades institucionales diferentes, y con tradiciones igualmente diversas en relación a la enseñanza de la lectura, de tal modo de observar las posibles variaciones de las relaciones mutuas docente-escuela en un centro con una educación lectora estándar, y otro con una tradición de promoción de lectura ya consolidada. Por otra parte, si la tradición pedagógica en relación a la lectura debía diferir entre una y otra escuela, la realidad socioeconómica debía mantenerse, en cambio, estable. La investigación educativa ha mostrado que las actuaciones docentes y las expectativas del profesorado suelen variar según la clase social de su alumnado (Rubie-Davis, 2008), y por tanto, debíamos asegurar un perfil socioeconómico similar para poder luego poner en relación unos mediadores con otros.

Sistematizamos a continuación los criterios de selección de escuelas surgidos de estas consideraciones:

- a) Centros de enseñanza pública.
- b) Centros cuyo contexto socio-económico fuese similar entre sí.
- c) Centros que difieran en la tradición pedagógica relacionada con la lectura.

Mediante la red de contactos del profesorado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UAB con diversos centros escolares, nos comunicamos con dos escuelas que cumplían los criterios expuestos, y cuyos equipos directivos se mostraron abiertos a recibirnos para escuchar la propuesta. En la solicitud de entrada de un investigador al centro escolar “están implicados niveles diferentes” (Flick, 2007: 70), pues, a la vez que una petición formal dirigida a la dirección de la escuela⁵⁰, la solicitud supone establecer comunicación con los docentes para ver si hay interesados en colaborar con la investigación. Nuestra idea era contactar con docentes de lengua y literatura (sea catalana o castellana) del último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º). Este nos parecía un rango etario atractivo para observar la enseñanza literaria, pues en estos niveles ya se han construido las habilidades básicas de lectura y escritura, se intenta reforzar y consolidar los hábitos lectores de un alumnado cada vez más independiente en tanto lector y, además, se inicia un cierto proceso de transición hacia prácticas de lectura literaria que serán habituales durante la educación secundaria.

Afortunadamente, en ambas escuelas encontramos maestras interesadas en participar de la investigación. Todas ellas de 5º y 6º de primaria, salvo Andrea, de la Escuela 2, que impartía sus clases de lengua y literatura en 4º. En este punto privilegiamos el interés de la maestra más que una adscripción obligada al tercer ciclo, pues nos parecía más relevante la implicación personal de la docente en la investigación (que nace, como sabemos, de la motivación e interés hacia la propuesta) que el hecho de dictar sus clases con alumnos un año menores al resto.

En cada escuela nos reunimos con el grupo de maestras para explicar los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir y las “tareas” que se les solicitaba. Asimismo, en esta reunión asumimos los siguientes compromisos: mantener el anonimato tanto de las maestras como de la escuela, utilizar los resultados del estudio exclusivamente en el ámbito académico y de investigación, entregar un informe de

⁵⁰ Ver protocolo de solicitud en Anexo 4.

devolución a partir de la observación realizada, y realizar algunas sesiones de trabajo con los niños a modo de retribución de la ayuda que nos ofrecían. Esta ayuda se desglosaba en las siguientes contribuciones de cada maestra:

- Escribir un relato de vida lectora personal, a partir de la consigna “*Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad*”⁵¹.
- Acordar una entrevista con el investigador, que sería de aproximadamente 1 hora de duración, y se realizaría con posterioridad a la observación de clase.
- Permitir la observación y registro de audio de al menos 5 sesiones de aula que tuviesen una cierta “orientación literaria”. Pensamos que, en un periodo de dos meses disponibles de observación, lo mejor sería que las propias maestras nos señalaran cuáles eran las sesiones que, desde su perspectiva, respondían mejor al criterio anterior, por lo que las sesiones observadas y registradas son las que cada maestra decidió incluir en el estudio.

Así, la siguiente fase del trabajo de campo se extendió entre los meses de noviembre y diciembre de 2012, mediante la observación de 15 sesiones en la Escuela 1. A su vez, la observación de las sesiones en la Escuela 2 se desarrolló en el periodo febrero-marzo de 2013⁵².

Tomando en consideración las propuestas de la etnografía educativa (Woods, 1998; Cambra, 2003; Palou 2008) sobre la entrada al campo, y adaptándolas al contexto de nuestra investigación, nos pareció importante incluir un tiempo de estancia en la escuela previo a las sesiones que serían nuestro objeto de estudio. Esto, con la finalidad de generar un mínimo grado de conocimiento entre investigador y participantes, y así no comenzar la observación siendo un completo desconocido. En nuestro caso, este tiempo fueron dos mañanas completas en la Escuela 1, que sirvieron para conocer a los dos grupos que observaría, acompañarlos en algunas sesiones de clase (e incluso en una excursión extra-escolar a un centro cultural), establecer una relación inicial con las maestras, situarse en el lugar, etc. En el caso de la Escuela 2 este tiempo se desplegó, no en jornadas enteras, sino acompañando a las maestras en al menos una sesión con cada uno de los grupos incluidos en el estudio, así como en estancias breves en la biblioteca escolar, con y sin grupos de alumnos. Ambos espacios nos ayudaron a situarnos en la

⁵¹ Ver los relatos de vida de las maestras en Anexo 5.

⁵² Ver las Notas de Campo de ambos procesos de observación en Anexo 6.

escuela y a comenzar a construir una relación tanto con las maestras como con los niños a quienes acompañaríamos en las sesiones de observación.

Para estas sesiones diseñamos un instrumento de observación que denominamos “Pauta de observación/sistematización de prácticas didácticas en educación literaria” (en adelante, POPRADEL). Concebimos la pauta como una “lista de control” (Gil Pascual, 2011), esto es, un instrumento que presenta una serie de conductas o acciones a observar, y cuya presencia o ausencia en la sesión observada es constatada por el investigador. Así, a partir de nuestra interpretación del “estado del arte” de la investigación en didáctica de la literatura, y sobre todo del paradigma de educación literaria surgido en este campo en los últimos lustros, elaboramos un listado de las principales actuaciones que podría articular un profesor en sus prácticas docentes sobre enseñanza de la literatura, cada una de las cuales pasó a ser un criterio en la pauta.

El proceso de diseño incluyó varias fases. Una vez que tuvimos una primera versión completa del instrumento, procedimos a su revisión junto a otra investigadora del campo de la didáctica de la literatura, cuya mirada externa ayudó a clarificar, especificar o matizar algunos de los criterios. Luego de esto, la pauta fue aprobada por nuestra directora de tesis y sometida a discusión en una sesión de los seminarios del grupo GRETEL. Finalmente, desarrollamos un proceso de validación de contenido a través del procedimiento de validación por jueces expertos. Se contactó con dos jueces, ambas Doctoras en Didáctica de la Lengua y la Literatura con amplia experiencia tanto en investigación como en docencia en centros escolares, lo que constituía un perfil ideal para la valoración del instrumento desde la mixtura entre la mirada del aula y la óptica de la investigación. Junto al instrumento, se les entregó una pauta de validación cuyos resultados derivaron en la validación definitiva del POPRADEL, así como en la realización de nuevos cambios sugeridos por la evaluación de los jueces⁵³. Cabe agregar, no obstante, que los últimos ajustes fueron realizados en las primeras sesiones de observación, pues las propias prácticas docentes observadas impusieron pequeñas reformulaciones hasta llegar a la versión definitiva del instrumento.

Presentamos a continuación el POPRADEL, conformado tanto por la pauta en sí como por un espacio introductorio que favorece una mejor comprensión de la misma.

⁵³ Ver Pautas de Validación de los jueces en Anexo 7.

POPRADEL
Pauta de Observación/Sistematización
de Prácticas Didácticas en Educación Literaria

El *POPRADEL* es un instrumento elaborado a partir de diversos aportes teóricos en el ámbito de la educación literaria, especialmente los de Tauveron (2002) y Colomer (2005). La pauta responde al objetivo de sistematizar las principales actuaciones que, según nuestra interpretación del “estado del arte” de la investigación en el campo, podría articular un profesor en sus prácticas docentes sobre educación literaria. La focalización en el docente explica la ausencia de otros aspectos de la interacción en el aula que puedan ser relevantes en el aprendizaje literario pero que, no obstante, escapan a los objetivos y directrices que guían este instrumento.

Dada la intención de recoger el más amplio abanico posible de cuestiones relacionadas con la educación literaria, no cabe esperar que se cumplan todos los aspectos en una sesión; al contrario, la pauta ha sido pensada para su uso en procesos de observación continuada (un conjunto de sesiones o una secuencia didáctica, p.ej.). Ciertos conceptos específicos extraídos del marco teórico, y presentados en cursiva en la pauta, se explican en el Glosario adjunto.

SIGLAS

DIA: Dimensión Individual Alumno

S: Sí

DSIG: Dimensión Social Interacción Grupal

M: Medianamente

DID: Dimensión Individual Docente

GLOSARIO

Textos resistentes: textos que presentan ciertos problemas o desafíos de comprensión e interpretación, y que pueden transformarse en dificultades productoras de sentido en el proceso de lectura (Tauveron, 2002). Se complementan y equilibran con otros textos “fáciles”, más cercanos a los alumnos, asociados a los objetivos de promoción de la lectura.

Dispositivos fértiles de presentación/problematización: propuestas didácticas que, en contraposición a los extendidos cuestionarios de lectura de los manuales, invitan a leer, permiten identificar y resolver problemas de comprensión, favorecen la interacción de los alumnos alrededor del texto y, en definitiva, abren un espacio de negociación de sentido que legitima y compromete la palabra de los alumnos (Tauveron, 2002).

Lectura en red: dispositivo que favorece la lectura conjunta de varios textos entre los cuales pueden establecerse redes temáticas, genéricas, por procedimientos de escritura, por símbolos, por personajes arquetípicos, etc. Permite relacionar las obras en la memoria cultural del lector y multiplicar las vías de acceso a estas (Tauveron, 2002).

Va-y-viene dialéctico: búsqueda del equilibrio y del diálogo constante entre una recepción espontánea, subjetiva y emocional (la “participación”) y una recepción de tipo intelectual y racional (la “distanciación”) asociada a una lectura erudita de las obras (Dufays *et al.*, 2005).

Reglas del juego literario: alude a las convenciones y reglas que rigen la literatura, y que constituyen “saberes” que el lector literario pone en juego en la comprensión e interpretación de las obras (Colomer, 2005)

Garante de los derechos del texto: rol que conjuga los derechos y deberes de los alumnos, asumiendo que ni existe una lectura única que vea en el texto literario un solo sentido, ni tampoco una postura de “delirio interpretativo” donde cada uno pueda decir lo que le plazca sin considerar los caminos de lectura que el texto propone (Tauveron, 2002).

Mediaciones culturales del mundo del libro: instancias de mediación y circulación de la literatura en el seno de una sociedad, como la frecuentación a bibliotecas, conocimiento de librerías y su funcionamiento, uso de catálogos editoriales, entre otras (Colomer, 2005).

CUADRO 3: POPRADEL

Docente:

Sesión/Fecha:

Corpus literario utilizado:

ÁMBITO	CRITERIO	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada				
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas				
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura				
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/ INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"			
Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación					
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura					
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"				
	Expande hacia actividades orales y de escritura				
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos				
	Expande hacia otras áreas del conocimiento				

Como puede observarse, el POPRADEL es un instrumento que requiere una importante capacidad de discernimiento por parte del investigador en la situación de aula. La complejidad de algunos de sus indicadores hace de esta pauta un tipo de observación que se ha denominado “de alta inferencia” (Bisquerra, 1989), modalidad que eventualmente puede tener bajos índices de fiabilidad si no se ejerce un adecuado control de los registros. Es por ello que, en nuestro caso, optamos por un doble proceso de triangulación (Denzin, 1989): de tiempo, primero, y de investigador, después.

Así, el llenado inicial de la pauta se realizaba durante la sesión observada: si la maestra ponía en juego una de las actuaciones referidas en el POPRADEL, marcábamos su presencia en el criterio correspondiente. Una vez terminado el periodo de observación en ambas escuelas, volvimos a escuchar íntegramente cada sesión (de ahí la importancia del registro de audio) revisando las anotaciones que habíamos hecho en tanto observadores. La disponibilidad de los datos que ofrece el audio (que, contrario al devenir de una situación real, permite volver una y otra vez sobre los fenómenos), nos permitió ajustar o agregar anotaciones que en la sesión misma se nos habían escapado.

Posteriormente, confrontamos las anotaciones con un segundo investigador. Recogiendo las recomendaciones de Stake (1999) al respecto, le presentamos nuestras observaciones con la finalidad de analizar posibles interpretaciones alternativas para los fenómenos observados. De esta manera, la interacción de otro investigador con los datos favoreció la emergencia de nuevos ajustes y matices que, en su conjunto, permitieron elaborar la versión definitiva de las pautas para cada una de las 30 sesiones observadas⁵⁴. A su vez, creemos que los procesos descritos aportaron fiabilidad a los resultados obtenidos, favoreciendo de este modo nuestra caracterización de la actividad mediadora de las maestras participantes.

El proceso de construcción de los datos terminó con la realización de las entrevistas con cada una de las seis docentes participantes⁵⁵. Estas tuvieron lugar entre diciembre de 2012 y junio de 2013, con una duración promedio de 1 hora 25 minutos, siendo la más breve de 50' y la más extensa de 1h 48'⁵⁶.

Todas las entrevistas se desarrollaron en bares o cafés, ya sea del barrio de la escuela o del barrio domiciliario de la maestra entrevistada.

⁵⁴ Ver POPRADEL de cada una de las 30 sesiones observadas en Anexo 8.

⁵⁵ Ver entrevistas transcritas en Anexo 9.

⁵⁶ Los relatos de vida lectora, por su parte, tienen un promedio de 595 palabras, siendo el más breve de 213 y el más extenso de 1481.

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) favorecía un ambiente más distendido y menos “institucional” para la conversación.

Asimismo, decidimos que la entrevista solo se realizara una vez terminada la observación de aula de la maestra. Dos motivos sustentaron esta opción: primero, que la maestra no se autoimpusiera una actuación didáctica influenciada por lo dicho en una hipotética entrevista previa; segundo, que el investigador realizara el periodo de observación sin prejuicios ni ideas preconcebidas a partir de un discurso anterior. Este último criterio se utilizó también con los relatos de vida lectora, que fueron solicitados para después del periodo de observación. Y si alguna maestra, como sucedió, nos entregaba su texto durante el mismo, no lo leíamos hasta haber observado todas sus sesiones. Esto, pues pensamos que el conocimiento previo ya sea de las creencias o del perfil lector de la docente podía influir, incluso de manera inconsciente, en nuestra forma de observar y registrar las clases.

Todo lo anterior derivó en el siguiente procedimiento: observación de aula, luego lectura del relato de vida, y luego entrevista. Esta fórmula se mantuvo con todas las docentes, con la única excepción de Montse, que pese a nuestra solicitud no nos entregó un relato de vida escrito. Sus labores en la directiva de la escuela la mantenían constantemente con una alta carga de trabajo y de responsabilidades, lo que probablemente influyó en que al final no realizara esa tarea. Si bien lo anterior acarrea dificultades metodológicas para nuestro trabajo, intentamos subsanarlas modificando la primera parte de la entrevista para dedicarla más extensamente a su trayectoria como lectora y a su perfil lector actual. Creemos que esto nos permitió contar con unos datos mínimos de Montse en tanto lectora, que finalmente fueron suficientes para elaborar un dibujo general de su perfil lector.

Como se ha explicado previamente, para las entrevistas contábamos con un guión de preguntas y temas que, conservando la estructura global de la pauta utilizada con los estudiantes de Magisterio, incluía también cuestiones específicas del ejercicio docente. Presentamos a continuación el guión de entrevista para este segundo grupo de informantes:

1. Me has hablado ya de tu vida como lectora. ¿Podríamos profundizar en algunos de los aspectos que has mencionado?

2. ¿Qué lugar ocupa la literatura en tu vida cotidiana? ¿Podrías contarme cuáles son tus principales lecturas en el día a día, y lo que más te gusta leer? ¿Cómo eliges tus lecturas?
3. ¿Cómo fue tu formación inicial docente en relación a la enseñanza de la literatura? ¿Has tenido otras experiencias de formación que han sido importantes para ti en este ámbito?
4. ¿Cuál es tu visión de la enseñanza-aprendizaje de la literatura, y cómo la concretas en tu escuela?
5. ¿Por qué motivos consideras importante enseñar literatura? ¿Qué te interesaría que aprendan los niños con/sobre la literatura?
6. ¿Qué actividades realizas para enseñar literatura? ¿Qué contenidos priorizas? ¿Podrías contarme una sesión sobre literatura que para ti haya sido muy buena?
7. ¿Qué textos o materiales usas para enseñar literatura? ¿Cómo eliges las lecturas y la forma de presentarlas en el aula?

Una vez abordados estos puntos, pasábamos a la tercera y última parte de la entrevista, fruto también de la flexibilidad y recursividad metodológica a la que venimos haciendo alusión. Pues tanto las lecturas que realizábamos como el diálogo que manteníamos con otros investigadores favorecieron la progresiva emergencia de una nueva e interesante función para la pauta de observación: recoger la visión de las maestras acerca de su propia actividad como mediadoras. Aprovechar la entrevista para revisar en conjunto el POPRADEL, esta vez para tener su perspectiva personal acerca de sus actuaciones relativas a cada uno de los indicadores, apareció como un espacio de enormes posibilidades en el contexto de nuestro estudio. Por una parte, favorecía “la inclusión del punto de vista de los participantes” (Cambra, 2003: 48) en el proceso de investigación. Por otra, permitía confrontar lo observado por el investigador en un periodo de tiempo acotado, con una mirada de más largo plazo proporcionada por las propias maestras acerca de su actuación docente en el ámbito de la educación literaria.

En síntesis, lo anterior derivó en la reelaboración de la pauta con la finalidad de contar con una versión para el profesorado. En términos formales, esta reelaboración implicó únicamente dos pequeñas modificaciones: ajustar la redacción de los criterios desde la 3ª hacia la 1ª persona gramatical, y cambiar los niveles de presencia de cada criterio, pensados para la observación de una sesión particular, por una gradación que permitiera una mirada global de mediano o largo plazo acerca de la

propia actividad docente (de ahí el uso de *Frecuentemente, Ocasionalmente y Nunca/ Casi nunca*)⁵⁷.

Una vez realizadas todas las entrevistas, el cierre del trabajo de campo se relacionaba con la devolución y retribución hacia los informantes, un aspecto cada vez más discutido en la investigación educativa en general, y en el campo científico de la didáctica de la lengua y la literatura en particular⁵⁸. Era este un punto importante para nosotros, al cual creemos que debe atenderse sin olvidar el contexto en el cual se desarrolla cada investigación. En nuestro caso, el trabajo no nace de una solicitud previa de las maestras para una colaboración en el ámbito de la educación literaria, sino de nuestro interés por realizar un trabajo de campo que, afortunadamente, fue bien acogido en los centros participantes. En ese contexto, pensamos en una devolución que significara un aporte para los diversos agentes involucrados: alumnos, maestras y el centro escolar, según la siguiente propuesta:

- Ofrecimos sesiones de trabajo sobre poesía latinoamericana con los grupos de 4º, 5º y 6º que nos acogieron durante el periodo de observación. Pensamos que unas sesiones como estas aportarían tanto a los niños (ora motivándolos a leer poesía, ora adquiriendo aprendizajes literarios asociados a las formas poéticas), como a las maestras (descubriendo nuevos autores para ampliar el corpus literario con el cual trabajan). Estas sesiones se impartieron en cada uno de los grupos observados: en dos clases de 45 minutos, en la Escuela 1, y en una de 1h 30min, en la Escuela 2.
- Uno de los motivos para incluir en la entrevista personal una revisión del POPRADEL fue otorgar un espacio formativo para cada maestra, en la medida en que con ello se favorecía un espacio de reflexión sobre la propia práctica, alimentado por la

⁵⁷ En ese contexto, más que la marca que finalmente hiciera la maestra sobre el grado de presencia de las diversas actuaciones docentes del POPRADEL, nos interesaban especialmente los comentarios que podían surgir de su parte en torno a estas. De ahí se desprende que no hayamos seguido un análisis específico de la pauta de cada una de ellas, sino que optáramos por integrar estos comentarios en el análisis global de las entrevistas. Con todo, las pautas de autopercepción completadas por las maestras pueden verse en Anexo 10.

⁵⁸ Buena prueba de ello es que, en la síntesis del VI Seminario “El aula como espacio de investigación e innovación” (Universidad de Barcelona, enero de 2013), que agrupa a los diversos equipos de investigación en didáctica de la lengua y la literatura de España, se plantea que la devolución de las observaciones hacia los maestros y centros participantes es uno de los principales desafíos para una comunidad científica que aún enfrenta una serie de dificultades a la hora de llevar esto a cabo.

confrontación con nuevos saberes sobre la educación literaria. La visión de la pauta como un instrumento formativo fue, en la práctica, confirmada por los comentarios de varias de las maestras, quienes señalaron, entre otras cosas, su utilidad “para visualizar las cosas con más perspectiva” (Noemí) o para “ver algunos puntos que hasta ahora no había visto” (Marta), así como su interés en tanto espacio de formación permanente basado en la “revisión personalizada (mediada por un formador) de unas determinadas perspectivas de acción” en un ámbito disciplinar de escasa formación como la didáctica de la literatura (Raquel)⁵⁹.

- Elaboramos un “Informe de devolución” para cada centro participante, concebido como un informe global acerca de la lectura literaria en la escuela. Este texto, predominantemente descriptivo y sin juicios de valor sobre las actuaciones de las maestras, fue construido a partir de las observaciones realizadas y complementado con las principales representaciones compartidas surgidas en las entrevistas. Se trataba, pues, de extraer algunas conclusiones orientadas, ante todo, a apoyar el desarrollo del plan lector de centro, apuntando algunas características del trabajo que ya se hace sobre literatura, y sugiriendo algunas vías de desarrollo para el mismo⁶⁰.

En suma, mediante estas iniciativas intentamos, por una parte, retribuir de alguna manera el trabajo que significó para los centros escolares abrir sus puertas a nuestra investigación, y por otra, entregar una retroalimentación que pudiera servir como ayuda para los procesos de mejora (Bogdan y Biklen, 2003) que eventualmente emprendan en el área de la lectura y la literatura.

5.5. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Como hemos señalado, los objetivos de investigación suponían la (re)construcción de tres componentes fundamentales por cada informante: su perfil lector, sus creencias más relevantes sobre la lectura literaria y su enseñanza y, en los estudios de caso 2 y 3, las tendencias emergentes de sus prácticas didácticas sobre educación literaria. Con tal fin, utilizamos tres métodos principales de construcción de datos: relatos

⁵⁹ Apuntes extraídos de las Notas de campo.

⁶⁰ Ver Informes de retribución en Anexo 11.

de vida, entrevistas y observación de aula, para los cuales estructuramos dos grandes procedimientos de análisis⁶¹.

Los relatos de vida y las entrevistas semiestructuradas formaron un primer conjunto de datos, orientados a la construcción del perfil lector y el sistema de creencias del sujeto, y sobre los cuales optamos por un tipo de análisis mixto que mezcla análisis de contenido y análisis de discurso. En relación al análisis de contenido, cabría señalar que no suscribimos aquí al sentido que tradicionalmente ha tenido este término en las teorías de la comunicación (Berelson, 1952; Krippendorff, 1990). Esto es, como procedimiento de tratamiento metódico y sistemático del contenido explícito e implícito de un texto mediante la clasificación de los signos utilizados en la comunicación según su frecuencia, tipo de signo, etc. (López-Aranguren, 1993; Richards, 2006), generalmente con la finalidad de transformarlos en datos cuantitativos (Gil Pascual, 2011). Si bien esta perspectiva tiene una importante tradición en ciencias sociales, desarrollada principalmente en estudios sobre el discurso político o sobre material periodístico, en la presente investigación utilizamos la idea de análisis de contenido en un sentido muy diferente. Adscribimos, más bien, a la idea de un análisis temático (Bertaux, 2005) o, en palabras de Barkhuizen (2011: 401), un “análisis de contenido narrativo”, en el cual la atención del investigador está puesta, más que en la frecuencia de utilización de unos signos lingüísticos determinados, en los diversos temas emergentes de un relato, para luego categorizarlos y buscar ciertos patrones de asociación entre ellos. En este punto, ha sido central la búsqueda de aquellas recurrencias o “patrones regulares” (Potter y Wetherell, 1987) que los informantes ponen en juego en su discurso, y que entregan valiosa información acerca de los puntos que resultan más relevantes para ellos en relación a un determinado tema de discusión.

En ese marco, centramos la mirada en los diversos pasajes discursivos que podían ser de interés para abordar ciertas temáticas específicas, enlazando unas con otras en un procedimiento que, recuperando la metáfora de Kaufmann (1996), es similar al del “montaje” en la producción cinematográfica: se selecciona el material que aporta a la argumentación desarrollada y se suprime aquel que no resulta significativo en ese objetivo.

Ahora bien, conscientes de los límites que supone una aproximación puramente temática, asociados a una eventual separación de esos pasajes discursivos del contexto en el cual han sido producidos

⁶¹ Entendemos el análisis como ese “conjunto de actividades reflexivas de manipulación, que comparan y transforman los datos, y que se hacen con el objetivo de extraer un sentido pertinente para las preguntas de investigación planteadas”. (Cambra, 2003: 109).

(situación que puede devenir compleja si de lo que se trata es indagar en las creencias o ideologías de un sujeto), hemos optado por combinar este tipo de análisis con otro de orientación discursiva. Es decir, se trata de adoptar una perspectiva en la que no solo nos interesa 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 cabría subrayar que, si bien la presente investigación no puede considerarse como un estudio enteramente centrado en el análisis de discurso, sí integra ciertos recursos provenientes de este enfoque, y que nos permiten una comprensión más ajustada de aquellos elementos que conforman el foco central de este trabajo.

¿Cuáles son, pues, aquellos elementos del análisis del discurso que han sido integrados en nuestro análisis mixto? Podría decirse que hay tres recursos discursivos que han sido especialmente relevantes, y que utilizamos con bastante frecuencia en el transcurso del análisis:

1. *Los modos enunciativos*. La atención a las estrategias que utiliza el enunciador para graduar su nivel de presencia en (y de implicancia con) lo enunciado está íntimamente relacionada con el modo en el cual se construye el discurso. Siguiendo a Álvarez (2001), hemos considerado tres modos fundamentales. Un modo elocutivo, centrado en la primera persona gramatical, con el cual el enunciador se instala como sujeto de la proposición. Un modo alocutivo, centrado en la segunda persona, a través de la cual se implica al interlocutor en el discurso. Y un modo delocutivo, centrado en la tercera persona, que borra al hablante del enunciado para poner de relieve el contenido referencial (y, de paso, crear un efecto de objetividad en torno a lo dicho). Son, en definitiva, diversos modos mediante los cuales un hablante gradúa su nivel de participación en el discurso, que iría desde una fuerte “inscripción del yo” hasta una sensación de “persona ausente” en el enunciado (Calsimiglia y Tusón, 1999).
2. *Modalizadores y litotes*. En una perspectiva interaccionista del análisis conversacional (Kerbrat Orecchioni, 1996), es fundamental la atención hacia ciertas expresiones que tienden a regular la fuerza expresiva de un enunciado a partir de la posición que el hablante adopta tanto frente al discurso como frente al enunciatario. Entre estos, han sido especialmente relevantes la atención al uso de litotes o formas de atenuación cuando se habla de aspectos negativos (como por ejemplo las prácticas personales de lectura cuando se es no lector); de modalizadores que, aunque personalizan el discurso, pueden en

ocasiones dibujar una cierta duda o distancia entre el enunciador y el enunciado (tengo la impresión de; me parece que; quizás...); y de otros modalizadores que tienden a situar el pensamiento en relación a diversos dominios como el deseo personal (me gustaría que, quisiera...), lo probable (es posible que...) o la obligación social (tengo que...), entre otros.

3. *La expresión metafórica.* Siguiendo a Lakoff y Johnson (1986), podría considerarse la metáfora como uno de los principales vehículos que tiene el ser humano para comprender su propia experiencia. En esta perspectiva, nos han interesado las posibles metáforas que un sujeto puede vehicular en relación a su experiencia lectora, a menudo descrita mediante una traslación de significados promovida por la movilización de experiencias externas al acto mismo de la lectura. Así, buscamos comprender lo que esas metáforas tienen de “relato condensado” (Román, 2007) acerca de la relación de un sujeto con los libros, la lectura y la literatura.

Luego, habría que identificar otros recursos que, aunque de utilización mucho menos frecuente, han sido importantes para atender al significado construido por algunos de los informantes en momentos determinados de su discurso. Estos recursos complementarios, que han sido de especial interés en el caso de las maestras en ejercicio, son los siguientes:

4. *La ejemplificación.* A menudo, las anécdotas y ejemplos puntuales que un hablante introduce en su discurso tienen un importante valor explicativo y argumentativo en relación a la temática general que se está discutiendo (Cambra, 2003). Por ello, un movimiento de interés ha sido observar la fuerza expresiva que, en ocasiones, ciertas anécdotas contadas por un docente tienen en la construcción de su perfil lector o su sistema de creencias sobre la educación literaria.
5. *Los deícticos.* La capacidad de un hablante para situarse en relación a los diversos elementos de la situación que se narra pasa, entre otras cosas, por el uso de deícticos que hacen esto posible. Entre estos, destacamos la atención a aquellos deícticos espaciales y temporales (Calsimiglia y Tusón, 1999) que en ocasiones ayudan a visualizar la posición que adopta un docente en relación a aspectos como su actual lugar de trabajo (aquí/allá) o su trayectoria profesional en el pasado (ahora/antes).

6. *La polifonía*. Existen múltiples formas a través de las cuales un hablante hace que las voces de otros entren en su propio discurso, desde citas explícitas en discurso directo hasta referencias plurales a un colectivo más o menos abstracto con el cual se quiere conectar lo enunciado. En esta línea, la observación de las marcas de “polifonía” (Calsimiglia y Tusón, 1999) que un discurso presenta puede aportar interesante información acerca de la percepción que un sujeto ha construido sobre un tema a partir de las experiencias vividas con otros, experiencias que de un modo u otro han influenciado esa construcción.
7. *La experiencia cristalizada*. Frecuentemente, al ser consultados por una experiencia puntual y muy concreta de su propia vida, los sujetos remiten a una generalización de diversos momentos a partir de los cuales construyen una experiencia genérica. Para ello, el hablante se vale de formas adverbiales como *a menudo*, *normalmente* o *a veces*, que refieren a un conjunto de experiencias más que a un momento determinado. Podríamos, entonces, denominar como “acción experiencia” aquellas formas discursivas que implican una “cristalización personal de múltiples experiencias vividas”⁶² y que, en su carácter de generalización, pueden aportar interesantes informaciones sobre ciertas prácticas y formas de hacer que son recurrentes en un sujeto.

Es importante recalcar, como decíamos anteriormente, que la identificación de estos recursos no conforma el centro de nuestro análisis (como sucedería, por ejemplo, en una investigación cuyo foco sea el análisis de discurso). Por ello, no cabe esperar su movilización en el análisis de todos y cada uno de los sujetos participantes. Más bien se trata, en nuestro caso, de complementar el análisis temático descrito anteriormente mediante la atención a ciertas marcas discursivas que, en momentos puntuales, nos parecen claves para una comprensión en profundidad de los sentidos vehiculados en el relato. Ese es, en suma, el objetivo último del análisis mixto adoptado en el presente trabajo para construir el perfil lector y el sistema de creencias de un sujeto en torno a la lectura literaria y su enseñanza escolar.

⁶² Esta idea, así como la conceptualización que la acompaña, las debemos al seminario dictado por Jean Paul Bronckart y Ecaterina Bulea Bronckart en el Laboratorio Trigone-CIREL, Université Lille 1, el 27 de enero de 2014. Consignamos aquí nuestro agradecimiento a ambos académicos, que accedieron con amabilidad a compartir con nosotros la presentación que elaboraron para dicho encuentro.

Con vistas a organizar la información obtenida, hemos elaborado un sistema de cuatro categorías de análisis, adscritas a su vez a los dos ámbitos que interesaba completar con este primer conjunto de datos: el perfil lector y el sistema de creencias, representaciones y saberes de los sujetos. En relación al perfil lector, nos ha parecido interesante una primera visualización por separado de las experiencias lectoras del pasado, por una parte, y de la actualidad, por otra⁶³, tal como se muestra a continuación:

- *Experiencias previas de lectura*: se incluyen aquí los diversos datos obtenidos en torno a las experiencias de lectura de la etapa de socialización primaria y, posteriormente, del periodo de escolarización obligatoria y postobligatoria del sujeto. En el caso de las docentes en ejercicio, se incluyen también las experiencias lectoras correspondientes a la etapa adulta, con anterioridad al periodo de los últimos años de vida.
- *Experiencia lectora actual*: remite a las prácticas lectoras desarrolladas por el sujeto en la actualidad, engarzando también con una mirada general a las experiencias de lectura de los últimos años. En el caso de los estudiantes de Magisterio, esta categoría incluye las prácticas desarrolladas durante la actual carrera universitaria (si hubo una carrera anterior, esa información se consideró como parte de las experiencias previas de lectura). En el caso de las maestras, se incluyen las prácticas lectoras más recientes, tanto las de hoy como las de los últimos años.

A su vez, las dos categorías utilizadas para (re)construir el sistema de creencias de nuestros informantes fueron, por una parte, la visión que cada uno de ellos tiene de la lectura y la literatura, y por otra, su visión de los procesos de educación literaria:

- *Visión de la lectura y la literatura*: evidentemente, el foco de investigación estaba en las creencias que un docente o futuro docente tiene acerca de los procesos de enseñanza del texto literario en contexto escolar. Sin embargo, en la medida en que los

⁶³ Esta opción metodológica se apoya en la idea de que nuestras prácticas lectoras son fruto de toda una trayectoria de relación con los textos. En esa perspectiva, nos pareció que las experiencias del pasado tenían la suficiente entidad en tanto corpus de información relevante por sí mismo. Un corpus que, fruto de esta visualización independiente, daría pie luego a una puesta en relación más fértil con las prácticas de lectura del sujeto en la actualidad.

procesos de didactización de un objeto de estudio están probablemente relacionados con la visión que se tiene del objeto en sí, nos pareció de interés indagar en aquello que para cada uno de nuestros informantes representa el acto de la lectura, en general, y la literatura, en particular. Esta categoría, por tanto, recoge los datos obtenidos en ese ámbito.

- *Visión de la educación literaria*: se incluyen aquí las creencias, representaciones y saberes del docente acerca de la enseñanza de la literatura en la escuela, desde los objetivos educativos que en su perspectiva orientan este proceso hasta aspectos más específicos como los dispositivos didácticos, el corpus literario y sus usos o la función que cumple el docente en ese marco.

Dos precisiones son necesarias para complementar la presentación de estas últimas categorías. La primera es que el modelo de creencias, representaciones y saberes (CRS), detallado en el marco teórico (cfr. pág. 93) y adoptado aquí para describir los sistemas de pensamiento de los sujetos participantes, es un modelo concebido para investigar sobre las teorías implícitas del profesor acerca de su práctica docente y, por lo tanto, no es trasladable a los análisis incluidos en la categoría “visión de la lectura y la literatura”, en la que se trabaja desde la identidad del sujeto lector más que desde una identidad profesional docente. Ergo, la distinción que el modelo descrito favorece entre diversos elementos se circunscribe exclusivamente a la última categoría de análisis⁶⁴.

La segunda precisión dice relación con los informantes del estudio de caso n°1: su condición de futuros maestros, por una parte, y de estudiantes que todavía no han vivido procesos de formación inicial en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, por otra, vuelve

⁶⁴ Las distinciones que eventualmente pueden aparecer en la “visión sobre la lectura y la literatura” responden a otro carácter, mucho menos estructurado pues no conforman un modelo como el CRS. La primera se refiere a aquellas representaciones sociales o ideas que las comunidades humanas comparten en relación a la literatura y a la práctica de la lectura. Es decir, aquellas formas de concebir esta práctica cultural y este corpus específico de textos, que son compartidas por una parte importante de los ciudadanos en un lugar y un momento histórico determinado, y que eventualmente pueden aparecer en las creencias individuales de uno de los integrantes de esa sociedad. Una segunda distinción posible, que bascula entre las categorías “experiencia lectora actual” y “visión de la lectura y la literatura”, remite a una concepción de los saberes entendida como ese conjunto de conocimientos que un lector (o no lector) tiene sobre el sistema literario en el cual sus prácticas se insertan. Es, por tanto, un saber acerca de las obras y sus circuitos de mediación y difusión, y no, como en el modelo CRS, un saber consensuado acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que esas obras movilizan en la escuela.

improcedente la utilización del modelo CRS. En primer lugar, porque se trata de sujetos que aún no están integrados en equipos docentes con los cuales podrían eventualmente compartir unos principios pedagógicos comunes (las denominadas *representaciones*). Y segundo, porque todavía no han tenido relación con aquellos conocimientos consensuados en el ámbito profesional de la enseñanza de la literatura (los *saberes*), que se manifiestan en el contacto con conocimientos provenientes de la investigación, de las prescripciones curriculares, de los marcos teóricos y modelos de enseñanza, etc. Esta distinción, por tanto, no ha sido puesta en juego en los análisis ni en la síntesis de resultados del primer estudio de caso. En efecto, si en ellas se habla de “creencias y saberes”, esta última noción remite al sentido explicado en la nota 64 más que a su significado en el modelo CRS.

Avanzando ahora hacia la información recogida mediante la observación de aula sobre las prácticas didácticas de las maestras (estudios de caso 2 y 3), el tratamiento de los datos ha seguido un procedimiento completamente diferente. En este caso, el uso de un instrumento estandarizado de observación (el POPRADEL) implicaba ya aquel proceso de organización de la información que sería comparable al establecimiento de categorías de análisis para las entrevistas y relatos de vida. Por tanto, el tratamiento de los datos consistió aquí en la elaboración de un “POPRADEL de síntesis” para cada una de las maestras participantes. Esto es, una *metapauta* realizada a partir de la suma de las cinco pautas anteriores, correspondientes a su vez a las cinco sesiones observadas por cada docente.

Para ello se utilizaron dos procedimientos: primero, la suma de la cantidad de veces que un criterio había sido apuntado, lo que llevó a una visualización numérica en términos de la frecuencia de aparición de una determinada práctica docente. Posteriormente, la redacción de una observación general para cada uno de esos criterios, concebida como una síntesis de las anotaciones realizadas sobre ese punto en las cinco sesiones observadas. De este modo, la observación de aula derivó en la construcción de un instrumento que, como el POPRADEL de síntesis, permitía obtener una descripción general de las prácticas didácticas de cada maestra y, por extensión, visualizar las principales tendencias mediadoras sobre la lectura literaria surgidas de ese reducido pero significativo conjunto de clases incluidas en el estudio.

A su vez, cabe señalar que este procedimiento fue sometido luego a una triangulación con otro investigador (Denzin, 1989), de tal modo de asegurar la fiabilidad del tratamiento de información que este importante proceso de síntesis suponía en nuestro estudio.

Los procedimientos de análisis descritos en estas páginas se presentan a continuación organizados en cada uno de los tres estudios de caso que conforman la investigación. A su vez, al final de cada uno de ellos se ofrece una síntesis de los principales resultados obtenidos. Dicha síntesis será, luego, la base desde la cual se estructure la discusión de los hallazgos más relevantes surgidos de este trabajo.

6. PRIMER ESTUDIO DE CASO: LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Presentamos en este capítulo el análisis de las entrevistas y los relatos de vida de los seis estudiantes de Magisterio que conforman el primer estudio de caso, con la finalidad de (re)construir sus perfiles lectores y sus creencias sobre la literatura y la educación literaria. En relación al perfil lector de estos futuros maestros, cabría recordar que su selección como informantes ya suponía un perfil global previamente construido: mientras tres de ellas se eligieron por ser lectoras literarias fuertes (Julia, Carme y Lara), los otros tres (Núria, Ricard y Beatriu) fueron seleccionados por su calidad de no lectores literarios. Es decir, contábamos ya con información acerca de su perfil general de lectura, y lo que nos interesaba era completar y enriquecer dicho perfil atendiendo a aquellos detalles y valoraciones que, en una perspectiva diacrónica, nos llevarían a una mejor comprensión de su relación con la lectura y la literatura.

Hecha esta precisión inicial, presentamos a continuación los análisis realizados por cada informante, ordenados tanto por perfil lector como por las categorías de análisis descritas en el diseño de investigación.

6.1. LECTORA FUERTE 1: JULIA

6.1.1. Perfil lector

Experiencias previas de lectura

La identidad lectora de Julia (22 años) encuentra un fuerte arraigo en los modelos familiares y en las primeras experiencias infantiles de lectura:

pues:: básicamente creo que son mis padres | o sea porque cuando era pequeña me leían muchos cuentos antes de ir a dormir | y empezaban pues a:: enseñar ¿no? | pues XX que la literatura | con la literatura te podías divertir mucho pero sobretodo eso ¿no? | mi padre siempre cada noche me leía libros y:: y yo siempre | bueno tenía mis libros favoritos y me acuerdo que siempre pedía los mismos y entonces pues íbamos a:: a librerías a comprar libros | y era como algo bastante:: que me gustaba bastante | entonces e:: no sé en primaria no me acuerdo pero siempre

mis padres han leído mucho | y en casa siempre he visto a mis padres leer libros o leer el diario | y siempre ha habido esto un poco de | lo he visto lo he vivido (2)⁶⁵

El reiterado uso del adverbio temporal *siempre* parece remarcar la continuidad de esas prácticas lectoras en el hogar, que podrían resumirse en dos especialmente significativas: siempre vi leer, y siempre me leyeron. En ese marco, no es extraño que Julia recupere la experiencia más común de iniciación lectora en el hogar, la lectura de cuentos antes de dormir. Sin embargo, en su discurso aparecen también otros elementos de interés para la construcción de una identidad lectora en el marco de la socialización primaria: la idea de la lectura como práctica cotidiana en el entorno, la transmisión familiar de una experiencia personal de goce con la literatura y la temprana integración en los circuitos de circulación del libro y la lectura. Esto último se evidencia principalmente en las visitas a librerías, a las cuales iba *muy a menudo* (RVL) con sus padres, pero también en otras prácticas como la suscripción a la revista infantil *Cavall Fort*, que recibieron en casa durante *bastantes años* (120), y que le ofrecía acceso a una amplia selección de textos literarios e informativos.

Por su parte, en el ámbito escolar hay dos etapas bien diferenciadas en relación con la lectura y la literatura. La primera concierne a la educación primaria, que en su recuerdo aparece como un periodo de contacto con una amplia variedad de libros, de audición de cuentos leídos en voz alta por la maestra y, sobre todo, de lectura libre y autoseleccionada en rincones acondicionados para tal fin (*teníamos una alfombra y nos sentábamos y era un espacio en que cada niño cogía su cuento y leía*, -84). Estos elementos llevan a Julia a la siguiente valoración, que subraya el contraste con la etapa secundaria: *en la escuela no lo recuerdo como una cosa negativa | porque ahí pues sí teníamos muchos libros en clases y cada semana creo que cogías una lectura de préstamo y hacías otras:: | pero no era:: no tenías un examen luego ni nada así* (54).

Una segunda etapa escolar en relación con la lectura se observa en las continuas referencias negativas al periodo de educación secundaria, recordado como un espacio de lecturas obligatorias e impuestas que no se adecuaba a sus intereses y necesidades: *podría decir que por el hecho de que me obligasen a leer determinados libros, que muchas*

⁶⁵ Los números entre paréntesis que acompañan las citas de los informantes señalan el turno correspondiente de entrevista. A su vez, cuando es una cita extraída del relato de vida lectora, se utiliza la sigla RVL. Finalmente, en los estudios de caso 2 y 3, los fragmentos extraídos de las notas de campo se acompañan con la sigla NC, además de la fecha del día al cual se alude.

veces no se adecuaban a mi nivel y mis intereses, tuve aversión a la lectura (RVL). El discurso de Julia ofrece continuas referencias a la ruptura que esta etapa significó en su relación con la lectura (*dejé un poco de tener este gusto de leer; perdí las ganas esas de leer; me sacó esas ganas de leer que tenía...*), acentuadas por el uso de formas verbales que, como en el caso de *me sacó*, denotan perjuicio o detrimento al destacar la pérdida de una experiencia personal previamente construida.

En relación al tipo de prácticas escolares que provocan esta ruptura y posterior alejamiento de la lectura, hay dos que parecen especialmente relevantes. Por una parte, el modelo historicista de enseñanza de la literatura, que no dejaba espacio para el trabajo interpretativo y la apropiación del texto por parte del lector: *trabajamos las épocas de la literatura de las distintas | la novela no sé qué y tal:: pero así:: nunca trabajamos una novela | o la profundizamos en la:: que a lo mejor puede ser más atractivo o más divertido* (56). Por otra, el predominio de la dinámica libro-examen, recordada como una práctica desprovista de sentido, que a menudo derivaba en una lectura rápida o en la búsqueda de resúmenes de las obras en internet. Así, sin un trabajo pedagógico sobre esas lecturas, se llegaba finalmente a un examen que solía enfocarse en la descripción de personajes, la síntesis argumental o las preguntas sobre acontecimientos específicos. A su vez, la escasa significatividad que esta dinámica de lectura tenía para ella se veía acentuada por la selección de textos generalmente provenientes del canon de literatura clásica, un corpus que sin un trabajo específico de mediación resulta difícilmente atractivo para los estudiantes. Todo lo anterior deriva en que, consultada por la influencia de esta etapa en su formación como lectora, Julia construya una visión predominantemente negativa al respecto:

yo creo que:: | negativo a lo mejor tampoco | pero positivo seguro que no | porque no:: tengo | no me acuerdo de casi ningún libro | ayer hacía un poco para pensar a lo mejor me pregunta qué libro me he leído en la etapa escolar y no me acuerdo | o sea no me acuerdo | y:: y yo creo que es porque | no sé a lo mejor los títulos no se escogieron bien o:: eso | a lo mejor nos decían pues tienen que leer este libro y dentro de dos meses un examen | entonces tú te lees ese libro en casa y haces un examen que es:: personajes no sé qué (...) el examen y ya está | y entonces | ¿no? | incluso a lo mejor me atrevería a decir que negativo porque me sacó esas ganas de leer que tenía (46-52)

En este punto, nos parece importante destacar la evolución a nivel discursivo: se avanza desde una valoración inicial más bien neutra, acompañada de diversos modalizadores que marcan un cierto carácter dubitativo del sujeto frente a lo enunciado (*yo creo que; a lo mejor*), hacia la

construcción de una nueva frase evaluativa que, aun cuando continúa en el plano de lo posible más que de las certidumbres (*a lo mejor me atrevería a decir que negativo*), parece una explicación más ajustada de su vivencia personal en este periodo. Probablemente, esta “prudencia discursiva” se deba a la relación que Julia mantiene con el entrevistador, figura que en tanto profesor e investigador podría representar para ella el mismo espacio escolar al cual está criticando.

Finalmente, una buena muestra de la separación que, a día de hoy, hace Julia entre las dos etapas mencionadas, se encuentra en su percepción de la biblioteca escolar y del uso que se le daba tanto en primaria como en secundaria:

95. F: m:: no sé si tú tuviste una:: una experiencia interesante con la biblioteca escolar | la biblioteca de centro | ¿había una buena biblioteca?
96. J: e:: en primaria XX en primaria en la escuela sí/ | y encima además:: m:: cada semana íbamos | teníamos como una asignatura que era biblioteca y pasábamos pues una hora y media en la biblioteca leyendo cómics o buscando el libro que nos gustaría XX llevarnos a casa así | en el instituto no | había una biblioteca pero yo fui a lo mejor dos veces en seis años | solo para ir a buscar los libros de inglés | que en inglés nos leíamos unos libros pequeños | íbamos una vez al año a buscar el libro pero no::

Esa experiencia de rechazo de la lectura y de progresivo alejamiento de los espacios de circulación del libro hizo que, aun cuando su madre continuara recomendándole algunas obras, Julia viviera una adolescencia sin mayores referentes para apoyar la búsqueda de aquellos textos que conforman los itinerarios extraescolares de lectura autónoma: *y ya luego no sabía buscar | no sabía qué tipo de lectura | a lo mejor por mi cuenta no sé | por ejemplo me leí todos los Harry Potter y algunos dos veces pero solo eso ¿sabes?* (10). En definitiva, las prácticas escolares recordadas como carentes de significado para el lector adolescente derivaron en una fuerte ruptura con aquellos hábitos lectores que se habían formado en el contexto familiar de socialización primaria.

Experiencia lectora actual

Cabe señalar que las prácticas actuales de lectura tienden a ser definidas por Julia en relación a aquel periodo de poca lectura al que hacíamos alusión: *Ahora esto ha cambiado, hace un año y medio que devoro libros (...) he recuperado el gusto por leer* (RVL). En ese movimiento, que sitúa la actividad de lectura en el marco de una trayectoria vital que define y hace posible la experiencia, resalta el uso de deícticos temporales

como *antes* o la reiteración del adverbio *ahora*, que marcan una ruptura con la no lectura que caracterizó una etapa anterior de su vida, y que hoy se menciona únicamente en pasado:

12. J: sí y:: no sé y mi madre me dejaba libros | y los empezaba y no encontraba las:: no sé | y a lo mejor ahora me pasa lo mismo | empiezo un libro y a lo mejor no me gusta pero | m:: sigo leyendo y al final me acaba gustando | y a lo mejor antes no lo hacía | a la mínima ya lo dejaba y ya no volvía
13. F: claro y:: hoy día sí crees que:: que la literatura volvió a ocupar un poco el lugar
14. J: sí
15. F: importante que tenía en tu vida hace::
16. J: sí sí sí | y ahora pues sí me gusta y intento leer pues cada día un poco

Este cambio, gatillado en parte por la lectura de *Tokio Blues*, de Haruki Murakami, ha hecho que a día de hoy Julia sea una lectora literaria frecuente. Entre sus lecturas actuales nombra a Paul Auster (de quien está leyendo su última novela al momento de realizarse la entrevista), Eduardo Mendoza, Charles Dickens, Quim Monzó, Stieg Larsson, el propio Murakami y *El lector*, de Bernhard Schlink. Y si bien este listado ya ofrece una idea bastante precisa de sus intereses literarios, nos parece igualmente importante enmarcar esa idea en sus prácticas generales de participación en el mundo de lo escrito. Con ese objetivo, reproducimos a continuación un fragmento de entrevista más extenso que los presentados anteriormente, y que comienza por la pregunta en torno a sus lecturas actuales:

23. F: como que:: | ¿qué libros | qué autores?
24. J: pues la verdad es que | m:: es la mayoría de veces lo que leen mis padres que:: pues me lo pasan y algunos me gustan y otros:: no tanto | y:: por ejemplo mi padre e:: lee mucho | se ha leído todos los libros de Haruki Murakami
25. F: ahá
26. J: y algunos pues | también me los he leído yo y me gusta | lo único es que:: ese autor me gusta | lo que:: lo que:: necesito es descansar y a lo mejor tengo aún | seis que no me he leído pero prefiero leerme uno | leer otras cosas y luego volver porque si no también se me hace pesado
27. F: sí sí
28. J: y no sé | mi madre por ejemplo lee mucho:: pues | novela de:: por ejemplo Stieg Larson ese que se ha hecho famoso | pues esos nos los leímos juntas las dos | los tres libros y ahora pues ha encontrado otra autora que también escribe así en ese estilo que es:: no sé | novela negra/ yo creo que es

29. F: ah
30. J: y también:: | lo único que encuentro que estos libros como son de autores suecos pues a lo mejor no están muy bien:: traducidos | y a veces me canso también porque encuentro incluso errores al:: ¿sabes? | y entonces voy variando unos que están más bien escritos
31. F: sí sí | y cuando dices bueno a veces me canso y:: leo otras cosas | e:: ¿qué son esas otras cosas que lees?
32. J: pues:: o el diario o:: me gusta mucho leer revistas de viajes | que son de guías de viajes como Lonely Planet o cosas así que van pues | que la mayoría de las veces pues miro a lo mejor solo las fotos no sé | tampoco tienen mucho texto pero:: o el National Geographic también me gusta | y:: no sé | y ya está | básicamente eso
33. F: y:: bueno siempre todo esto acompañado de las lecturas de estudio [que tienes que hacer acá en]
34. J: [claro claro] | sí claro esto sí | siempre | lo único que a lo mejor no:: | yo leo siempre por las noches o a lo mejor el fin de semana sí que leo por la mañana pero leo antes de ir a dormir | y lo:: las lecturas de la universidad las leo por la tarde | o sea que yo es como que lo separo | no sé me gusta más:: leer antes de ir a dormir me gusta | y aparte que me va bien para dormir porque me relaja también
35. F: y:: y:: cómo:: | ¿cómo eliges los:: los libros que lees? hace un momento me decías que muchas veces son los libros que:: tu madre o tu padre te:: dan ¿no? | o te recomiendan | e:: ¿tienes otras formas de elegir los libros que vas leyendo?
36. J: a: pues la verdad que por ejemplo ahora en navidades | tenía:: hice una lista de libros por si alguien me quería regalar algún libro e:: | porque en mi casa hacemos listas de estas
37. F: vale vale ((risas))
38. J: y: entonces cogí:: una | no sé | a veces hay en revistas:: | las revistas que salen los domingos en La Vanguardia a veces al final recomiendan | hay una sección de crítica de libros creo | y hay títulos y:: a veces de vez en cuando leo estos | estos que pone el título y un poco la:: el resumen y a lo mejor opinión en algunos casos | o por ejemplo hay unas revistas de la tienda:: | Fnac/ ¿no sé si la conoces?
39. F: sí/
40. J: pues:: en navidades sacan una revista así gorda para tener ideas de qué regalar | y ahí hay muchísimos títulos entonces pues me leí todos los resúmenes y pensaba pues mira a lo mejor este me va a gustar | y:: y los pedí | o por ejemplo el Paul Auster este a lo mejor me he leído antes ya otros libros por amigas que me lo han recomendado | entonces ya/ dije pues este a lo mejor está bien

Nos parece que este fragmento arroja interesantes elementos de comprensión acerca de la relación que Julia mantiene en la actualidad con el mundo de lo escrito. El primero es la constatación de que la influencia familiar, tan importante para explicar sus acercamientos iniciales al libro

y la lectura en la infancia, aún hoy juega un papel muy relevante en sus prácticas lectoras. Ya sea en la selección de textos, muy influida por *lo que leen mis padres*, o en la lectura como experiencia compartida en el seno familiar (*esos nos los leímos juntas las dos*), la experiencia de lectura de sus padres parece un factor central para explicar el “renacimiento” de la experiencia lectora en la vida de nuestra estudiante (no es casualidad que la novela que gatilló ese renacimiento sea de un autor amado por su padre). A su vez, la pujanza del ámbito familiar en las relaciones con lo escrito reaparece posteriormente (turno 36), cuando Julia cuenta la anécdota sobre las listas de libros para navidad. Resulta particularmente interesante la irrupción del plural y del presente (*en mi casa hacemos listas de estas*) en medio del relato de una anécdota individual narrada en pasado: a nuestro juicio, este movimiento subraya la continuidad de esta práctica de mediación sobre el universo de lo escrito, que sería realizada de forma constante por todos los miembros de la comunidad familiar.

La misma anécdota nos lleva a remarcar un segundo elemento de interés: la participación de Julia en algunos circuitos de circulación y difusión de la cultura escrita y, particularmente, de la producción literaria. Leer reseñas críticas en suplementos culturales y revistas le permite estar al día de las novedades editoriales y de aquellos títulos que potencialmente puedan interesarle, ofreciéndole así un espacio de inserción en el sistema literario que expande los conocimientos y referencias provenientes de otros espacios de selección de textos, como los gustos de sus padres o la recomendación de sus amigas.

Otro aspecto interesante para explicar sus prácticas lectoras actuales se relaciona con el bagaje de información que ha construido sobre el sistema literario. Esto le permite contextualizar una novela en un género narrativo determinado (como la novela negra para el texto de Larsson), o incluso poner de relieve un elemento muy específico dentro de la lectura literaria como es el problema de las traducciones, muy pocas veces atendido por un lector estándar.

Agregaremos, para finalizar el dibujo de sus prácticas lectoras actuales, que estas se realizan en el marco de un corpus variado, al cual Julia se acerca con propósitos igualmente diversos. Así, se establece una primera diferencia entre unos textos cuya lectura implica mayor esfuerzo, como Murakami (*prefiero leerme uno | leer otras cosas y luego volver*), y unas lecturas que le permiten descansar y construir otros espacios de ocio y de información, como las guías de viajes, el *National Geographic* o la prensa. Otra forma de distinción entre diferentes tipos de lectura se plantea en términos de los tiempos que se le dedican en la vida diaria: si las lecturas de estudio se hacen por la tarde, la lectura recreativa tiene lugar por las noches y los fines de semana. En suma, Julia es una lectora que parece

haber construido ciertos tiempos más o menos estructurados de dedicación para las diversas formas de lectura que desea integrar en su experiencia: desde unas obras leídas para su formación profesional hasta otras autoseleccionadas por placer; desde unos textos que hojea en momentos de descanso hasta otros cuya lectura favorece un tipo de fruición que se apoya en el esfuerzo y en la actividad interpretativa del lector.

6.1.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

Una de las frases más recurrentes de Julia en torno a la lectura, y particularmente a la lectura literaria, se relaciona con la visión de la literatura como un espacio de ocio que ofrece diversión y placer. Esta creencia es subrayada desde el inicio de la entrevista, cuando señala que ya en las primeras prácticas lectoras vividas en el hogar ella comienza a aprender *que la literatura | con la literatura te podías divertir mucho* (2), y se desarrolla en continuidad hasta el momento en el que la entrevistada comienza a proyectar su actuación profesional a partir de la propia vivencia como lectora, pues su intención es mostrarle a sus alumnos que *leer es otro modo de pasarlo bien* (110); *pues:: que lo pasen muy bien porque yo lo paso muy bien* (66).

La inscripción del yo (ya sea en primera persona gramatical o en el uso de una segunda persona inclusiva) que caracteriza estos fragmentos discursivos contrasta, luego, con el discurso delocutivo e impersonal que utiliza cuando rescata la que, desde su perspectiva, sería la única razón que justificaba la presencia de la literatura durante su escolaridad secundaria:

59. F: y: pensando ahora en eso:: en el contexto escolar | ¿cuáles crees tú que eran los objetivos que tenían los profesores al enseñar literatura o al pasar literatura de esa manera?
60. J: m:: | pues no sé porque siempre dicen que leer va bien que es bueno leer | y:: yo creo que solo por eso

Así, mediante un movimiento polifónico como el que da inicio a la respuesta (*siempre dicen*), su discurso rescata ciertas representaciones sociales sobre la lectura (*leer va bien, es bueno leer*), pero a la vez las despersonaliza distanciando al enunciador de su enunciado. A nuestro entender, esto no quiere decir que no comparta las convenciones sociales

en torno a las bondades de la lectura. De hecho, más adelante integra otro elemento característico de estas, como *leer te ayuda a saber escribir mejor:: las faltas de ortografía y todo eso* (66), evocado esta vez mediante una segunda persona gramatical que generaliza la experiencia. Nos parece, más bien, que la distancia inicial radica en que, si bien sus ideas sobre la lectura literaria pueden apoyarse en esas convenciones, su experiencia personal en tanto lectora le permite enriquecerlas y ampliarlas hacia otros dominios menos frecuentes en los discursos sobre la lectura.

En ese marco, una idea clave para entender su visión de la lectura la encontramos en la metáfora del descubrimiento: la lectura como un acto de *descubrir cosas* (72) o significados que existen más allá del enunciado literal del texto. Así por ejemplo, cuando critica el escaso trabajo que sus profesores dedicaban a las obras leídas en clase, su principal reproche apunta a que no la ayudaron a acceder a nuevos niveles de significado de los cuales tenía y tiene perfecto conocimiento: *y eso era lo que a mí me faltaba | que había muchas veces te leías cosas y decías es que no entiendo lo que está diciendo | o sea entiendo las palabras pero yo sé que está diciendo algo más y yo no lo estoy entendiendo* (70).

Ese *algo* que el texto dice, y que sería un aspecto a descubrir mediante la actividad del lector, aparece posteriormente reconvertido en una experiencia general, es decir, no únicamente como el significado profundo a descubrir en cada texto, sino también como una vivencia que está en el centro de su propia identidad como lectora: *y es que yo también no sé qué te da la lectura | o sea sí no sé | yo creo que es importante y yo lo he notado | yo he crecido con:: | tampoco sé muy bien exactamente qué es lo que te da pero XX* (114). Así, si el libro es un objeto que *dice* algo, la lectura es un espacio que, literalmente, entrega (*da*) algo al lector, idea que parece estar en el centro de su sistema de creencias en torno a la lectura literaria.

Probablemente, el carácter etéreo e indeterminado de aquello que la lectura ofrece (*tampoco sé muy bien exactamente qué es*) se relaciona con lo potente de la experiencia que se intenta describir, una experiencia de transformación personal y, en ese sentido, de descubrimiento de sí mediante el encuentro con el texto:

yo creo que también leer te:: hace pensar a veces sobre cosas | y a lo mejor tienes más curiosidad de aprender cosas y:: contra más lees más ganas tienes de leer cosas | entonces yo creo que:: es otro modo de aprender aparte de ir a la escuela | y:: también | y:: no sé y también e:: puedes | ahí:: | no cambia e:: una lectura no te puede hacer cambiar pero a lo mejor te hace pensar en cómo eres y:: | y pues pensar en cambiar algo o:: no sé porque ahí no sé | es que hay novelas que:: te hacen pensar mucho | a lo mejor en la etapa de primaria no tanto

porque los libros son más:: no sé son más para que te guste o que no te guste | pero en más grandes | yo creo que en secundaria hay tanta crisis emocional/ tantos cambios que yo creo que te deberían dar libros que te hagan pensar y a reflexionar | no sé/ (80)

Emerge, entonces, una visión de la lectura literaria como búsqueda de sí, como detonante de procesos de reflexión que de algún modo se relacionan con la construcción de la identidad individual. Cabría remarcar que, en este nivel de comprensión, la actividad de lectura (y lo que esta ofrece al sujeto) deviene experiencia difícil de relatar, tal como lo demuestran las múltiples tentativas y divagaciones (*y:: también | y:: no sé y también e:: puedes | ahí:: | no cambia e::*) que acompañan la formulación definitiva de la lectura como potencial espacio de cambio personal⁶⁶.

Acabaremos este apartado marcando otro aspecto que nos parece importante en la reflexión de Julia sobre la lectura como espacio de elaboración del pensamiento. Se trata de la referencia a los libros de primaria, los cuales servirían *para que te guste o que no te guste* más que para provocar esas experiencias de reflexión a las que se ha aludido, experiencias que la entrevistada tiende a asociar más con el lector adolescente o juvenil. Apuntamos lo anterior pues, pese a que la idea no fue desarrollada posteriormente en la entrevista, la hipótesis *a lo mejor en la etapa de primaria no tanto* parece remitir a ciertas representaciones sociales acerca de la literatura para niños como un corpus enfocado casi exclusivamente en la construcción de una experiencia gozosa, y muy poco a poner en juego procesos de pensamiento del lector sobre sí mismo.

Visión de la educación literaria

Las creencias que Julia moviliza en torno a los procesos de enseñanza de la lectura literaria en la escuela tienden a construirse como contrapropuestas de aquellas prácticas que vivió en su propia escolarización, principalmente en educación secundaria, pues las ve como prácticas que durante mucho tiempo la alejaron de la fruición que había experimentado como lectora. En ese contexto, una de las principales recurrencias observadas en su discurso se relaciona con la ausencia de un elemento que para ella es clave a la hora de pensar la educación literaria escolar: el trabajo con –y sobre– los textos, que implica profundizar en las

⁶⁶ La conciencia acerca de la dificultad del ser humano para expresar la propia experiencia la debemos a una conversación con Michèle Petit, quien nos alertó sobre ello cuando discutíamos sobre las maneras que tienen los sujetos para hablar acerca de su experiencia personal como lectores.

obras y generar espacios de movilización del pensamiento a partir de ellas.

Así, si está hablando del modelo historicista que seguían sus profesores, su principal crítica apunta a que *nunca trabajamos una novela: o la profundizamos en la:: que a lo mejor puede ser más atractivo o más divertido* (56). Si menciona la dinámica de lectura autónoma y sin ningún tipo de acompañamiento que solían realizar con las obras prescritas, se lamenta de que de ese modo *no te dan ganas de leerlos | a lo mejor pues si lo hubiésemos trabajado más en clase o los profes XX con más gracia/ | no sé* (4). Si recuerda el examen escrito que seguía a esas lecturas, rechaza el hecho de que hayan sido *preguntas así más para descubrir si te habías leído o no el libro | no para hacerte pensar ni:: nada | solo para demostrar si te habías leído el libro* (90). O si evoca el tipo de corpus prescrito, conformado sobre todo por literatura clásica *que te cuesta y es más costoso y no estás acostumbrado entonces | si a lo mejor sí que está bien leer literatura clásica pues:: porque es cultura general y todo eso | pero a lo mejor trabajarla en clases o:: | no sé hacer otro tipo de trabajos y no un examen* (46).

La idea del trabajo sobre los textos, tan recurrente en su discurso, remite entonces a la cuestión del tipo de problematización de las obras literarias que el docente planifica para su puesta en escena en el aula, lo que parece ocupar un lugar de importancia en el sistema de creencias que Julia ha construido sobre la enseñanza de la literatura. Incluso un corpus fuertemente cuestionado en el discurso de estudiantes universitarios sobre la lectura escolar como es la literatura clásica, es defendido aquí en tanto puerta de entrada al ágora cultural, y rescatado como potencial corpus de interés en la medida en que sea trabajado en clases (aun cuando lo anterior se formule, gracias al modalizador *a lo mejor*, en el terreno de lo posible más que en el de las certezas).

Siguiendo esa lógica, la idea fuerza del trabajo con los textos se sitúa en la base de su proyección profesional como maestra. Asimismo, su discurso arroja interesantes elementos complementarios que ayudan a una comprensión más profunda y detallada de esta premisa:

65. F: y:: pensando en eso mismo pero para tu futuro como maestra | ¿cómo te imaginas cuáles serían los objetivos centrales que tendrías tú para acercar a los niños y a los jóvenes a la literatura? para enseñarles literatura/
66. J: pues:: que lo pasen muy bien porque yo lo paso muy bien | y:: encontrar eso/ es que cuando lo volví a encontrar:: e:: eso es:: que de repente todo el rato pasaba hablando del libro que estaba leyendo y todo el rato me lo pasaba leyendo | y lo paso muy bien | creo que hay que transmitir eso a los niños y aparte porque pues:: leer te ayuda a saber

escribir mejor:: las faltas de ortografía y todo eso | que para mi gusto es XX es enfocar esto a XX

67. F: claro y:: y este pasárselo bien tú dices que podría ser por ejemplo hablar sobre los libros/ pensando que estos otros profesores jamás leyeron el libro y no hablaron de ello ¿no? ¿piensas que por ahí podría haber una vía de entrada de los niños a los libros?
68. J: sí yo creo que sí | m:: yo conozco a otra gente que han ido pues a otros colegios y que en casa se leían:: se tenían que leerse el libro | y luego en clases pues trabajaban un capítulo y entonces la maestra pues:: intentaba hacerles reflexionar de:: | porque a veces tú te lees un libro y si es difícil tú no lees entre líneas:: no lo que está hablando si es una crítica o lo que sea eso es más difícil | o hay gente que tiene más:: más gracia para descubrirlo y gente que no | y:: entonces pues trabajar un poco eso y:: no sé cómo:: | hacer que el libro sea:: tengas más ganas de leértelo ¿sabes?
69. F: claro
70. J: y eso era lo que a mí me faltaba | que había muchas veces te leías cosas y decías es que no entiendo lo que está diciendo | o sea entiendo las palabras pero yo sé que está diciendo algo más y yo no lo estoy entendiendo
71. F: y tampoco estaba [el profesor ahí para::]
72. J: [para explicarte] | y eso mismo a lo mejor cuando te leías un libro así como:: llamarlo difícil | al principio no entiendes nada pero al siguiente libro si te ayudan a trabajarlo | al siguiente es más fácil descubrir cosas y es como una cosa que va:: ¿no? | se va trabajando y::

El primer elemento clave en este fragmento es la formulación de un objetivo general, que disfruten leyendo, que para Julia engarza con la puesta en escena de su experiencia personal en tanto lectora. Así, un propósito que podría ser formulado en términos genéricos y abstractos (transmitir la pasión lectora a los alumnos), adquiere aquí su verdadero sentido al vincularse con su propia relación gozosa con los textos, vínculo reforzado por el carácter elocutivo del pasaje: *porque yo lo paso muy bien...* A su vez, este objetivo general asociado a la lectura fruitiva es retomado posteriormente, a modo de síntesis de sus propósitos sobre la educación literaria, al aclarar que su intención es lograr que la experiencia escolar de lectura fruitiva se traslade al ámbito de la lectura personal: *sobre todo yo creo que es enseñar o:: hacer que cada vez los niños quieran leer más por su propia cuenta* (114).

Un segundo elemento de interés surgido del fragmento anterior es el refuerzo de que la lectura escolar pasa necesariamente por la problematización de los textos en el aula, generando espacios de reflexión en torno a ellos. Así, aunque es importante recalcar que la idea de discutir sobre los textos es inducida por el entrevistador (turno 67), Julia recurre al relato de una anécdota (68) para personalizar esa idea y resaltar que lo

importante para ella es el espacio de reflexión que debe acompañar toda lectura. Esto último es igualmente evidente en otro pasaje de la entrevista, en el que recurre otra vez a la narración de una anécdota para ejemplificar (esta vez por oposición) que sin ese trabajo sobre el texto se pierde una parte importante de la actividad de lectura: *por ejemplo gente que luego en bachillerato escogió bachillerato de letras y leyeron muchísimos libros | y los trabajaban en clases porque era parte de:: de leer el libro (48).*

Asociado a lo anterior, un tercer elemento aflora en el discurso: la idea de que los procesos de lectura guiada deben incluir diferentes niveles de trabajo progresivo con el texto, que permitan al estudiante avanzar hacia una lectura *entre líneas* para acceder a aquellos segundos significados que caracterizan la actividad de lectura literaria. De esta manera, Julia se acerca intuitivamente a una de las ideas centrales de la educación literaria actual, esto es, el objetivo de ayudar a los estudiantes, mediante un trabajo pedagógico específico realizado con textos “resistentes”, a avanzar en su competencia interpretativa para llegar a lecturas cada vez más complejas de las obras (*si te ayudan a trabajarlo al siguiente es más fácil descubrir cosas*).

En otras palabras: complementario a su objetivo central de ayudar a los alumnos en la formación de un hábito de lectura frutiva, Julia también parece concebir la enseñanza de la literatura como un espacio de avance de una competencia lectora que se construye de manera progresiva. Como podría esperarse, este doble propósito necesita de dispositivos didácticos específicos, que favorezcan la interacción entre espacios de lectura colectiva y guiada de las obras con otros de lectura libre y autoseleccionada:

pues empezar al inicio con libros que todos los niños tengan iguales | e ir leyendo en clases | y leemos este capítulo y luego en casa lees el siguiente:: | y volvemos y hacemos una actividad relacionada | o trabajamos los personajes | intentamos pues:: relacionar | no sé:: relacionar temas con eso y entonces luego pues ya:: dejar más | más libre al niño para escoger más tipos de libros o a lo mejor trabajar distintos | no sé:: no sé novelas más de amor:: o de aventuras: para ayudar a los niños a que encuentren su tipo de libros | y luego pues:: dejar más libre | pero siempre trabajarlo en clases | que tenga como un hilo conductor (126)

De este modo, Julia proyecta su actuación docente desde la diversidad, tanto de prácticas de abordaje de los textos (ya sea desde el tema o desde la atención a aspectos de la construcción literaria como son los personajes), de modalidades de lectura (desde la lectura colectiva

guiada hasta la lectura libre) y de corpus literarios (mediante el acceso a diferentes géneros para que cada niño encuentre *su tipo de libros*).

Lo anterior enlaza, también, con la visión acerca de aquellas prácticas que nuestra entrevistada mantendría o cambiaría de su propia etapa de escolarización. Las dos prácticas que rescata de su experiencia en primaria son, por una parte, los espacios de lectura libre y autoseleccionada en el aula, y por otra, las visitas periódicas a la biblioteca para elegir libros que luego se leen en casa y con los cuales se hace una redacción sobre lo leído. Por su parte, de secundaria cambiaría la dinámica libro-examen, para repensar el lugar de la literatura en el aula en términos de una dinámica de lectura guiada (ya sea con textos obligatorios o con posibilidades de elección a partir de un listado determinado de obras) que permita el trabajo colectivo sobre los textos y que favorezca el fomento del hábito lector entre los alumnos:

o sea | de leer sí que tienen que haber libros obligatorios de lectura | o a lo mejor obligatorios pues:: | XX o a lo mejor títulos obligatorios tampoco | a lo mejor puedes hacer que cada niño al año se tiene que leer tres libros pero:: puede escoger o algo así | y enfocarlo de otra manera y trabajar eso de más lecturas en clases y intentar | fomentar la lectura para que los niños tengan más ganas de leer (83)

A su vez, resulta interesante constatar que, a lo largo de su discurso, parece dibujarse una diferenciación entre la lectura libre, que sería la modalidad preferente para la educación primaria, y la lectura guiada, que sería más propia de la enseñanza secundaria. Una diferenciación que, por lo demás, tiene su arraigo en la propia trayectoria preprofesional evocada (al menos en lo concerniente a la importancia que tuvo la lectura libre en primaria, y al actual recuerdo positivo de esa experiencia), y en la extendida representación de la formación lectora como una trayectoria que implica construir el placer lector en primaria y formar en la interpretación en secundaria.

Un último elemento que quisiéramos destacar de sus creencias sobre la educación literaria dice relación con pensar la práctica del aula desde el diálogo con los espacios escolares y sociales donde se aloja la literatura: las bibliotecas. De esta manera, se favorecería la integración de los niños en los sistemas sociales de circulación del libro y la lectura, tanto en el espacio escolar como extraescolar: *a lo mejor tan sencillo como una vez a la semana ir a la biblioteca de la escuela | o a lo mejor puedes organizarlo que una vez al mes vayas a la biblioteca del barrio (...) y es como que empiezas a ligarlo todo y pues | después el niño vuelve a casa y le pide a su madre que lo lleve a la biblioteca* (106). Posiblemente, esta proyección es otra de las

formas que Julia asume para concretar una de las ideas más recurrentes en su discurso: que la lectura, actividad tan propia del ámbito escolar, devenga también una práctica social con un espacio construido en la vida cotidiana del niño en el ámbito extraescolar.

6.2. LECTORA FUERTE 2: CARME

6.2.1. Perfil lector

Experiencias previas de lectura

Ya en el relato escrito, Carme (25 años) deja muy claro que su identidad lectora no proviene del ámbito familiar, pues no tuvo modelos ni experiencias lectoras relevantes en el hogar: *en mi casa nunca ha habido gran cantidad de libros y en mi familia eso de la pasión lectora ha brillado por su ausencia* (RVL). En ese marco resulta particularmente interesante su tentativa, emprendida al inicio de la entrevista, para encontrar cuál ha sido la experiencia desencadenante de esa práctica que hoy parece tan arraigada en su identidad individual:

2. C: vale | bueno pues:: a nivel:: familiar más bien nada | porque en mi casa la verdad es que mis padres no tienen muchos estudios | nunca han sido de leer | entonces quitando un par de enciclopedias y un par de colecciones de esas de libros:: bastantes antiguos:: de estos que dices bua | no hay nada de literatura así que esté más o menos:: quitando eso que vaya por mi casa y que aún así algunos saqué por ahí para decir mira este me gusta | este me lo leo | pero a nivel familiar casi que nada y la verdad es que eso me sorprende también porque decir ¿sabes? | que me guste tanto la literatura y que haya descubierto por mí misma | que tampoco sé realmente bien cómo::
3. F: cómo llegaste a::
4. C: exactamente | cómo llegué porque normalmente la gente tiende a reproducir lo que ve en su casa | entonces no sé yo supongo que fue un poco la escuela | la escuela sí que era de leer | a veces cuando iba a la biblioteca | pero claro tampoco recuerdo así algo que me llame así la atención de decir:: sabes en la escuela leí esto leí lo otro
5. F: claro
6. C: o sea en la etapa de escuela tampoco | eh:: bueno en mi casa como comento por ahí me parece sí que encontré el libro de Tiburón | que me llamó muchísimo la atención | no sé por qué | no recuerdo haber visto la película antes o si la vi después pero:: no sé | no sé era un libro de estos que recuerdo con cariño porque era de los pocos que había en mi casa

7. F: claro
8. C: y lo leí y me llamaba mucho la atención | me gustaba m:: no sé

Así, luego de una cierta extrañeza al constatar la sorpresa que supone forjarse como lectora en un ambiente familiar que no favorece esta práctica, Carme construye una primera hipótesis explicativa: *supongo que fue un poco la escuela*. Construida bajo la lógica de que *allí sí que era de leer*, hay dos elementos discursivos que parecen matizar la fuerza de esta primera explicación: el uso del minimizador *un poco*, y la casi inmediata retractación mediante la conjunción adversativa *pero* y la negación *tampoco* (turno 4). La profundización del recuerdo la lleva finalmente a descartar esta primera hipótesis explicativa (*o sea en la etapa de escuela tampoco*), confirmando así la idea de que no fue la escuela en su conjunto el factor clave para explicar su acercamiento inicial a la lectura. Desechada esta opción, el recuerdo de Carme parece dar con el acontecimiento gatillador de su interés lector: el descubrimiento de un libro, hallado furtivamente entre las escasas estanterías familiares, que representaría una primera experiencia autónoma y extraescolar de lectura. De este modo, *Tiburón* se transforma rápidamente en su libro favorito, al punto de ser leído y releído *unas 20 veces por lo menos* (RVL).

Mientras en el dominio de lectura personal comienza a gestarse una incipiente relación pasional con la lectura, en el ámbito escolar las prácticas institucionales parecen no ser relevantes en la motivación hacia la lectura y en la construcción del hábito lector. Así, si *en la época de primaria es que creo que no recuerdo casi nada que leí* (92), la enseñanza secundaria habría estado marcada por dos elementos centrales: la visión historicista de la literatura y, en ese contexto, la dinámica libro-examen sin un trabajo específico de comprensión e interpretación de las obras:

111. F: ¿es que lo daban a leer y ya está?
112. C: sí ya está | léetelo y luego de esto para el examen te haremos unas preguntas sobre el libro para ver si te lo has leído
113. F: y entre medio no::
114. C: bueno entre medio igual te explicaban la literatura de la época:: los autores que habían del mismo movimiento:: | pero claro dices uf

No obstante, aun cuando las prácticas escolares en su conjunto no hayan sido especialmente significativas, es precisamente en la escuela donde sucede uno de los hitos que marcarían su trayectoria como lectora: el encuentro con una profesora que, al ver el incipiente interés de Carme por la literatura, comienza a hacerle recomendaciones personalizadas de

títulos que amplían su panorama de lecturas y la llevan a sus primeros descubrimientos de autores y obras del canon:

yo tuve una profesora de Valenciano/ | bueno es que yo soy de Valencia
| una profesora de Valenciano pues vio que entonces me gustaba y me
dijo mira ven que te voy a recomendar:: | me recomendó una autora
mallorquina que se llama Maria de la Pau Janer:: | me recomendó
Charlot Brontë | de Jane Eyre | no de:: Jane Eyre de Charlot Brontë
bueno de las hermanas Brontë:: y luego pues un poco a raíz de ahí me
fui un poco hacia Kafka:: | leí un poco de Kafka:: leí un poco de Edgar
Allan Poe (16)

Podría decirse que esta experiencia de lectura a partir de una recomendación personal y *exclusiva*, como la define más adelante, está en la base de su progresiva inmersión en el sistema literario. Cabe señalar que estos espacios no solo se restringen a la profesora de valenciano, sino que tocaban también a un profesor de literatura que le recomendó otros títulos (como *El infierno*, de Dante) de manera personalizada. La frecuencia y claridad con la que recuerda esos espacios de recomendación literaria, que engarzan a su vez con el refuerzo de una incipiente identidad lectora reconocida y avalada por la mirada del otro (*pues vio que entonces me gustaba*), contrasta con la evocación más bien evanescente de las prácticas institucionales de lectura. En ese sentido, el uso constante del discurso directo para integrar las voces de esos docentes en su propio discurso podría interpretarse como una forma de realzar su importancia y de revivirlos de manera muy nítida en el propio recuerdo: *y me dijo mira ven que te voy a recomendar...* (16); *y siempre me decía te tienes que leer a...* (18).

Posteriormente, ya en sus primeros años en el mundo universitario, vivió una experiencia similar de encuentro con una profesora que actuó como mediadora en su recorrido lector personal, aunque esta vez no a partir de recomendaciones dirigidas en una relación individualizada, sino que demostrando su propia relación afectiva con la literatura y transmitiéndola a su alumnado:

a mí me ha pasado en la universidad |aquí no | en la otra que tuve |
pero:: fue brutal porque yo recuerdo a la profesora cinco minutos antes
de irse de clases nos leía un pedazo de un libro | igual el pedazo que a
ella más le gustaba | igual era personal pero solo de la manera que te lo
leía o lo contaba decías uf me apetece leérmelo | te lo leía o te contaba el
último día de clases | el primer día y el último leyó:: e:: la poesía esta de
Ítaca | no sé no me acuerdo ahora del autor | para volver a Ítaca | y eso
decía ella que había sido un viaje | este curso era un viaje entonces te

hacia la comparación y dices joder igual no me gusta la poesía pero como me lo está contando [me encanta] (190)

En definitiva, la trayectoria lectora de Carme parece muy influida por esos encuentros intersubjetivos con docentes que, de un modo u otro, “personalizaron” la práctica de la lectura, llevándola al terreno de la experiencia personal e íntima del sujeto. Su historia, por tanto, muestra que aun cuando no se hayan vivido variadas experiencias lectoras en la primera infancia ni se haya tenido una educación literaria especialmente motivadora en la escuela, un lector puede llegar a formarse a través de encuentros más o menos fortuitos: ora con un libro que gatilla la experiencia, ora con una o varias personas que la amplían y enriquecen.

Experiencia lectora actual

Las prácticas lectoras de Carme en la actualidad se definen tanto por su intensidad, tal como lo demuestran los *nueve o diez libros* que lleva leídos *desde que hemos empezado el año*⁶⁷ (32), como por su diversidad, probablemente porque uno de sus objetivos ha sido *ir leyendo de todos los géneros posibles* (RVL).

La intensidad, que nace de la autodeterminación de tener una activa práctica de lectura al llegar a la edad adulta (*desde los 18/20 años me propuse leer a buen ritmo*, -RVL), se matiza al declarar que es una lectora por épocas, es decir, que su frecuencia de lectura puede variar de un periodo a otro (*igual me he tirado un año que me he leído dos libros*, -32). A su vez, es interesante constatar que, para ella, estas variaciones en los ritmos de lectura estarían relacionadas con las experiencias y acontecimientos de la propia vida: *sí que me doy cuenta que soy muy a épocas | no sé si con:: mi vida o con cosas que me pasan en la vida* (32).

Por su parte, la diversidad de lecturas también enlaza con esas variaciones según el periodo vivido: *sí que hay épocas de cambios o de novedades que me apetece más: meterme en algún tipo de literatura* (32). Esa diversidad hace que, a día de hoy, Carme navegue indistintamente por corpus literarios muy diferenciados entre sí: desde una literatura contemporánea ligada al canon, concretada en su gusto por autores como Phillip Roth, Amélie Nothomb, Alesandro Baricco, Murakami o Bioy Casares, hasta una literatura alternativa, cristalizada en la repetición de la idea de que son *autores que no conoce ni Dios* (turnos 44 y 70), y representada en obras sobre temáticas excéntricas como los sicópatas o la

⁶⁷ A modo de referencia: la entrevista fue realizada a mediados de abril.

muerte, y en títulos como *Fiambres: la fascinante vida de los cadáveres* o *Zonas húmedas*.

A su vez, en ese marco de lecturas extremadamente diversas, nuestra entrevistada confiesa cierto rechazo al best sellers y, en general, a leer algo por los dictámenes de la moda o del mundo comercial, situación que la diferenciaría de las prácticas lectoras que realizan la mayoría de sus compañeros: *si hablas con gente de la universidad dices la gente no lee esto | yo qué sé suele leer novelas más tipo Millenium tipo más:: ¿sabes? | o sea las novelas best sellers que a mí me echan un poco para atrás (40); no sé no me gusta lo comercial | lo que se pone de moda no lo leo (50)*. De hecho, este posicionamiento ideológico, reforzado a nivel discursivo mediante una fuerte inscripción del yo en lo enunciado, es fácilmente rastreable en las obras que conforman sus gustos actuales, pues tanto los textos de literatura alternativa como los autores cercanos al canon contemporáneo son buenas muestras de un recorrido lector que privilegia sus intereses particulares por sobre las tendencias de lectura del mercado. La conciencia que Carme tiene acerca de este sello personal de sus lecturas la lleva, finalmente, a declarar: *y yo me voy moviendo un poco por ahí ya que puedo elegir | sabes/ y no leer según modas o tendencias (86)*.

En este punto, resulta interesante indagar en las formas de acceso a las obras que una lectora relativamente independiente del mercado editorial como Carme pone en juego. Resalta aquí su participación en ciertos circuitos sociales de circulación y difusión de la literatura, particularmente en un espacio de diálogo e intercambio entre lectores como es el club de lectura:

70. F: y:: ¿y cómo te informas de los libros que lees? ¿cómo llegas a esos autores tú/ te informas por revistas:: por amigos por:: no sé | cómo llegas?
71. C: vale | últimamente sí que estoy yendo a un club de libros que organizan:: | bueno por unos amigos pues conocí un club del libro que organizan unos chicos que tienen una web y que son así un poco:: frikis | entre comillas | y tienen unos gustos así un poco:: alternativos | y la verdad que está muy bien porque hay gente de todo | o sea es que te sacan de todo te sacan lo del año te están sacando este:: cómics así más ácidos | desde literatura erótica desde literatura:: no sé hay de todo | hay de todo | y la verdad es que por ahí estoy leyendo mucho así un poco más alternativos | y si no pues sencillamente me voy a las páginas de ((risas)) descarga libre | estas de Internet de libros y voy leyendo argumentos | igual hay algunos que me gustan:: ¿sabes? | aunque no los conozca ni Dios ((risas)) que tengan cuatro o cinco lectores pero me da igual | me llama la atención

En esta experiencia de círculo de lectura, lo más destacable para ella es la diversidad, tanto de las personas que participan como de las obras que allí se comentan y recomiendan. Lo anterior, sumado a su inmersión en sitios web de “libre” descarga de textos, le permite acceder a corpus textuales de circuitos más o menos marginales en relación al centro del sistema literario, y ampliar de este modo su conocimiento en torno a esa literatura alternativa o de *cuatro o cinco lectores* que hoy conforma una parte importante de sus recorridos de lectura. En ese contexto, es particularmente interesante la doble visión que Carme ha construido de ese corpus: por una parte, tiene una clara conciencia del carácter “poco declarable” de esas lecturas en el espacio público; por otra, las defiende y legitima en su espacio de lectura privada pues muchas de esas obras cumplen con un criterio central en sus gustos literarios. Esto es, textos que relaten vivencias personales: *realmente no es una literatura que puedas ir tampoco diciendo por ahí: ¡ pues van a decir mira la loca esta lo que lee ¡ pero no sé me gustan esas vivencias* (46).

Una literatura centrada en las vivencias de sujetos concretos (*me gusta sobre todo la lectura de vivencias*, 62), concretada a menudo en obras autobiográficas que cuentan experiencias de vida del propio autor, conforma entonces el tipo de lectura preferida de nuestra entrevistada. Tal como subraya en su relato: *sin duda mi género preferido es la literatura autobiográfica, por el hecho de poder replantearme formas de vivir diferentes a la mía* (RVL). A su vez, es importante señalar que este criterio prima por sobre la posición –más o menos hegemónica- que pueda ocupar la obra al interior del sistema literario, pues al funcionar como su principal forma de selección en la actualidad, el interés por las experiencias reales hace que finalmente se acceda a una amplia gama de obras, no solo marginales: *me gusta Amelie Nothomb no sé si la conoces/ que es una escritora francesa:: que también es muy de:: me pasa esto en mi vida y lo escribo* (58). De hecho, formulada explícitamente la pregunta acerca de cuáles son los principales criterios a la hora de seleccionar sus lecturas, reitera esta idea de una literatura centrada en la experiencia:

74. C: sí sí | últimamente me fijo sobre todo en que sean:: vivencias reales | o sea algo que pueda pasar que:: tú no sabes si a tu vecino de arriba por poner un ejemplo podría ser así ¿no? su manera de ser:: me gusta más eso que la literatura de ciencia ficción o de fantasía | no me llama tanto la atención
75. F: vale
76. C: porque sí está muy bien para pasar el rato pero realmente no me da de pensar | de decir otras cómo sería vivir así o vivir con esta obsesión o vivir de esta manera o sentir así ¿sabes? | me llama más la atención ponerme en el lugar de la otra persona

De este modo, Carme se decanta por una literatura que le permite conocer formas de vida diferentes y muchas veces lejanas de la suya, es decir, una literatura visitada fundamentalmente por su relación con la esfera de lo posible en la vida de un ser humano.

6.2.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

La visión que Carme ha construido del acto de leer parece ir desde la apropiación personal de las representaciones sociales más extendidas sobre esta práctica hasta la elaboración de un conjunto de creencias individuales que, de diversas maneras, conectan con sus propias experiencias de lectura. Surgidas como parte de la respuesta a una pregunta directa sobre el lugar que ocupa la literatura en su vida cotidiana (turno 31), las huellas del discurso social sobre la lectura aparecen asociadas a la experiencia del pasado (mediante el deíctico temporal *antes*) y a una expresión (*te quieren inculcar*) que da entrada a las voces de otros en el discurso: *sabes | yo antes m:: yo qué sé te quieren inculcar un poco el concepto de que tienes que leer porque leer es bueno y todo eso y:: | yo me he dado cuenta de que sí me gusta leer:: | sé que leer es bueno* (32). Lo más interesante, sin embargo, es el desplazamiento desde un discurso aprendido y de carácter impersonal (*leer es bueno y todo eso*) hasta otro, situado en el presente, en el que el sujeto personaliza la experiencia inscribiendo al yo en el enunciado (*sé que leer es bueno*). De este modo, el fragmento parece mostrar que una representación social puede devenir creencia personal cuando la apropiación de ese discurso surge de la práctica y de la propia experiencia.

Presentamos a continuación otro fragmento que, si bien surge de la discusión en torno a sus proyecciones profesionales como maestra, ofrece valiosa información acerca de sus creencias personales sobre la lectura literaria. El marco, por tanto, es la reflexión en torno a cuáles serían sus objetivos a la hora de integrar la literatura en el aula:

145. F: ¿qué objetivos perseguirías con eso?

146. C: que:: yo principalmente que le encuentren placer a leer:: | porque yo como persona lectora que soy/ sé que se le puede encontrar un placer a la lectura | que encuentran aportaciones porque leer es ver el punto de vista que te está contando otra persona | y eso muchas veces te puede enriquecer tu propio carácter tu propia personalidad | y eso también

tienen que aprender | que hay distintos puntos de vistas y que un tema se puede ver de diferentes puntos | ¿sabes? te llena a ti y te hace cambiar de opinión

147. F: sí

148. C: y:: con la lectura pues:: que aprendan | o sea yo creo que la lectura es una fuente de | para aprender cualquier cosa o sea puedes aprender desde que el protagonista te está contando cómo plantar una semilla hasta:: qué pasa en Japón por ejemplo | lo que te he dicho | entonces se:: se pueden sacar muchas lecturas

Un primer elemento de interés es el rápido desplazamiento del discurso hacia la experiencia personal y, en ese contexto, hacia un espacio identitario en tanto lectora. Es desde ese terreno (el de la experiencia vivida) desde el cual Carme se posiciona para construir una concepción de la lectura como espacio de placer. De hecho, parece tan potente la experiencia personal de lectura frutiva que la creencia deviene un verdadero saber para ella, entrando así al dominio de las certezas (*como persona lectora que soy/ sé que se le puede encontrar un placer a la lectura*).

Igualmente importante para ella es la creencia de la lectura como una forma de empatía. Así pues, el acto de leer es concebido como una manera de ponerse en el lugar de otros y de comprender sus puntos de vista, idea que se dibuja en perfecta continuidad con su interés por los textos que narran experiencias y vivencias personales. Es desde esta perspectiva que Carme valora la lectura como una fuente de enriquecimiento y transformación de sí y de la propia individualidad: *eso muchas veces te puede enriquecer tu propio carácter tu propia personalidad*.

Quizás por este potencial transformador de la lectura, nuestra entrevistada recurre a la metáfora de la fuente (*yo creo que la lectura es una fuente de:*) y, asociada a ella, al campo semántico del “llenado” para hablar sobre lo que sucede en el lector: *¿sabes? te llena a ti y te hace cambiar de opinión*. Si bien la idea de una fuente queda inconclusa, y aun cuando se haya explicado luego de una manera un tanto convencional al sugerir que es una fuente para aprender cosas sobre el mundo (turno 148), nos parece que hay ahí una clave para comprender la visión que Carme ha construido sobre la lectura. Una clave que parece avanzar hacia ver en los textos una posibilidad de encuentro con el mundo y, en ese sentido, de crecimiento personal a través de esa oportunidad de encuentro con la experiencia de otros. Probablemente, esto la ha llevado a ver la lectura también como una actividad que implica adentrarse en los textos para *sacar* algo (un mensaje, una verdad) de ellos. Lo anterior es una idea recurrente en su discurso, y aparece a menudo relacionada con una

finalidad o un significado profundo que el autor quisiera transmitir a través de la obra:

es importante yo creo que cuando lean aprendan a sacar el: lo que de verdad quiere transmitir el autor | el objetivo real por el que está escribiendo ese libro (180); o sea ya que estás leyendo un libro intenta comprender el mensaje | intenta comprender la finalidad (186); todo lo que llegas a aprender cuando te has acabado de leer un libro y dices uf puedo sacar esto y esto (188)

A su vez, en la medida en que ofrece una oportunidad para *llenar* y transformar la propia personalidad gracias al encuentro con otros y al aprendizaje de diversas realidades y experiencias sobre el mundo, la lectura literaria puede ser también un espacio de resistencia y de formación del pensamiento crítico. En otras palabras, la literatura podría favorecer un despertar del sujeto hacia la realidad mediante el contacto con *autores que te reflejen la verdad de lo que pasa* (172) y así evitar convertirse en aquella *carne de cañón* (174) que sirve a Carme como metáfora para explicar la visión de una sociedad sin una perspectiva crítica sobre el mundo.

Lo anterior podría relacionarse, también, con esa incipiente creencia que manifiesta sobre la literatura para niños, en términos de pensar una literatura alejada de los tópicos y convenciones que suelen caracterizarla:

yo pienso que los libros que más recuerdas son los que te impactan | entonces historias que sean un poco:: poco convencionales | o historias que sean:: que no sea la típica típica historia que te lees en un libro que Fulanito se va al campo y le pasa no sé qué y no sé cuánto ((risas)) | ¿sabes? | no sé si me explico | historias que tengan un:: que tengan un objetivo muy claro o que te hablen de un tema que:: a los niños se les quede o se les pueda | no sé (162)

De ese modo, y aun cuando no haya logrado articular una idea clara sobre qué podría significar esa no convencionalidad a la que alude en su discurso, Carme parece situarse en una visión de la lectura literaria entendida como espacio de encuentro con la realidad, espacio que funcionaría a la vez como fuente de información y de transformación en la relación que se mantiene con el mundo.

Al sistema de creencias ya descrito, habría que agregar un último elemento de particular interés para Carme: su defensa de la lectura como un acto personal y libre por parte de cada lector:

porque leer es algo personal ¿vale? | que está muy bien y vale que pueden serlo | pero en el fondo es algo de cada persona | oye y si hay gente que no le gusta pues hay gente que no le gusta ¿sabes? | igual le gusta ver una película o un documental | igual aprenderá más de esa manera pero eso de poner la literatura por obligación/ puedes recomendarla | puedes intentar que a la persona le guste | pero es lo que yo te decía a una persona igual no te gusta durante 20 años y a los 25 años encuentras la novela de tu vida y dices wau voy a leer (122)

En suma: el sistema de creencias de Carme en torno a la lectura y la literatura parece basarse en la consideración de la actividad del lector como un espacio profundamente personal, que favorece el encuentro con otros y con el mundo mediante la exploración de obras que presentan experiencias de vida diversas y que, potencialmente, puede llegar a ser una instancia de transformación y de elaboración de la propia subjetividad.

Visión de la educación literaria

A día de hoy, la visión que Carme tiene de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la literatura parece establecer continuas relaciones con las experiencias vividas en su trayectoria preprofesional. Para una mejor comprensión de estos vínculos, un primer acercamiento es observar aquello que pretende cambiar de su propia escolarización en su futuro quehacer docente:

e:: yo creo que rechazaría la lectura por imposición | o sea está bien:: en primaria ahora por ejemplo en las prácticas que he estado viendo está bien que se dediquen unas horas a lectura a los *nanos* que les das un librito que se puede trabajar en clases | eso sí que me parece bien pero:: lectura imposición de vamos a leer ((risas)) otra vez La Celestina vamos a hacer un trabajo de La Celestina o vamos a representar La Celestina | es que a mí al final te das cuenta de que es inservible y de que:: e:: pasan | o sea le cogen más fobia | y de hecho le coge más fobia a raíz de esas cosas a la literatura/ (104)

En continuidad tanto con la creencia de la lectura como actividad propia del espacio personal del sujeto, como con el extendido rechazo del estudiantado universitario hacia las lecturas obligatorias (Munita, 2014), Carme opta por cambiar la idea de unas lecturas obligatorias que, como agrega más adelante, estaban continuamente direccionadas hacia la realización de un examen carente de significado para el alumno. De hecho, cree que el sistema de lecturas obligatorias y con examen

posterior, valorado como una modalidad de trabajo que *realmente no te aporta nada* (116), está en el origen de la *fobia* que muchos sujetos construyen hacia la literatura. Una idea que, como veremos, es reforzada posteriormente: *el estar obligándolo puntuándolo y penalizándolo te hace dar una idea de literatura que dices joder es por obligación | y no me gusta | y no me apetece y conozco a mucha gente que no lee a día de hoy y es por eso* (122).

No obstante, la cuestión de la lectura en clase parece conformar un punto crítico en su discurso, pues la inmediata referencia positiva a la experiencia que ha visto en el “*practicum*” en relación a unas lecturas trabajadas en el aula (*o sea está bien; eso sí que me parece bien*), podría implicar también la consideración de un cierto número de textos prescritos e impuestos por el docente para su posterior problematización didáctica. En ese marco, quizás sea la modalidad de lectura vivida en su escolarización –fundamentalmente autónoma, y cuya entidad didáctica estaba supeditada a la historiografía literaria o al examen *para ver si te lo has leído* (112)- la que pretende dejarse atrás, más que la idea de un espacio de lecturas comunes y prescritas por el docente, que favorecerían espacios de trabajo en clase sobre los textos. A su vez, las diversas referencias negativas a *La Celestina* podrían indicar que no solo se trata de un problema de modalidades de lectura sino también de un tipo de corpus literario que debiera ser más cercano al alumnado. Finalmente, el uso de ciertos modalizadores en primera persona (*yo creo; yo pienso*) para referirse a esta problemática marcaría dos elementos igualmente relevantes de comprensión en su discurso: la inscripción del yo, que denota la implicación y personalización de Carme en su enunciado, y el espacio en el que sitúa el discurso, más cercano a una opinión personal en proceso de construcción que a una certidumbre o conocimiento definitivo en torno a la temática discutida.

Por su parte, luego de una primera reflexión en torno a la lectura escolar, el entrevistador hace explícita la pregunta por la figura del docente en ese marco, buscando guiar la conversación en esa dirección:

107. F: y ahí entonces si te entiendo bien sería como un papel importante el que juega el profesor para poder hacer esos enlaces con otros libros | para poder hacer actividades relacionadas con el libro:: sí no/
108. C: sí sí y luego recomendaciones |ves/ yo es que veo muy bien eso de decir si te interesa estos temas pues por aquí encontramos estos libros | si les interesa más el otro/

Lo interesante es que, si bien el planteamiento del investigador es más bien general (*para poder hacer actividades relacionadas con el libro*), la entrevistada lo lleva hacia una función específica que resulta prioritaria

en sus creencias en torno al rol docente en la educación literaria: las recomendaciones personalizadas de lectura (turno 108). Lo anterior es un punto muy recurrente en su discurso, y se sitúa en el centro de sus proyecciones como futuro profesional de la educación: *lo que también influye mucho es la opinión de la persona que te habla | yo sí que recuerdo de estar hablando con un profesor o que de repente te haga una explicación y que te diga por ejemplo si queréis saber más de este tema/ | o:: en este tema hay una película hay un libro que lo refleja muy bien* (124).

Es tal su creencia en torno a la fuerza de este espacio de recomendación personal que incluso le atribuye la capacidad de acercar a los alumnos hacia la tradición literaria clásica (punto que cuestiona bastante de su propia escolarización): *al ser más una recomendación boca a boca ¿sabes? | de decirte va más o menos de esto y entonces tú lo empiezas a leer y dices ostras | que se escribió hace doscientos años pero hay muchas cosas que les puedes dar* (24). A su vez, la realización de este punto descansa en dos aspectos que serían claves para una buena recomendación: el conocimiento de los gustos e intereses de partida del alumno y el manejo de un corpus amplio para extender esos gustos hacia otras lecturas: *igual aprendes de lo que te están hablando | y te gusta ese tema y a raíz de ahí consigues enganchar a ese niño y te pide algo más y le puedes:: ¿sabes? | le puedes recomendar otro tipo de lectura que sea muy parecida* (184).

El punto relacionado con el propio conocimiento de un corpus literario amplio, cuestión que engarza con la posibilidad de una “recomendación informada” (Cremin *et al.*, 2008b) por parte del docente, remite a su vez al espacio personal del profesor en tanto lector. Consultada directamente sobre este punto, Carme no duda en destacar la influencia del recorrido lector personal en la actuación didáctica:

187. F: y tú crees que: en esa labor de recomendar muchos libros y variados libros | y de llegar a una lectura más crítica del texto leído | ¿tú crees que te ayuda el hecho de ser una buena lectora?
188. C: sí | sí sí yo creo que sí | sí porque te hace:: | comparar te hace comparar como dice cada persona un determinado tema como lo ve cada persona en su punto de vista | y el placer ese que le sientes a la lectura | todo lo que llegas a aprender cuando te has acabado de leer un libro y dices uf | puedo sacar esto y esto y me puedo acordar de lo otro y me he emocionado con esto o me ha dado rabia lo otro | todo eso:: si consigues m:: hacérselo llegar al alumno que tienes en la clase por lo menos para que sienta un poco | sienta unas pinceladas:: yo pienso es que no hay mejor persona que incite a la lectura que una que en verdad la ame | y yo a mí en la universidad sí que me ha pasado de tener profesoras de lengua y literatura que aman la literatura y dices bua | y

es brutal porque da igual qué novela sea | son capaces de llegar a ti de cualquier manera

Cabe constatar que la visión de Carme en torno a la importancia de los recorridos personales de lectura del docente y su influencia en la formación de lectores, se articula con un discurso fuertemente personalizado, en el que tanto el uso de una segunda persona inclusiva (*el placer ese que le sientes a la lectura*) como del discurso elocutivo (*a mí sí que me ha pasado*) ayudan a inscribir lo enunciado en la experiencia personal del sujeto. Nos parece que lo anterior se debe, por una parte, a su propio recorrido en tanto lectora, y por otra, a las experiencias que ha tenido con docentes que han vehiculado su espacio lector personal en la actuación didáctica. Lo primero queda muy marcado por la adopción de una perspectiva de lectora para hablar de la temática en cuestión, destacada por el uso del discurso directo que nos sumerge en la actividad misma del lector (*y dices uf puedo sacar esto y esto y me puedo acordar de lo otro y me he emocionado con esto o me ha dado rabia lo otro*). Lo segundo es evidente cuando relaciona su discurso con la experiencia vivida en la universidad, recuerdo que finalmente la lleva a una formulación más definitiva de sus creencias sobre este punto: *yo pienso que lo que te transmite una persona que de verdad ama la literatura igual te vale muchísimo más que cualquier libro que te recomienden y que sea muy bueno | influye mucho la persona* (192).

Estamos, pues, en presencia de la que acaso es la idea más asentada en el sistema de creencias de Carme en torno a los procesos de enseñanza literaria: la importancia de un profesor que, por una parte, expone su placer lector personal en el espacio público del aula, y por otra, que utiliza su bagaje y conocimientos literarios para hacer recomendaciones personalizadas que ayuden en la formación de los itinerarios de lectura de sus alumnos. Y si bien el vínculo entre esta actividad de recomendación y la posición del docente en tanto “sujeto lector didáctico” es realizado aquí por el investigador (turno 187) antes que por la entrevistada, lo que podría llevar a pensar en una respuesta direccionada desde la propia pregunta, creemos que el carácter marcadamente personal de los enunciados de Carme en torno al tema favorece la distancia de esa hipótesis explicativa.

Asimismo, es interesante observar que la propia identidad lectora es continuamente reforzada por Carme como base desde la cual pensar la proyección profesional. Incluso la respuesta sobre los objetivos que guiarían su actuación didáctica está mediatizada por su propia relación con el mundo de lo escrito: *principalmente que le encuentren placer a leer:: porque yo como persona lectora que soy/ sé que se le puede encontrar un placer a*

la lectura (146). En la misma línea, pero ya en un ámbito didáctico más específico como el tipo de trabajo que favorecería sobre los textos, puede observarse cómo la proyección docente vuelve a asentarse sobre la propia experiencia:

137. F: puede ser a nivel general de: ¿qué: es lo que quieres que ellos se fijen de los libros?
138. C: vale m:: hombre | a ver | yo te digo a raíz de mi experiencia | y ahora lo meto con lo tuyo | a raíz de mi experiencia en lo del club por ejemplo del libro/
139. F: sí/
140. C: lo que está bien un mismo libro que va rodando entre varias personas cuando te dan su opinión | igual una persona le aporta un punto de vista que tú antes no habías visto | entonces ese enriquecimiento: si por ejemplo estamos haciendo un tema común que sea pues | yo qué sé tratar en general tratar los valores de la amistad por ejemplo | y hacemos un ciclo se puede hacer un ciclo con varios libros que cada uno aporte su punto de vista | para mí yo creo que eso enriquece más y dan más ganas de leer que no el hecho de plantear otras preguntas que sean más obligatorias o que tú tengas que ver eso en el libro | que igual tú no lo ves pero igual ves otros aspectos

Así, la expresión *a raíz de mi experiencia* parece cristalizar toda una línea de continuidad entre la trayectoria que se tiene en tanto lectora y las creencias construidas sobre la enseñanza literaria. En este caso particular, la positiva experiencia del club de lectura le permite acercarse a una de las ideas más relevantes de la educación literaria actual: la importancia del diálogo e intercambio de opiniones sobre los textos, construyendo de este modo una incipiente visión del aula como aquella comunidad de lectores tan cara a los nuevos modelos didácticos.

Siempre en el ámbito del trabajo sobre los textos, otras posibles actividades que aparecen en su imaginario son aquellas que plantean entradas específicas y diversas a los textos. Por ejemplo, trabajar a partir de tópicos literarios universales, con especial atención a las formas mediante las cuales son actualizados por una obra o época particular: *yo pienso que siempre es muy interesante porque son temas que se repiten a lo largo de toda la historia de la literatura pero en cada momento se ve de una forma diferente* (156). O a partir de los contextos de producción de la obra: *el relacionarlo con la historia de ese momento | de qué ha pasado cuando esa persona ha escrito ese libro* (160). O a partir de un trabajo de identificación con los personajes, o de interrogación y mirada crítica sobre los propósitos del autor: *yo pienso que poniéndose en el lugar del personaje | yendo más allá una vez leído todo el libro: o sea ver quién soy yo que me pasa*

por qué hago esto qué está pasando a mi alrededor | qué quiero al final | qué pensáis | qué quiere el autor con esta obra | dónde quiere llegar qué quiere conseguir (182).

Finalmente, acerca de los criterios de selección de obras que considera claves para la lectura escolar, además de la poca convencionalidad mencionada anteriormente, elegiría historias que presenten temáticas actuales y que favorezcan el trabajo interdisciplinar. Igualmente importante para ella es el potencial del texto para favorecer la identificación proyectiva con los personajes, aunque esto parece supeditarlo únicamente a la esfera de la realidad en el marco de la distinción entre una literatura realista y una de corte fantástico: *también que se puedan sentir reflejados en el personaje | que les acerque que sea una literatura que les acerque ¿sabes? | que no sea de un monstruo de no sé qué no sé cuánto | también es atractivo pero igual no te puedes ver tanto reflejado en una historia* (164). A su vez, agrega un último elemento de interés relacionado con la posibilidad que brinda la literatura de conocer otras realidades y experiencias de vida: *que sea una historia escrita de un chiquillo de su misma edad pero que sea del Congo | que puedas hacer un:: que puedas hacer comparaciones sobre los estilos de vida* (166). En este punto, resulta bastante claro que el interés por conocer formas y estilos de vida diferentes del propio no es sino otra expresión de la continuidad entre la experiencia lectora de Carme y su proyección profesional: lo que ella busca al acercarse a un texto será también lo que intentará favorecer en la actividad lectora de sus alumnos.

6.3. LECTORA FUERTE 3: LARA

6.3.1. Perfil lector

Experiencias previas de lectura

Recuerdo que desde siempre me ha gustado mucho leer. Así comienza Lara (29 años) su relato de vida lectora, situando al enunciatario frente a una sólida identidad de lectura que, a nivel discursivo, se construye con formas adverbiales que aluden tanto a la continuidad temporal (*siempre*) como a la abundancia de la práctica (*mucho*).

En ese contexto, las referencias al hogar, aunque escasas, dibujan un entorno familiar bastante propicio para el acercamiento inicial al mundo de lo escrito: padres que le compraban libros, la costumbre de leer cuentos antes de dormir, un padre asiduo lector (principalmente de novela negra), y un entorno en el que había una importante

disponibilidad de textos. Sin embargo, lo anterior no parece ser especialmente significativo en la mirada retrospectiva de Lara sobre su biografía lectora. La omisión del contexto familiar en el relato escrito, así como su ausencia frente a la pregunta directa por los factores que más han influido en su identidad lectora (en el marco de la entrevista), podrían apoyar la hipótesis de una ascendencia relativamente baja del hogar en su formación como lectora. No obstante, una segunda vía explicativa de este bajo perfil la encontramos en la poca información que Lara tiene acerca de esos primeros años: *yo a mi hermana le contaba un montón de cuentos | entonces yo pienso que mi padres me los tenían que contar porque mi casa estaba llena | lo que pasa es que yo no lo recuerdo tanto pero seguro que sí | yo creo que sí* (56). El paso desde el terreno de las certezas (*seguro que sí*) al ámbito de lo posible (*yo creo que sí*) con el que cierra su valoración apoya esta perspectiva: todo parece indicar que hubo un contexto de socialización primaria favorable a la lectura, pero a día de hoy no se cuenta con datos fehacientes como para confirmarlo.

Por ello, no resulta extraño que la autobiografía lectora de Lara comience en la escuela. Sin embargo, no son las prácticas didácticas ni la figura de una maestra significativa lo que se recuerda, sino la biblioteca escolar de primaria y el espacio de lectura libre que allí se generaba: *me dejaban libertad para elegir lo que yo quería y yo creo que eso es lo que hizo que descubriera que leer era una cosa que me gustaba* (4). Probablemente, los primeros encuentros con obras como *Cuentos por teléfono*, *Charlie y la fábrica de chocolate* o *Asterix y Obelix* (RVL), junto con la preciada actividad de *remenar*⁶⁸ libros y *buscar ahora este ahora el otro* (2), fueron claves en el carácter iniciático que Lara le atribuye a la biblioteca en la formación de un hábito personal de lectura frutiva.

La etapa secundaria, en cambio, sí aparece muy marcada por las figuras de los docentes que dictaban lengua y literatura, concretamente por un profesor de literatura catalana que, además, hacía una optativa de creación literaria en la que ella participaba:

13. F: y luego por ejemplo en:: secundaria o instituto m:: ¿tuviste algún profesor que te:: marcara?
14. L: sí
15. F: digo pensando en la relación con los libros con la literatura/
16. L: sí tenía un profesor de literatura catalana y me encantaba | y me encantaba | además lo tenía en catalán | lengua catalana literatura catalana | y luego hacía una optativa de creación literaria y también lo tenía a él | lo tenía ((risas)) en completo | y era y:: era un hombre que nos transmitía:: una pasión por la li- nos explicaba las cosas no sé | yo

⁶⁸ Vocablo catalán, significa “remover”.

me acuerdo por ejemplo que teníamos que leer X sabrosos | unos poemas catalanes y nos traía fruta a clases | había un poco de fresas y nos traía ((risas)) las fresas | y son cosas que hacen que te apetezca mucho más leer

17. F: claro

18. L: y luego tenía uno de literatura española que era todo lo contrario pero:: sin embargo a mí me gustaba | m:: yo creo que me gustaba:: me gusta la literatura entonces igualmente yo las disfrutaba | pero no era lo mismo de literatura catalana:: era mucho más guay | y entonces me gustaba mucho escribir | él nos motivó mucho a escribir nos trajo a una autora | se llama Isabel Olesti que había escrito un cuento y nos hizo escribir a todos la segunda parte | entonces ella se los leyó | los comentamos con ella | que era un hombre que:: | hacía que:: todo fuera muy divertido y:: valoraba mucho todo lo que hacíamos::

Como puede observarse, la valoración marcadamente positiva del profesor de catalán (apoyada por la repetición de la expresión *me encantaba*, o por apreciaciones como *hacía que:: todo fuera muy divertido*) se apoya sobre todo en la pasión que transmitía a sus alumnos, y se concreta en recuerdos de situaciones muy particulares y algo atípicas que colaboraron en la construcción de un ambiente de motivación hacia la lectura y escritura literarias. El contraste con el profesor de lengua y literatura española, que era de *soltar un rollo y tú ahí apuntabas sin parar* (24), es evidente. Con todo, llama la atención, por su diferencia con los discursos más extendidos al respecto, la valoración igualmente positiva que nuestra entrevistada hace de las clases de literatura española: aunque fuesen desmotivadoras, ella *las disfrutaba*. De hecho, a día de hoy, Lara guarda un excelente recuerdo de algunas obras que, leídas *con el otro profesor:: con el:: con el aburrido ((risas))* (34) marcaron su trayectoria de lectura, como *La vida es sueño* y, especialmente, *La casa de Bernarda Alba*, que fue representada en clase. La incipiente identidad como lectora parece el factor clave para comprender este movimiento de goce de la lectura literaria aun cuando la forma de presentarla haya sido aburrida. Una identidad, por lo demás, cuya continuidad temporal se refuerza (turno 18) con la repentina e inusual inclusión del presente (*me gusta*) mientras se está contando un fragmento de la experiencia pasada mediante el uso del imperfecto (*me gustaba*).

Aparte del trabajo exigido en las asignaturas, hay dos experiencias vividas en el instituto que marcarían su relación con la literatura: el club de lectura y el taller de creación literaria. El primero era una experiencia institucional de fomento lector que, siendo obligatoria para todos, dejaba un importante margen a la libertad de elección de cada lector, y permitía a los propios alumnos gestionar el proyecto –aportando

los libros, actuando de bibliotecarios- y participar así de un circuito de circulación de textos muy similar a los circuitos extraescolares propios del sistema literario:

cada año | cada uno compraba un libro de una lista | no sé si había una lista o no | cada uno compraba un libro:: cada alumno del instituto | entonces lo poníamos en un aula como en una biblioteca | y entonces cada alumno se tenía que leer:: pero era en catalán ¿eh? | también cuatro libros a lo largo del curso/ pero podía ser el libro que tú quisieras | de todos esos libros que cada uno había llevado/ uno | entonces los mismos alumnos dos o tres veces en todo el curso nos tocaba a la hora del patio estar ahí en el club de lectura y apuntar qué libros se llevaba cad- hacer como de bibliotecario (40)

Resulta interesante que, pese al carácter prescrito del proyecto, que a su vez implicaba una actividad típicamente escolar posterior a la lectura –rellenar una ficha sobre el texto-, en el recuerdo de Lara se rescata fundamentalmente el espacio de lectura autónoma y autoseleccionada que allí se brindaba (tal como ha pretendido la propuesta de “lectura cursiva” de Rouxel, 2005b). Así por ejemplo, el recuerdo de otra obra que marcó su adolescencia, *La plaça del diamant*, leída en el contexto del club de lectura, supone un discurso fuertemente personalizado que marca distancias entre la lectura en clases y la lectura personal: *pero no lo leí en clases ¿eh? | pero lo leí en el instituto (...) a mí me gustó mucho más La plaça del diamant que había leído yo* (36).

Por su parte, el taller de creación literaria (este sí de carácter optativo) también se relaciona con un espacio de libertad, esta vez para la creación de textos en un ambiente de participación y de diálogo sobre las obras, y que además era dirigido por el docente apasionado que marcó su adolescencia. Al respecto, Lara subraya la idea de que la literatura era algo que este docente *vivía: sí yo creo que sí | no sé es que no sé cómo explicarlo | no sé yo creo que era la manera que tenía de hablar que se emocionaba lo vivía:: todo ¿no? | no sólo se dedicaba a darte una información y ya está sino que tú veías que él lo vivía | que disfrutaba* (22). La idea, por tanto, de una vivencia personal transmitida por el propio docente parece especialmente relevante en este taller de creación, espacio que en el caso de Lara anunciaba ya unos intereses creativos que, finalmente, desembocaron en la elección de la carrera universitaria de audiovisuales.

En esa nueva etapa formativa, nuestra estudiante vivió diversas prácticas –como la escritura de guiones o el continuo visionado de películas- con las que, en sus palabras, *satisfacía yo ((risas)) mis necesidades creativas* (50). Pero fue sin duda la asignatura sobre argumentos

universales, donde se analizaban películas y otros relatos a partir de textos de Bruno Bettelheim o Joseph Campbell, la que marcó *muchísimo* su interés por las historias. Tanto fue su interés que, aún hoy, su recuerdo deja huellas discursivas referidas a lo potente de la experiencia: *entonces fue:: me encantó (...) que me:: gua me alucino ((risas))* (52). Creemos, pues, que el uso reiterado de interjecciones para hablar de esta asignatura no hace sino profundizar en el sentimiento de admiración y deslumbramiento que le provocó esta experiencia.

También en relación a esta época Lara declara: *fue en mi primera carrera cuando cogí pasión por la lectura* (RVL). Cabe destacar que, si bien ya había construido previamente un importante espacio de lectura personal, no resulta extraño que sitúe aquí el inicio de una *pasión* lectora, pues el momento coincide con el encuentro con la obra que más ha marcado su recorrido lector: la *Trilogía de Nueva York*, de Paul Auster, valorada como una verdadera *revelación* en su vida.

Experiencia lectora actual

En la actualidad, Lara no duda en reafirmar aquella identidad lectora que hemos visto emerger desde su periodo de escolarización, y que hoy concreta en unos gustos particulares asociados fundamentalmente a la ficción: *me gusta mucho la literatura y:: creo que no te lo he dicho en ningún momento | me gusta:: he leído cosas de no ficción pero me gusta sobretodo la ficción | igual que el cine | que estudié cine pero me gusta la ficción y me gusta la literatura* (124). De este modo, su interés por la ficción le permite reunir dos de sus grandes pasiones, el cine y la literatura, que a menudo aparecen en su discurso como un solo sistema cultural en el cual participa activamente. Una buena muestra de lo anterior se observa en el siguiente pasaje, en el que describe las diversas formas mediante las cuales accede a los libros que lee:

86. L: pues no sé | normalmente porque lo he oído en algún sitio:: | mi chico que oye mucho la radio me dice por ejemplo descubrimos a Murakami hace poco y nos gustó mucho | a los dos también ahora le regalé el de:: Tokio Blues ((risas)) ahora Tokio Blues | a veces él me dice por la radio | a veces algún amigo que:: o amiga que me dice he leído esto y está bastante bien | m:: a veces porque me suenan ¿no? que:: me suena ese nombre ese libro y digo voy a probar/ a veces he probado libros que se supone que están muy bien y:: no:: no me han gustado | y los he dejado también porque no siempre todo lo que cojo me gusta
87. F: lógico
88. L: intento acabarlo pero hay veces que hay cosas con las que no::
89. F: lógico

90. L: y es:: | normalmente eso cosas que oyes:: que te di::cen || o a veces | o a veces en la biblioteca ¿eh?
91. F: claro buscando allí::
92. L: sí a veces X por allí o en la:: o en la librería que ahora me ha dado por:: | los reyes me trajeron tres libros de:: de Jane Austen:: estos así | pero me ha dado X y dije ahora voy a leer esto y me da X porque compro la revista de cine todos los:: todos los meses | pues había varias alusiones a las películas y dije voy a leer estos a ver qué tal estos libros | porque he visto mil películas y no sé cómo son | pero son cosas así más:: | no sigo ningún blog ni ninguna cosa

Aunque finalmente lo minimice (*no sigo ningún blog ni ninguna cosa*), es destacable la amplitud de espacios de participación en los circuitos de circulación de la cultura escrita, que van desde sus visitas a bibliotecas o librerías hasta la suscripción mensual a la revista de cine, publicación que le permite no solo acceder a un amplio corpus de películas sino también a los libros en los cuales muchas de ellas se han basado. A esto habría que agregar un entorno social en el cual la conversación sobre los libros leídos parece habitual, y un contexto familiar en el que la lectura es una práctica compartida. Destaca, en ese sentido, el paso desde una enunciación en singular hacia otra en plural (*descubrimos a Murakami hace poco y nos gustó mucho*) para hablar de un reciente hallazgo literario que cristaliza la imagen de la lectura compartida con su pareja. El mismo movimiento discursivo, desde una acción singular hacia una práctica compartida, se observa cuando señala que hoy prefiere tener los libros más que pedirlos en una biblioteca:

69. F: ¿y vas a menudo a bibliotecas?
70. L: sí | lo que pasa es que ahora me he vuelto más:: ahora me lo:: bueno no tengo mucho dinero pero intento comprármelos | ahora me he vuelto ya que me gusta comprármelos y tenerlos todos ahí puestos | yo y mi chico los dos nos encanta tener ahí X | pero sí que voy mucho ¿eh? | lo que pasa es que ahora voy con mi niña | ahora voy por literatura infantil

Con todo, y pese a que hayan cambiado sus preferencias en términos de posesión de los textos, la reformulación de la visita a las bibliotecas privilegiando la lectura de su hija es otra muestra de la continuidad que la práctica lectora privada encuentra hoy en el espacio familiar. Continuidad que, por lo demás, ha sido activamente “construida” por Lara, quien, cumpliendo una verdadera función de mediadora, ha favorecido la experiencia de la lectura en sus más cercanos, aun cuando el punto de partida (tal como sucedía con su pareja) haya sido el rechazo: *cuando yo empecé con él no le gustaba | era de los que decía a*

mí no me gusta leer | y yo poco a poco fui ahí chinchando chinchando y le fui buscando los libros que a él le fueran a gustar | claro yo le dije es que tú:: es que igual nunca has leído nada que te guste | bueno pues madre mía ahora cómo lee | le encanta leer (116).

En suma, Lara es hoy una amante de la ficción literaria (al contrario, le aburre la lectura informativa), pasión que comparte con su íntimo círculo familiar y que forma parte activa de su vida cotidiana: le regalan y recomiendan libros, ella también regala y recomienda obras a sus amigos, hace paseos exploratorios a bibliotecas u librerías, etc. Sus gustos van desde autores canónicos de la literatura contemporánea, como Murakami o Paul Auster, hasta colecciones de fantasía épica como las sagas de *Harry Potter* o del *Señor de los Anillos*, pasando también por títulos que, como *La casa de los espíritus*, *Cumbres borrascosas* o *Rebeca*, son muy representativos de aquel espacio de encuentro entre cine y literatura que resulta tan significativo para una cinéfila como ella (a modo de ejemplo, Hitchcock y David Lynch son algunos de sus directores favoritos). A ello debemos agregar un activo interés por la literatura infantil, fundado tanto en su rol de madre como en el oficio de cuenta cuentos que ejerce en la actualidad. En ese contexto, se declara marcada por obras como *Elmer* o *Donde viven los monstruos*, y actualmente ha iniciado un proceso de expansión de sus conocimientos sobre este particular campo literario, aprovechando un listado de obras que ha recibido en una asignatura en la universidad, y que la han llevado a sumergirse –por cuenta propia– en la colección infantil de la biblioteca pública, de la cual al momento de la entrevista tiene veinte cuentos en préstamo domiciliario.

Para terminar este apartado, nos interesa focalizar en un elemento particularmente recurrente en su discurso sobre la propia actividad de lectura. Se trata de la distinción entre obras que ella misma sitúa en niveles muy diferentes de calidad: *leo todo lo que puedo, a veces libros más malos y otras más buenos* (RVL). La indagación al respecto arroja, a su vez, importantes matices:

81. F: e: | por qué ¿qué te lleva hacer esa distinción?
82. L: porque lo veo | por ejemplo me he leído varios de la serie esta:: | de True Blood ¿sabes? | esta serie de vampi:ros
83. F: ah vale
84. L: oh son malísimos los libros son muy malos | pero me entretienen un montón | cuando llega el verano y llevo todo el curso pensando pensando me cojo un libro de vampiros | de sangre y flecha de amores y no sé qué ((risas)) X | pero hay veces en que me los leo en dos días así como venga es que son facilísimos y se nota cuando tú lo

lees dices esto vale | es para:: para pasar el rato y esto no | esto es para leer y disfrutar leyendo

Evidentemente, el uso de superlativos negativos (*malísimos; facilísimos*) para describir un determinado corpus de lecturas acentúa su posición de inferioridad en relación al centro del sistema literario. Sin embargo, más allá de la conciencia que se tiene de esas diferencias, nos interesa subrayar la distancia existente en cuanto a los propósitos del lector en uno y otro caso: una, la “mala” literatura, se lee como una entretención efímera que permite *pasar el rato*; la otra, asociada a los “buenos” libros, se lee para provocar la experiencia del placer y el goce del lector: *esto es para leer y disfrutar leyendo*. Esta distinción entre dos formas de placer completamente diferentes reaparece luego en su discurso, al comparar el libro de vampiros, que *está bien ¿no? | paso el verano ahí en la playa y digo ji ji ja ja ja* (126), con un texto como *Las voces del Pamano*, de Jaume Cabré, que le ha gustado mucho, y del cual rescata el estilo de escritura y, sobre todo, la sensación de estar *absorta en el libro* (126). Similar comparación hace en el ámbito del cine, entre unas películas que yo sé que:: *son un cutre* (130), y cuyo visionado deja para cuando está cansada, y *la peli esa que tú sabes que te va a gustar porque la ha dirigido el director que te gusta | esa te la guardas y entonces el día que estás bien te la ves y la disfrutas ¿no?* (132). Acabamos, pues, subrayando una evidencia: la palabra “disfrute” siempre se reserva para una sola experiencia de lectura: el encuentro con los “buenos” textos.

6.3.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

La visión que Lara tiene de la experiencia de lectura literaria surge de manera explícita cuando el entrevistador le pregunta qué es para ella la literatura o cómo definiría su propia relación con los libros:

me gusta la literatura porque:: me permite acceder ponerme en la piel de personas que a lo mejor nunca:: nunca me:: cosas | personas | cosas que nunca me van a pasar | y además cuando las cosas están bien escritas consiguen:: ¿no? | no es porque me gustan las palabras sino es porque la atmósfera consiguen envolverme en esas historias en esas experiencias | entonces no:: cuando un libro está realmente bien escrito y conecta contigo/ tienes esa sensación de cuando ves un cuadro te gusta mucho te da la sensación de que estás con una obra de arte ¿no? | y dices oh qué bien | y entonces esa sensación ¿no? de que estás leyendo y no hay nada

más | solo estás ahí envuelto en esa historia en:: en cómo la están explican::do no sé | y para mí la relación con la literatura es esa ¿no? es una manera de acceder a otros mundos a otras historias y a otros momentos que no:: que no accedes de otra forma ¿no? | ni de otros medios porque el cine es maravilloso pero:: la literatura tiene una cosa que no tiene el cine que es mucho más profunda | te puede | es que ahondan en todos los detalles en todos:: no sé | [me gusta] (124)

Lo primero que destaca es el discurso fuertemente personalizado (tanto elocutivo como alocutivo) que no hace sino inscribir su concepción de la literatura en la propia experiencia como lectora. En ese contexto, no resulta extraño que emerjan algunas de las metáforas personales claves para entender la relación que Lara mantiene con los textos, que de momento podríamos describir en tres puntos fundamentales. El primero es la idea de la actividad de lectura como “acceso a” un espacio que está más allá de su propia realidad. Lo anterior, que remite a una metáfora más global que concibe la lectura como movimiento, favorece tanto el conocimiento de otras realidades como la construcción de una relación de empatía (*ponerme en la piel de personas*) con el Otro. El segundo es pensar la literatura como un objeto que “envuelve” al sujeto en una nueva experiencia (*consiguen envolverme en esas historias en esas experiencias; y no hay nada más sólo estás ahí envuelto en esa historia*). Esta idea engarza con la sensación de estar absorta en la lectura, tal como le ha sucedido con el texto de Cabré, y parece reforzar la visión de la lectura literaria como un movimiento de inmersión en un terreno ficcional que puede incluso reemplazar la propia realidad del lector. El tercero es la metáfora de la profundidad: la literatura como una manifestación artística *profunda* (aún más que el cine, tan caro a Lara), idea que bien podría relacionarse con la intensidad de una experiencia que puede llegar hasta muy adentro del propio sujeto.

Destaca, a su vez, que la movilización de estas metáforas y expresiones del significado que para ella tiene la lectura, se hace en referencia a un tipo específico de literatura, asociada a los “buenos” libros (*cuando un libro está realmente bien escrito; te da la sensación de que estás con una obra de arte*). Lo anterior queda en evidencia en el siguiente fragmento, en el que se profundiza en las metáforas mencionadas agregándoles interesantes matices semánticos, pero siempre especificando que se trata de una experiencia de lectura cuya elaboración no puede nacer de la “mala literatura”:

133. F: (...) ¿cómo definirías tú literatura? | digamos cuando:: ¿cuál es la diferencia de:: de leer no sé el periódico y:: y estas novelas a las que haces alusión como obras de arte?

134. L: yo creo que:: | no sé | es que no sé m:: | yo creo que es esa:: es esa capacidad que tienen de transportarte a:: a otro universo ¿no? | y de:: envolverte con las palabras ¿no? | con lo que van leyendo | es que no sé cómo decirlo | yo creo que la buena literatura tiene esa capacidad ¿no? de absorberte y de llevarte a otro mundo y de que lo vivas de una manera que:: que la mala literatura no | ni el periódico tampoco porque el periódico estás leyendo ahí | no sé es que no sé cómo explicarlo eh/ [que me cuesta porque es muy difícil]
135. F: [te sigo te sigo]
136. L: no sé yo creo que es eso | esa capacidad de envolverte de:: bueno por lo menos a mí de abstraerme y de emocionarte de que:: de que siente ¿no? las cosas:: | a veces yo con algunos libros yo he llorado | con La casa de los espíritus que yo me acuerde tremenda pancha que me pegué ¿no? pero es porque estás súper emocionado ¿no? | con eso que estás leyendo ¿no? porque realmente estás muy involucrado ¿no? | y:: y esto no creo que sea fácil de conseguir | tiene que estar muy bien escrita una cosa tiene que estar:: muy bien atado todo ¿no? para que tú:: ahí llegues como con el libro de la trilogía de Nueva York a obsesionarte con el libro ¿no? | yo es que me acuerdo que bajaba del autobús y decía | no no quiero llegar no quiero llegar ((risas)) y bajaba así y mi chico me decía qué te pasa ((risas)) XX
137. F: tú venías de otro planeta ¿no?
138. L: es que estaba en otra galaxia ¿no? | yo creo que eso sólo lo consigue la buena literatura | la buena literatura de ficción ¿eh?

Nuevamente, el enunciador construye un discurso fuertemente personalizado, reforzado con expresiones como *por lo menos a mí* o *a veces yo* para marcar que lo dicho se limita a unas creencias estrictamente individuales, surgidas a su vez de la propia experiencia de lectura. Así pues, el carácter marcadamente personal del pasaje aporta nuevas vías de comprensión para las metáforas avanzadas en torno a la lectura literaria. Por ejemplo, el sentimiento de estar envuelto en el libro se describe ahora en relación a una emoción que parece estar en el centro de la absorción del lector en el texto: *esa capacidad de envolverte de:: bueno por lo menos a mí de abstraerme y de emocionarte (...) pero es porque estás súper emocionado ¿no?* O la metáfora del movimiento, retomada ahora en su capacidad no solo de conectar al sujeto con las experiencias de otras personas, sino de llevarle más allá de la realidad conocida: *esa capacidad que tienen de transportarte a:: a otro universo; de llevarte a otro mundo*. Esta metáfora cristaliza en la imagen final en tanto lectora de la *Trilogía de Nueva York*: su intención de no querer llegar a casa o, en otras palabras, de aplazar el regreso a la realidad, es remarcada por el investigador (*tú venías de otro planeta ¿no?*) y luego hiperbolizada por la propia entrevistada: *es que estaba en otra galaxia*.

Aprovechamos aquí la referencia al libro que ha sido clave en la trayectoria lectora de Lara para avanzar hacia un espacio todavía más íntimo en su relación con la lectura:

ese libro fue como una revelación en mi vida | cuando lo acabé dije ah ya lo entiendo | o sea fue una:: XX | bueno se lo he recomendado a gente pero no lo regalo | regalo el otro de Leviatán que también me gustó mucho | regalo Leviatán porque la Trilogía de Nueva York es como una cosa muy mía ¿no? | es como que no la quiero compartir ((risas)) | y Leviatán ya ya vale | pero fue como:: además cuando leí ese libro fue como:: uf:: además lo leí | lo leía en el camino a la universidad (...) y leí a Paul Auster no sé cuántos me leí pero como la Trilogía de Nueva York ninguno (66)

Emerge, pues, la metáfora de la revelación. En otras palabras: para hablar de la experiencia más potente que se ha tenido con un texto, se recurre a la idea de una “manifestación de una verdad” (RAE) que arriba a la propia vida mediante la lectura de una obra literaria. La posterior expresión *cuando lo acabé dije ah ya lo entiendo* parece reforzar esa idea de descubrimiento o, mejor aún, de acceso a nuevos niveles de comprensión (¿de la obra?, ¿de sí?, ¿del mundo?) que permanecían ocultos hasta antes de esa experiencia de lectura. Una experiencia, por lo demás, difícil de expresar en el mundo del lenguaje: su inefabilidad favorece el uso de una interjección (*uf*) que, utilizada también para describir una de sus primeras experiencias intensas de lectura (*La casa de Bernarda Alba*, en turno 34), intentaría sintetizar la fuerte influencia que esas lecturas han tenido en la construcción de un espacio íntimo y de elaboración de la propia subjetividad. Asimismo, esto parece una razón suficiente para mantener en un terreno estrictamente personal la obra que más ha colaborado en la elaboración de ese espacio: *la Trilogía de Nueva York es como una cosa muy mía ¿no? | es como que no la quiero compartir ((risas)); se lo he recomendado a gente pero no lo regalo | regalo el otro.*

Visión de la educación literaria

Consultada acerca de los objetivos de aprendizaje que guiarían su futura actuación profesional en relación con la literatura, Lara plantea que su propósito fundamental sería construir una relación placentera entre el niño y la lectura:

yo quisiera que ellos aprendieran:: es que leer puede ser muy divertido | es una cosa divertida placentera que:: te puede hacer pasar grandes

momentos ¿no? | y entonces partiendo de ahí yo creo que ya todo lo demás puede venir solo | pero sobretodo que ellos vean que:: que leer | que leyendo se acceden a muchas historias y que eso puede ser una cosa muy:: placentera y divertida ¿no? las dos cosas porque te produce placer pero también es diversión es entretenimiento (110)

En ese contexto, resulta de particular interés la distinción que hace entre dos formas de fruición lectora que quisiera ayudar a construir en el niño y que, como bien sabemos, definen también su propia experiencia de lectura: *las dos cosas porque te produce placer pero también es diversión es entretenimiento*. Así, el objetivo de construir hábitos de lectura por placer, que está en el centro de su proyección profesional, parece incluir tanto el placer asociado a la capacidad de entretenerse con una obra como el placer relacionado a una forma de disfrute más intensa y, quizás, más duradera en torno a los libros.

Asimismo, junto a la construcción de un hábito de lectura frutiva, otro punto importante para Lara es la oportunidad que brinda el contacto extensivo con obras literarias para mejorar la competencia de lectura comprensiva:

y además que luego les facilitan muchas cosas:: | no solo el gusto por la literatura sino:: si tú aprendes todo eso a leer y comprender lo que lees/ luego no habría tantos problemas de:: analfabetismo funcional que le llaman ¿no? | la gente sería mucho más:: X mucho más capaz de hacer muchas cosas si:: si hubieran leído mucho más y les hubieran leído mucho más | y si les gusta porque la gente:: a mí no me gusta leer | claro no es que no te guste | yo creo que:: nunca lo has hecho desde una perspectiva lúdica (116)

Pareciera, entonces, que desde su perspectiva la consecución de estos objetivos fundamentales de la educación literaria pasaría por poner en escena una aproximación lúdica hacia los textos. A su vez, algunos indicios en su discurso llevan a pensar que esta aproximación se construye desde la reestructuración de ciertas prácticas de aula que, tradicionalmente, han arrinconado la lectura literaria en el terreno de la ejercitación y la mecánica lectora más que en el de la apropiación y el disfrute de los textos: *claro sentarse a leer Charlie y la fábrica de chocolate | que gran libro ese es verdad | a mí me gusta pero leerlo ahí un párrafo cada niño de la clase eso no es enseñarte a:: tener gusto por la lectura | eso es practicar* (116).

Cabe, por tanto, la pregunta por las prácticas que sí favorecerían la adquisición del gusto por la lectura. Al respecto, Lara adelanta una serie de propuestas que guiarían su futura actuación educativa:

- 111.F: sí sí | ¿y cómo te imaginas tu papel ahí como:: como maestra para lograr eso?
- 112.L: yo creo que leyendo leyéndoles mucho | no sólo contando sino:: todo eso lo estamos aprendiendo ahora en esta asignatura | no sólo contando sino también leyendo | leyéndoles mucho y dejándoles que tengan acceso a muchos libros y muy variados | desde lo que decíamos antes desde los libros más clásicos más populares hasta libros más:: modernos:: o otros que sean más:: libro juego ¿no? | incluso cuando son más pequeñitos:: poco a poco ir:: ir haciendo:: que todo sea más complejo ¿no? | pero yo creo que ellos tienen que tener al alcance muchos libros y muy diversos de muchas maneras | por eso cuando me dices cuando vas a una librería qué libros escoges claro es difícil porque yo creo que lo que tienen que tener es muchos ¿no? | sobretodo sé los que no escojo ¿no? | los que son muy:: muy típicos muy estereotipados muy de:: que es igual Disney que eso ya lo ven en su casa | que no hace falta tenerlo en la clase porque eso ya lo:: | entonces yo creo que:: y poco a poco pues ir:: ir contándoles historias cada vez más complejas:: que cada vez les haya | y luego yo creo también una cosa que hemos hablado en clases y que creo también que es:: es interesante que es hablar con ellos de las lecturas | porque:: yo creo que eso también:: ¿no? que:: de lo que han leído pues hablar y a ti qué te parece y este personaje y esto ¿no? cuando:: | claro igual con:: con dos años se puede hacer pero cada vez:: más:: más complicada la historia | yo creo que eso leer y hablar sobre lo que:: sobre lo que han leído

En este punto, es importante señalar que sus creencias personales tienden a mezclarse con aquellos principios y propuestas didácticas que han comenzado a trabajar en las primeras sesiones de la asignatura sobre didáctica de la lengua y la literatura que Lara cursa este semestre. Expresiones como *lo estamos aprendiendo ahora* o *una cosa que hemos hablado en clases* dan cuenta del carácter polifónico de algunas de estas creencias. Por ejemplo, ideas como favorecer muchos espacios de lectura en el aula o hablar con los niños sobre las lecturas realizadas parecen tener su origen en la asignatura universitaria más que en la voz propia. Con todo, el uso del modalizador *yo creo* inmediatamente después de cada uno de estos puntos podría indicar que estas ideas, aunque provengan del aula universitaria, engarzan también con opiniones personales acerca de la didáctica de la literatura. Lo anterior podría observarse en una expresión como *yo creo que ellos tienen que tener al alcance muchos libros y muy diversos de muchas maneras*, u otra como *porque:: yo creo que eso también:: ¿no? que:: de lo que han leído pues hablar y a ti qué te parece y este personaje y esto ¿no?* En cualquier caso, esto no deja de ser una hipótesis explicativa, lo que no

debe hacer olvidar la importancia de subrayar la influencia de esa voz institucional en su discurso.

Otras ideas, en cambio, aparecen menos influenciadas por el discurso académico, y podrían pensarse como propuestas más representativas de las creencias personales de Lara. Un ejemplo de ello lo encontramos en la proposición de poner en contacto a los niños con un corpus literario progresivamente más complejo a medida que avanzan en su conocimiento de los textos. En este caso, y pese a que constituye un planteamiento que surge en dos ocasiones en su discurso, en ninguna de esas ocasiones fue relacionado directamente con las propuestas académicas provenientes de la asignatura. Otro ejemplo podría considerarse la creencia acerca de poner en escena libros no estereotipados (*que eso ya lo ven en su casa que no hace falta tenerlo en la clase*). Efectivamente, esta idea nace de su experiencia previa en tanto seleccionadora de textos (ya sea para su hija o para sus sesiones de cuenta cuentos en bibliotecas), y engarza con el ideario que Lara ha construido para ofrecer a los niños un corpus que no se limite únicamente a los estereotipos o modelos tradicionales:

también yo me fijo a veces en los: | en:: en si son muy estereotipados o no | si:: me gustan que sean un poco diferente ¿no? si es chica chico no sé qué no sé cuánto | a veces me:: me dan un poco de:: de la princesa y el príncipe que está bien que ella ya las conoce todas esas historias que yo se las cuento | yo le cuento La cenicienta:: y pero me gusta ya:: cuando voy a una librería | pienso que los niños tienen que tener también otros modelos otras historias (102)

El punto anterior constituye uno de los principales criterios de selección de obras para ofrecer a los niños, criterios que se complementan con la atención a otros dos factores de interés para ella: las ilustraciones y la historia. De las primeras se fija en el carácter original de la propuesta (*que sean así novedosas:: que tengan:: que sean diferentes que yo les vea un toque::*), mientras que de la historia le interesa tanto el estilo y forma de escritura (*miro cómo están escritas | a veces si hay cosas así poéticas m:: me gusta pero también miro que sean historias sencilla::s*) como la adecuación al lector (*y valoro si es adecuada para:: para la edad de mi hija en este caso o no | si le va a dar miedo:: o no si la va a entender si es muy compleja si no es muy compleja::, -102*).

Finalmente, consultada sobre si cree que su propia pasión por la literatura podría ayudarla en su futuro como maestra, Lara construye una respuesta positiva apoyada en diversos elementos de interés. El primero es constatar que su experiencia lectora le ayuda a saber diferenciar un

buen libro infantil y, sobre todo, a construir criterios para valorar esos textos. Lo segundo es que en su práctica didáctica (hoy como cuenta cuentos, mañana como docente), Lara apoya la selección de textos en aquellos corpus que ella misma disfruta en su espacio personal de lectura. Y lo tercero es que esa experiencia le permitiría actuar como el modelo lector explícito que quiere ser en las aulas, modelo que favorecería, en su perspectiva, la motivación por la lectura en sus alumnos:

yo creo que yo puedo ser capaz de transmitir a:: a los alumnos esa pasión ¿no? | y:: si yo veo la diferencia entre lo que es un buen libro infantil | y aunque yo no pueda elegir lo que yo tenga en el aula porque a veces no puedes elegir ¿no? | llegas a un centro | yo creo que llegas a un centro lo que hay pero sí tú puedes m:: bueno | ayudar a seleccionar y ofrecer a los niños y explicarles por qué ese libro es tan maravilloso o explicárselo con ese ahí:: entusiasmo ¿no? | yo cuando cuento los cuentos en la biblioteca yo selecciono las historias que a mí me gustan ¿no? (...) yo creo que el hecho de que tú una cosa te entusiasme hace que la puedas contagiar a una niña o a veinticinco ¿no? porque al final eres su modelo ¿no? | y si su modelo está entusiasmado con la literatura y le gusta y todo pues ellos yo creo que también bueno verán eso (...) si ellos ven que tú disfrutas tanto pues ellos tendrán ganas también de:: de leer (146-148).

6.4. LECTORA DÉBIL 1: NÚRIA

6.4.1. Perfil lector

Experiencias previas de lectura

Núria (20 años) tuvo buenos modelos lectores en el ámbito familiar, pero estos no habrían sido decisivos en la construcción de una identidad lectora fuerte en la etapa infantil. De hecho, consultada directamente por su valoración de la influencia del hogar en términos de lectura, Núria refuerza la identidad lectora de sus padres (especialmente de su padre) pero pone en duda la transmisión e inculcación de esa experiencia:

no sé | no sé si me influyó o no porque mis padres sí que leen | mis padres les gusta leer y mi padre se lee libros de un rollo tipo Los pilares de la tierra libros así bastante grandecitos | y le gusta siempre tiene un libro para leer:: y mi madre también le cuesta más porque tienen que ser

temas más de su estilo | mi padre lee de todo en cambio mi madre es más de esto y sí que les gusta leer a los dos:: pero no sé si a mí eso de inculcarme a leer | de venga aquí Núria te compro un libro y lo lees/ eso que yo recuerde nunca | nunca me ha pasado (40)

En todo caso, parece haber una cierta discordancia en el recuerdo de la etapa infantil, pues si bien en la entrevista recalca que nunca le pasó aquello de que sus padres la animaran a comprarse un libro y leerlo, en el relato escrito subraya que *cuando era pequeña iba a la librería a comprarme unos libros cada dos o tres semanas* (RVL). Una hipótesis explicativa para esta diferencia estaría en que, probablemente, esas visitas a librerías fueron una experiencia habitual en la primera infancia, que luego fue desapareciendo paulatinamente hasta llevarla a decir *que yo recuerde nunca me ha pasado*.

Comienzan, entonces, a surgir en su discurso las huellas de un progresivo desinterés por la lectura, acentuado por las prácticas escolares de lectura obligatoria que, aun cuando le ofrecían acceso a textos que muchas veces fueron de su agrado (especialmente en primaria), hacían que el espacio de lectura por placer fuera reduciéndose en su vida: *con el tiempo y las obligaciones de la escuela, los libros que leía cada vez eran más complejos, y pocas veces leía por gusto, lo hacía por obligación, aunque de todas formas casi todos los libros que leía en la escuela me gustaban* (RVL). En ese contexto, resulta de interés la fuerza expresiva que tiene una de las anécdotas relatadas durante la entrevista, que viene a confirmar, desde el propio discurso, una incipiente identidad de no lectora. Se trata de un programa de lectura, ofrecido en la escuela pero externo a ella, que daba la oportunidad a quien se hiciera socio de comprar un libro al mes a un precio reducido. En este caso, más allá de la situación en sí, interesan las apreciaciones que acompañan la decisión final de no hacerse socia:

y a mí siempre me había llamado la atención pero tampoco me había llegado a hacer socia | porque en realidad si es para leer pues más:: | también económicamente es mejor ir a la biblioteca a cogerte el libro que sea y no pagar equis dinero | que mi madre me lo decía que luego no te lo vas a leer | y es verdad que luego no me los hubiese leído | no es que ella me cerrara del estilo no no te lo voy a comprar porque no quiero que leas:: | no:: | es más el tema que me conoce y lo sabe y para eso pues me había llevado a la biblioteca | no es que mi madre me haya cerrado a no leer (56)

Tanto la valoración de su madre en el pasado (*luego no te lo vas a leer*) como la opinión propia elaborada en retrospectiva (*y es verdad que luego no me los hubiese leído; es más el tema que me conoce y lo sabe*) apoyan la

construcción, en el seno familiar, de una identidad de no lectura que luego se reforzaría en diversos momentos de la entrevista.

Posteriormente, en secundaria y bachillerato, las prácticas escolares de lectura se relacionan con el modelo historicista de enseñanza de la literatura (*te hablaban un poco de los estilos literarios:: así bueno que se han llevado a lo largo de la historia, -62*), concretado frecuentemente en la lectura de fragmentos más que de obras completas. A su vez, cuando había lectura íntegra de obras, esta respondía a una modalidad de lectura autónoma para luego rendir un examen, modalidad que, al menos en su caso, se acompañaba de ocasionales explicaciones del profesor acerca del texto durante el proceso de lectura: *también muchas veces te decían vale pues el próximo día tenéis que tener leído hasta el capítulo tal porque vamos a hablar de él | entonces claro si no lo habías entendido lo que fuera pues te ayudaba mucho porque luego siempre después había un trabajo o un examen* (102). Para cerrar este panorama, Núria recuerda el acercamiento formalista que primaba en el análisis de los textos, situación que, desde su perspectiva, no motivaba a la lectura ni favorecía la experiencia subjetiva del lector:

78. N: (...) pero luego el leerme yo una poesía o según qué fragmento | pues depende cómo fuera pues no me acababa de:: | además que no solo era leerse eso sino que también era analizarlo lo de cuántas estrofas hay | que si hay:: bueno metáforas:: comparaciones
79. F: claro
80. N: y todo eso entonces ya era una manera de:: ya estás analizando lo que pones no estás hablando de lo que | aparte de hablar de lo que quiere decir de qué quiere el autor con esta metáfora no sé qué | eso también era interesante pero el hecho de identificar mira aquí hay una sinalefa aquí hay no sé qué a mí eso no | bueno supongo que a poca gente le motiva eso | es más qué quiere decir el poema que no que tiene aquí la vocal esta va con esta y esto rima eso es más

El movimiento de generalización con el que cierra el recuerdo (*supongo que a poca gente le motiva eso*) parece, pues, una buena síntesis de su visión de la educación literaria recibida en esta etapa. Una etapa en la que sus gustos literarios estaban ya condicionados por un criterio central: el interés por la trama, situación que la acercaba a textos como *El tren de la medianoche*, de Ruiz Zafón (*que quería leerlo que quería ver:: quería ver cómo acababa, -26*), y, al contrario, la alejaba de otros como *Tirant lo Blanc* o *Don Quijote*, percibidos como obras que *cuesta entender:: y la historia a mí al menos no me llama la atención* (38).

En definitiva, y a partir de todas estas experiencias con el mundo del libro, Núria acaba construyendo una fuerte resistencia hacia la lectura literaria, resistencia que finalmente deviene en una identificación con la

no lectura que, a día de hoy, parece definir su relación con el sistema literario. El reiterado uso de adverbios temporales (como *siempre* o *nunca*) que le otorgan un carácter absoluto a la descripción de ciertas formas de relación con los textos no hace sino confirmar este panorama: *siempre me ha costado mucho coger yo un libro y decir va voy a leerlo porque me interesa* (2); *a veces pienso venga va me voy a coger un libro y lo voy a leer un poquito cada noche pero:: lo pienso pero nunca lo hago | nunca* (22).

Experiencia lectora actual

Las expresiones anteriores dibujan ya la forma de relación que Núria mantiene en la actualidad con la lectura. Es importante subrayar que su vínculo personal con el libro (o la ausencia de este) se construye continuamente en relación a la distinción entre tiempo productivo y tiempo de ocio. En su caso, si bien se asume la lectura literaria como una valiosa forma de ocio, en diversos pasajes ella plantea que privilegia otras maneras de utilizar su tiempo libre: *Cuando he sido más mayor, a pesar de que tienes menos tiempo libre, y personalmente me gusta dedicarlo a otras actividades antes que a la lectura, he leído algunos libros por propia voluntad, como por ejemplo "Las chicas de alambre"* (RVL).

El fragmento anterior arroja interesantes elementos para la caracterización de su experiencia lectora actual. El primero de ellos es la puesta en escena de la lectura literaria como una forma más bien marginal en sus actividades de ocio, cristalizada en el hecho de haber leído solo *algunos* libros por propia voluntad. Asociado a ello, se observa la elaboración inicial de una vía explicativa para la poca lectura en términos del escaso tiempo libre que se tiene en la edad adulta, construida mediante un discurso alocutivo (*tienes menos tiempo libre*) que favorecería la generalización de la situación descrita. Sin embargo, rápidamente el enunciador personaliza el discurso (con el adverbio *personalmente*), matizando de este modo la fuerza de la ausencia de tiempo como factor explicativo de la no lectura, y aclarando que, en su caso, la poca lectura se vincularía principalmente con una baja categorización de esta práctica entre las actividades de ocio. Buen complemento de lo anterior es la información emergente del siguiente fragmento:

4. N: pero:: de:: no creo que sea muy aficionada a la lectura | no sé por qué hoy día no:: | me cuesta tanto coger un libro también te lo digo | me tienen | me tienen que dar muy buena:: muy buen muy buen visto del libro | que me digan este libro está muy bien entonces yo lérmelo | no de interés no de ir yo a buscar un libro | me tienen que decir ah pues mira léete este libro que está muy bien

5. F: claro
6. N: por ejemplo | y también no sólo eso sino que como hoy día también hacen muchas películas quieras que no la película seguro que es mucho peor que el libro:: pero te llama más la atención porque:: | la ves porque es menos rato también supongo | y quizás porque el tiempo libre que tengo me gustaría más dedicarlo a la lectura pero hoy día te dedicas más a salir | a estar en el ordenador | a la universidad y al trabajo
7. F: sí sí sí | y esto [que dices tú bueno]
8. N: [XX]
9. F: cuando me dicen que este libro está muy bien | eh:: ¿quiénes son esas personas?
10. N: no bueno pues XX está escrito en el también en el texto que el último que me leí es de Federico Moccia
11. F: ahá
12. N: y me dijeron que uy era precioso que era muy bonito que era de amor que:: | bueno que había gustado mucho porque era estilo Romeo y Julieta pero más XX moderno más de hoy en día | y a mí pues el estilo me llama la atención | a mí si me dicen que un libro es de intriga que o algo de ficción pues quizás no me llama tanto la atención pero como ese tema me gustó pues digo me lo leeré y me ha gustado | y realmente me he leído los dos | o sea es una saga [de dos]
13. F: [ahá]
14. N: y me ha gustado mucho

Nuevamente, la práctica de la lectura aparece asociada a la problemática del tiempo libre. Y, una vez más, esto se describe desde la tensión entre un discurso elocutivo, que subraya la intención de leer más por parte de nuestra entrevistada (*el tiempo libre que tengo me gustaría más dedicarlo a la lectura*) y un movimiento hacia el enunciado alocutivo (*pero hoy día te dedicas más a salir a estar en el ordenador*), cuando se trata de intentar generalizar una situación social poco favorable a la lectura, que excedería el plano estrictamente personal.

A su vez, el fragmento entrega información acerca de las escasas prácticas de lectura fruitiva realizadas en la actualidad. Se trata del reciente descubrimiento, por recomendación de unas amigas, de los libros de Federico Moccia, cuyos títulos *Perdona si te llamo amor* y *Perdona pero quiero casarme contigo* son sus dos últimas lecturas por placer. La valoración tanto del género del romance como del carácter actual de la historia parece, pues, definir el interés de Núria en tanto lectora. Una lectora que, cuando logra conectar con la trama, vive una sensación de enganche que la hace continuar con la lectura: *a mí:: cuando un libro me gusta no puedo dejar de leerlo* (22). De hecho, el hallazgo de este autor ha sido tan significativo para ella que ha motivado una reacción inédita en la historia de Núria: pedirles a sus padres un libro de regalo para Sant Jordi:

ahora les he pedido otro de Federico Moccia que ha salido y se lo he dicho ahora que para Sant Jordi si no saben qué libro comprarme me lo compren | y no suelo pedir o sea nunca he pedido libros pero hay:: eso que como sí me gustan (...) me gusta tenerlos (46-48). Asimismo, el rápido cambio desde una gradación en la frecuencia con que se realiza la acción (*no suelo*) hasta la negación absoluta de la misma (*o sea nunca*) parece apoyar su completa lejanía de uno de los circuitos más populares de circulación social de la literatura como es la fiesta de Sant Jordi.

En este contexto de poca lectura, llama la atención la descripción que Núria hace de sí en tanto lectora, tendiente a situarse por sobre sus prácticas reales: *no creo que sea muy aficionada a la lectura*. El matiz discursivo con el cual se construye la propia identidad en este campo permite atenuar, mediante el uso de litotes o eufemismos, la realidad más bien negativa que se presenta. Lo anterior, rastreable a su vez en otros momentos de la entrevista (*es que de leer ya te digo que no leo mucho*, -15; *no soy muy aficionada a la lectura*, -214) constituye una postura discursiva que suele ponerse en juego cuando se habla de prácticas culturales altamente valoradas como la lectura, y cuando el interlocutor, como probablemente suceda en este caso, se percibe como un sujeto que ostenta una posición privilegiada y/o hegemónica en relación a esas prácticas.

Cabe resaltar que, en el caso de Núria, la valoración social de la lectura juega, efectivamente, un papel de primer orden en su discurso. En su relato escrito, por ejemplo, se observa cómo la atenuación inicial para describirse en tanto lectora se acompaña luego de una afirmación que parece rescatar el valor que los discursos sociales le otorgan a la lectura: *No me considero una aficionada a los libros ni a la lectura, aunque considero que te enriquece en muchos sentidos. Me gustaría leer más y ver menos películas (RVL)*. La última frase es, sin duda, reveladora de cómo la intención personal nace de la extensión de esos discursos: sé que leer es bueno, ergo, quisiera hacerlo de forma más continuada.

Probablemente en ese conocimiento se fundan los propósitos que, en diversos momentos de la entrevista, surgieron por parte de Núria en el sentido de aspirar a una práctica lectora más constante. La idea, ya citada anteriormente, de leer un momento cada noche, podría considerarse una manifestación de este deseo. En la misma línea podría leerse su intención de leer en el verano: *algún verano sí que he decidido coger un libro y digo va | me lo voy a leer | pero un libro de estos bastante grandecitos para que me ocupe todo el verano (22)*. No obstante, ya en el criterio de selección adelantado (la cualidad de *grandecito*) se evidencian los problemas que una lectora débil como Núria tiene para entrar en el sistema literario sin un conjunto de referentes que la guíen, aun cuando su intención sea comenzar una práctica lectora más amplia y constante. Por ello no es extraño que ambas

tentativas, finalmente, fracasen: ni ha logrado leer un poco cada noche ni suele terminar, salvo un par de excepciones, los libros que elige para el periodo estival.

En definitiva, esto lleva a la propia Núria a describir sus prácticas lectoras efectivas, tanto las de ayer como las de hoy, en relación a la constricción que suponen los espacios de lectura obligatoria, más allá de los cuales le resultaría muy difícil emprender nuevas experiencias de lectura: *como he dicho yo no soy muy aficionada a la lectura | no sé si por el hecho que lo veía todo como muy lectura obligatoria lectura obligatoria | igual que:: igual que ahora en la universidad (...) hasta que no te ponen lectura obligatoria a mí me cuesta (214).*

6.4.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

En continuidad con lo anterior, Núria parece haber construido una visión de la lectura como una práctica exclusivamente académica más que como una práctica social. En relación con ese imaginario, resulta lógico pensar que la actividad del lector se realiza prioritariamente en los espacios propios de la vida profesional activa, y que tiende a cesar en los periodos de ocio:

- 42. N: como siempre he tenido libros obligatorios en la escuela/
- 43. F: claro
- 44. N: el tiempo que tenías libre | tiempo que puede ser en Navidad o en vacaciones | es como que:: como ya has leído o sea como si la lectura fuese algo de más educación de [escolaridad]
- 45. F: [sí]
- 46. N: como que en vacaciones descansas ¿no?

La idea, entonces, de la lectura como algo asociado al ámbito educativo supone que en los periodos extraescolares se descansa de ella. A su vez, el paso de la narración en pasado (*el tiempo que tenías libre*) hacia la apreciación final formulada en presente (*en vacaciones descansas*), nos lleva a pensar que esta creencia no solo se afirma en la experiencia escolar sino también en su actual circunstancia en tanto estudiante universitaria.

En suma, la ausencia sostenida de una práctica de lectura literaria en su vida hace que, a día de hoy, nuestra entrevistada no haya construido aún un conjunto de saberes que le permitan situarse en relación al sistema literario. Su manera de hablar acerca de los pocos

libros que ha leído en periodos estivales, referenciados ya sea por su cualidad de *grandecitos* (que serían los textos más propios de los buenos lectores como su padre) o porque alguno *tenía la letra más pequeña* (22) es, con toda probabilidad, una manifestación de esa ausencia. Trazas de lo anterior pueden también observarse en sus dificultades para referirse a ciertos aspectos literarios como, en el caso siguiente, la confusión para hablar del género dramático en términos de un narrador que sería quien contaría la acción: *además que sepan entender los conceptos de una obra de teatro de:: quién es el narrador | bueno el narrador es quien va diciendo todo lo que pasa y todo* (196).

En ese contexto, el sistema de creencias que se ha elaborado sobre la literatura infantil parece destacar por una visión bastante simplificada de lo que puede (o debe) ser un libro para niños. Así, aun cuando Núria reconoce mantenerse alejada de este particular sistema literario (*es que tampoco he mirado libros de niños pequeños, -226*), el recuerdo de la propia experiencia escolar resulta un campo particularmente fértil para hacer emerger las representaciones que se tienen acerca de este corpus:

han sido libros obligatorios pero me gustaban porque eran libros como son de:: para alumnos que tienen una edad entre 6 y 12 años | pues claro no son libros complicados | a lo mejor hay un momento de acción que pasa tal cosa pero sobre todo eran de personajes más de animalitos que están en el bosque y que cosas muy así que eran bastantes simples pero | simples pero adecuadas a la edad que también es lo normal (212); aparte de que libros para niños pequeños:: bueno pequeños de 6 a 12 años | ya son temas:: no te van a poner por ejemplo:: un estilo un romance así muy de:: muy de películas | no te van a poner un libro así para niños de 7 años por ejemplo | a lo mejor sí te ponen un príncipe y una princesa que se dan un beso al final:: porque | y se casan y no sé cuánto ¿vale? | cosas así de ese estilo pero un romance entero no te van a poner | o pocas veces | entonces te pondrán más cosas de aventuras de animales a lo mejor sí que te ponen alguno que tenga un poco de misterio pero sin llegar al miedo | sin llegar a que los niños pasen miedo (224)

El carácter *simple* que aquí se le atribuye a las historias para niños, cuyo receptor infantil parece imponer la particularidad de la facilidad narrativa como forma de adecuación al destinatario (*como son de:: para alumnos que tienen una edad entre 6 y 12 años pues claro no son libros complicados*), se manifiesta también en la elección de ciertas temáticas y estilos particulares de escritura. Así, la referencia al imaginario de las producciones audiovisuales Disney para hablar de los tipos de mundo narrado resulta, pues, evidente: *a lo mejor sí te ponen un príncipe y una*

princesa que se dan un beso al final:: porque y se casan y no sé cuánto ¿vale? cosas así de ese estilo.

La valoración de la imagen en las producciones literarias es otro elemento que llama la atención en las teorías implícitas que Núria ha construido sobre el corpus. Sus apreciaciones en este ámbito no se hacen en referencia al libro álbum sino al cómic, que en tanto objeto predominantemente visual ocuparía un lugar secundario (en relación a un libro *todo de texto*) en su potencial de transmisión de significados al lector:

un cómic no te dice lo mismo que un libro | o sea que un libro | que también es el libro quiero decir que no te dice lo mismo que un libro todo de texto | aunque tenga un poco de dibujo pero:: que no es un relato que no es lo mismo una conversación un diálogo así:: en estilo cómics | que no hay una cosa que tú estás leyendo que hay descripción que hay diálogo que hay un poco de todo (170)

Probablemente, la posición hegemónica que lo escrito ostenta en las representaciones sociales en torno a las diversas manifestaciones culturales, juegue aquí un importante rol en la defensa que nuestra entrevistada hace del texto. De hecho, su reflexión en torno a las películas realizadas a partir de obras literarias se basa, también, en una fuerte valoración del libro como objeto cultural cuya superioridad frente a lo visual es inherente a su existencia: *quieras que no la película seguro que es mucho peor que el libro* (6).

En cualquier caso, entrados ya al terreno de aquello que un libro *dice* al lector, se revela una de las ideas fuerza que Núria tiene en relación a la actividad de lectura: la necesidad de comprender aquello que el texto dice. La recurrencia de esta idea, concretamente en la reiteración del verbo *entender* para referirse a la actividad del lector, nos parece especialmente relevante en la construcción de su sistema de creencias en torno a la lectura:

después había un trabajo o un examen porque no era leer y ya está | qué bien lo he leído y es muy bonito y ya está | no | **hay que entenderlo** hay que conocerlo (102); pensé es que me he comprado el libro me lo he leído **lo he entendido** pero luego las preguntas que hacían eran que bueno (108); pero daba rabia de decir me he comprado el libro me lo he leído **lo he entendido** | porque si no lo **entiendes** piensas bueno vale porque **no lo he entendido** XX pero si sabes que hay un examen lo mínimo que puedes hacer es **entender** el libro | **entender** la historia (114)

La comprensión de aquello que el texto dice definiría, entonces, la actividad del lector (o, al menos, la del lector escolar). A su vez, creemos que lo anterior remite, no solo a una comprensión literal de los enunciados textuales (que podría relacionarse con aquello de *lo he leído y es muy bonito y ya está*), sino también a la existencia de ciertos significados o mensajes que necesitan de una comprensión inferencial por parte del sujeto.

Por otra parte, quizás esto se relaciona con lo que la experiencia de la lectura ofrece al lector, cuestión formulada por Núria en términos de los aprendizajes que el libro deja:

yo creo que leer no es solo por leer y ya está ¿no? | que aprendes muchas cosas leyendo | aparte de que aprendes palabras que a lo mejor no entiendes | y las buscas en el diccionario eso es como más conceptual pero el leer y el ver diferentes historias:: | creo que te enriquece mucho y no solo historias | si fueran libros de otros temas que no fueran tan de historia o un relato que fueran de otro estilo (...) también el tema ese de imaginártelo | cuando tú ves una película lo estás viendo todo en cambio cuando tú estás leyendo un libro la imaginación y la creatividad te puede | tanto de decir que cuando estás tú leyendo un libro de decir venga ahora dibújame la habitación de cómo crees que sería la habitación de:: del personaje este que sale en tal libro | y eso saldría | si lo hicieras en una clase creo que saldrían cosas muy diferentes | por mucho que te diga un niño que tiene los ojos azules y es moreno y es bajito y no sé qué/ pero aún así cada uno se lo imagina diferente y eso | es que eso es muy:: cuando te describen un momento una:: situación tú te lo imaginas de una manera y eso está en tu cabeza | eso nadie te lo cambia entonces es tuyo es algo que es para ti | entonces eso también es lo que un libro te da ¿no? (...) por eso te digo que un libro te puede dar muchas cosas aparte que también de:: el leer mucho y ver cómo se escriben las cosas te ayuda luego a expresarte (...) a lo mejor luego si tú lees mucho a la hora de hacer una redacción también te puede ayudar mucho porque encuentras palabras de expresarte y todo y:: | creo que también eso es otro punto de vista de lo que sacas de la lectura ¿no? | aparte de sacar creatividad o lo que tú tengas en tu cabeza | aparte de ver lo que pasa en la historia y todo eso también es otra cosa ¿no? | que te ayuda mucho a ti en la expresión tanto oral como escrita (174-180)

Es decir, aun cuando Núria se asuma como una lectora únicamente funcional, que no ha construido en su vida un espacio para la práctica de la lectura fruitiva, es evidente que ha logrado incorporar en sus creencias aquellas representaciones más extendidas sobre la lectura como fuente de aprendizaje y desarrollo personal. La expansión del vocabulario, la mejora de la expresión o el desarrollo de la imaginación

son, pues, claras manifestaciones de un discurso social en torno a la importancia de la lectura que, a día de hoy, es fruto de consenso y de adhesión en los más diversos ámbitos sociales.

Visión de la educación literaria

Aunque Núria no haya manifestado una valoración explícita sobre la importancia de un hipotético espacio personal de lectura frutiva en la actuación didáctica, rescató durante la entrevista una anécdota que tiene una considerable fuerza expresiva al respecto:

68. N: (...) pero te digo también que esa asignatura es muy bonita de hacerla pero como la profesora no acompañaba pues no me interesaba | a mí me la hubiese dado una persona:: no sé | es que claro el profesor es muy:: [te influncian]
69. F: [sí | es cierto]
70. N: muchísimo | entonces esa profesora era muy:: no disfrutaba o sea ella decía sí a mí me encanta la literatura no sé qué | pero ella no disfrutaba dando clases entonces no te motivaba | sino yo me hubiese interesado mucho más | creo ¿eh? tampoco te lo aseguro pero creo que si me lo hubiese explicado de otra manera | me hubiese interesado más

Nuevamente, la narración de la trayectoria preprofesional juega un valioso papel en la reconstrucción del sistema de creencias del sujeto. En este caso, el recuerdo permite confirmar la importancia que Núria le da al maestro en tanto mediador de lectura literaria, pues la pasión o *disfrute* con que transmita su propio placer incidiría directamente en la motivación de los alumnos por la literatura. El uso de los modalizadores *creo ¿eh?* y *tampoco te lo aseguro* que acompañan la afirmación anterior sirve, a su vez, para situar esta influencia en el plano de la hipótesis personal más que en el terreno de las certidumbres.

En cualquier caso, lo anterior plantea una cierta contradicción para el futuro quehacer de Núria como docente: el deseo de inculcar una experiencia, la de la lectura frutiva, que ella misma ha *rechazado* en tanto lectora. Quizás por eso su discurso parece debatirse entre los enunciados *tienen que leer* y *que les guste leer* para expresar el principal objetivo que tendría como maestra:

134. N: a ver primero:: yo qué sé | en principio en primaria lo que tú quieres es que tus alumnos lean pero no por obligación sino porque a mí **me gustaría inculcarle que tienen que leer** | o sea a mí me lo han inculcado pero es como que yo lo he rechazado mucho porque sino yo hoy día estaría leyendo como una loca de:: me encantan los libros me encanta

leer | y en cambio no | me pongo una película me pongo una serie ¿ves?
| soy más aficionada a películas y series lo tengo que decir también

135. F: claro

136. N: a leer pues no tanto | en cambio a mí **me gustaría que a mis alumnos les gustara leer** les guste coger un libro | entonces primero si tienen que leer un libro que lean primero que a ellos el que ellos que les guste | a ellos quizás claro que pondría alguno que podamos leer todos | o a lo mejor en vez que sea un libro | que sea un libro de estos:: libros de textos de lecturas que hay diferentes historias que a lo mejor son tres páginas | para leer ellos conjuntamente | XX y que cada uno pueda leer el libro que quiere

Evidentemente, se acentúa aquí la creencia en la no obligatoriedad de la lectura, que conforma una de las ideas claves y más recurrentes en la visión de Núria sobre la enseñanza de la lectura. No obstante, muy pronto la visión de una educación literaria basada únicamente en la lectura libre y autoseleccionada plantea ciertas dificultades, aquellas vinculadas a un contexto escolar que implica la construcción de espacios de lectura prescrita por parte del docente:

y luego pues no sé cómo plantearía:: claro si fuera profesora de lengua por decirlo así | no sé cómo plantearía el que leyeran un libro porque claro les estás en parte obligando y la obligación siempre:: te retiene un poco | es que si es obligatorio es que ya la palabra obligatorio no es lo mismo que voluntario o que tú muestres interés por leer un libro | entonces intentaría coger un libro también como que ellos puedan participar (...) decirles de qué les gustan los libros y buscar un tema de un libro que les guste | o sea les gusta la aventura/ pues de aventuras | les gusta de príncipes y princesas (...) para que ellos estén motivados no de llegar y decirles tenéis que leeros este libro | a lo mejor no es lo mismo que decirles venga va vamos a escoger entre todos el libro que nos guste y vayamos leyendo al cabo de este trimestre | pues es algo que como futura maestra me gustaría hacer (138-140)

De este modo, la tensión emergente entre el ideal de lectura libre y la necesidad de unas lecturas compartidas enfrenta a nuestra estudiante a una problemática cuya salida se encontraría en un espacio intermedio de selección de textos para la lectura colectiva: el acuerdo entre los alumnos y el maestro. La cuestión, entonces, bascula hacia el terreno de los intereses de los niños (*o sea les gusta la aventura/ pues de aventuras*), lo que entraña unos efectos positivos en términos de motivación y otros negativos en términos de la limitación y restricción del corpus. Con todo, la selección de textos se asume como una de las más complejas funciones del mediador: *no sabría | no podría ponerme en la situación de escoger ahora*

mismo (230); *lo veo una tarea un poco complicada* (232). Por ello no es extraño que, de momento, Núria opte por adelantar criterios más bien externos al propio docente, como tomar en cuenta el currículum, la edad que marcan las editoriales o las recomendaciones de profesoras más experimentadas. Todo ello sin olvidar lo que parece su punto de partida para cualquier proyección profesional en el campo de la lectura: *si tienen que leer | mejor que lean lo que ellos quieren* (170).

Por su parte, los principales objetivos de aprendizaje que Núria formuló en torno a la actividad de lectura se relacionan con dos aspectos fundamentales: el aprendizaje de la mecánica lectora, en términos de velocidad y fluidez de la lectura en voz alta, y el desarrollo de la competencia comprensiva:

186. N: (...) eso también es otra cosa que tienes que | los niños tienen que aprender a leer y tienen que saber leer con a una velocidad más o menos moderada:: que saber cuándo hay un punto | la:: el tiempo que tienes que esperar a empezar otra vez | la coma todas esas cosas que son más de cómo leer [pero a lo mejor]

187. F: [como el tema de la mecánica lectora]

188. N: claro | entonces eso es importante que:: al leer | o sea si por ejemplo les has puesto un libro que van a leer todos | que hayan escogido previamente y todo eso que te explicaba antes/ | en el momento en que van a leer en voz alta cuando le toca a un niño pues que vale que sepa leer pero también si luego el niño | si luego le preguntas al alumno qué es lo que ha pasado a lo mejor no se ha enterado a lo mejor ha estado más pendiente de leerlo bien | que de ver qué está pasando | de entenderlo

189. F: sí

190. N: entonces tendrías que mirar esas dos cosas | aparte de que lea correctamente de enseñarlo a leer bien también que sea capaz de cuando está leyendo de entender lo que pasa

El uso reiterado del verbo tener (*tienes que, tienen que*) para formular estos propósitos estaría reforzando la necesidad e imperiosidad de un trabajo que combine ambos dominios, como si se tratase de un “deber ser” docente con el que Núria pretende cumplir como maestra. Sin duda, esto le ayuda a fijar aquellos objetivos que serían prioritarios en su actuación didáctica, y que parecen abarcar un amplio espectro relacionado con la formación lectora de sus alumnos. Por su parte, consultada en términos de unos objetivos específicos para la educación literaria, el discurso de Núria deviene menos asertivo, limitándose a enumerar posibles actividades genéricas a realizar en este campo:

venga va le voy a explicar un cuento | yo creo que se volverían locos | venga se ponen así en:: círculo para que le explique la profesora un cuento | pues eso es una manera de:: eso cuando estás por ejemplo contando un cuento o que se lo lean ellos eso ya que son cosas diferentes | porque una cosa es que la profesora les lea un cuento otra cosa es que lo lean ellos o que:: les pongan uno de esos que se escucha directamente en la radio por ejemplo | en radio cassette | entonces por ejemplo eso del cuento sería una de contarle de que te presten atención de que luego te hagan | les hagan preguntas y que te sepan contestar pero no sé | no solo por estar atentos si no por entender lo que ha pasado o qué crees que pasará ahora qué crees que pasará | te da esa comunicación al explicarles un cuento infantil quizás | y luego lo de la obra de teatro si les propusieras una obra de teatro vería súper interesante darles la obra de teatro y representarla | además que sepan entender los conceptos de una obra de teatro (196)

Nuevamente, emerge el interés por ayudarles a *entender lo que ha pasado*, objetivo que guiaría las preguntas posteriores de la maestra sobre la lectura. Y si bien las actividades parecen orientadas sobre todo a poner en contacto a los niños con la literatura (narración en voz alta, representación teatral), la última referencia anuncia también lo que podría ser un trabajo de sistematización conceptual en torno a las convenciones literarias.

Finalmente, sobre los textos poéticos, Núria duda acerca de cómo incluirlos en su práctica, aunque luego se decanta por poemas asociados a temáticas típicamente escolares: *no sé qué decirte porque tendrían que ser:: no poesías sino que quizás más:: de ese estilo | lo que verías son como:: los típicos poemas de va vamos a hacer:: bueno vamos a leer un poema ahora que ha llegado la primavera/ de primavera por ejemplo eso es lo que lo veo más* (200). En ese marco, señala sus dudas acerca del nivel de comprensión de los niños frente al género, creencia que favorecería la integración de textos sencillos en reemplazo de otros, como los de García Lorca, que ve más lejanos a las posibilidades de comprensión de sus alumnos:

García Lorca m:: los niños son muy pequeños para:: les puedes decir que sí que fue un escritor muy importante | pero:: quizás son demasiados pequeños para entenderlo bien | y para entender porque además hay que según qué poema si no están muy claros | les cuesta mucho entenderlos entonces yo pondría más poemas que sí puedan ser importantes pero más escritos de alguna manera que los niños entiendan | más con una comprensión mucho más fácil | y por eso te digo un esto de primavera o una canción | simplemente una canción de:: unos villancicos en Navidad que luego además los cantan y cosas así (204)

6.5. LECTOR DÉBIL 2: RICARD

6.5.1. Perfil lector

Experiencias previas de lectura

En el caso de Ricard (27 años), la etapa de socialización primaria se caracterizó por el contacto con diversos modelos lectores en el ámbito familiar, desde sus padres, ambos caracterizados como *buenos lectores*, hasta su abuelo, que *era un lector brutal también o sea fundía los libros de una pasada | en cosa de semana se leía varios libros* (6). En ese marco, un movimiento natural es la aparición de prácticas lectoras iniciáticas, como la lectura compartida de cuentos junto a sus padres en la primera infancia, o las visitas autónomas a la biblioteca en los primeros años de la escuela básica. Sin embargo, el recuerdo de esas instancias de lectura aparece en su discurso mezclado con el progresivo descubrimiento de diversas actividades artísticas y extra-programáticas que, poco a poco, fueron desplazando a la lectura en la lista de intereses personales. Observamos lo anterior en los siguientes fragmentos:

desde pequeño que:: pues eso | he hecho instrumento lenguaje musical teatro e:: balón mano | he tenido una actividad cada tarde y entonces el fin de semana ya tenía que hacer la faena tal y nunca tenía un período para sentarme tranquilamente y leer | sí que mis padres desde pequeño me leían un cuento yo leía con ellos por la noche y tal | pero luego me fui haciendo mayor | todo este tipo de extraescolares y tareas han ido reduciendo tiempo de lectura (4); yo recuerdo que iba a la biblioteca incluso iba bastante a menudo porque me quedaba cerca de casa y cogí el hábito | saqué el carnet iba cogía libros y los devolvía y cogí el hábito | pero luego me fui haciendo más grande cuando empecé ya con el teatro y la música como que quedó apartado | son aquellas etapas de la vida ¿no? | que tienes la etapa del deporte tienes la etapa de salir tienes la etapa de:: vivir más de cerca diferentes disciplinas de | no sé y son etapas y quedó como una etapa | y no siguió conmigo igual que la música | llevo desde los 7 años y llevo veinte años acarreado con la guitarra | la lectura se quedó ahí | tuvo un proceso tuvo un período y se quedó (52)

El deporte, el teatro y, especialmente, la música, fueron acaparando el interés de Ricard y haciendo que la lectura se deslizara hacia un segundo plano en su vida cotidiana hasta llevarla, finalmente, a desaparecer como práctica de ocio. Así, en el contexto de una activa participación en diversos espacios culturales, y de la importancia cada

vez mayor que adquiere la expresión musical durante la adolescencia, la lectura pasó a verse como una experiencia clausurada, una vivencia significativa vinculada a la infancia que, no obstante, no tuvo continuidad en la etapa adolescente. Diversas expresiones discursivas que aluden a la clausura o cierre definitivo de una etapa (*quedó como una etapa y no siguió conmigo; la lectura se quedó ahí | tuvo un proceso tuvo un período y se quedó*) refuerzan esta perspectiva. Tal como recalcará el propio Ricard en su relato escrito: *una vez llegada la adolescencia la música absorbió los pocos momentos que dedicaba a la lectura* (RVL).

De la infancia queda, pues, el recuerdo de un par de lecturas significativas, entre las que Ricard destaca la de *Asterix y Obelix* y, especialmente, la experiencia escolar de representación teatral del Principito: *lo recuerdo porque yo fui El Petit Príncipe y me acuerdo que me tocó el papel y me tocó apoyarme pues al ser el protagonista pues me tocó apoyarme en todo el cuento ¿no? | y me gustó ¿no?* (54). No obstante, y pese a lo significativo de esa experiencia concreta, en términos generales la escuela se recuerda como una instancia en la que no se motivaba a la lectura, y en la que la enseñanza parecía más destinada a la ejercitación de la mecánica lectora que a la construcción de una relación de implicación personal con la cultura escrita:

en mi escuela no:: no le daban mucha importancia a la lectura | sí que leíamos en voz alta en clases como ejercicio de lectura pero no había la conciencia de decir bueno ir a la biblioteca y escoger un libro que os guste y leerlo | y simplemente pues traer un:: breve resumen o lo que es la síntesis del esqueleto del libro que has escogido ¿no? no lo hacían | más que nada leíamos para por un tema de lector para agilizar este ejercicio y tal ¿no? pero no había | no sé:: el hecho este de escoger un libro por gusto | por disfrutar del placer de la lectura ¿no? no había esto en la FB no lo había en la ESO tampoco (16); como te comentaba antes yo lo que más recuerdo sobretodo en la primera etapa que es en que donde más leíamos | que hacíamos lectura en voz alta hacíamos lectura oral y era puramente por ejercicio (54)

Tal como se adelanta en uno de los fragmentos, la etapa de enseñanza secundaria le dio continuidad al sentimiento de escasa significatividad de la educación literaria recibida. De hecho, en los cursos más avanzados, la distancia con el discurso literario se vio acentuada por la progresiva desaparición de la literatura en pos de un enfoque más bien lingüístico de la asignatura. Así, sobre el espacio que tuvo la literatura en estos años, Ricard señala: *e:: poca | no no:: cogió poco espacio ¿eh? | tanto en la ESO como en Bachillerato (...) porque recuerdo que había lengua y literatura*

¿no? | pero se trabajaba mucho más la sintaxis la morfología todo lo que era más concepto de lengua que no de literatura ¿no? (18).

Finalmente, en el contexto de un espacio escolar más bien indeterminado para la literatura, Ricard recuerda también una modalidad de lectura íntegra de algunos clásicos, cuya problematización parecía descansar únicamente en su grado de representatividad del periodo histórico estudiado. La evocación de una anécdota concreta al respecto, como la lectura de *Tirant lo Blanc* (cuyo título le refrescó el entrevistador, pues no podía recordarlo), ayuda a visualizar la escasa repercusión de ese espacio de lectura en el plano de la experiencia personal del sujeto:

76. R: y me quedé como un poco igual ¿sabes? | me la leí me sorprendió el lenguaje me sorprendió la manera de escribir y:: pero me quedé como un poco igual | me quedé tan igual que ahora me ha costado recordarla y todo del título imagínate | o sea que no fue ni un referente para mí | claro esto es preocupante pues dices ostias e:: no fue hace tanto tiempo ¿no? | y qué pocos libros leíste en esa etapa que es una etapa súper productiva ¿no? que el chaval está en un momento que es una esponja ¿no? | que absorbe muchísimo ¿no? | que no tenga recuerdos quiere decir que mucho no me llamó la atención ¿no? | no sé si es una lectura adecuada para esa edad ¿no? pero: seguramente em:: creo | que hay que:: como yo hay mucha gente que esa lectura:: que también le quedó como muy lejos ¿no?
77. F: es decir que no fueron lecturas relevantes:: no sé | para su formación de hábitos lectores
78. R: no no |creo que no | el profesor solamente valoró que la literatura que a lo mejor mostraba muy bien la etapa que estábamos estudiando | pero realmente no sé si:: fue relevante para el alumno | no sé
79. F: ¿y te acuerdas cómo evaluaban esas lecturas los profesores?
80. R: sí yo creo que hacíamos un resumen y luego hacíamos una aportación personal al final | sí sí creo que hacíamos un resumen de la historia

Cabría recalcar que el paso desde la experiencia personal hacia una generalización de la misma (*como yo hay mucha gente que esa lectura: que también le quedó como muy lejos ¿no?*) sugiere que el progresivo alejamiento de la lectura acaba siendo algo recurrente cuando las prácticas de educación literaria no han favorecido la implicación del sujeto en el texto. Y, como hemos visto, en su caso este alejamiento de la práctica lectora se vio reforzado por la participación en múltiples actividades culturales extraescolares que, finalmente, derivaron en la construcción de una verdadera pasión que hasta hoy ocupa casi todo su tiempo de ocio: la música.

Experiencia lectora actual

En la actualidad, y luego de haber estudiado Diseño Gráfico, Ricard estudia en forma paralela Magisterio e Interpretación Musical, y dicta clases de música en una escuela primaria. En efecto, es en esta asignatura en la que proyecta su futuro quehacer como docente. En el contexto de esa agitada vida estudiantil y profesional, Ricard debe emprender diversas prácticas lectoras que, desde su perspectiva, acaban siendo las únicas lecturas que actualmente realiza: *al final solo leo documentos específicos | de áreas concretas si es de música si es de didáctica si es de X más el tema de la carrera ¿no? | o informes o documentos o investigaciones o: pero no por placer ¿no?* (4). Ese estado de cosas también es formulado en el relato escrito, en el cual se clarifica aún más la distinción que el propio Ricard hace de sus prácticas actuales de lectura: leo mucho, pero no leo por placer. *En los últimos años he leído mucho en la universidad y por otro lado el hecho de estudiar música también me ha obligado a leer bastante. Ahora atravieso una época muy estresante que no me deja espacios para la lectura, de todas maneras no soy un buen lector y todavía no he encontrado el placer de la lectura* (RVL).

Así, el no tener *espacios para la lectura* emerge como la principal razón para no haber construido una dimensión personal de lectura frutiva. La cuestión, entonces, remite al problema del tiempo o, más bien, de la ausencia de este, pues nuestro entrevistado subraya el hecho de tener un ritmo de vida en el que la lectura por placer no tiene cabida. Sin embargo, la inclusión de un conector de contraste como *de todas maneras* para luego decir *no soy un buen lector*, parece poner cierta distancia en relación a la falta de tiempo como único factor explicativo de esta situación, cuyo origen también se encontraría en el constato acerca de que *todavía no he encontrado el placer de la lectura*. En cualquier caso, en la situación dialógica que implica la entrevista, la primera de estas líneas explicativas (es decir, el factor tiempo) fue la más subrayada por su parte a la hora de hablar de sus prácticas actuales:

yo creo que la manera que he tenido de vivir el día a día e:: me he creado un ritmo digamos que no me ha dejado crear un hueco | un espacio de tiempo para dedicarlo a la lectura | entonces he tenido siempre la sensación que cuando estoy delante de un libro y estoy leyendo e:: | no estoy disfrutando del libro sino que estoy más pendiente o más preocupado de lo que estoy dejando de hacer | de todas las tareas que no estoy haciendo que de la lectura | entonces e:: digamos que el problema viene por la incompatibilidad que tengo digamos de mi ritmo diario | e:: frente a la lectura | no es un problema de que:: por ejemplo leí un libro que porque me lo encargó la universidad e:: La verdad sobre el

caso Savolta de Eduardo Mendoza | que me gustó mucho y:: pero bueno ya tenía un tiempo destinado para ese libro entonces era una tarea que tenía obligada ¿no? entonces bueno yo me lo tomé como una tarea pero a la vez me gustó mucho esa lectura ¿no? | entonces yo sé que seguro que hay libros que me encantarían y me gustarían ¿no? (...) y sé que la lectura:: si busco encontraré | pero no he tenido el tiempo de decir bueno ahora me siento y tengo dos horitas aquí frente a la terraza para sentarme y leer tranquilamente con un cigarro o un café o un té o lo que sea ¿no? | y al no disponer de este tiempo e:: claro lo dejo como para más adelante pero no encuentro nunca el momento porque siempre voy como muy acelerado (2)

La anécdota relacionada con la novela de Eduardo Mendoza tiene, aquí, un importante valor expresivo. Pues, pese a surgir de un espacio prescriptivo, que fue el que permitió tener *un tiempo destinado para ese libro*, finalmente su lectura deviene experiencia de goce personal, al punto de ser el único libro que lo ha *enganchado realmente* (RVL). De esta forma, esa experiencia hace evidente a ojos del propio Ricard que la lectura literaria podría llegar a ser una actividad placentera para él (*entonces yo sé que seguro que hay libros que me encantarían y me gustarían*), y que únicamente faltaría encontrar un tiempo efectivo para su realización.

En este punto, una cuestión clave es la reflexión del propio sujeto en torno a las posibles causas de esa falta de tiempo. La expresión *lo dejo como para más adelante* anuncia una posible respuesta en términos de que, finalmente, es él mismo el que posterga la construcción de un espacio para la lectura. Sin embargo, finalmente Ricard parece decantarse por una explicación que desplaza la problemática desde el ámbito estrictamente individual hacia un dominio social en el cual esta tensión encuentra eco:

6. R: (...) sé que si me pongo me gustará la lectura ¿no? pero es un problema de tiempo | creo que el ritmo de esta sociedad | perdona que le ponga un poco la culpa a la sociedad e:: | porque si uno quiere leer busca tiempo y lo encuentra ¿no? pero:: es un poco como funcionamos | creo que un poco la culpa la tiene la sociedad de cómo vivimos ¿no? (...)
7. F: ¿y hay momentos en ese ritmo vertiginoso ya sea:: no sé en el verano o cuando sea | e:: en los que sí encuentras espacios para una lectura más por placer y no por lo que te dan o lo que te piden?
8. R: sí que la encuentro pero:: e:: digamos que ese tiempo para uno mismo de relajación y tal lo desvíó por ejemplo a la música ¿no? | y a lo mejor me siento y abro aquel libro de piezas | de algún compositor extranjero que muchas veces hojeo por encima y que pienso más adelante ya lo retomaré ¿no? y a lo mejor me digo eso | para retomar canciones antiguas o escuchar música de vinilos de mi padre o de mi abuelo que

siempre me dijeron este vinilo uno no se puede morir sin escucharlo ¿no? y dedico más a lo que es mi pasión ¿no? y::

9. F: o sea en esos espacios lees también [sobre música]
10. R: [exacto] leo sobre música leo sobre las cosas que más me interesan ¿no? pero no sobre el género literario en general ¿no?

Esta última intervención agrega otro punto de interés a la reflexión en torno a las actuales prácticas lectoras de Ricard. En efecto, estas no se restringirían al ámbito estrictamente prescriptivo, como él mismo señalara al inicio, sino que incluirían también ciertas lecturas que, aun cuando no son de textos literarios, se realizan en un plano de lectura libre y autoseleccionada. Hablamos aquí de un tipo de lectura principalmente informativa, ejecutada en diversos formatos como prensa, libros y pantallas, acerca de temáticas de su interés como la música o la crítica a los sistemas económicos y políticos de la actualidad. El ensayo *Los dueños del mundo y los cuarenta ladrones*, leído recientemente, es un buen ejemplo de este tipo de lectura, que sí parece hacerse un espacio en el movido ritmo de la vida cotidiana:

y bueno son cosas que yo por mi lado he ido siempre leyendo | de artículos de amiguetes de léete esto y tal XX cositas que no están | digamos en los libros oficiales pero que van cayendo noticia en vía Internet por diario y tal | cosas que te vas informando | yo a nivel social sí que me gusta mucho informarme de cómo está el tema ¿no? y el por qué que estamos ahora así ¿no? (14)

Parece, por tanto, que la identidad que el propio Ricard ha construido como no lector se refiere, en realidad, a un tipo de lectura específica como es la lectura literaria (la cual, efectivamente, señala no realizar por placer). Lectura que, probablemente por la posición hegemónica que ocupa en la cultura escrita, se vive como un modelo ideal desde el cual se define el propio perfil en tanto lector débil o no lector.

Con todo, y pese a ese espacio personal de lectura informativa, nuestro entrevistado señala no tener un conocimiento que le ayude a elegir esos pocos libros que lee, textos cuya selección se apoya más bien en informaciones externas que acaban orientándolo: *es que al leer tampoco no tengo herramientas | e:: cuando me ha llegado algún libro a las manos ha sido porque | o he escuchado por los medios que es un buen libro o es porque algún amigo que conoce bien el género me ha dicho este libro hay que lérselo ¿no? (40)*. Además, otro criterio de selección sería la extensión pues, como ha señalado, *no me gustan libros muy largos | me gusta un libro de ponerme y no sé en una semana lérmelo (40)*. A su vez, la lejanía que ha establecido en relación al sistema literario se manifiesta igualmente en su escasa

participación en los circuitos sociales del libro y la lectura. Pues, si bien Ricard se caracteriza por una activa participación en los circuitos culturales, especialmente musicales (continua asistencia a conciertos, intervención en Jam Session los domingos, etc.), el dominio del libro parece haber quedado fuera de esos itinerarios, aun en sus formas más tradicionales y populares como la fiesta de Sant Jordi:

por ejemplo ahora ha venido Sant Jordi que es un día fantástico para salir a la calle y descubrir nuevas propuestas literarias | yo San Jordi no lo he vivido | o sea a nivel literario no lo he vivido | lo he vivido como una fiesta más y no he salido a la calle y no he ido a las Ramblas de Barcelona ni he paseado con mi pareja buscando un libro y tal ni mi pareja me ha regalado un libro porque sabe que no le sacaré el provecho que le tendría que sacar ¿no? (42)

En definitiva, y tal como puede observarse, la identidad no lectora que Ricard ha construido se extiende hacia el entorno cercano (*ni mi pareja me ha regalado un libro porque sabe que no le sacaré el provecho*) como una característica bastante definitiva de la propia personalidad.

6.5.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

¿Qué visión de la literatura puede haber construido un sujeto que no lee textos literarios y que, no obstante, tiene una activa participación en otros circuitos artísticos y culturales como el de la música? Precisamente, lo que esa persona ha elaborado es una visión que refuerza los vínculos y puntos comunes que la literatura mantiene con otras artes. Por ello, no es extraño que el campo semántico más recurrente en su discurso sobre la lectura literaria esté conformado por formulaciones como *expresión artística, creación o medio de expresión*:

yo entiendo un poco la lectura pues | una:: un medio de expresión ¿no? que el escritor que escribe poemas narración tiene un mensaje que transmitir ¿no? | sea de ficción o sea más de un ámbito más realista ¿no? (...) es una manera de expresar igual que la música | yo soy un apasionado de la música | intento entender aunque sea un estilo que sea muy distante de lo que me gusta a mí | pero intento entender a toda persona que crea y que interpreta algo | intento entender siempre el mensaje ¿no? (2)

Este movimiento hacia la convergencia entre disciplinas artísticas, fundamental para entender el sistema de creencias de Ricard sobre la lectura literaria, cristaliza luego en una metáfora asaz sugerente para hablar de ese conjunto de manifestaciones culturales desde una perspectiva unitaria: la noción de familia. Así, formular la metáfora de que la literatura y las otras expresiones artísticas son, *sino hermanos, primos hermanos* (56), permite al enunciador resaltar aquello que comparten las diversas expresiones artísticas, y centrar de este modo el discurso en lo que más le interesa en tanto receptor de obras de arte: el intento de comprensión de la experiencia artística, sea esta musical, pictórica, teatral, etc. A su vez, esa convergencia favorece un movimiento de apropiación personal de aquello que, en realidad, le es ajeno. En ese marco, Ricard se permite hablar de esa experiencia únicamente cuando la lleva al terreno de lo propio, conectándola así con su vivencia: *es una manera de expresar igual que la música | yo soy un apasionado de la música...*

Presentamos, a continuación, un fragmento más extenso en el que se profundiza el campo semántico enunciado y, al mismo tiempo, se ofrecen ideas complementarias para una mejor comprensión del sistema de creencias en torno a la lectura y la literatura:

45. F: es decir ¿qué ganaría un niño al acercarse a textos literarios? además de toda la amplia gama de textos informativos y de diarios y de textos expositivos que van revisando ¿no?
46. R: es una buena pregunta porque: e:: | tal como estamos ahora en el siglo como estamos en la entrada del siglo XXI las nuevas tecnologías digamos pues que un poquito | que antes e:: | digamos e:: se hacía por ejemplo un dibujo o un retrato de una persona **para que esta persona tenga un recuerdo** o para que sus familias tengan un recuerdo de esa persona ¿no? | luego se escribió **para que la gente pudiera disfrutar de una historia** para que pudiera pasar de generación en generaciones pero hoy en día por ejemplo hay películas de dibujos hay películas de todo tipo de formato ¿no? tenemos 3D tenemos videos juegos tenemos muchas otras **maneras de entretenernos** ¿no? **y de disfrutar de ilusionarnos de vivir una fantasía** de muchas otras maneras ¿no? y claro | creo que:: bueno estas nuevas tecnologías son nuevas disciplinas pero claro no hay que perder creo el sentido literario | yo no soy la persona más indicada para decirlo ¿no? | pero creo que es una buena apuesta porque pues es un género y hay que intentar mantenerlo ¿no? | **es como decir qué aporta el arte ¿no?** a una a un ciudadano que le aporta por ejemplo pues ir a una galería y ver un cuadro de Picasso | claro si no tiene el bagaje un poquito anterior de | digamos de:: de historia del arte un poco entiende ese código entiende un poco | claro es difícil ¿no? y con la literatura también tienes que conocer un poco el código | conocer el autor conocer su pasado conocer dentro de qué

género se sitúa | claro todos estos son motivos importantes ¿no? | para hacer una buena lectura creo que a lo mejor mucha gente no los tiene | a lo mejor la gente no sabe de qué época o | pero lee y también:: disfruta de esa lectura ¿no? | pero creo que **es un género que no hay que perderlo porque creo:: porque apuesto en todas las expresiones artísticas ¿no?** | pero bueno es una creencia que tengo yo | no sé si un poco te contesto la pregunta de por qué habría que mantener un poco esto:: e:: | claro me gustaría tener más motivos para decirte | bueno porque aparte yo asumo que con la pregunta te refieres a nivel más literario más artístico ¿no? del género | no porque ayuda a la lectura no [porque]

47. F: [claro]

48. R: esos son ejercicios de lectura que ya en la escuela ya se dan

49. F: es verdad |no me refiero a la lectura en particular sino:: en general como a textos literarios

50. R: claro claro | yo te diría que es **un género artístico que hay que mantener como la fotografía en blanco y negro::** | o como cualquier disciplina que bueno que pese a que las nuevas tecnologías le han absorbido ¿no? hay que mantener | son:: son | son bueno son referentes ¿no?

Observamos, pues, el mismo movimiento ya descrito: para Ricard, la pregunta por lo que la literatura aporta al sujeto es, en realidad, la pregunta en torno a *qué [le] aporta el arte*. Es desde ese terreno, y nunca desde la especificidad del arte literario, que se construye la respuesta. De hecho, en una de las pocas ocasiones en las que el enunciado focaliza en el ámbito literario, el enunciador de inmediato toma distancia al especificar que se habla desde la ignorancia al respecto: *no hay que perder creo el sentido literario | yo no soy la persona más indicada para decirlo ¿no?*. En cualquier caso, una vez que se ha llevado la cuestión al terreno más amplio del arte, Ricard se permite hacer una defensa de la literatura (y, por extensión, de toda manifestación artística) pues conecta con su ideología acerca de la importancia del arte en la vida humana. En ese marco se entiende, igualmente, la diferencia que hace al final entre la literatura como algo ligado a lo artístico y la lectura como un ejercicio escolar: distinguir entre una y otra le permite confirmar que todo lo dicho corresponde al terreno de la lectura literaria como experiencia artística, y no como un simple ejercicio de mecánica lectora.

Su apuesta, en suma, es actuar como garante de un espacio para el arte en las sociedades contemporáneas. Y allí, un punto de interés alude a las razones para mantener ese espacio. En el fragmento se anuncian ya algunas de ellas, desde la capacidad del arte para elaborar un recuerdo de la propia vida o para construir historias que actúen como sedimento del imaginario colectivo, hasta su potencial como experiencia

de entretenimiento, de placer o de evasión hacia otras formas de realidad. A su vez, es interesante observar que estas funciones aparecen muy relacionadas con un devenir histórico que implica el continuo surgimiento de nuevas formas de expresión. El uso de deícticos temporales refuerza esta visión: *antes* fue el dibujo, *luego* la escritura, *hoy* las pantallas. En ese contexto, si bien todas estas formas de expresión pueden cumplir las funciones mencionadas, Ricard sitúa la actualidad en relación a una cierta hegemonía del arte digital que, para él, supone una necesidad de “rescate” (*hay que intentar mantenerlo ¿no?; no hay que perderlo*) de las otras manifestaciones artísticas, y en particular del discurso literario escrito. Por ello no es extraño que, finalmente, nuestro entrevistado recurra al símil de la fotografía en blanco y negro (turno 50) como movimiento explicativo de sus posiciones. La comparación, que por una parte reforzaría un cierto carácter anacrónico de la literatura en la sociedad contemporánea, le ayuda también a fortalecer la idea de la necesaria conservación del arte literario como una forma de expresión igualmente válida en el mundo predominantemente digital de hoy en día.

A su vez, este carácter relativamente anacrónico de la literatura se intensifica con su propia experiencia de recepción (y producción) artística, ligada a aquellas disciplinas que, como el teatro o la música, se fundan sobre todo en la interacción y la relación directa del artista con el público. Esta relación cercana entre uno y otro parece un punto de vital importancia en sus creencias sobre los sistemas de circulación del arte: *creo que en las disciplinas que hay más interacciones es donde el público disfruta más* (59). Y, quizás por su propia lejanía del sistema literario, Ricard concibe la literatura como una manifestación en la que emisor y receptor se encuentran mucho más distantes uno de otro. La siguiente anécdota ayuda a visualizar esta creencia:

- 60 R: (...) pues yo recuerdo que de Eduardo Mendoza | que me hizo mucha gracia porque me leí el libro y al poco al poco tiempo e:: creo que fue reconocido | no sé si fue por un premio nobel o [no sé qué]
61. F: [tuvo un premio sí] | el Planeta o alguno así
62. R: al poco tiempo | y claro me hizo mucha gracia y estaba comiendo ahí en casa y Eduardo Mendoza | y le vi y pensé no está muerto | ¿sabes lo que quiero decir? | porque me estaba leyendo un libro de una persona que no sabía si estaba viva o estaba muerta | si era de principio de siglo o si era:: y claro cuando le vi dije ostras este señor | y me hizo gracia ¿no? y yo creo que muchas veces a lo mejor la sensación que tengo yo de que el lector está un poco distante ¿no? del escritor ¿no?

Terminaremos este apartado con una breve exploración de las representaciones que Ricard ha construido en torno a la literatura para niños. Un buen punto de partida para ello es otra anécdota, esta vez sobre la visita a una escuela en el marco del *practicum* propio de su formación docente. Allí, dice, *me di cuenta que la literatura para niños había cambiado mucho sobre todo en su formato (...) vi que el formato a nivel de ilustración a nivel tipográfico a todo nivel había cambiado mucho* (24). Lo anterior, asociado probablemente al descubrimiento del libro álbum, lo ha llevado a pensar que la literatura para niños ha avanzado hasta construir un producto visual mucho más atractivo para el lector infantil actual. Con todo, y pese a los halagos que brindó hacia aspectos como la ilustración, las portadas o el diseño de estos “nuevos libros”, acabó expresando su visión de estos elementos mediante la metáfora del vestido:

36. R: no no yo creo que la ilustración es el vestido ¿no? | creo que tiene que tener un buen hilo conductor | que la idea base sea buena ¿no? que:: que digamos que el escritor o quien escribe el cuento tenga una buena propuesta | tenga pues eso una buena introducción un buen nudo y un desenlace que sorprenda ¿no?
37. F: o sea una estructura literaria
38. R: sí sí sí | que tenga algo que sorprenda ¿no? que en un momento el niño diga ostras yo me esperaba que:: el sapo se convertiría en príncipe y no | al final el sapo se ha convertido en:: no sé

Por una parte, la metáfora del vestido refuerza la importancia del texto, en términos de asegurar un nivel de calidad literaria que favorezca la sorpresa, el asombro y la implicación del lector. Por otra, parece restringir el lugar de la ilustración a una función complementaria y ornamental en relación a lo escrito, discurso que continuaría siendo predominante para la construcción de la experiencia de lectura.

Visión de la educación literaria

Como hemos señalado anteriormente, en la actualidad Ricard enseña música en una escuela primaria, por lo que en muchos momentos adopta una identidad docente que sobrevuela su discurso pedagógico. Lo anterior quedó particularmente reflejado en el siguiente pasaje, en el cual duda si adoptar una postura enunciativa delocutiva, para hablar de “los profesores” como una realidad externa a su experiencia, o elocutiva, con lo cual se inscribe, él también, en el colectivo docente: *yo es creo que tenemos un poco:: | o los profesores tienen porque yo ejerzo de profesor pero no lo*

soy porque no tengo la cualificación | pero yo lo que intento mucho es que los niños trabajen en clases y que no hayan tantos deberes (82).

Recalamos esto pues esa experiencia pedagógica en educación musical, sumada al extenso bagaje personal en relación con la música, tienen una incidencia directa en el sistema de creencias que Ricard expone sobre la enseñanza escolar de la literatura. Así, sus perspectivas de actuación profesional en este dominio pasan, mayoritariamente, por extensiones de aquello que realiza o piensa realizar en sus clases de música. En efecto, tal como veremos a continuación, para él las clases de lengua y literatura son una tarea de otros (quienes estudien la especialización en el área), y en esa perspectiva él solo puede aventurar, desde la especificidad de su identidad de docente en educación musical, algunas líneas de acción potencialmente relevantes:

56. R: [claro] yo creo que un punto | yo que no soy del ámbito de la literatura ¿no? pero yo creo que un punto a favor para el profesor que estudie la especialización de lengua y literatura y tal | yo creo que es acercarla a la realidad ¿no? | y conectarlo con todo si es música o esas disciplinas que se llevan tan bien la literatura/ | realmente son sino hermanos primos hermanos ¿no? | y yo creo que:: el buen | digamos el buen contacto o la buena pedagogía de la literatura es eso | que haya un contacto es lo más directo posible yo creo que en toda la educación el mejor contacto en la realidad que el niño vea que eso es importante | eso es que eso es práctico | que eso es funcional ¿no? muchas veces teorizamos tanto conceptualizando tanto que los niños desconectan porque no ven:: eso
57. F: eso es interesante | ahí ya te estás metiendo en:: bueno en aterrizar el tema | en decir bueno qué tipo de actividades pueden ser más provechosas para acercar al niño a la literatura | tú me decías bueno una dramatización que hicieron | piensa en otro tipo de actividades | sé que no es tu especialización pero bueno acercar un grupo de niños a:: | qué sé yo tercero de primaria a la literatura | ¿piensas en tipos de actividades que se te ocurren como fértiles provechosas para eso?
58. R: sí por ejemplo e:: | hoy en día con las nuevas tecnologías que hay yo veo por ejemplo un producto totalmente factible es hacer un software de una historia que no tiene final | o que no tiene nudo o que no tiene principio | y el niño tiene que redactar ese principio o ese nudo o ese final | por ejemplo ¿no? | o conectar los personajes o inventarse un personaje que ese personaje que ayude a que se pueda | digo ayude a que el final cuadre ¿no? hacer un personaje que tenga una función e:: él sabiendo el final ese personaje tiene que la función que toca ¿no? e:: no sé yo creo que se le puede dar vueltas al tema para que sea mucho más cercano y para que sea el niño interactúe que forme parte un poco de la historia ¿no? creo que falta un poco de interacción

Aparecen aquí algunos de los objetivos que tendría en relación con la educación literaria, que podrían sintetizarse en la idea genérica de acercar la literatura a la realidad del alumno. Esto implicaría varios movimientos. Uno de ellos sería poner en relación el trabajo literario con las otras disciplinas escolares, principalmente (aunque no solo) las artísticas, para favorecer el aprendizaje de diversos contenidos interdisciplinarios tomando como base la lectura de textos literarios. En continuidad con lo anterior, uno de los principales aspectos que guían su reflexión sobre el corpus de lecturas es su interés por contar con textos que favorezcan *un aprendizaje más interdisciplinar | que me permita a mí tocar diferentes disciplinas que pueda profundizar en lengua que pueda enseñar lengua que pueda enseñar cálculo que pueda enseñar música que pueda enseñar | que sea digamos un:: un eje para yo después poder e:: ir sembrando esos aprendizajes ¿no?* (24). Así, la imagen de la obra literaria como *eje* transversal a los aprendizajes de diversas asignaturas, situación que representa una particular forma de uso de los textos literarios en las aulas, asomaría entonces para Ricard como una de las principales funciones educativas del corpus escolar. En ese contexto, no resulta extraño que otra de las funciones esbozadas en relación al corpus fuese la posibilidad que estas ofrecen para acercarse a las múltiples culturas de origen de sus alumnos, situación que, aunque desde otra perspectiva, remite igualmente al propósito de hacer la literatura más cercana a la realidad de los lectores.

Asimismo, consultado por actividades concretas que podrían ayudar en ese objetivo, Ricard subraya el interés que para ello podrían presentar las nuevas tecnologías. Imagina entonces un trabajo que, centrado en la estructura narrativa, podría realizarse en pantallas. Y aunque no queda claro el potencial del uso de las tecnologías en una actividad que, como la redacción de un nuevo final o la escritura a partir de un personaje, puede igualmente realizarse con lápiz y papel, muy pronto atendemos al verdadero objetivo que se persigue con ello: otorgar al niño la posibilidad de interactuar con los textos (*para que sea el niño interactúe que forme parte un poco de la historia ¿no?*).

Lo anterior supone una evidente continuación de su creencia en torno a la literatura como un arte lejano y de poca interacción entre creador y receptor. En este punto, nuevamente se vale de su experiencia en educación musical para elaborar la que, desde su perspectiva, sería la principal función del maestro para acercar a sus alumnos al sistema literario: favorecer la interacción con los autores.

64. R: (...) a lo mejor pues en el pueblo tenemos un escritor y tiene un buen cuento | o le pides que escriba un cuento de dos páginas o depende del ciclo ¿no? si es que es inicial medio o superior ¿no? | ya controlar un

poco y que pueden conocer a esa persona | que pueden hablar con él y tal o sea yo creo que este tipo de contacto ¿no? y | que ver que ellos pueden ser también futuros escritores ¿no? que parece que la carrera de escritor es un personaje como muy reconocido y muy | eso es escritor ¿no? | y bueno que es una profesión como otra ¿no? | de mucho prestigio pero bueno que es accesible ¿no? a cualquier niño

65. F: que el profesor sea un puente ahí

66. R: claro exacto | y acercarlo | yo por ejemplo con la música lo hago | muchas veces invito a otros músicos (...) invito un día que venga un saxofonista y una flauta travesa y tocamos un tema juntos | o que venga una cantante para que vean como canta de verdad una cantante ¿no?

Hacer accesible al creador sería, pues, otro de los propósitos educativos de un maestro que, como Ricard, cree en *este tipo de contacto* como forma de iniciación en los sistemas culturales. En efecto, pareciera que una de las cuestiones más relevantes en su rol como docente es, precisamente, la integración de sus alumnos en los circuitos culturales, cuestión que permite vincular la educación musical que ya imparte con la educación literaria que, eventualmente, podría impartir en el futuro. En ese contexto, no es extraño que la especificidad de la formación de una competencia de lectura literaria aparezca mucho más desdibujada en sus creencias. Así, hablando sobre el trabajo concreto que realizaría con los textos en el aula, Ricard señala que le interesaría colaborar en el desarrollo paulatino del hábito lector de sus estudiantes. Sin embargo, no alcanza a visualizar claramente el tipo de intervención didáctica que permitiría, por una parte, apoyar la construcción de ese hábito, y por otra, favorecer discusiones que hagan avanzar la competencia interpretativa de los niños: *bueno el libro está ahí ya lo irá cogiendo | primero pídele que lea una página aunque sea insignificante pero bueno una página | y luego hablemos en clases | que ha dicho la lectura de qué va la lectura y tal manos levantadas y tal y vamos a retomar el hilo y tatatatata (84).*

6.6. LECTORA DÉBIL 3: BEATRIU

6.6.1. Perfil lector

Experiencias previas de lectura

La experiencia infantil de Beatriu (20 años) en relación a la lectura parece definida tanto por tempranos recuerdos negativos en la escuela como por unas situaciones familiares de lectura que, si bien constituían

influencias positivas para la apropiación de la cultura escrita, se vivían (o al menos se recuerdan) desde un tamiz de frustración, acentuando de este modo una incipiente identidad de no lectora:

El primer recuerdo que tengo de leer en la escuela es ya en 1° de Primaria, cuando ya éramos lectores competentes autónomamente y hacíamos tiempos donde todos leíamos individualmente. Esto lo sé porque tengo un solo recuerdo de ello, una imagen:: ir donde la maestra a decirle que tenía dolor de cabeza (y por lo que recuerdo lo sentía de verdad) y recibir como respuesta:: “ve a sentarte y a leer, que esto solo lo dices porque no quieres leer”. En casa, al contrario, mi madre sí que leía muchos libros, cada noche, y yo leía los míos. Leíamos juntas antes de ir a dormir. Yo quería que me gustara leer tanto como a ella, pero me cansaba enseguida. Desde entonces no recuerdo leer ningún libro por propio gusto, solo los obligados desde la escuela (y muchos no los he acabado jamás). (RVL)

Así, la sensación de haber construido muy temprano un cierto rechazo a la lectura derivó muy pronto en la completa negación de un espacio personal de lectura frutiva (*no recuerdo leer ningún libro por propio gusto*). En ese contexto de no lectura, lo único rescatable de esta etapa sería la influencia positiva que proyectaba su madre en tanto modelo lector, figura que habría acompañado las escasas prácticas de lectura por placer de Beatriu en sus primeros años de vida: *yo las pocas veces que leía a:: lo hacía con ella porque:: se | antes de ir a dormir se:: se tumbaba en la cama leyendo | y muchas veces iba allí pero:: o acababa no leyen- bueno sí pero esto ¿no? el ambiente del:: lector/ en casa de mi madre | mi padre no pero mi madre mucho* (6).

Sin embargo, hoy resulta evidente que esa experiencia no bastó para proyectar un dominio personal de Beatriu en tanto lectora autónoma. Por su parte, el otro espacio que podría incidir en la construcción inicial de ese dominio, la escuela, aparece en su discurso acompañado de continuas referencias negativas, que no hicieron sino alejarla de la práctica lectora. Así, el primer recuerdo evocado en el relato escrito es también señalado en la entrevista, acentuando la influencia negativa de la obligatoriedad, y agregando a su vez una expresión valorativa (*tengo esta: | este recuerdo como de frustración*) que bien podría actuar como una síntesis de la experiencia de la “hora de lectura” en esos primeros niveles de primaria:

sí lo recuerdo y:: y yo supongo que ya no me gustaba y que | y que realmente tenía tendencias y las continuó teniendo a:: dolores de cabeza y esto ¿no? | y tengo el recuerdo este de que me están obligando a leer

cuando no me encuentro ni bien ni:: ni tengo ganas de leer | y es que además es que | y:: tengo esta:: este recuerdo como de frustración de:: me están realmente obligando a:: a leer pero:: de una manera | bueno sí (12)

Por supuesto, el temprano alejamiento de la práctica lectora no se reduce únicamente a un momento concreto de la vida escolar. Esto, pues la mirada retrospectiva sobre ese periodo arroja otros dos factores claves para explicar este alejamiento: la ausencia de prácticas didácticas que se recuerden como significativas y, en ese marco, la inexistencia de un profesor que pueda ser evocado como influyente en la motivación y acercamiento a la lectura. Así, si no se recuerda (porque no lo hubo) ningún docente que haya transmitido una verdadera pasión lectora en el aula, o que haya puesto en escena prácticas motivadoras y diversas en relación con las obras, la evocación de la educación literaria acaba reducida a una sola experiencia, repetida una y otra vez en su discurso, que parece haber caracterizado el encuentro con las obras literarias en todos los niveles educativos. Nos referimos, pues, a la lectura obligatoria de una cierta cantidad de obras prescritas, que eran leídas en casa y que no constituían objeto de problematización didáctica en el aula. Para Beatriu, esta modalidad de trabajo conformaba una *oportunidad* para construir hábitos personales de lectura, pues hacía que, en realidad, siempre se estuviera leyendo algo:

hábitos de lectura he tenido oportunidad de tener por la escuela porque te hacían leer y:: que prácticamente siempre tenías un libro para leer | y prácticamente nunca me los he llegado a acabar | muy pocos | y estos pocos pues sí que me han gustado y me han hecho pensar pues mira a lo mejor sí que am:: | podré leer un libro como este pero:: am:: como ya a lo mejor el siguiente ya no:: | no me gustaba o no me entraba o no:: | pues:: no he conseguido empezar nunca a:: a leer algo ¿no? (24)

Pese a sus enormes limitaciones en tanto práctica exclusiva de lectura literaria escolar, esta modalidad de lectura sería vivida retrospectivamente por Beatriu como una *oportunidad* desaprovechada ya que, en definitiva, leía muy pocos de los libros que se exigían. Solo algunos que le gustaron especialmente logró terminarlos, pero no parecen haber tenido mayor incidencia en su trayectoria personal como lectora, un espacio que continúa definiéndose como algo que en realidad nunca ha comenzado (*no he conseguido empezar nunca a:: a leer algo*).

Probablemente, la nula influencia de este espacio escolar de lectura se deba, además de su escasa problematización o guía didáctica, a dos elementos que actuaban como desmotivadores y que para Beatriu no

hacen sino resaltar la poca significatividad de esta práctica. Se trata del corpus literario y del examen posterior a la lectura:

libros que:: te los leías y pensabas pero qué me están haciendo leer | ¿no?
que:: estos libros que no conseguía ni acabar y:: y que luego X en la
escuela te hacían examen de:: libros de lectura/ y era:: el día antes |
bueno cómo:: cómo acaba ((risas)) porque explícame el libro porque no::
no he conseguido terminarlo y:: y quiero aprobar el examen ¿no? (48)

De este modo, el objetivo último (y único) de la actividad de lectura se veía reducido a la aprobación de un examen sobre obras que, por lo demás, no siempre se sentían cercanas a los gustos e intereses del lector. Si esta modalidad fue, como parece en su discurso, la más extendida durante toda su escolaridad, no es extraño que las aulas no hayan jugado ningún rol de relevancia en la formación lectora de Beatriu. Al contrario, la escuela no hizo sino confirmar aquella identidad no lectora que nuestra entrevistada construyó muy tempranamente en su vida.

Experiencia lectora actual

En la actualidad, las prácticas de lectura de Beatriu establecen una línea de continuidad con aquella identidad no lectora construida en sus experiencias de infancia y adolescencia. En el ámbito de la lectura frutiva, por ejemplo, señala haber leído únicamente un libro completo, situación que no duda en relacionar con su trayectoria previa como lectora: *he comenzado algunos por gusto, pero solo he conseguido acabar uno hace un par de veranos. Muy posiblemente, mi poco gusto por la lectura viene de las malas experiencias de pequeña. He pensado muchas veces que debería leer, quiero que me guste, pero de momento todavía no lo he conseguido* (RVL).

El fragmento aludido reviste un especial interés si de lo que se trata es de observar las tensiones entre la identidad construida y la identidad deseada. Pues, si bien la entrevistada asume completamente su perfil de lectora débil (habla, por ejemplo, de *mi poco gusto por la lectura*), junto a ello pone en juego un ideal de lector al cual aspira. El uso de formas verbales como *quiero*, que remite a un propósito personal (*quiero que me guste*), o *debería*, que evoca un “deber ser” asociado a la práctica lectora (*debería leer*), no hace sino confirmar que la propia identidad se construye, en este caso, desde una posición deficitaria en relación a los parámetros lectores esperables en tanto ciudadana adulta y, más aún, en tanto futura formadora de lectores.

Muy probablemente, el mismo sentimiento de déficit o ausencia de una práctica que debiese frecuentar, la ha llevado en la entrevista a construir un nuevo factor explicativo para la poca lectura: el factor tiempo, enarbolado como la primera causa de no lectura cuando fue consultada directamente sobre este punto. Creemos que la situación dialógica que supone la entrevista puede haber influido en este movimiento, toda vez que en el relato escrito este factor no había sido ni siquiera mencionado:

yo creo que | m:: durante el día no tengo muchos ratos que diga | me tumbo un rato me relajo y leo | porque hago muchas cosas hago bueno voluntariado: y:: y estoy en: en diferentes sitios y este momento de me siento y leo | a:: no | durante el día no lo tengo | y con la universidad es prácticamente imposible | bueno que sí pero que no |y:: pues en vacaciones en verano y esto que sí que podría tener más y que sí que lo tengo/| m:: como ya no sé ya no tengo el costumbre de:: de tener un libro por ejemplo a:: | para mí regalar un libro es:: es muy difícil | yo no creo que:: no sé escoger un libro porque como no tengo am:: como:: experiencia lectora no:: no |para mí y el:: el escoger un libro por el::| no sé llega el verano y venga pues me voy de vacaciones y me compro un libro | y me planto delante de una librería o de una biblioteca y no sé por dónde empezar (18)

Como puede observarse, es la propia Beatriu quien, luego de escenificar la hipótesis de la falta de tiempo, la pone en duda aclarando que hay momentos, como el verano, en los que sí dispone de tiempo, pero que igualmente no lee pues ya no tiene la *costumbre* (es decir, el hábito) de hacerlo. A su vez, el fragmento es especialmente esclarecedor para profundizar en los saberes que ha construido en torno al sistema literario. En ese sentido, destaca su total desconocimiento del sistema, cristalizado en situaciones cotidianas como la imposibilidad de escoger un libro, ya sea para sí misma o para regalo. Beatriu relaciona esta ignorancia con la ausencia de una experiencia lectora personal, situación que la lleva a sentirse completamente ajena del mundo literario y, en definitiva, a no contar con los mínimos referentes para entrar en ese universo (*me planto delante de una librería o de una biblioteca y no sé por dónde empezar*). A su vez, idéntico desconocimiento manifiesta sobre la literatura para niños, incluso acerca de un tipo de obras (los libros ilustrados) que han llamado su atención pero que, sin embargo, no es capaz de citar ningún título pues señala no conocerlos.

Por ello es que nuestra entrevistada suele recurrir a sus dos modelos lectores más cercanos, su madre y su novio, con el objeto de intentar revertir, al menos en parte, el estado actual de no lectura en el

que se encuentra sumida. La siguiente anécdota, relacionada con la única obra literaria que Beatriu ha leído por placer, muestra sus esfuerzos en este sentido:

30. B: (...) este verano le dije mamá quiero leer los libros ((risas)) dame uno ((risas))
31. F: ilumíname ((risas))
32. B: y tampoco pero bueno | lo intenté o::
33. F: y tampoco porque bueno sí te dio uno [pero no::]
34. B: [sí pero tam- no] pero tampoco:: sí pero no me enganchó
35. F: vale
36. B: mi novio lee muchísimo y también le dije déjame un libro | o me lo deja y ahí está ((risas)) o:: no:: no sé
37. F: y aquí dices que sí hubo uno que:: te lo:: bueno lo terminaste hace un par de veranos:: | ¿recuerdas algo:: recuerdas eso como:: algún libro que sí te has leído por voluntad propia o por gusto?
38. B: sí
39. F: ¿y que hayas dicho mira esto está bien | esto me gustó?
40. B: fue durante un verano que:: era en un crucero | y:: teníamos muchas horas de navegación y esto de:: | y:: pensé/ no sé cómo | llévate un libro por si te aburres y ((risas)) quieres leer y:: y me lo leí era la tercera vez que empezaba ese libro
41. F: ¿cuál:: | cuál era?
42. B: era el:: El niño con pijama de rayas
43. F: ah vale sí
44. B: y:: era la tercera vez y todo el mundo que le decía | sí lo he empezado pero:: no no es que no lo acabo:: | hace mucho tiempo que lo empecé y la gente me decía ¿pero cómo puedes empezar este libro y dejarlo a medias? y:: pues no ((risas)) no sé | y al final me lo terminé | y:: me:: realmente me enganchó y:: lo acabé y sí me gustó | pero eso a la tercera:: al tercer intento ¿no? | y la gente pero este libro has conseguido dejarlo a medias/ | sí

Resultan evidentes tanto los esfuerzos de Beatriu para entrar en el universo literario como sus dificultades para apoyar esos intentos de lectura en un sistema de referentes y un *habitus lectural* que favorezca el éxito de esas tentativas. Con todo, y más allá de lo anterior, hay dos elementos que nos parecen especialmente relevantes en este pasaje. El primero radica en la expresión de la actividad de lectura como un fenómeno de *enganche*, cuestión que, por su interés para construir la visión de Beatriu acerca de la lectura literaria, retomaremos en el siguiente apartado.

El segundo es el carácter completamente excepcional de la situación en la que se desarrolla esta experiencia (igualmente excepcional)

de lectura frutiva. Un crucero es, quizás, una de las vivencias de ocio más extravagantes y ajenas al mundo de lo ordinario que puede vivir un ser humano. En ese sentido, resulta interesante que la única experiencia concluida de lectura por placer se haya dado en ese marco, lo que parece subrayar el carácter extraordinario (es decir, fuera del mundo de lo cotidiano) que ese tipo de lectura ostenta en la vida de Beatriu. En efecto, las dos tentativas anteriores que había realizado con el mismo libro no hacen sino confirmar este fenómeno: no es sino en un espacio “fuera del mundo” donde finalmente se da forma a esa experiencia que, siendo tan anhelada, no tiene cabida en la “vida real” del sujeto.

Para terminar, cabe agregar que la exploración de sus prácticas lectoras actuales también incluyó la pregunta por esas “otras” lecturas, es decir, las no literarias, que un sujeto moviliza en su vida cotidiana. Como veremos, esta distinción es puesta en escena por el entrevistador con el interés de comprender si la identidad de no lectura radica exclusivamente en el dominio literario o si se extiende también hacia otros tipos y formas de lectura:

49. F: (...) claro hay muchos lectores que dicen bueno yo no leo | pero claro quizás se refieren a un tipo de lectura | en este caso hemos estado hablando de la literatu::ra | ¿tú lees por ejemplo otros:: otros tipos de textos:: u:: otros soportes? hoy día que está:: digamos se habla mucho de la lectura en pantalla:: e:: claro | a veces uno tiende a encasillar la lectura como de libros de literatura ¿verdad? | pero me imagino que:: quizás sí probablemente estás en tu vida cotidiana leyendo [otros::]
50. B: [sí X] sí en realidad lees mucho ¿no? a:: pero:: no yo no periódicos en:: mi casa nunca ha habido la costumbre de tener cada mañana el periódico en casa | y:: bueno si me:: si tengo uno en pantalla/ bueno muchas veces lo paso sin:: | no no | es una cosa que no me atrae | a:: revistas algo de:: de educación pero:: muy poco
51. F: me imagino que lo más relacionado con:: bueno con la formación acá con los estudios eso sí
52. B: sí y con:: y con:: educación en:: | en tiempo libre estoy suscrita bueno recibo una revista por:: a:: por ser monitora y:: | y es:: lo único que:: la miro si hay un artículo que me interesa por:: mi tarea como:: como monitora lo leo si no pues no
53. F: claro
54. B: pero es más de:: este de curiosidad de interés por si encuentro algo interesante y:: y lo leo | pero no:: no tengo tampoco el costumbre de hacerlo | habitualmente
55. F: o sea la lectura digamos como en genérico no:: no ocupa un lugar muy:: muy importante en tu vida:: cotidiana
56. B: no no

Tal como puede observarse en las continuas referencias a la escasez de una lectura de tipo informativa de prensa o de revistas (*es una cosa que no me atrae; algo de:: de educación pero:: muy poco; no tengo tampoco el costumbre de hacerlo*), la identidad de no lectora que hemos visto en el ámbito literario parece extensiva a otros dominios de lectura y conformar, en suma, la particular forma de relación de Beatriu con la cultura escrita.

6.6.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

Volvemos, en primer lugar, a la metáfora del “enganche” que Beatriu ha utilizado para hablar acerca de la lectura. Esta metáfora, muy extendida en este campo, favorece una valoración de la experiencia literaria en términos de su capacidad para conectar con el sujeto y captar intensamente su atención. Esa intensidad provocaría una sensación de sentirse asido al mundo ficcional, del cual es difícil salir toda vez que el sujeto lector se siente físicamente trabado con y en ese universo. La obra, entonces, deviene objeto de interés únicamente cuando logra atrapar de esa manera al lector. Y la experiencia literaria, por su parte, pasa a juzgarse exclusivamente en términos de *me enganchó* o *no me enganchó*, tal como lo hace nuestra entrevistada. Nos parece, en suma, que lo anterior no es sino la manifestación de una postura de lector en la que predomina la proyección e inmersión del sujeto en el universo ficcional, situación que a menudo se acompaña de una fuerte identificación proyectiva con los personajes y de una conexión personal producida exclusivamente a nivel de la trama narrativa.

Es interesante contrastar lo anterior con su respuesta a la pregunta acerca de qué es para ella la literatura, formulada explícitamente por el entrevistador para recoger información sobre la visión que una “no lectora literaria” como Beatriu ha construido en torno a esta particular manifestación artística:

- 59. F: ¿con qué lo asocias | esa:: idea?
- 60. B: ¿la literatura?
- 61. F: ahá/
- 62. B: con:: || para mí es:: es un arte escrito ¿no? que y realmente los escritores los considero:: artistas ¿no? | para mí y:: y que:: que realmente am:: consiguen crear un:: | un ambiente o un mundo o unas situaciones ¿no? que:: que | bueno que para mí es:: es un gran éxito lo que

consiguen ¿no? a través de la palabra | es:: esto y es:: bueno no puede ser ficción o no tanto ¿no? pero siempre | tiende a:: esto

Nos parece ver aquí un movimiento que avanza desde una formulación estrictamente formal, fruto de consenso y que suele ser objeto de aprendizaje escolar (*es un arte escrito*) hacia otra, más personal, que destaca aquello que para la propia Beatriu resulta más relevante del discurso literario. Esto es, la creación de *un ambiente o un mundo* en el cual, siguiendo la lógica del “enganche”, el lector se sumerge y proyecta su experiencia. A su vez, la continua repetición del modalizador *para mí*, mostraría que las ideas esgrimidas son únicamente fruto de su opinión personal y que, por tanto, pueden ser contrastadas o puestas en diálogo con otras conceptualizaciones acerca del arte literario.

Con todo, la visión de la literatura como una manifestación de la creación artística es reafirmada posteriormente en la entrevista, acentuando esta vez la identidad de la obra literaria en tanto *muestra cultural*, perspectiva que la emparentaría con aquellas otras manifestaciones artísticas que conforman un cierto patrimonio cultural que debe ser fruto de transmisión escolar: *es arte y tú como enseñas a:: los grandes músicos de no sé qué/ pues:: también* (134).

Evidentemente, la exploración del sistema de creencias de Beatriu sobre la lectura literaria podía escasamente apoyarse en su experiencia personal como lectora. Sin embargo, durante la entrevista se generaron ciertas ocasiones en las que, a partir de preguntas vinculadas a la enseñanza de la literatura en la educación infantil, profundizamos en su visión acerca de lo que la lectura literaria puede ofrecer al sujeto lector. El siguiente fragmento resulta de particular interés en ese sentido:

103. F: (...) a tu juicio ¿qué ganan los niños de esa edad en concreto | e:: con el contacto con texto literario? | ¿qué gana un niño que sí va a tener todo ese contacto con el texto literario más li::bre más lúdico más:: en fin lo que has descrito/ en relación a otro niño que va a tener todo un proceso de educación infantil sin contacto con la literatura? qué::
104. B: pues bueno creo que la:: || mejorará o podrá a:: | sí su expresión ¿no? tanto:: pues oral o:: X esto ¿no? si tiene un:: texto que siempre:: que puede reconocer con una imagen pues puede:: am:: aprender:: aprender a leer es:: es muy genérico ¿no? | pero sí a reconocer unas palabras a poder am:: y esto como:: solo hablando de la parte más formal ¿no? pues esto de aprender a leer a expresarse y a comunicarse | a:: vocabulario se adquiere mucho vocabulario ¿no? | pero:: también pues tener la oportunidad de si a ellos les gusta/ poder tener al alcance todo:: esta gran gama de:: de literatura ¿no?

105. F: claro | y:: y cuando dices claro esto sería como la parte más formal y si te sigo perfectamente ¿cuál sería esa parte más informal que:: [XX]
106. B: [pues::] aprender:: o bueno aprender | poder am:: am:: | disfrutar y gozar con un cuento ¿no? o con un libro y:: y poder interesarse por:: algo concreto y leer un cuento sobre esto o un libro o:: | despertar la literatura puede despertar un interés sobre algunos temas ¿no?
107. F: claro
108. B: y:: a partir de allí pues es:: es un gran instrumento para:: poder conocer si tú te interesas sobre un tema sobre:: | lo que sea a nivel infantil que:: yo qué sé le gusta un tema de no sé qué y encuentras:: | encuentras un cuento que habla de la historia de no sé qué | eso:: pues ya es un conocimiento más

Tres son los principales elementos que articulan la respuesta de nuestra entrevistada: la lectura en tanto medio de aprendizaje de la expresión oral y escrita, en tanto forma de disfrute personal y en tanto ventana informativa sobre el mundo. Así, aun cuando Beatriu difícilmente pueda experimentar en un plano personal las bondades que le atribuye a la lectura literaria, es evidente que ha construido un sistema de creencias acerca de lo que esa experiencia ofrece. En ese sentido, destaca en primer lugar su visión de la lectura como una herramienta que favorece la adquisición de las reglas y convenciones del sistema lingüístico propio de la comunicación humana, cuestión que engarza con las representaciones sociales más extendidas acerca de la actividad lectora como medio de adquisición de vocabulario o de ampliación de las posibilidades expresivas del sujeto.

No obstante, Beatriu rescata igualmente otras dos significaciones que complementan su sistema de creencias sobre la literatura. Por una parte, la lectura literaria también sería una forma de disfrute, es decir, una experiencia de ocio y de fruición para el lector. Por otra, sería una manera de conocer el mundo que nos rodea, ofreciendo así la posibilidad de *despertar un interés sobre algunos temas*. Son, en definitiva, diversas concepciones asociadas a la lectura, en general, y a la lectura literaria, en particular. Es decir, visiones sobre una experiencia que, aun cuando ha sido escasamente integrada en el plano personal, puede igualmente ser evocada movilizand o las creencias y representaciones que el sujeto ha construido sobre ella.

Visión de la educación literaria

Para Beatriu, el principal objetivo educativo en relación a la integración de la literatura en los primeros niveles escolares aparece

fuertemente vinculado a su visión de la lectura como instrumento de aprendizaje lingüístico:

113. F: (...) ¿qué aprendizajes te gustaría favorecer en tus:: niños en tus alumnos como:: relacionados con la literatura? e:: | claro eso ¿piensas en aprendizajes en concreto que:: que puede ofrecerles la literatura a los niños de esa edad?
114. B: de:: bueno pues: creo que:: especialmente de:: | relacionados con la lengua ¿no? am:: y:: esto tan de vocabulario como de aspectos formales | formas: am:: | formas:: bueno sí aspectos formales de un texto ¿no? que:: o:: o rimas o:: esto son todos aspectos que a lo mejor en infantil no les dices esto es una rima no sé qué o es un:: bueno:: no se los explicas pero ellos ya cuando lo tengan que aprender o cuando se lo encuentren ya no será por primera vez ¿no? | ya habrán tenido muchas experiencias con:: con todo esto
115. F: claro ya tienen un bagaje:: | van a tener un bagaje X
116. B: y aunque no lo supieran en aquel momento cómo se decía/ pero:: o no se acuerden am:: directamente pero sí que habrán tenido esas experiencias

Así, la adquisición de vocabulario y, en general, los aspectos vinculados a la lengua, aparecen como importantes propósitos didácticos que Beatriu quisiera desarrollar en el trabajo con textos literarios. No obstante, la expresión *aspectos formales* pronto bascula hacia otra cuestión de posible interés para su futuro quehacer profesional: las convenciones literarias. El interés en este ámbito parece, ante todo, vinculado a generar un contacto extensivo de los niños con las obras (*ya habrán tenido muchas experiencias con:: con todo esto*), lo que posteriormente podría facilitar el aprendizaje de elementos textuales que, como la rima, ya habrían sido largamente visitados en la propia experiencia lectora del grupo.

A su vez, este contacto extensivo de los alumnos con los textos literarios pretende favorecerlo con una modalidad de lectura que sería fundamental en su práctica docente: la lectura libre. Por una parte, esto engarza con la mala experiencia de lectura obligatoria vivida en su trayectoria preprofesional (de hecho, la imposición de lecturas es la primera práctica que desestimaría de su propia escolarización). Por otra, se relaciona con una visión de la etapa de educación infantil como un periodo en el que lo fundamental es el encuentro libre y placentero con una amplia diversidad de textos:

que tengan contacto pero que sea:: de una manera mucho más libre mucho más de:: | poder tener muchos libros o cuentos o:: X lo que sea/ que:: que puedan tener acceso que:: | explicárselos pero:: o representarlos o bueno ¿no? la literatura en estas edades se puede::

traducir a muchas otras maneras de expresión ¿no? ahora lo dibujo XX | y:: sí | el contacto creo que es muy importante que lo tengan pero:: am:: pero esto desde una visión muy libre | muy de:: experimentar con libros y poder tener contacto con:: con cuentos con historias con leyendas intentar relacionar mucho | con ellos ¿no? (74)

La expresión comparativa *que sea de una manera mucho más libre* alude a un segundo elemento, tácito en el enunciado, que muy probablemente sea su propia experiencia de lectura escolar, frente a la cual Beatriu formula sus proyecciones en evidente contraste. Para ella, la educación literaria en los primeros niveles de escolarización pasaría entonces por el mencionado contacto con obras diversas y, además, por su puesta en diálogo con otras formas de expresión como la representación teatral o el dibujo. En ese contexto, la labor del docente parece limitarse a construir los espacios que permitan el contacto con las obras y, por otra parte, a leer en voz alta algunos de esos cuentos: *si:: hablamos de incorporar la literatura en edades de tres cuatro cinco años bueno y más pequeños ¿no? pero:: (...) aquí y se limita a tú leer un cuento o una historia o explicarla/ ¿no? (100-102)*. De hecho, consultada por la posibilidad de que el docente juegue un rol de facilitador en el avance de una competencia interpretativa progresivamente más compleja, Beatriu recalca la importancia de la lectura previa de los textos por parte del profesor, pero parece pensar ese espacio como un momento para decidir las “adaptaciones” de la obra al nivel de comprensión de los niños, más que como una instancia de visualización de los puntos críticos que podrían ser problematizados en el diálogo sobre el texto:

131. F: claro | ¿y ahí te imaginas cómo:: cómo ayudar a los niños a entrar a libros quizás un poco más difíciles o:: más bien los irías dejando para un poco después?
132. B: sí | bueno está bien tú lo que no puedes hacer es:: a ver un libro:: | este | y lo vas leyendo a medida que:: que ellos | ¿no? tú no te lo has leído antes | esto bueno porque:: tú a veces puedes adaptar un libro ¿no? y al principio pues se lo presentas de una forma más:: si buscas esto ¿no? ir a algo más difícil | pues:: la primera vez pues a lo mejor lo haces más suave o más leve o más:: | una lectura más:: que ellos puedan entrar:: y poco a poco pues vas introduciendo lo que:: lo que a ti te interesa que tú crees que es más difícil para ellos

En suma, las intervenciones docentes que Beatriu proyecta para su futuro quehacer profesional estarían vinculadas a la lectura de cuentos en voz alta, a la construcción de múltiples espacios de encuentro con los textos, y a la elaboración de representaciones artísticas (pictóricas o

teatrales) a partir de esas lecturas. A esto se agregaría una función de tipo transversal en todas las prácticas didácticas del docente: transmitir a sus alumnos un interés por la literatura. Así, discutiendo sobre el rol fundamental que cumple el maestro en la iniciación de los niños a la literatura, Beatriu no duda en recalcar este punto:

yo creo que tiene que mostrar un:: un interés o una curiosidad por:: por aprender sobre la literatura | o por:: bueno por conocerla | igual porque:: por todos estos caminos que puedes abrir ¿no? la literatura es uno de ellos pero la música puede ser otro | el arte entendido como:: pictórico o:: bueno ¿no? pues:: | toda esta gama de posibilidades la:: | tú como maestro la debes abrir y:: y la debes abrir con:: con interés y con:: | porque los alumnos vean que realmente esto puede ser relevante para ellos o interesante o que les puede gustar ¿no? | si tú te presentan algo am:: en:: plan bueno esto sí pero:: en verdad es un rollo y no hace falta ni que:: XX claro de entrada tienes que mostrar que eso les puede interesar a ellos | no puedes ir de entrada:: no bueno yo te lo digo porque te lo tengo que decir pero creo que no te va a interesar | no pues seguro que no va interesar a nadie (138)

Cabe señalar aquí el paso desde un discurso delocutivo, en el que se habla del maestro en tercera persona (*tiene que mostrar un interés*), hacia uno alocutivo, en el que el enunciado se personaliza un poco más mediante la alusión a un “tú” que podría incluir a quien enuncia (*tienes que mostrar que eso les puede interesar*). Con este movimiento, Beatriu parece hacer suyo el mandato de demostrar, ella también, un interés por la literatura frente a sus alumnos. No obstante, el uso del verbo “tener”, en ambas ocasiones, también podría interpretarse como una función docente vivida por nuestra entrevistada como un “deber ser” al cual se tiene que responder, independientemente de la experiencia personal (o la ausencia de ella) que se tenga en relación con la lectura literaria.

6.7. SÍNTESIS DE RESULTADOS ESTUDIO DE CASO N°1

Exponemos a continuación una síntesis de los perfiles lectores y los sistemas de creencias elaborados a partir de los análisis realizados. Esto nos permite responder a aquellas preguntas de investigación que tenían un carácter descriptivo asociado a los dos ámbitos de estudio mencionados:

¿Qué experiencias y prácticas relacionadas con la lectura literaria caracterizan a cada uno de los estudiantes incluidos en el estudio (sean lectores literarios fuertes o no lectores literarios)?
¿Qué creencias y saberes manifiestan los futuros maestros sobre la literatura y su enseñanza?

De este modo, la presentación de resultados de cada informante está estructurada en los dos puntos definidos por las preguntas anteriores: perfil lector y creencias relevantes.

6.7.1. Síntesis lectora fuerte 1: Julia

Perfil lector

La identidad lectora de Julia encuentra un fuerte arraigo en los modelos familiares y en las primeras experiencias de lectura: siempre vio leer, y siempre le leyeron. Esto la llevó a construir tempranos hábitos de lectura frutiva, así como a una pronta integración en los circuitos de circulación del libro y la lectura. La escuela primaria le dio continuidad a esta relación placentera con la lectura. La etapa secundaria, en cambio, marcada por prácticas literarias vividas como carentes de significado (corpus ajeno, modelo historicista, dinámica libro-examen), significó una ruptura y un periodo de alejamiento de la lectura literaria, que se prolongó durante toda la adolescencia.

En la universidad, Julia ha rescatado su relación personal y pasional con la lectura literaria, destacándose como una activa lectora de narrativa, mayoritariamente ligada al canon de la novela moderna y, sobre todo, contemporánea. Este “renacimiento” de la experiencia lectora ha estado muy marcado por la influencia que, aún hoy, continúa ejerciendo el contexto familiar (mediante recomendaciones literarias, espacios de socialización de lecturas, etc.). A su vez, lo anterior se complementa habitualmente con otras lecturas de tipo informativo como prensa, suplementos culturales, libros de viajes o revistas de divulgación científica. En suma: en la actualidad se caracteriza como lectora de un corpus variado, visitado con propósitos de lectura igualmente diversos. Una estudiante cuyo perfil lector se apoya, como hemos visto, en un importante espacio personal construido para la lectura frutiva.

Sistema de creencias

La creencia más relevante de Julia acerca de la lectura literaria radica en su consideración como un espacio de ocio que ofrece diversión y placer. Sin embargo, dicho placer no se reduce únicamente a un momento de entretenimiento o de “pasar el rato”, sino que se trata de un tipo de fruición que integra un proceso de descubrimiento que caracterizaría la actividad del lector. Un descubrimiento estructurado en dos niveles dialógicos entre sí: en primer lugar, la exploración de algo vehiculado por el texto, pero que se encuentra más allá de sus enunciados literales (*yo sé que está diciendo algo más*); en ese sentido, la lectura se concibe como un espacio que entrega o da algo al lector. Segundo, el reconocimiento de una experiencia de transformación personal y de descubrimiento de sí mediante el encuentro con un texto (*a lo mejor te hace pensar en cómo eres y:: y pues pensar en cambiar algo*). Una idea, esta última, que si bien todavía se ve poco estructurada en el sistema de pensamiento de Julia (abundan expresiones como *yo creo, a lo mejor, no sé*), parece conectar con su experiencia más íntima en tanto lectora y, en ese sentido, con aquello que el acto de leer tiene de inefable cuando provoca intensos movimientos personales en el lector.

Otras ideas, en cambio, parecen situarse a medio camino entre las creencias personales y las representaciones sociales acerca de la lectura y la literatura. Cierta visión instrumental de la lectura como fuente para mejorar la expresión escrita o, simplemente, como práctica cultural considerada “buena” *per se*, apuntaría en esa dirección. En efecto, el discurso polifónico o impersonal con el que se formula lo anterior (*siempre dicen que leer va bien que es bueno leer*) refuerza el carácter colectivo de dichas representaciones. Similares trazas del discurso social podrían adivinarse en su concepción de la literatura para niños, que parece adscribir a aquella extendida representación en tanto corpus enfocado casi exclusivamente a la construcción de una experiencia gozosa, y muy poco a activar procesos de pensamiento del lector sobre sí mismo. Con todo, esta idea se formuló con un discurso dubitativo, como una hipótesis que, muy probablemente, no tiene un fuerte arraigo en las convicciones personales del sujeto.

En cuanto a la educación literaria, dos son los grandes objetivos que Julia le asigna a este proceso educativo. Se trata, en primer lugar, de ayudar a los alumnos a construir una relación gozosa con las obras, creencia que engarza con su propia vivencia en tanto lectora: *que lo pasen muy bien porque yo lo paso muy bien*. A su vez, la recurrencia de esta idea da cuenta de un marcado interés por hacer del hábito personal de lectura frutiva un eje de su futura práctica pedagógica. En segundo lugar estaría

el objetivo, igualmente recurrente en su discurso, de ayudar a sus alumnos a avanzar hacia una lectura *entre líneas* que les permita acceder a una amplia gama de significados en tanto lectores literarios y, por extensión, que les permita “descubrir” cada vez más cosas en los textos.

Una creencia que aparece muy estructurada y que se formula con altos grados de convicción personal dice relación con que los objetivos educativos mencionados necesitan de un trabajo específico de reflexión con –y sobre– los textos, sin el cual sería imposible lograr la implicación personal y el avance hacia nuevos niveles de lectura por parte de los alumnos. Y, junto con la visualización de este punto clave, Julia concibe la enseñanza de la literatura como un espacio de prácticas diversas, que van desde la lectura colectiva guiada hasta la lectura libre, y que necesita de corpus literarios igualmente diversos, asociados a la necesidad de movilizar distintos géneros para que cada niño encuentre *su tipo de libros*. Por su parte, esa diversidad de prácticas incluye también diversidad de espacios: al lado del aula, aparece también su interés por realizar continuas visitas a bibliotecas, que favorecerían la participación de sus alumnos en los circuitos de circulación social del libro y la lectura.

6.7.2. Síntesis lectora fuerte 2: Carme

Perfil lector

Pese a haber nacido en el seno de una familia sin hábitos de lectura relevantes, y a haber vivido una etapa escolar sin prácticas significativas de motivación hacia la literatura (cuya enseñanza se caracterizaba por el modelo historicista y la dinámica libro-examen), Carme construyó una progresiva relación personal con la lectura literaria durante la infancia y la adolescencia. En su caso, este acercamiento estuvo gatillado en primer lugar por el encuentro fortuito con un libro que representó una primera experiencia extraescolar de diálogo texto-lector. Y luego, se vio reforzado por el significativo encuentro con ciertas docentes que, tanto en secundaria como en su primera universidad, “personalizaron” la práctica de la lectura y la llevaron al terreno íntimo del sujeto, ya sea mediante recomendaciones individuales o mostrando su propia relación afectiva con la literatura.

De ahí que, en la actualidad, Carme haya construido un significativo espacio personal para la lectura frutiva, complementado también con su participación en un espacio de socialización literaria como el club de lectura que frecuenta. Su práctica lectora se caracteriza por dos corpus literarios muy diferenciados entre sí: la novela canónica

contemporánea, por una parte, y un tipo de literatura “alternativa” que le gusta pese a que son *autores que no conoce ni Dios*, por otra. El punto de encuentro entre ambos corpus radica en su interés por una literatura centrada en vivencias y experiencias personales, que a su vez se concreta en un género favorito: la narrativa autobiográfica.

Sistema de creencias

Una de las ideas fuerza de Carme sobre la lectura y la literatura es, ante todo, un excelente ejemplo de la manera en la cual una representación social (*el concepto de que tienes que leer porque leer es bueno y todo eso*) puede devenir creencia personal cuando la apropiación de ese discurso surge de la propia experiencia (*y yo me he dado cuenta de que sí me gusta leer | sé que leer es bueno*). Asimismo, lo potente de la experiencia personal en tanto lectora también define la arraigada creencia acerca de la lectura literaria como espacio de placer para el sujeto, una idea formulada con tal grado de convicción que parece constituir un verdadero saber del cual se tiene absoluta certeza.

En la misma línea, la indagación acerca de la esencia de ese placer ha llevado a la configuración de una serie de creencias subsidiarias, igualmente arraigadas en la experiencia personal en tanto lectora, y formuladas de manera tan estructurada como la anterior. La primera es la defensa de la lectura como un acto libre y absolutamente personal por parte del sujeto lector. La segunda: cuando deviene experiencia, la lectura es siempre una actividad de la cual el lector puede *sacar* algo para sí. A su vez, este punto está asociado a otras dos convicciones personales. Por una parte, la idea de que existe en los textos una cierta finalidad o mensaje profundo que se quiere transmitir al lector. Por otra, la sensación de que la lectura deviene espacio de enriquecimiento y transformación de sí y de la propia individualidad. En la misma línea podríamos agregar la visión de la literatura como un espacio de resistencia y una oportunidad de formación del pensamiento crítico del sujeto frente al mundo, que también destaca como una imagen relevante en el pensamiento de Carme en este ámbito.

En relación a su pensamiento sobre la educación literaria, el principal objetivo que adscribe a este proceso podría sintetizarse como sigue: *que le encuentren placer a leer | porque yo como persona lectora que soy/ sé que se le puede encontrar un placer a la lectura*. Es decir, un objetivo orientado a la construcción de hábitos de lectura frutiva, formulado con un fuerte anclaje en la propia experiencia. De hecho, ese anclaje parece definir todo su sistema de creencias acerca de la enseñanza literaria. Un sistema que, de entrada, está caracterizado por una idea altamente

recurrente y muy estructurada en su discurso: la función clave del docente en tanto mediador que, por una parte, expone su placer lector personal en el espacio público del aula, y por otra, utiliza su bagaje literario para hacer recomendaciones personalizadas que ayuden en la formación de los itinerarios de lectura de sus alumnos. En sus palabras: *yo pienso es que no hay mejor persona que incite a la lectura que una que en verdad la ame.*

Lo anterior se complementa con otras creencias subsidiarias, todas ellas igualmente asentadas en sus diversas experiencias (escolares, personales, sociales) con la lectura. El intercambio de opiniones entre lectores y la socialización de interpretaciones personales sobre lo leído, la importancia de provocar la identificación del lector con las realidades y experiencias de vida de los personajes, la necesidad de repensar el espacio de lecturas prescritas en pos de lograr una mayor implicación de los alumnos con las obras, o la diversificación de entradas a los textos (temáticas, formales, contextuales) conforman, pues, un entramado de creencias que de un modo u otro conectan con su experiencia personal, fuente de la cual Carme ha construido su visión de la educación literaria.

6.7.3. Síntesis lectora fuerte 3: Lara

Perfil lector

Lara proviene de una familia en la que tuvo importantes modelos lectores, prácticas lectoras compartidas y una amplia disponibilidad de libros en el hogar. No obstante, el primer hito de relevancia en su vida lectora lo conforma la biblioteca escolar de primaria y el espacio de lectura libre que allí se produjo. En secundaria, por su parte, la identidad lectora se reforzó con el encuentro con un docente que marcó su relación con la literatura durante la adolescencia, y con su participación tanto en el club de lectura escolar como en la optativa de creación literaria. Sus intereses creativos la llevaron a estudiar una primera carrera de comunicación audiovisual, espacio en el que tuvo una asignatura sobre argumentos universales en la cual profundizó todavía más su interés por las historias. La propia Lara sitúa en esa época el inicio de una verdadera pasión por la lectura, gatillada a su vez por el descubrimiento de un libro que constituyó una gran *revelación* en su vida: la *Trilogía de Nueva York*, de Paul Auster.

En la actualidad, Lara se caracteriza por una activa participación en diversos circuitos culturales, particularmente en aquellos ligados a sus dos grandes pasiones: el cine y la literatura. Se caracteriza, también, por

ciertos gestos propios de un lector, como construir su propia biblioteca personal o actuar de mediadora entre los libros y los integrantes de su círculo familiar más íntimo. Su activa práctica de lectura frutiva va desde autores canónicos de la narrativa contemporánea y del sistema literario infantil hasta colecciones de fantasía épica o su gusto por novelas que han sido luego llevadas al cine. Destaca, en ese amplio marco, la distinción que hace entre unas lecturas “malas”, leídas como entretención efímera, y otras “buenas”, visitadas para provocar la experiencia del placer estético y el goce del lector.

Sistema de creencias

La visión de Lara sobre el libro y la lectura se ha construido en todo momento como un sistema fuertemente anclado en sus experiencias personales en tanto lectora (en su discurso abundan expresiones que remiten a esa experiencia, como *por lo menos a mí, o a veces yo*). Con todo, las creencias surgidas de esa experiencia podrían sintetizarse en los siguientes puntos. En primer lugar, la idea de la lectura como instancia que envuelve o sumerge al lector en un universo ficcional que, a su vez, permite acceder a un espacio situado más allá de la propia realidad. Lo anterior favorecería la construcción de relaciones de empatía con una otredad que, aunque escenificada en la ficción, se proyecta hacia el plano de la realidad mediante la capacidad de *ponerme en la piel de [otras] personas*. En segundo lugar, la visión de la literatura como una manifestación artística profunda, capaz de provocar intensas experiencias en el espacio íntimo del lector. Relacionado con esto, se utiliza la metáfora de la lectura como “revelación”: cuando deviene verdadera experiencia, el acto lector es capaz de dar acceso a ciertas verdades o niveles de comprensión de sí que permanecían ocultos para el sujeto. Y tercero: las dos concepciones anteriores solo son posibles cuando lo que se lee son “buenos” textos, único corpus al que se le adscribe la posibilidad de ofrecer verdaderas experiencias de la lectura.

Con respecto a las creencias sobre educación literaria, dos serían los grandes objetivos que Lara ve en este ámbito. El primero, y fundamental según se desprende de su recurrencia en el discurso y del alto grado de convicción con que se enuncia, es la construcción de una relación placentera entre el niño y los libros, propósito educativo que pasaría por favorecer una aproximación lúdica hacia los textos. A su vez, aun cuando esto no lo haya enlazado de manera explícita con su propia experiencia de lectura frutiva, el discurso allocutivo con que lo enuncia (*te puede hacer pasar grandes momentos; te produce placer*) reforzaría el estrecho vínculo que aquello parece tener con la experiencia lectora personal. El

segundo objetivo, por su parte, es apoyar el avance de la competencia de lectura comprensiva de los alumnos, aspecto que se vería reforzado por un contacto extensivo con obras literarias diversas y progresivamente más complejas durante todo el periodo escolar.

Este último punto anuncia ya la importancia que para ella tiene el corpus literario. Un corpus para cuya selección privilegia aspectos como la ausencia de estereotipos, el carácter original de las ilustraciones, el estilo y forma de escritura o la adecuación del texto al lector potencial. Cabe recalcar que estos elementos surgen de su propia experiencia como madre y como cuenta cuentos, que sobrevuela en todo momento la formulación de las creencias en este ámbito (así lo confirman expresiones como *yo me fiyo en... o me gusta que sean...*). A su vez, el carácter muy estructurado que presentan algunas de estas ideas (*pienso que los niños tienen que tener también otros modelos | otras historias*) confirmaría el fuerte arraigo de estas en su sistema de creencias.

Cabe apuntar, finalmente, la aparición en su discurso de ciertas referencias a unos saberes o conocimientos consensuados provenientes de la comunidad científica y universitaria⁶⁹. Ideas como la necesidad de favorecer espacios de lectura en el aula o de conversación con los niños sobre esas lecturas, formuladas con expresiones como *lo estamos aprendiendo ahora*, conformarían un incipiente espacio de saberes vinculados a la didáctica de la literatura. En ese sentido, no podrían adscribirse en forma exclusiva a unas creencias personales que, como hemos visto, están profundamente ancladas en la propia experiencia.

6.7.4. Síntesis lectora débil 1: Núria

Perfil lector

Pese a tener buenos modelos lectores en el ámbito familiar, estos no fueron decisivos en la construcción de una identidad lectora en la edad infantil. Por su parte, las prácticas escolares de lectura obligatoria, así como el historicismo y formalismo literario vividos en secundaria y bachillerato, no hicieron sino reforzar una incipiente identidad no lectora de Núria durante la adolescencia.

⁶⁹ Esta situación, extraordinaria en el estudio de caso nº1, se debe a la superposición que hubo entre la entrevista de Lara y las sesiones iniciales de la asignatura de didáctica de la lengua y la literatura que por esos días comenzaba a cursar.

A día de hoy, Núria todavía no ha construido un espacio personal de lectura frutiva de cierta entidad, práctica que no aparece entre sus preferencias para los tiempos de ocio. En efecto, durante toda su vida ha leído muy pocos libros por voluntad propia; a modo de ejemplo, en los últimos años los únicos han sido los best sellers de Federico Moccia. Pese a sus intenciones de aumentar una práctica cultural cuyo valor social no le es ajeno, le resulta extremadamente difícil leer algo (sea literario o informativo) que no sea de lectura obligatoria. Su identidad no lectora, en definitiva, se refleja en su nula participación en prácticas de lectura, en general, y en una absoluta lejanía frente al sistema literario, en particular.

Sistema de creencias

Las creencias personales de Núria en torno a la lectura literaria se basan, en primer lugar, en una concepción de la actividad lectora como una práctica exclusivamente escolar más que social, lógica desde la cual en los periodos vacacionales lo normal es “descansar” de ella. En segundo lugar, se apoyan en la necesidad de que el lector “entienda” aquello que quiere decir un texto más allá del enunciado literal, visión que, por extensión, supone la existencia de un cierto significado o mensaje profundo que la obra moviliza. Un tercer punto de interés radica en su percepción de la literatura para niños, corpus cuyo destinatario impondría forzosamente un tipo de texto caracterizado por su simplicidad y su adecuación a unas ciertas temáticas y estilos de escritura enormemente restringidos. Las anteriores son, pues, algunas ideas relevantes de aquel conjunto de creencias nacidas de la experiencia personal, y presentadas como opiniones no necesariamente demostrables en el colectivo.

Otras de sus concepciones sobre la lectura literaria podrían situarse a medio camino entre las creencias personales y las representaciones sociales más extendidas en este campo. Pues, aun cuando no hayan sido formuladas explícitamente mediante enunciados polifónicos que rescaten el discurso social sobre la lectura, su formulación altamente estructurada hace pensar en un imaginario compartido por el resto de la sociedad, casi un saber consensuado del cual Núria no hace más que dar cuenta. Aquí podríamos situar la fuerte valoración que hace de lo escrito, reflejada en la hegemonía del objeto libro sobre la imagen, tanto al interior del sistema literario (*un cómic no te dice lo mismo que un libro todo de texto*) como fuera de él (*quieras que no la película seguro que es mucho peor que el libro*). En la misma perspectiva podría situarse la concepción, defendida también por nuestra informante, de la lectura

como fuente de aprendizajes (expansión de vocabulario, mejora de la expresión) y de desarrollo de la imaginación.

Los saberes sobre la lectura literaria, por su parte, serían en su caso prácticamente inexistentes. Tanto las formas que utiliza para hablar acerca de sus lecturas (valoradas en términos de unos libros *grandecitos* u otros de *letra más pequeña*) como las dificultades para referirse a aspectos literarios (como la visualización de un narrador en el género dramático) llevan a pensar en una importante ausencia de conocimientos convencionales en este campo.

En cuanto a la educación literaria, esta parece concretarse en tres grandes objetivos: favorecer el aprendizaje de la mecánica lectora (fluidez y velocidad), apoyar el desarrollo de la competencia comprensiva y, finalmente, promover el gusto por la lectura. Todos ellos entrarían en un “deber ser” que Núria asocia a su desempeño como maestra, reforzado en el carácter imperativo de los verbos con los cuales se formulan (*los niños tienen que aprender...; inculcarles que tienen que leer*). Esta asertividad desaparece, en cambio, cuando se trata de formular objetivos específicos para la educación literaria (es decir, no sobre la formación lectora en genérico), campo para el cual no ha concretado unos propósitos definidos.

Tensiones similares caracterizan sus creencias acerca del lugar de la lectura guiada: si bien tiene la convicción de que la formación lectora debe desterrar las prácticas de lectura obligatoria (dada la profunda desmotivación que generan), la necesidad de unas lecturas compartidas en el aula la lleva finalmente a optar por una selección de textos a partir de lo que los propios alumnos quieran leer. Esta creencia puede observarse, altamente estructurada, en la idea de que *si tienen que leer | mejor que lean lo que ellos quieren*. Quizás de ahí mismo surja su idea de no llevar al aula textos que, como el género poético, son percibidos por ella como muy difíciles para los niños.

Finalmente, aparece la importancia que Núria le asigna al profesor en tanto mediador: la pasión con que transmita su propio placer lector incidiría directamente en la motivación de los alumnos por la literatura. No obstante, la fuerza de esta concepción se matiza con expresiones como *creo ¿eh?* o *tampoco te lo aseguro*, que dan cuenta de una idea menos estructurada en su sistema de creencias, y que moviliza un menor nivel de convicción por parte de quien la enuncia.

6.7.5. Síntesis lector débil 2: Ricard

Perfil lector

En su caso, la etapa infantil se caracterizó por un intenso contacto con el mundo literario y cultural: modelos lectores en el hogar, prácticas lectoras compartidas, visita a bibliotecas, entre otras. No obstante, las diversas actividades artísticas y extra-programáticas en las que participó durante su infancia y adolescencia fueron relegando la práctica lectora hacia un plano secundario, hasta el momento en que el propio Ricard la consideró como una práctica clausurada en su vida. Esta progresiva distancia con el libro encuentra ecos en el espacio escolar, periodo que no fue significativo en la motivación por la lectura (escasa lectura literaria, predominio del modelo historicista, etc.). Así, ya en la adolescencia y juventud se perfila una identidad no lectora y, al contrario, una fuerte identificación con la música, verdadera pasión que hasta hoy ocupa casi todo su tiempo de ocio.

En la actualidad, Ricard combina sus estudios de Magisterio e Interpretación Musical con sus funciones como docente de música en una escuela primaria. En ese contexto, realiza diversas lecturas que le exige su formación profesional, pero no se embarca en lecturas literarias por placer (un tipo de lectura frutiva que no tiene ninguna relevancia en su vida cotidiana ni en sus espacios de ocio). En cambio, mantiene un espacio personal de lectura libre y autoseleccionada, destinado sobre todo a textos informativos variados (desde ensayos hasta sitios web o prensa) acerca de temas de su interés como la música o la crítica a los sistemas económicos y políticos actuales. Por otra parte, es un participante activo de ciertos circuitos culturales (como el circuito musical) pero no participa en los espacios de circulación del libro y la lectura.

Sistema de creencias

El sistema de creencias de Ricard sobre la lectura literaria no puede entenderse sin una referencia a sus formas de pensar acerca del arte en general. La lejanía que mantiene con la práctica lectora, por una parte, y la cercanía que caracteriza su participación en otros circuitos culturales como el de la música, por otra, hacen que su concepción de la literatura se inscriba en su concepción global del arte. Para ello, se vale de la metáfora de la “familia” para subrayar aquello que desde su perspectiva comparten las diversas expresiones artísticas: su identidad en tanto medio de expresión, su capacidad para elaborar un recuerdo de la propia vida o para construir historias e imágenes que actúen como

sedimento del imaginario colectivo, su potencial como placentera experiencia de evasión hacia otras formas de realidad, entre otros aspectos. Por su parte, la diferencia que visualiza entre la literatura y otras artes radica en el grado de cercanía entre el creador y el receptor de la obra: mientras algunas expresiones artísticas –como el teatro o la música– se caracterizarían por una constante interacción entre ambos, en la literatura esa interacción se vería muy reducida (lo que, en su opinión, podría llevar al público a disfrutar menos). En la misma línea avanza la comparación que hace entre la literatura y la fotografía en blanco y negro. Para él, ambas son expresiones artísticas que *hay que intentar mantener*, pese a un cierto desfase que encarnarían en relación a las nuevas formas de expresión artística.

Por su parte, acerca de la nueva literatura infantil, si bien subraya su total desconocimiento del campo, destaca los avances que se han realizado en el ámbito del diseño y la ilustración. Esto ha servido para hacer emerger otra importante creencia personal: el predominio de lo escrito por sobre el arte visual, que cumpliría más bien una función ornamental en la obra.

A su vez, la lejanía que mantiene con el sistema literario se manifiesta en la total ausencia de saberes en este campo, reflejados por ejemplo en el desconocimiento de unas mínimas referencias que permitan situar a un autor en un contexto socio-histórico y literario determinado.

Si, como hemos visto, una de las creencias centrales de Ricard en torno a la literatura es visualizarla como un arte lejano a sus potenciales receptores, se entiende que el principal objetivo que concibe para los procesos de educación literaria sea el de acercarla a la realidad del alumnado. Este propósito se concreta en una serie de creencias subsidiarias, entre las cuales se contarían la necesidad de poner en relación el trabajo literario con otras disciplinas escolares (principalmente las artísticas) y de seleccionar textos que favorezcan aprendizajes en diversas asignaturas, o la importancia de otorgar oportunidades para interactuar con los textos en plataformas virtuales y de construir espacios para que los alumnos entren en contacto con los creadores.

Nuevamente, estas creencias son formuladas desde un plano genérico, en el cual la especificidad literaria se difumina en pos de la iniciación de los alumnos en los diversos circuitos culturales y artísticos. En efecto, este parece un objetivo más propio y más relevante para un sujeto que, como Ricard, ha construido ya una identidad en tanto docente de música, dejando así la enseñanza de la literatura para “otros” que se especializarán en el área. De este modo, podría decirse que, aun cuando estamos frente a un conjunto de creencias que se apoyan en su experiencia personal, cabe recalcar que se formulan desde un discurso

dubitativo que continuamente subraya el carácter vacilante e inacabado de sus concepciones sobre la enseñanza literaria en la escuela.

6.7.6. Síntesis lectora débil 3: Beatriu

Perfil lector

Pese a ciertas influencias positivas en el ámbito familiar durante la primera infancia (como el modelo lector que encarnaba su madre), la relación de Beatriu con la lectura se define muy pronto desde la frustración y la negación de la práctica. La escuela, en ese sentido, parece haber jugado un activo rol en tanto espacio de desmotivación y alejamiento de la lectura: ausencia de prácticas didácticas significativas, inexistencia de profesores influyentes en la motivación a la lectura, corpus lejano a sus intereses, dinámica libro-examen, entre otros aspectos que reforzaron una muy temprana identidad de no lectora. En ese contexto, por ejemplo, fueron muy pocos los libros prescritos que llegó a leer durante toda la etapa escolar.

Esta identidad se ha confirmado en la etapa universitaria actual, en la que Beatriu lee únicamente las lecturas obligatorias de estudio. Pese a tener intenciones de mejorar su relación con la lectura y de construir un espacio de lectura frutiva en su vida, aún no ha podido hacer realidad este propósito. Incluso en momentos en los que dispone de más tiempo, como el verano, no logra cumplir este objetivo pues no tiene la *costumbre* de leer, y tampoco cuenta con un mínimo de referencias que le permitan, por ejemplo, saber qué libro elegir. Así, desde que dejó el colegio, únicamente ha leído una novela completa por placer, y tampoco acostumbra a realizar otro tipo de lecturas más allá de los textos de estudio.

Sistema de creencias

La creencia que parece más arraigada en el plano personal acerca de la lectura se manifiesta, en primer lugar, con la metáfora del “enganche”, que permite visualizar la experiencia de la lectura literaria como una conexión casi física con el mundo de la ficción; conexión que, a su vez, lleva a juzgar la práctica lectora en función de un único criterio: *me engancho* o *no me engancho*. En segundo lugar, la visión de la literatura como un arte capaz de crear nuevos mundos es igualmente movilizadora por Beatriu, que se vale de continuos modalizadores discursivos (*para mí, yo creo*) que sitúan esta idea en el exclusivo terreno de las opiniones

personales, sin una entidad de verdad demostrable en el colectivo. Lo mismo sucede con la visión del discurso literario como una *muestra cultural*, un conjunto enseñable en el contexto de un patrimonio de transmisión escolar.

Otras ideas, en cambio, parecen más relacionadas con las representaciones sociales acerca de las bondades de la práctica lectora. La lectura en tanto medio de aprendizaje de la expresión oral y escrita, en tanto forma de disfrute personal y en tanto ventana informativa sobre el mundo son, pues, buenos ejemplos de lo anterior. El discurso impersonal con el cual se formulan estas creencias confirma que se trata de concepciones no surgidas de la propia experiencia (que, como hemos visto, es prácticamente inexistente en el campo de la lectura), sino de los abundantes discursos sociales que alimentan el imaginario colectivo acerca de lo que una práctica altamente valorada como la lectura ofrece al sujeto.

Su visión de la educación literaria aparece muy vinculada a los aprendizajes lingüísticos que favorece la lectura de literatura, en los que Beatriu también incluye el aprendizaje de ciertas convenciones literarias como la rima. Cree que la base de la enseñanza de la literatura es la lectura libre de corpus diversos, complementada con la elaboración de representaciones artísticas (pictóricas o teatrales) a partir de esas lecturas. En ese marco, la función del docente *se limita* a leer cuentos en voz alta y, en la lectura previa que realiza de esos textos, a decidir las adaptaciones que deben hacerse a una obra para situarla en el nivel de comprensión de los niños.

Por su parte, en relación a la función que cumple el maestro en tanto transmisor de un interés y goce personal sobre los textos, es interesante subrayar que lo anterior emerge en su discurso con un tipo de enunciado despersonalizado y fuertemente vinculado al “deber ser” profesional (*tiene que mostrar un interés*). El uso reiterado del verbo “tener” en este punto parece indicar que lo anterior no forma parte de unas opiniones personales surgidas de la propia experiencia, sino más bien de un conjunto de saberes convencionales asociados a una práctica profesional determinada, saberes movilizables en el discurso aun cuando no sean creencias profundamente arraigadas en el sujeto.

6.7.7. Cuadro de síntesis de resultados estudio de caso nº1

Complementamos las síntesis individuales con un cuadro comparativo cuya función es favorecer una visión de conjunto acerca de los resultados obtenidos en este primer estudio. Se trata de un cuadro

centrado en las principales creencias emergentes por cada participante⁷⁰, sintetizadas a su vez en tres grandes ámbitos que facilitan su visualización. El primero, bajo el título “visión de la lectura literaria”, corresponde a las creencias más relevantes surgidas de la categoría que analizaba las teorías implícitas sobre la lectura y la literatura. Por su parte, dada la gran cantidad de información recogida en la categoría “visión de la educación literaria”, la hemos dividido en dos grandes ámbitos: por una parte, los objetivos que cada sujeto le adscribe a este proceso educativo; por otra, las principales proyecciones didácticas imaginadas para lograr dichos objetivos.

⁷⁰ Descrito ya en detalle el perfil lector de cada informante, y con el objeto de avanzar hacia un mayor nivel de concreción en la síntesis de las creencias, hemos optado por dejar únicamente la adscripción al perfil lector general, pues finalmente es el dato que permite la comparación entre las creencias de los lectores literarios fuertes y las de los no lectores.

CUADRO 4: SÍNTESIS DE RESULTADOS EC1

		VISIÓN DE LA LECTURA LITERARIA	OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN LITERARIA	PRINCIPALES PROYECCIONES DIDÁCTICAS
LECTOR LITERARIO FUERTE	Julia	<p>1 Leer es bueno, ayuda a mejorar la expresión.</p> <p>2 Práctica que entrega o “da” algo al lector.</p> <p>3 Espacio de ocio asociado al placer y diversión.</p> <p>4 Espacio de transformación personal y de descubrimiento de sí.</p> <p>5 Moviliza saberes sobre el sistema literario que favorecen sus prácticas lectoras</p>	<p>1 Construir hábitos de lectura frutiva (enlazándolo directamente con su propio placer lector).</p> <p>2 Avanzar hacia una lectura “entre líneas” para descubrir cada vez más cosas en los textos.</p>	<p>1 Importancia del trabajo con –y sobre- los textos.</p> <p>2 Diversificación de prácticas (lectura libre y lectura guiada), espacios (aula, biblioteca escolar y bibliotecas públicas) y corpus de lectura (amplia selección para que cada alumno encuentre su “tipo” de libros).</p>
	Carme	<p>1 Leer es bueno.</p> <p>2 Espacio de placer; un acto libre y personal.</p> <p>3 El lector “saca” algo para sí (asociado a un mensaje que la obra vehicula).</p> <p>4 Espacio de enriquecimiento y transformación personal.</p> <p>5 Espacio de resistencia y formación del espíritu crítico</p> <p>6 Moviliza saberes sobre el sistema literario que favorecen sus prácticas lectoras</p>	<p>1 Construir hábitos de lectura frutiva (enlazándolo directamente con su propio placer lector).</p>	<p>1 Función fundamental del docente como mediador (expone su placer personal en el aula y usa su bagaje para recomendaciones personalizadas).</p> <p>2 Diversificación de entradas a los textos, y rol central del posterior intercambio y socialización entre lectores.</p> <p>3 Necesidad de implicar al lector mediante la identificación con las realidades y las experiencias de vida presentadas en la ficción.</p>
	Lara	<p>1 Práctica que “envuelve” en la ficción, que da acceso a territorios más allá de la propia realidad y que favorece la empatía con otros.</p> <p>2 Literatura como arte profundo, que provoca intensas experiencias de “revelación” y de acceso a nuevos niveles de comprensión.</p> <p>3 Moviliza saberes sobre el sistema literario que favorecen sus prácticas lectoras</p>	<p>1 Construir hábitos de lectura frutiva (enlazándolo indirectamente con su propio placer lector).</p> <p>2 Avanzar en la competencia de comprensión lectora.</p>	<p>1 Aproximación lúdica a los textos</p> <p>2 Contacto con corpus literarios diversos y progresivamente más complejos.</p>

NO LECTOR LITERARIO	Núria	<p>1 Práctica escolar más que social.</p> <p>2 Necesidad de “entender” lo que el texto dice.</p> <p>3 Fuente de aprendizaje y de desarrollo de la imaginación.</p> <p>4 Fuerte valoración de lo escrito (un libro es, <i>per se</i>, mejor que un cómic y que una película).</p> <p>5 Precariedad de saberes sobre el sistema literario.</p>	<p>1 Construir hábitos de lectura frutiva (enlazándolo con un “deber ser” del docente).</p> <p>2 Ayudar en el aprendizaje de la mecánica lectora (velocidad y fluidez).</p> <p>3 Avanzar en la competencia de comprensión lectora.</p>	<p>1 Leer lo que los alumnos quieran leer, y apartar aquellos textos que considere muy complejos para ellos.</p> <p>2 Importancia de la función mediadora del docente, y de transmitir su propia pasión (formulado con un discurso despersonalizado).</p>
	Ricard	<p>1 Literatura como forma de creación y de expresión artística del ser humano.</p> <p>2 Expresión caracterizada por la escasa interacción que posibilita entre creador y receptor.</p> <p>3 Experiencia de evasión hacia otras formas de realidad.</p> <p>4 Precariedad de saberes sobre el sistema literario.</p>	<p>1 Acercar la literatura a la realidad del alumno.</p> <p>2 Iniciar a los alumnos en los circuitos culturales y artísticos (objetivo implícito en su discurso).</p>	<p>1 Relacionar la literatura con otras disciplinas</p> <p>2 Acercar a los creadores a la escuela</p> <p>3 Favorecer espacios de interacción (en espacios virtuales) de los alumnos con los textos-</p>
	Beatriu	<p>1 Experiencia de “enganche” con la ficción.</p> <p>2 Literatura como arte capaz de crear nuevos mundos y como patrimonio cultural a transmitir.</p> <p>3 Medio de mejora de la expresión, forma de goce personal y ventana informativa sobre el mundo (formulado con un discurso despersonalizado).</p> <p>4 Precariedad de saberes sobre el sistema literario.</p>	<p>1 Ayudar en el aprendizaje de contenidos lingüísticos y de convenciones literarias</p>	<p>1 Lectura libre de corpus diversos.</p> <p>2 Representaciones artísticas (dibujo, teatro) a partir de lo leído.</p> <p>3 Función del docente se “limita” a leer cuentos y adaptar las lecturas al nivel de los alumnos.</p> <p>4 Importancia de transmitir el goce personal del docente (formulado con un discurso despersonalizado)</p>

7. SEGUNDO ESTUDIO DE CASO: LAS MAESTRAS DE LA ESCUELA 1

7.1. Breve contextualización de la Escuela 1⁷¹

La Escuela 1 está ubicada en la zona alta de la ciudad de Barcelona, en un barrio residencial que cuenta con pequeños comercios, servicios y equipamientos cívicos y culturales. La mayoría de las familias viven en el mismo barrio de la escuela, y tienen un nivel socioeconómico considerado de clase media-alta. Predomina un perfil de alumnado cuyos padres o apoderados tienen estudios superiores. Hay algunas familias inmigrantes, de procedencias diversas, pero el porcentaje es pequeño en comparación con la media de alumnado inmigrante de la provincia de Barcelona.

Es una escuela de una línea, vale decir, tiene un grupo por nivel, desde educación Infantil hasta Primaria. Actualmente cuenta con un total aproximado de 230 estudiantes. La lengua vehicular y de aprendizaje es el catalán, al igual que la lengua de uso familiar para una gran mayoría de los alumnos.

La escuela nace en 1956 como establecimiento educacional privado. Desde sus inicios impulsó, junto a otras escuelas, los procesos de renovación pedagógica de Catalunya, y posteriormente formó parte del movimiento para una nueva escuela pública democrática. De este modo, tres décadas después de su fundación, se incorpora a la red de escuelas públicas de la Generalitat de Catalunya, a la cual pertenece en la actualidad.

Desde sus inicios, la promoción de la lectura ha sido un eje fundamental del proyecto pedagógico del centro, al igual que el espacio de biblioteca escolar, también presente desde su fundación. En continuidad con esa tradición, en los últimos años el equipo docente ha estado embarcado en el diseño y revisión del Plan Lector de Centro (PLEC), que enmarca las diversas actividades que se hacen en la escuela para favorecer la formación de lectores entre sus estudiantes o, en palabras del propio documento del PLEC, para promover “la adquisición

⁷¹ Esta contextualización, así como la de la Escuela 2, ha sido elaborada a partir de las informaciones proporcionadas por el equipo directivo y la bibliotecaria escolar (ya sea en conversaciones o en la lectura de algunos documentos institucionales), y complementada luego con la revisión del sitio web del establecimiento.

de un hábito basado en el disfrute, en la formación personal y en el deseo lector propio” de los niños y niñas.

Con este fin, el equipo docente y directivo ha conformado una serie de prácticas y actividades periódicas, muy arraigadas en la comunidad escolar, entre las cuales se cuentan: la hora semanal de lectura en biblioteca; el préstamo bibliográfico a domicilio (desde los parvularios); la lectura colectiva en el aula; los trabajos o fichas de biblioteca realizados a partir de la lectura libre y autoseleccionada; los “padrinos de lectura” (lecturas quincenales que los alumnos de 6° hacen a los cursos pequeños); el club de lectura de maestras, madres y apoderados (de periodicidad bimestral); el club de lectura para estudiantes de 5° y 6°; cuenta cuentos en la biblioteca (de carácter semanal para los grupos de Infantil y 1°); y la exposición temática de libros en el pasillo de entrada a la biblioteca (renovada quincenalmente), entre otras. A su vez, a las actividades periódicas se suman otras ocasionales, como los “Juegos Florales” para el día de Sant Jordi, o la “Maratón de cuentos” (cuenta cuentos realizados durante toda la jornada escolar) realizada una vez al año.

En ese contexto de prácticas lectoras diversas, la biblioteca escolar juega un rol clave. Es, según está escrito en el PLEC, “el ámbito fundamental del plan de lectura de la escuela”. La biblioteca ocupa una sala en el hall de entrada de la escuela, y su espacio y mobiliario es visualmente atractivo y acogedor para los niños. Además de las actividades mencionadas, cabe señalar que el espacio bibliotecario cuenta con un acervo bibliográfico actualizado y en constante renovación, cercano a los 5.500 materiales⁷² entre libros (la gran mayoría del fondo, con 5.300 textos), música y películas, todos catalogados e ingresados a un catálogo informático para su consulta en línea. La bibliotecaria, que cuenta con 5 horas de dedicación exclusiva y que ha seguido una formación de posgrado para asumir el cargo, cumple funciones referidas al ingreso y clasificación de novedades, movilización de la colección bibliográfica mediante diversas instancias (exposiciones quincenales, bibliotecas de aula para los cursos de infantil, recomendaciones de lectura en el blog, poema semanal, etc.), así como de organización y coordinación de actividades de promoción de la lectura en la escuela. A su vez, mantiene un blog muy activo tanto en la promoción de las diversas

⁷² El Manifiesto de la Biblioteca Escolar de IFLA- Unesco señala la necesidad de contar con 10 libros por cada estudiante. En el caso de Escuela 1, el promedio es de 22 libros por estudiante.

actividades realizadas como en la dinamización y movilización de la colección⁷³.

En definitiva, todo lo anterior hace que, a día de hoy, la tradición lectora de Escuela 1 disfrute de continuidad tanto en el espacio de biblioteca como en el nuevo proyecto escolar (PLEC) que aglutina y organiza los diversos esfuerzos institucionales tendientes a la formación de lectores.

7.2. ISABEL

7.2.1. Perfil lector

Experiencias previas de lectura

A partir del recuerdo de Isabel acerca de su infancia, podría decirse que sus primeras experiencias de socialización lectora en el ámbito familiar se relacionan con la extendida situación de lectura de cuentos antes de dormir. Como señala en su relato escrito: *Cuando era pequeña mis padres me explicaban un cuento antes de ir a dormir todas las noches, cuando aprendí a leer era yo misma quien los leía para finalizar el día, pero hubo un momento que los dejé de leer* (RVL). En ese marco, la rápida aparición del adversativo *pero* parece, pues, marcar un primer espacio de ruptura frente a una situación lectora que, tal como se subraya en la entrevista, *se acabó relativamente pronto* (25). Lo anterior podría relacionarse con la escasez de modelos lectores en el contexto familiar: su padre nunca ha sido muy lector, y aunque en la actualidad su madre ha devenido una lectora voraz que según Isabel *devora* los libros, estaba lejos de serlo en ese entonces. No es extraño, pues, que a día de hoy nuestra informante perciba que no tuvo influencias familiares especialmente relevantes en el ámbito de la lectura y la literatura.

Por su parte, el contexto escolar tampoco fue un espacio relevante a la hora de promover la implicación personal del alumnado hacia la lectura. En este periodo, no hubo ningún maestro que se recuerde como agente motivador en el acercamiento al mundo de los libros, ni hubo una biblioteca escolar que pudiese subsanar esa ausencia mediante el contacto directo con los textos. De hecho, la escasa consideración que la promoción de la lectura tenía en ese entonces en su escuela queda en evidencia

⁷³ Las 15 entradas mensuales que promedia el blog, así como sus 2.000 visualizaciones en el último mes (al momento de escribir estas líneas), dan cuenta de lo activo del sitio, así como de la importante cantidad de lectores y seguidores que tiene.

cuando Isabel recuerda la “competencia” que solía darse entre los pocos centros escolares de su pueblo: *competían todo el rato quién era la mejor | y luego era solo a nivel quién se sabía las tablas de multiplicar y no quién se había leído un buen libro* (30).

En ese contexto, el recuerdo de la lectura en el periodo escolar (tanto en la educación primaria como luego en la secundaria), está íntimamente asociado a la experiencia de una lectura obligatoria, realizada más como “trabajo que tocaba hacer” que como “placer”. Lo anterior, como puede observarse en las siguientes referencias, conforma la idea más recurrente de Isabel en relación a su formación lectora escolar: *Ya solo leía los libros que me “obligaban” desde el colegio (...) Los libros recomendados desde el instituto a veces me gustaban más y otras veces menos, pero lo vivía como un trabajo de clase y no como un simple placer de leer.* (RVL); *yo lo vivía (...) como una obligación* (10-12); *y ya luego era como las obligaciones de la escuela que te dan el libro de lectura del año (...) y lo leía bueno sí otra vez | y sí lo leía porque eran deberes y porque yo era muy aplicada y me tocaba* (24-26). Lo anterior, sumado a la sensación de falta de tiempo originada por el ritmo de estudio impuesto en la educación secundaria y, especialmente, en el bachillerato, acabaría conformando un panorama en el que la lectura se hacía únicamente por obligación escolar, sin devenir una práctica cultural autónoma e integrada al espacio personal del sujeto. De hecho, durante toda su escolaridad, únicamente hubo un libro que parece haber provocado una verdadera “experiencia” de lectura (*no sabría decir el por qué, pero fue especial para mí, -RVL*): *El pequeño Nicolás*, leído en 5° de primaria.

En suma, la estudiante que fue Isabel creció sin mayor contacto con bibliotecas que nutrieran el acceso a los textos, ni prácticas didácticas que problematizaran las obras favoreciendo procesos de interpretación individual y colectiva de las mismas, ni docentes que influyeran en su trayectoria personal como lectora literaria. Lo anterior, sumado a la poca influencia del ámbito familiar en la construcción de hábitos lectores, parece dar como resultado una importante distancia de la lectura como experiencia de goce personal, que recién es “descubierta” en la etapa universitaria: *Creo que fue mientras cursaba magisterio cuando empecé a disfrutar con la lectura. Tenía más tiempo para hacerlo, leía libros de pedagogía, de literatura infantil, de temáticas libres para adultos, etc.* (RVL).

¿Qué factores operaron en este nuevo “quiebre” en la trayectoria lectora de una estudiante que, al entrar a Magisterio, *era más de pedagogía y de: no tanto de literatura* (76)? En su discurso, la propia Isabel ofrece ciertos indicios que apuntan, al menos, hacia tres elementos que habrían influido en este cambio. El primero de ellos es la propia conciencia, construida desde una incipiente identidad profesional como docente, acerca de la

necesidad de vivir a nivel personal la experiencia de lectura que se desea transmitir en el plano profesional:

78. I: (...) y cuando yo entré ahí yo vi la necesidad de que si quiero ser maestra tengo que leer mucho | o sea es evidente | no puedes:: bueno es que:: sin leer no::

79. F: sí sí sí [hay ahí algo]

80. I: [tanto para cultura] como para el placer por la lectura | y ahí empecé a ser:: sí | el cambio y el:: mirar de otra mirada

Si bien volveremos sobre este fragmento al analizar sus creencias sobre la educación literaria, de momento nos interesa destacar ese *cambio de mirada* en relación a la lectura, movimiento que favorecería la apertura de un espacio personal en tanto lectora. Un segundo factor es que, pese a haber tenido escasa o nula formación en didáctica de la literatura, sí tuvo algunos profesores que *eran muy buenos y te provocaban el clic de tener ganas de leer más* (120). En este caso, nos parece que el uso de la expresión onomatopéyica *clic* (que remite a la idea de “hacer un clic”, es decir, de provocar un cambio en la manera de ver, pensar o hacer que se tiene hasta un momento dado), es representativa de aquello que, quizás por primera vez en su trayectoria, Isabel veía en la práctica y el discurso docente acerca de la literatura. Esto es, la puesta en juego de una relación personal y pasional del profesor con los textos, imagen que de una u otra forma aparece en los dos profesores universitarios que se recuerdan a continuación:

124. I: yo recuerdo un profesor de:: era de pedagogía/ | era algo de pedagogía no me acuerdo la asignatura ¿eh? | pero era como de didáctica | era general era como si pusiéramos la asignatura de pedagogía como podía ser filosofía y:: y este profesor yo recuerdo la primera clase y su listado de libros | el primero que nos dio es:: la bibliografía que:: a lo largo | esa asignatura era anual | que a lo largo del curso estaría bien que leyéramos y como que explicaba cada uno de los libros | o sea dedicó una o dos sesiones a explicar | los libros y cómo escoger un libro y cuál teníamos que empezar porque decía en función de eso tu manera de educar o de otra será diferente

125. F: esa es una especie en extinción ¿ah?

126. I: sí sí sí | y al final acabó siendo el decano de la universidad | yo fui a la Universidad de Vic | a:: bueno por cuestión de notas y de cosas de estas fui para allá | y acabó siendo:: bueno dejó de ser:: la pena es que dejó de ser maestro para dirigir ¿no? pero era muy bueno | muy bueno en lo suyo | y la de literatura castellana catalana era una maestra de estas de toda la vida | que al final se sacó su:: bueno su XX su todo para ser maestra universitaria/ | pero sí que quedaba de aquello como había

ejercido la docencia / X | cada día cuando empezábamos la clase siempre nos ponía una especie de poema en la pizarra | un poema o un trozo de alguna frase o: y la dejaba allí puesta | y cuando entrábamos a clase ni la comentábamos ¿eh? | el que quiera leerlo que se la apunte XX
127. F: y eso a día de hoy lo recuerdas todavía [como algo:]
128. I: [mucho] como algo muy emocionante | sí sí sí sí

En ambos casos, tanto la creación de un espacio de lectura “gratuita” en clase como la posibilidad de hablar con los alumnos de aquellos libros que el propio docente quiere que ellos descubran, no son sino variaciones de un mismo aprendizaje que parece haber influido en la trayectoria lectora y profesional de Isabel: el docente es, también, un sujeto lector que puede compartir su propio entusiasmo frente al mundo de lo escrito.

El tercer elemento, subrayado por nuestra informante como aquel que probablemente gatilló su *enganche* con la lectura, es el encuentro con un libro que se vivió como una experiencia personal que abriría el camino (tal como se observa en la repetición de la expresión *a partir de ahí*) hacia la lectura como práctica integrada en el espacio personal:

69. F: qué curioso | y ha habido así también otros libros como ese que los sientes muy::
70. I: sí de grande sí | o sea otro libro que me:: yo creo que ahí fue cuando me enganchó y el libro es muy tonto | muy tonto porque después:: bueno | tan tonto que era bueno:: ¿sabes La sombra del viento?
71. F: sí de Ruiz Zafón ¿no?
72. I: sí | es un libro que yo le cogí bastante manía y yo creo que soy bastante radical ¿eh? | porque lo que me obligaban y no me entraba:: este que era muy famoso m:: ya por ser famoso no me lo quería leer pero por qué/ | el resto de las bases no sé qué como una especie de:: pero me lo leí | ni me lo compré | me lo dejaron y me obligaron casi a leerlo y yo pensé pero bueno y era persona:: un amigo especial que me dijo léetelo pero de verdad que te gustará te gustará | y a partir de ahí yo creo que:: en la misma historia bueno yo me lo leí en dos días y a partir de ahí | todos

La anécdota no hace sino reforzar el carácter mediado de la construcción de un lector. En este caso, es la intercesión de una persona muy *especial* para ella lo que favorece la superación de unas barreras autoimpuestas en relación con ciertos textos (*por ser famoso no me lo quería leer*). Y ese carácter personal que tuvo esta recomendación acabaría, también, por sobreponerse a la visión de la posición marginal que ocuparía el texto en relación al canon literario. Esto es evidente en la repetición del adjetivo *tonto* para referirse a un libro que, pese a ello, es

valorado como una experiencia personal importante pues abrió el camino a la lectura posterior de muchos otros textos.

Experiencia lectora actual

Ya en su relato escrito, Isabel anunciaba los trazos generales de su actual relación con el mundo del libro, fundada en una tardía pero incuestionable identidad como lectora:

No recuerdo ni cuándo ni cómo adquirí el gusto por la lectura, de hecho creo que no ha sido hasta hace relativamente pocos años que tengo la sensación de que sin los libros no se podría vivir completamente. (...) Hace más o menos 10 años que no puedo vivir sin leer. Sobre todo en verano que tengo más tiempo. De hecho durante el año voy acumulando títulos de libros que leeré durante las vacaciones. Si imagino un momento feliz me veo estirada en la playa leyendo un buen libro (RVL)

De entrada, el hábito de la lectura fruitiva se elabora discursivamente como algo ya adquirido por el enunciador, es decir, como un aspecto que forma parte de su identidad personal en la actualidad. Para ello, el sujeto construye un enunciado que le permite expresar esa fusión identitaria: “no se puede vivir sin leer”, formulado primero de manera más o menos distanciada (*no se podría*) y luego con un discurso completamente personalizado (*no puedo*) que confirma la inscripción del sujeto en la experiencia de la lectura. Posteriormente, la inclusión de la locución adverbial *sobre todo* determina un espacio prioritario en el cual se realizaría esa identidad de lector: las vacaciones. Este movimiento, que tiende a desplazar la práctica lectora hacia aquellos espacios de cese o interrupción de la actividad profesional del sujeto, podría quizás leerse como una forma de matizar el carácter absoluto que parece acompañar la afirmación inicial.

Con todo, luego del acontecimiento gatillador que significó la lectura de *La sombra del viento* en la etapa universitaria, Isabel da cuenta de una activa práctica lectora que la ha llevado a visitar diversos corpus, desde novelas (su género predilecto) hasta ensayos pedagógicos, libros de viaje o literatura infantil y juvenil. En ese sentido, declara ser una lectora muy *de temporadas*, es decir, que varía de un corpus a otro según el ánimo y los intereses que tenga en cada momento de su vida. Así por ejemplo, la “biblioteca interior” evocada por Isabel en relación a sus lecturas de estos últimos años se nutre de clásicos de literatura de terror como *Frankenstein* o *Drácula*, de obras clave de la narrativa hispanoamericana contemporánea como *Cien años de soledad* o *La casa de los espíritus*, o de textos del canon de

la narrativa catalana como las novelas de Mercè Rodoreda. A su vez, junto con reafirmar su identidad como lectora de novelas, subraya su lejanía de otros corpus como la poesía (aunque recalca haberlo *intentado* con el género) o las biografías, que si bien gustan mucho a su madre ella no les ve mayor interés.

Como veremos, la secuencia que se ofrece a continuación arroja diversas líneas complementarias para entender no solo la fisonomía de esa biblioteca interior, sino también las formas de participación de Isabel en los circuitos de circulación de la cultura escrita:

135. F: y pensando como:: más como hoy en día no tanto en la universidad/ e:: ¿tú sientes igual que la literatura:: o sea ocupa un lugar importante en tu vida?

136. I: sí

137. F: bueno ya me has ido dando varias pistas

138. I: sí | yo creo que sí | de hecho sí | o:: cuando escucho una cosa o:: enseguida me intento documentar o informar de aquello o leerlo | e:: durante el curso leo relativamente poco | relativamente poco pero tengas ganas por ejemplo este fin de semana ¿no? | tenía ganas de que llegara el fin de semana para coger un libro y he leído uno que ya me había leído pero:: bueno

139. F: ¿cuál era?

140. I: el:: espera | a:: Cartas:: era de pedagogía era *Cartes al joves mestres que comencen* o algo así el título | no sé cómo se dice bien bien es de Jaume Cela y de Palou | sí | pues de este | y mira tenía ganas de leerlo son capítulos muy cortos y fáciles de leer y era:: bueno no hacía falta comprármelo

141. F: claro claro | y luego cómo te vas informando:: | me dices bueno me gusta irme informando | no sé vas leyendo:: qué sé yo

142. I: no sé lo primero que hago es ir a preguntarle a Noemí | es:: es mi recomendadora | bueno llega Navidad y siempre le digo Noemí cuál | a:: y no me da tiempo de esto del club de lectura que hacen en la escuela | pues me lo compro el libro o me lo apunto y luego cuando tengo tiempo me lo leo si es que no llego tiempo a las sesiones | o porque gente me dice | yo tengo un:: Word bueno en el ordenador y cuando me dicen algo lo escribo allí | por prioridad o si no pregunto pregunto mucho | y:: no sé en revistas como El X y cosas de esas que recomienda el periódico también a veces que recomiendan:: no sé ranking o:: esto no te lo puedes perder | bueno me encanta la librería La Central | ¿has ido a la del Raval? yo viviría allí dentro X

143. F: yo también

144. I: o sea yo vivo muy cerca y paso pues:: muchas veces | pues siempre tengo que parar | estoy allí mirando | es alucinante

(...)

150. I: (...) este fin de semana me voy a Amsterdam y quería comprar una guía y hay una librería sólo de guías | ¿lo sabes tú esto? la de Altair | Altair como la:: bueno es una editorial ¿no? pues es eso todo de guías del mundo están allí y es enorme como la central | esta X bueno ayer me perdí hicieron una conferencia sobre El Congo allí abajo debajo de unas escaleras y yo XX | y esto en La Central también lo hacen | sí en el apartado de recomendación y:: me lo voy leyendo
151. F: bueno se ve que tienes movimiento
152. I: tengo movimiento me da poco
153. F: [XX]
154. I: [tiempo] tengo en verano y que::
155. F: pero de todas formas si alguien te preguntara bueno cómo te caracterizarías tú como lectora:: | buena lectora/ XX
156. I: sí | sí yo creo que sí | poco variada a veces | supongo porque a veces va de temporadas y el estado anímico | cuando:: no sé a veces es que quiero ser más romántico otras de aventuras pero de estilo | pero:: | soy más de novelas | definitivamente

El fragmento ofrece múltiples líneas de interés para el análisis de las prácticas lectoras que Isabel desarrolla en la actualidad. Una de ellas es la confirmación del lugar de importancia que la lectura, en general, y la literatura, en particular, ocupan en su vida, pese a que, como ella misma señala, sea *poco variada a veces* o durante el curso lea *relativamente poco* debido a la falta de tiempo. Esto último podría llevar a pensar que, en realidad, el origen de la afirmación sobre la importancia de la lectura radicaría más en el carácter explícito de las preguntas del entrevistador (que, como se observa en los turnos 135 y 155, suponen ya una respuesta “deseable”) que en las prácticas lectoras de su vida cotidiana. Sin embargo, informaciones posteriores como la anécdota del ensayo leído el último fin de semana o la activa participación en los circuitos de circulación del libro parecen confirmar esa importancia y nos llevan, por tanto, a tomar cierta distancia de la explicación de una identidad lectora fundada exclusivamente en un movimiento de deseabilidad social. En otras palabras: nos parece incuestionable la fuerte incidencia del hábito lector en su identidad personal aun cuando, en ese contexto, resulte igualmente importante atender a los matices que la propia Isabel construye para expresar su autoimagen en tanto lectora.

En relación a su identidad lectora, el fragmento ayuda a visualizar una serie de situaciones que son prácticas comunes entre lectores, tales como la relectura (del texto de Cela y Palou, *que ya me había leído pero:: bueno (...) tenía ganas de leerlo*) o el hecho de llevar un documento donde anotar los libros que le recomiendan. En continuidad con lo anterior, Isabel ofrece otro ejemplo de hábitos compartidos por

muchos lectores. Se trata de un doble gesto, de apropiación personal y de socialización de los textos, basado en la vivencia de una experiencia gozosa con un libro que, luego, se quiere compartir con personas determinadas en las que el lector “proyecta” esa experiencia: *una cosa que hago que:: que me gusta es:: | cuando hay un libro muy especial | a:: pues aparte de quedármelo durante un tiempo | pero cuando encuentro a una persona que se parece al libro que:: creo que:: lo regalo | y luego me compro otro | ((risas)) me compro el mío | pero sí lo intento regalar o dejar (116).*

Por otra parte, en relación a los matices que la propia Isabel agrega en su autoimagen lectora, la poca variedad del corpus o la eventual disminución de la práctica durante los periodos laborales podrían complementarse con aquellos juicios que nuestra informante realiza cuando compara sus hábitos lectores con los de otros. Un movimiento en esta línea es destacar el bagaje literario de sus propios alumnos (y en general de todos los estudiantes de esta escuela), y situar sus propias prácticas en una relación de inferioridad en términos de la frecuencia con la que se lee: *leen como:: bueno mucho mejor que yo | leen devoran (302); lo que pasa es que en esto me superan los niños de:: de la escuela | que ellos tienen más capacidad de recomendar que yo | porque se los han leído más que yo (440).* En el mismo sentido avanza la comparación con una gran lectora como Noemí, quien, como ya hemos visto en la secuencia anterior, es uno de sus mayores referentes en el ámbito de la lectura y la literatura (*lo primero que hago es ir a preguntarle a Noemí | es:: es mi recomendadora*). Así, aun cuando nuestra informante se asume como una buena lectora, hablar de Noemí es referirse a un perfil de lector fuerte del cual la propia Isabel se excluye:

104. I: (...) y:: me encantan las bibliotecas viviría en una biblioteca | en serio | o sea yo siempre he estudiado en la biblioteca y esto de estar allí | no sé añoro ese momento de estar::

105. F: bueno puedes ser la sucesora de Noemí ((risas))

106. I: no | no Noemí es s- no no no no | Noemí es:: no | es irremplazable | es fuerte ¿tú sabes que se ha leído todos los libros?

107. F: me lo imagino porque en su cabeza tiene::

108. I: todos los de la biblioteca | ella dijo cuando yo sea bibliotecaria me los tengo que haber leído todos | todos | en verano se los leyó todos | | es muy fuerte no no es increíble no yo no soy de este nivel ¿eh? | lo que pasa es que me encanta los bibliotecarios y eso de poder variar y el préstamo/ o sea me gusta más que comprarlos casi | sí que tengo mi biblioteca y esto no te lo expliqué al final pero se me pasó | en biblioteca de mi piso/| ese es un sitio el más X bueno para mí es el más especial X es el más chulo el más especial | o sea comprar un libro y colocarlo allí

cuando ya me lo he leído es muy emocionante | pongo la *data* la fecha siempre

La expresión *yo no soy de este nivel* parece, pues, identificar una gradación en el amplio conjunto de lectores. En ese universo, si bien Isabel se ve a sí misma como una lectora activa y con un hábito consolidado, no alcanza a identificarse con aquellas personas cuya pasión por la lectura es, como en el caso de Noemí, excepcional. Con todo, y aun cuando ella misma subraye esas distinciones, los fragmentos continúan aportando múltiples indicios de la importancia de la lectura en su vida cotidiana. La fuerte implicación personal con los circuitos de circulación y difusión del mundo del libro, por ejemplo, queda en evidencia en frases como *me encantan las bibliotecas viviría en una biblioteca | en serio* o la anterior *me encanta la librería La Central | ¿has ido a la del Raval? yo viviría allí dentro*. En ambos casos, la formulación (marcadamente hiperbólica) *viviría allí*, cuyo trasfondo remite a la idea de un hogar, no hace sino recalcar el amor que se tiene por estos lugares, en los cuales *siempre tengo que parar*. A su vez, el uso de la expresión *siempre tengo que* refuerza el carácter imperativo y continuo que para ella han adquirido esas visitas, confirmando de este modo su activa participación en estos circuitos.

Por su parte, la anécdota del viaje a Amsterdam (presentada en la primera secuencia) y de su intención de ir a la librería especializada para comprar allí una guía de la ciudad, expresa igualmente esa participación en los circuitos de difusión del libro. Pero además ofrece valiosa información acerca de un tipo de lectura instrumental que también forma parte de su manera de relacionarse con la cultura escrita. La diversificación de propósitos en el acercamiento a los textos parece, pues, jugar un rol clave en su caso: la necesidad de evasión, entretenimiento e implicación personal en una historia se nutre con la lectura de novelas o de libros ilustrados; la reflexión y profundización sobre la profesión docente, con ensayos pedagógicos; la búsqueda de informaciones para apoyar la realización de eventos específicos de la propia vida, con lecturas informativas como el libro de viajes.

La progresiva construcción de la biblioteca propia sería una consecuencia natural de esas prácticas lectoras diversas. Una biblioteca que se nutre de múltiples maneras: desde las recomendaciones de Noemí o de su madre (quien también *tiene una gran influencia* a la hora de conocer nuevos textos) hasta las informaciones provenientes de suplementos culturales o los hallazgos de sus paseos exploratorios por librerías. A su vez, el hecho de que la biblioteca personal sea caracterizada como el lugar *más especial* y *más chulo* de su casa permite visualizar, esta vez desde la perspectiva de la importancia de la posesión

del objeto libro, la fuerte identificación de Isabel con el universo de lo escrito.

7.2.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

En un movimiento particularmente interesante para comenzar a indagar en sus creencias sobre la lectura, Isabel cierra su relato escrito con una valoración acerca de aquello que esta práctica cultural ofrecería en la construcción de la subjetividad y la identidad personal. Así, el último párrafo reza: *Acabo esta pequeña crónica con la absoluta convicción de que "leer nos hace libres". ¡Libres en todos los sentidos! (RVL)*. Aun cuando el texto sea muy breve y no se desarrolle la idea esbozada, pueden observarse una serie de marcas discursivas que avalan el profundo significado que lo enunciado tiene para nuestra informante. Las comillas que acompañan la idea central, por ejemplo, le otorgan a la expresión un aire de sentencia y de consenso social que subraya el carácter de verdad irrefutable que ostentaría para quien la enuncia. A su vez, la fuerte adherencia personal que vehicula el término *convicción* (más fuerte aún si se acompaña, como en este caso, de un adjetivo que recalca el carácter decisivo y categórico de la misma), así como el uso de signos de interrogación para subrayar el grado de libertad que se adscribe a la práctica lectora conforman, en suma, un entramado de indicios textuales que no hacen sino destacar la implicación del sujeto en relación a la idea fuerza de la lectura como construcción de un espacio de libertad para el lector.

A continuación, ofrecemos un fragmento de entrevista en el cual se desarrolla la idea anterior y, de paso, se abordan otros elementos claves para entender la visión que Isabel ha construido sobre la lectura literaria:

295. F: y ahora que estamos hablando como de:: la cosa más interior de la parte más interna/ | e:: déjame que te lance una:: una pregunta como del tipo:: ¿qué es para ti la literatura?

296. I: ((risas))

297. F: e:: no sé | uno a veces para hablar de literatura:: qué se yo piensa en algunas palabras a las que asocias literatura o:: | no quiero que me des una definición académica si no que::

298. I: pero yo cuando me lo has preguntado lo primero que he pensado e:: diría arte | pero no sé:: como el cine | yo no podría vivir sin cine no se puede vivir sin literatura | sin teatro | al teatro no voy tanto por:: supongo a nivel económico pero es como:: como un:: un placer es arte placer no sé | no sé | que supongo que se debe enseñar pero que:: no sé

- e:: | por mi propia experiencia pienso que no tienes por qué adquirirlo cuando eres pequeño que mejor:: | que a lo mejor:: siempre llega un momento en que dices ay | y a lo mejor un momento que lo pierdes | | no sé que:: que::
299. F: cuando dices que no tienes por qué adquirirlo de pequeño:: | te refieres a::
300. I: que no está todo perdido | si un niño se va de la primaria sin haber adquirido el gusto por la lectura/
301. F: ah vale vale
302. I: no que no se tenga que trabajar ¿eh? | pero que a lo mejor no sé | yo qué sé que a lo mejor todo lo que tú le has enseñado todo lo que tú le has puesto para enseñar aquello algún día piensa | pues era aquello | era lo que me habían dicho (...)
303. F: pero bonita la asociación que haces | que también:: bueno para mí también tiene mucho sentido eso de asociar literatura con arte con:: | tú decías aquí que me gustó mucho eso de que:: bueno que sientes que no puedes vivir sin los libros | que:: leer te hace libre
304. I: libre pero todo | tanto a nivel que te da información como que te hace imaginar como que te hace estar en otro sitio o imaginar cosas ¿no? | hay una ilustración muy buena que:: cuando se ve el muro de Berlín y:: hay todo de libros | y luego una persona subida en toda la montaña de libros como si pensara yo puedo pasar a la otra banda | que puedo ver | no sé | es que me gusta
305. F: y asocias eso con la literatura/
306. I: sí | con la literatura sí | especialmente | sí porque ahora te iba a decir con el cine | no | el cine es diferente | es diferente [X]
307. F: [está] bonito eso | y:: ¿por qué asocias esa imagen con la literatura?
308. I: esta/ porque:: | supongo X que mientras más lees más sabes:: y:: mientras más sabes más:: más tienes | es que es como un enriquecimiento | no sé es como:: tener dinero | para mí es como mejor que tener dinero | sin ser obsesivo ¿eh? pero:: | sí poder conversar puedes recomendar:: puedes:: pensar | te ayuda a pensar no sé

Un primer elemento de interés radica en aquellas palabras que Isabel asocia a la literatura, comenzando por su conceptualización como *arte*. Reforzar la identidad de la literatura en tanto expresión artística le permite, por una parte, situar el discurso literario en un amplio conjunto de prácticas culturales –como el cine o el teatro– sin las cuales *no se puede vivir*. Es decir, supone poner en escena una conciencia acerca de la importancia que el encuentro con la obra de arte tendría en la construcción de sí, toda vez que, desde su perspectiva, ese espacio deviene “vital” para el sujeto. Por otra parte, le permite hacer una segunda asociación, esta vez rescatando la idea de un *placer* que, surgido

del encuentro con las obras, caracterizaría la experiencia del lector literario.

A su vez, la idea inicial acerca de que “leer nos hace libres” es desarrollada aquí en dos grandes direcciones (turno 304). Una radica en la libertad que ganaría el sujeto al estar más informado, cuestión que presupone una visión de la práctica lectora como fuente privilegiada de información y conocimiento sobre el mundo que nos rodea. Otra, la libertad que ofrece la lectura en tanto espacio para desarrollar la imaginación y favorecer el viaje simbólico hacia otros lugares y formas de vida. En ese marco, Isabel rescata una imagen que concreta de manera muy visual esta creencia: la de una persona que, subida en una montaña de libros, puede ver y pasar hacia el otro lado incluso cuando esa otredad –como en el muro de Berlín– le está prohibida. Da la impresión, entonces, que la libertad a la que se apela engarza con la oportunidad que tiene el lector de mirar e ir más lejos de donde se está, ampliando de este modo el rango de experiencias que gracias a la lectura entran en el ámbito de lo posible. A su vez, cabe agregar que esto se vive como una especificidad de la lectura: si bien la propia Isabel pensó en incluir aquí otra expresión artística como el cine, luego es ella misma quien desecha esta posibilidad alegando que *el cine es diferente*.

Habría también que subrayar otra creencia emergente en su discurso, relacionada con la visión de la “relación con la lectura literaria” como una trayectoria personal que, como cualquier otro recorrido, estaría sujeta a discontinuidades y rupturas. Lo anterior enlaza con su propia experiencia de prolongados alejamientos de la práctica lectora durante el periodo escolar, un vínculo que se hace consciente para la propia Isabel cuando señala *no sé | e:: por mi propia experiencia pienso que no tienes por qué adquirirlo cuando eres pequeño*. De este modo, es la propia vivencia personal la que “enseña” que un lector puede formarse de diversas maneras y en etapas de la vida igualmente diversas. Una vivencia que, si bien adscribe al terreno de la experiencia individual, deviene para el sujeto una situación potencialmente generalizable, tal como lo demuestra el uso de un discurso alocutivo construido con un “tú” inclusivo: *a lo mejor:: siempre llega un momento en que dices ay | y a lo mejor un momento que lo pierdes*.

Finalmente, resulta interesante detenerse en la metáfora con la que Isabel cierra la secuencia. Se habla aquí de la lectura como un espacio de *enriquecimiento*, término cuyo campo semántico más evidente (el dinero) es inmediatamente rescatado por nuestra informante para acentuar que se trata de un enriquecimiento diferente y, en cualquier caso, superior al de la prosperidad material: *para mí es como mejor que tener dinero*. Se trataría, más bien, de una forma de riqueza asociada al potencial de la lectura como práctica que favorece el desarrollo del

pensamiento crítico (*te ayuda a pensar*), cuestión que, dada su centralidad en el proceso de desarrollo personal del ser humano, podría explicar aquella visión tan recurrente en Isabel acerca de que no es posible vivir sin leer.

Las otras expresiones metafóricas referidas a la lectura y rastreables en el discurso de Isabel son, en cambio, mucho más comunes. Sea la idea de *devorar* libros o sea la del hábito lector como un *enganche* con los textos, ambas metáforas son recurrentes en muchos lectores (fuertes o débiles) que hablan acerca de sus lecturas. Y mientras la primera sugiere una visión del libro como alimento que es engullido apresuradamente, la segunda refuerza el carácter intenso de la práctica al poner en juego la idea de una atracción irresistible, casi una adicción hacia el universo del relato.

Visión de la educación literaria

El siguiente fragmento de la autobiografía lectora escrita por Isabel deja entrever, en pocas líneas, ciertos elementos que ayudan a comprender la visión que nuestra informante ha construido sobre la educación lectora y literaria. Como veremos, es un panorama fuertemente influenciado por su participación en una escuela que, desde su perspectiva, ofrece un excelente marco institucional para la formación de lectores. Así, hablando sobre la Escuela 1, señala: *La hace especial muchas cosas, la gente que trabaja, los alumnos, las familias, como se trabaja... y en especial la biblioteca y el trabajo de lectura que se realiza. Para nosotros es un fracaso que un niño y una niña acabe la Primaria sin haber adquirido el gusto por la lectura.* (RVL).

Para Isabel, la promoción de la lectura y la biblioteca de centro se perciben como elementos fundamentales en el proyecto educativo institucional. Esto hace que, pese a su relativamente reciente incorporación al equipo docente (lleva 6 años trabajando en Escuela 1), comparta con vehemencia las convicciones pedagógicas que sustentan el Plan Lector de Centro. A nivel discursivo, la instauración de una voz enunciativa en plural (*para nosotros es un fracaso que...*) no hace sino confirmar la existencia de unos principios compartidos por todo el claustro. En este punto, cabe constatar que la enunciación desde un *nosotros* institucional se mantiene como una línea de continuidad durante buena parte de la entrevista, llegando incluso a utilizarlo para referirse a prácticas que, siendo iniciativas desarrolladas por otros docentes, igualmente se viven como propias. Así, hablando de un mural que se hizo con fotografías de toda la comunidad escolar leyendo, Isabel señala: [*hace dos años*] *hicimos* | *Noemí hizo una súper cartelera* | *enorme* | *de no sé cuántas*

fotos (324). En este caso, el paso del plural al singular nos parece especialmente significativo, pues si bien la reformulación de la persona gramatical avanza hacia un reconocimiento de la "autoría" de un proyecto determinado, el uso de la primera persona plural en posición inicial remarcaría que muchas iniciativas individuales en torno al fomento lector se viven como representativas del colectivo docente. Un colectivo cuyo objetivo fundamental en el ámbito de la formación lectora es, desde la perspectiva de Isabel, muy claro: la adquisición del gusto por la lectura.

El fomento de la lectura se asume entonces como motor de las prácticas docentes, tal como se recalca a continuación con la reiteración (casi abusiva) de la palabra *todo*: *es que es todo fomento a la lectura todo todo todo* (32). Lo anterior provoca, al menos, dos movimientos de interés para una mejor comprensión del sistema de creencias de Isabel en torno a la educación literaria. El primero es que, en un marco institucional como este, la actividad individual se percibe como un aporte más dentro de un amplio conjunto de actuaciones tendientes a formar buenos lectores: *o sea yo creo que no es tanto lo que yo apporto que yo hago una pequeña parte sino que todo el conjunto de la escuela* (180); *o sea no me siento única responsable del: del acceso a la literatura || de hecho no | no lo soy* (584).

El segundo movimiento, igualmente recurrente en su discurso, es que la concreción de un objetivo central como es la construcción del hábito de lectura frutiva, así como de unas prácticas institucionales conducentes a alcanzarlo, es vivido como un ideal que materializa lo que ella espera del periodo escolar en este ámbito. Lo anterior queda en evidencia cuando nuestra informante compara la realidad de la Escuela 1 con aquella que le tocó vivir en su propia etapa de escolarización primaria: *o sea yo:: es que siempre hago la comparación con la escuela donde estamos* (30); *Siempre pienso que ojalá hubiera tenido estos maestros, estos libros, esta biblioteca y este trabajo de la lectura de pequeña* (RVL). Evidentemente, la inclusión de la interjección *ojalá* modaliza el discurso hacia el terreno del deseo. Así, mediante la evocación (en clave negativa) de la propia experiencia, se expresa la conformidad con la situación actual y, por tanto, con los objetivos y formas de hacer que caracterizan el trabajo de la Escuela 1 en el ámbito de la lectura.

De hecho, consultada acerca de cuáles son sus propios objetivos a la hora de enseñar literatura, Isabel insiste en el propósito colectivo que había planteado anteriormente:

175. F: [que:: digamos] ¿qué esperas que aprenda un niño sobre la literatura o con la literatura | en el contacto con la literatura?

176. I: sí | sí yo espero que aprendan al gusto por la lectura | o sea que se vayan con la necesidad de decir:: ay mira quiero leer más o: o sea lo que te explicaba por aquí | hay veces en que veo algunos niños | suele pasar en quinto a finales de cuarto quinto este proceso así/ que no sé por qué empiezan a tener:: uno o dos en la clase normalmente son buenos lectores | empiezan a tener un rechazo por la lectura como sí:: ay no sé qué escoger ay no *es que es avorrit* o sea que como:: supongo que porque algunas novelas son muy infantiles y otras ya no las entienden aún | pero:: pasa pocas veces o sea | yo lo que espero es que cuando salgan de aquí y:: o sea que encuentren placer por leer | lo que sea | al nivel que tengan y lo que sea pero que tengan inquietudes porque leer | bueno es el conocimiento ¿no? | no sé

177. F: ¿y sientes que esas ideas las puedes concretar:: plasmar en la escuela? | porque también hay muchos profes que a veces conversando con ellos me dicen sí mira a mí me encantaría | pienso esto en relación con la literatura pero en realidad en el día a día en la escuela no lo puedo hacer por esto y esto | ¿tú crees que puedes concretar | no sé lo que sientes que: quieres hacer?

178. I: sí claro

179. F: no sé si me explico

180. I: sí me parece | yo:: lo que veo es que es una evolución | se empieza desde P3 en esta escuela a querer la biblioteca o sea todas las cosas importantes se hacen en la biblioteca | o sea para nosotros la biblioteca es el día:: con los padres la primera reuni- cuando se hace lo de las puertas abiertas/ se hace en la biblioteca y se explica por qué se hace allí | porque es:: nuestro sitio (...)

Que aprendan el gusto por la lectura o, dicho de otro modo, que encuentren placer por leer constituye, por tanto, el principal objetivo que Isabel persigue en el terreno de la formación lecto-literaria de sus alumnos. A su vez, ella espera que la consecución de este objetivo redunde en la construcción de hábitos lectores estables en el ámbito personal o extraescolar: que tengan inquietudes; que se vayan con la necesidad de decir:: ay mira quiero leer más.

Contrario a fragmentos precedentes, en esta secuencia estamos frente a un discurso personalizado en singular, en el cual la identidad del hablante se inscribe en un yo (*yo lo que espero; yo lo que veo*) sobre el cual gira todo el enunciado. Sin embargo, nos parece que la continuidad entre estas creencias individuales y las planteadas anteriormente desde una identidad colectiva, no hace sino confirmar la existencia de unas “representaciones” que vinculan el nivel personal y el nivel del colectivo docente. En otras palabras, resulta clave comprender que el objetivo de la promoción de la lectura y de la construcción de hábitos de lectura frutiva, que tan arraigado está en el sistema de creencias de Isabel,

formaría también un elemento central en aquellas representaciones o principios compartidos en el seno del claustro de esta escuela.

Por ello no resulta extraño que, a la hora de indagar en las posibles dificultades que suelen experimentarse para llevar los ideales a la práctica, Isabel responda no tener problemas para concretar ese ideario en esta escuela. De hecho, agrega que ve *una evolución* en términos de un progresivo y constante acercamiento de los niños al mundo de los libros, cuestión que finalmente deviene en un alumnado que ella percibe como muy motivado hacia la práctica lectora. Así por ejemplo, consultada por actividades que realiza para favorecer la motivación por la lectura, nuestra entrevistada se apura en subrayar: *yo te tengo que decir que están bastantes motivados ¿eh? | o sea que ya partimos de:: que yo no los tengo que motivar si no que ya de por sí están motivados* (202).

En suma: la percepción de Isabel dibuja un objetivo general muy claro y prioritario en el proyecto pedagógico de la escuela, que a su vez favorece la formación de un alumnado que se caracterizaría por una amplia mayoría de lectores frecuentes, comprometidos e implicados (*o sea son niños que devoran libros*, -180). Y sabemos, también, que lo anterior se concreta en un espacio particularmente relevante en el contexto de la Escuela 1: la biblioteca. A nivel discursivo, esa relevancia tiene su correlato en la secuencia analizada: para hablar de la biblioteca se retoma el *nosotros*, resaltando de ese modo la importancia que tiene este espacio para toda la comunidad escolar (*todas las cosas importantes se hacen en la biblioteca; es:: nuestro sitio*).

Llegamos, con ello, a uno de los puntos centrales del discurso de Isabel en torno a la promoción de la lectura. Se trata de la concepción de biblioteca escolar que ha encontrado en este centro educativo, y que en estos años ha pasado a formar parte fundamental de su ideario en relación a la formación de lectores literarios. Una biblioteca siempre abierta al público, que ofrece un atractivo espacio de lectura libre y una amplia colección bibliográfica que es continuamente movilizadora por la persona encargada. Para ella, que no tuvo experiencias con una biblioteca escolar en tanto alumna, esta visión de una biblioteca profundamente integrada en el proyecto educativo constituye *un ejemplo* a seguir para otros establecimientos educativos, especialmente para aquellos que continúan con malas prácticas como utilizar la biblioteca en tanto lugar de castigo. Imaginando que algo así sucediera en Escuela 1, nuestra informante señala:

192. I: claro no | es que no:: bueno de hecho es que no pasaría | pero si no:: enseguida avisaríamos a quien fuera si alguien viniera nuevo y hiciera eso:: | le diríamos ¿no? | cuando yo soy la coordinadora de los

practicantes de magisterio también la reunión la hacemos allí y lo primero que enseñamos es la biblioteca | luego los baños pero primero la biblioteca

193. F: como una puerta de entrada a la escuela

194. I: sí sí || claro es que tiene mucha tradición | claro la antigua bibliotecaria era XX que:: es una gran [pedagoga]

195. F: [sí eso] me contaban

196. I: es de toda la vida y yo creo que somos un ejemplo de biblioteca | seguro | de muchas cosas pero de biblioteca | y nos lo creemos ¿eh?

Una vez más, la voz que enuncia vuelve a construirse en un plural (*le diríamos; somos un ejemplo*) que en este caso destaca el consenso absoluto que el espacio de biblioteca genera entre los docentes de la escuela. Un consenso que, por lo demás, se traduce en la conciencia que se tiene acerca de las buenas prácticas asociadas al espacio bibliotecario (*nos lo creemos*), y que se vincula con la historia del establecimiento, una tradición lectora de la cual Isabel se siente *alucinada* de formar parte. La biblioteca, entonces, se vive como el núcleo de una amplia diversidad de prácticas institucionales de promoción de la lectura que son continuamente relevadas por Isabel en su discurso. Nos referimos a iniciativas como el mural con las fotografías de toda la comunidad escolar leyendo, la creación de cuentos que los propios alumnos “publican” en libros autoeditados y que se leen el día de Sant Jordi, la exposición quincenal de libros en el hall de entrada de la escuela, el concurso literario de los “Juegos Florales”, o las continuas visitas de escritores, editores e ilustradores con quienes se realizan sesiones de lectura y conversación sobre las obras.

En definitiva, Isabel se asume como una más entre las múltiples piezas de un engranaje orientado a hacer de la promoción de la lectura una característica distintiva de esta escuela, tal y como lo ha sido desde sus inicios. De ahí el discurso fuertemente polifónico que inunda sus respuestas, en el cual no solo el *nosotros* reemplaza continuamente al *yo*, sino que también aparecen las voces de otros docentes, como Montse y, especialmente, Noemí, cuyas iniciativas son rescatadas por Isabel para complementar o reforzar sus postulados. Con todo, la globalidad del discurso parece centrarse en la idea fuerza de la adquisición del placer por la lectura, así como del rol fundamental que la biblioteca cumple en ese propósito. Resultaba, pues, de interés la indagación sobre otras perspectivas u objetivos que se relacionaran con la enseñanza de la literatura. El siguiente fragmento entrega luces en esa dirección:

227. F: y:: qué:: | pensando siempre en la enseñanza de la literatura ¿qué contenidos priorizan o priorizas? bueno hablo en el plural porque X

228. I: está todo sí

229. F: e: cuando piensan en enseñar literatura e:: o qué objetivos/ tú me hablabas hace un rato del placer por la lectura ¿no? | que los niños salgan de sexto con este:: con esta motivación que se ve | e:: ¿hay otros objetivos que sean también relevantes para ustedes relacionados con la literatura?

230. I: hombre luego estará:: bueno todo el trabajo de lengua | ¿puede ser eso? | te refieres a eso/ todo el trabajo de lengua de metáforas de sinónimos de antónimos de:: todo lo que se puede extraer de ahí a::

231. F: claro como a partir de la [literatura]

232. I: [claro] partir de ahí y buscar excusas para aprender a redactar | claro partimos mucho de los textos ya escritos para poder:: apren- para enseñar a expresar | siempre | siempre apren- damos modelos para poder | o sea nunca les ponemos a:: a redactar sin un modelo antes y normalmente recurrimos mucho a la literatura

233. F: como modelo lingüístico

234. I: claro para enseñar cualquier otro tipo de cosa XX

Cabe destacar que, en este caso, el plural inclusivo que señala al equipo docente es introducido por el entrevistador quien, al ver que sus preguntas en singular a menudo generaban comentarios pensados desde el colectivo, opta aquí por abrir las dos posibilidades (*¿qué contenidos priorizan o priorizas?*) para que la entrevistada eligiera una según la intencionalidad de su respuesta. En cualquier caso, lo que interesa ahora no es tanto la voz enunciativa adoptada sino el contenido de lo enunciado. Decimos esto pues pareciera que, descontado su uso para el gran objetivo de promoción de la lectura frutiva, la literatura se percibe como un atractivo instrumento para el aprendizaje lingüístico. Esta visión del discurso literario como un modelo de lengua favorece una serie de prácticas de lectura y escritura orientadas a cuestiones como el trabajo sobre aspectos gramaticales, el aprendizaje de la producción de textos, o el trabajo de vocabulario. En ese contexto, pareciera que la rápida mención a un aspecto de interés para la progresión de la competencia literaria como son las metáforas utilizadas en los textos, queda subsumida al predominio de cuestiones ligadas a la competencia lingüística (*todo el trabajo de lengua de metáforas de sinónimos de antónimos*).

Es decir que la visión de Isabel en torno a la educación literaria se asentaría en dos grandes objetivos que, desde su perspectiva, serían compartidos (especialmente el primero) por el cuerpo docente de la escuela: la promoción de hábitos de lectura, por una parte, y el desarrollo de la competencia lingüística mediante el contacto con textos literarios, por otra. En ese horizonte, la progresión de una competencia específicamente literaria centrada en el avance de la capacidad de

comprensión e interpretación de las obras, parece ocupar un lugar secundario en su sistema de CRS, pues no aparece como algo relevante en su discurso. De hecho la evocación, inducida por el entrevistador, de una sesión de trabajo con el texto literario que ella considerara como especialmente satisfactoria, tampoco la ha llevado en esa dirección, sino que más bien hizo emerger un tercer objetivo relacionado con el uso de la literatura en las aulas:

247. F: estoy pensando e: | ¿cómo sería una clase ideal para ti de: sobre literatura? | e: te acuerdas alguna sesión que hayas dicho qué buena esta sesión [X literatura]

248. I: [de literatura]

249. F: podrías describirme esa sesión/

250. I: qué difícil | no te sabría qué decir ¿eh? | una:: una ideal

251. F: claro algo que:: sí una sesión:: | la que pienses qué bueno esto que hicimos sobre literatura o una actividad concreta:: | bueno ya me decías también del proyecto este que:: que es algo como de todo el curso ¿no?

252. I: claro | sí alguna sesión | a mí me gustan las que::

253. F: o claro que te guste a ti especialmente [X]

254. I: [sí] a mí me gusta mucho los que a través de la literatura pueden resurgir sentimientos de los niños y podamos conversar sobre eso | o sea el día de tutoría que son los viernes | normalmente les leo un cuento | no siempre para que no se aburran y para que no lo cojan como mira es:: pero una vez cada mes o cada dos meses/ un cuento | normalmente es ilustrado para que vean imágenes mientras lo leo | muy corto y que da para pensar | muchas veces lo hacemos | y a partir de ahí pues:: generar conversación de:: buscar la excusa para trabajar esto de los sentimientos | ya sea porque se ha muerto el abuelo de alguien o porque un niño a lo mejor está más separado del grupo | y de seguida es Noemí qué libro X y lo leemos y lo trabajamos | lo trabajamos como el simple placer de leer y a ver si aflora algo para la conversación | y esos días que:: al final se entiende:: el libro y alguien puede sentirse identificado y otro puede ayudarlo | XX de libro o:: | sí que ellos lo vivan como:: qué cuento o qué historia pero que también les provoque algo o les genere algo adentro

255. F: eso [X gusta mucho]

256. I: [como:] sí | no sería bien bien acercar la literatura pero:: | podría ser/

257. F: sí | es también lo que nos pasa a nosotros cuando leemos un buen:: libro que te toca::

258. I: sí | sabes lo que pasa es que si yo XX por ejemplo he visto a alguien está apartado en el patio que nadie juega con él ¿no? | me lo invento y yo empiezo como:: mira | a veces también lo hago ¿eh? pero que X preocupado por no sé no sé cuántos | es:: menos eficaz creo | tengo comprobado que si les leo un cuento que hable sobre un niño que le pasa esto | porque es otra persona | y luego:: si quiere aquella persona

ya dirá mira a mi a vegades me passa això | o ahí mismo a lo mejor no sabe que a otro también le ha pasado | y luego ya son dos y ya no se siente tan solo y eso ayuda mucho a:: la literatura | mucho

En primer lugar, llama la atención el hecho de que la sesión más satisfactoria que se recuerda acerca del discurso literario no es ni una clase de lengua y literatura ni una sesión de biblioteca, sino que proviene del espacio de las tutorías. A decir verdad, tampoco es una sesión particular la que se evoca: ciertas marcas discursivas como la reiteración del adverbio *normalmente* llevan a pensar más bien en una práctica recurrente y sostenida en el tiempo; en otras palabras, una generalización de la experiencia. Se trata, pues, de la lectura de textos literarios, particularmente de cuentos, para suscitar sentimientos y emociones que favorezcan una reflexión de los niños sobre la propia vida. El potencial que ofrece la ficción a la hora de identificar al ser humano con personajes que viven problemáticas similares a las suyas es, por tanto, reelaborado aquí desde una perspectiva pedagógica. De lo que se trata es de *buscar la excusa para trabajar esto de los sentimientos*; es decir, el objetivo fundamental es que la narración funcione como un disparador de temáticas y emociones que se busca problematizar para ayudar en el desarrollo personal y social de los alumnos. Lo anterior parece un objetivo especialmente prioritario para Isabel, quien siente la necesidad de aprovechar una instancia de diálogo como esta, aun cuando se dé en otro contexto como el de la clase de lengua y literatura: *y si:: a lo mejor estoy trabajando un texto que a la hora de lengua da mucho para hablar de cosas pues bueno ya trabajaremos lengua en otro momento* (496).

En ese contexto, no resulta extraño que uno de los principales criterios de selección de textos que nombra más adelante sea, precisamente, la temática de los relatos (a modo de ejemplo, habla de buscar un libro sobre discriminación de género). En la misma línea, la valoración que se hace de las obras se relaciona con el potencial que estas ofrecen para gatillar la conversación posterior, una discusión que se dirige a *ver si aflora algo* relacionado con sus propias vidas: *y digo otras mira esto / | a lo mejor les hago surgir algo* (266). A su vez, la expresión *tengo comprobado que...* (turno 258) reflejaría una convicción personal surgida de una extensa práctica previa en este tipo de discusiones, y subrayaría la certidumbre que Isabel le adscribe a esta situación pedagógica para el logro de los objetivos que con ella se propone.

Finalmente, de la secuencia anterior nos interesa recalcar el carácter más personal de las creencias movilizadas. La inscripción del yo atraviesa, pues, todo el fragmento, en el que no hay trazas ni del *nosotros* ni de otras voces del equipo docente que intervengan en este ámbito.

Únicamente encontramos una referencia a Noemí, quien en este caso actúa solo como recomendadora de libros que podrían utilizarse para generar estas conversaciones. De este modo, nos parece estar frente a un objetivo que no necesariamente es compartido con el resto de los docentes, una forma de trabajo que podría ser característica de Isabel y de sus profundas intenciones en torno a ayudar (mediante la lectura de textos literarios) en el desarrollo personal y social de sus alumnos. Es decir, mientras los dos primeros objetivos relacionados con la enseñanza de la literatura parecían más vinculados al ámbito de las representaciones o principios compartidos (de los cuales el primero, asociado al fomento lector, ocuparía el centro mismo de ese sistema), este último, en cambio, se movería en el plano más individual de las convicciones personales de Isabel acerca de las posibilidades educativas de las obras literarias. La modalización apreciativa adoptada en una frase como *a mí me gusta mucho los que a través de la literatura pueden resurgir sentimientos de los niños*, no hace sino confirmar que se habla desde el plano de la subjetividad y del particular modo de pensar del sujeto que enuncia.

Siempre en el contexto de las creencias individuales, pueden rastrearse ciertas opiniones que ayudan a explorar otros terrenos del ideario de Isabel acerca de la educación literaria. Una de ellas es la relacionada con la importancia del “sujeto lector didáctico”, visión que comienza a producir sentido cuando entra a estudiar Magisterio y piensa *si quiero ser maestra tengo que leer mucho (...) tanto para cultura como para el placer por la lectura* (78-80). Así, la pujanza pedagógica de la identidad lectora del maestro parece avanzar en dos direcciones: fortalecer la cultura general necesaria para ejercer la docencia, y jugar un rol de transmisión de un placer lector que se ha vivido en el plano personal. No obstante, en el segundo punto podría haber un espacio de tensión a nivel de las creencias, toda vez que, consultada sobre si transmite a menudo su propio bagaje en tanto lectora, Isabel señala que más bien le interesa construir espacios para que los propios alumnos recomienden sus lecturas, pues *una recomendación de iguales es mucho mejor que de adultos* (564). De este modo, el lugar del sujeto lector didáctico en el aula quedaría en un segundo plano en pos de favorecer lo que, a su juicio, es preponderante: movilizar el bagaje literario de los propios alumnos.

Lo anterior engarza con la visión que se tiene acerca del propio lugar del docente en una discusión literaria pues, para Isabel, su opinión sobre el texto debe pensarse como una más en el conjunto de opiniones de los alumnos. El objetivo, en este caso, es *que hablen | al final a lo mejor o entre medio doy mi opinión y a veces me la rebaten ¿eh? no pasa nada | como si yo fuera uno más* (570). De hecho, la idea misma de una discusión literaria centrada en la lectura interpretativa de las obras parece transparente para

ella, pues aun cuando el entrevistador intenta llevar el diálogo en esa dirección, Isabel tiende a relacionar el debate interpretativo ya sea con el espacio de recomendación oral de obras en la biblioteca, ya sea con la actividad de explicación (oral o escrita) posterior a toda lectura:

397. F: am:: crees tú que generas espacios de discusión literaria/ o sea de debates sobre los libros de:: no sólo darlos como:: qué se yo como modelo porque ahora vamos a hacer una actividad de escritura sino que también de:: bueno vamos a leer este cuento y lo vamos a debatir a tratar de interpretar/

398. I: o que ellos mismo propongan | sí | que ellos traigan y todo | sí o sea a nivel de biblioteca cada mes:: lo haría más frecuentemente pero cuesta a veces coger el ritmo | a:: ellos recomiendan | ellos recomiendan espontáneamente un libro X salen allí y explican si les ha gustado o si no y hacen pero:: | luego también en momentos yo esto diría ocasionales por ejemplo después de Navidad que hablamos de los regalos | a:: buscamos la excusa y cuando alguien nos habla de algún libro oye explicanos ¿sabes? | para Sant Jordi siempre | siempre X

399. F: ya | estoy pensando en realidad más cuando:: uno lee o el niño | pero:: digamos cuando se lee un cuento y luego entre todos se comenta se debate [acerca de ese libro::]

400. I: [a eso siempre] siempre que se lee | sí siempre | siempre hay una explicación después | siempre | a nivel escrito o a nivel oral ¿eh?

401. F: y esa explicación es más bien tuya/ o::

402. I: no | de todos de todos | que ellos X normalmente en estos casos yo tiendo a callar y organizo el debate pero que ellos:: |sí |a lo mejor si que la cosa está más estancada pues digo palabras o:: alguna frase para ayudar a estirar

Nos parece que lo anterior ofrece una continuidad, a nivel de prácticas didácticas, para los objetivos que Isabel asocia a la educación literaria. Pues, si estos se dirigen fundamentalmente al fomento de la lectura frutiva y no parecen incluir especialmente el avance en la competencia interpretativa, es lógico que las prácticas docentes tiendan a generar dispositivos de conversación libre sobre las obras más que actuaciones mediadoras dirigidas a procesos específicos de construcción de sentido a partir de sus indicios textuales significativos. En esta línea, los criterios de selección de los textos (por temáticas, a veces por ilustraciones que puedan “dar juego” para una actividad de escritura, otras veces *por el simple gusto de leer*, -288) están igualmente relacionados con los objetivos y prácticas anteriores, pues al no generarse espacios de debate interpretativo, tampoco se necesitan obras que sean elegidas por el nivel de “resistencia” semántica que ofrezcan al lector. A su vez, una última cuestión que podríamos relacionar con la ausencia de un trabajo

específicamente literario es el carácter más bien *ocasional* con el que Isabel favorece la “lectura en red”. Pues, desde su perspectiva, es algo que en la escuela se hace pero más bien en el espacio de biblioteca, mediante las recomendaciones que Noemí realiza para movilizar el acervo bibliográfico.

Acabaremos, pues, este apartado con una postrera mención a una idea que, por el plural con el que se elabora, parece ampliamente consensuada en el colectivo docente. Se trata de la visión que se tiene de los procesos de escritura en la escuela, que estarían muy en la línea de una producción de textos que considera la situación comunicativa global más que únicamente la actividad de textualización:

392. I: [que a lo mejor] tenemos el mismo texto durante varias semanas pero que es el mismo y lo queremos hacer bien hecho | y siempre luego intentamos que aquello lo pueda- siempre que tenga un fin que lo lean | que lo lean y que sea: X | hemos hecho que redactar por redactar no lo hacemos tampoco que sea para colgarlo en el blog para hacer una *cartellera* | para:: enviarlo a casa o para que se lo lean los de sexto y ellos lo nuestro ¿no? | intercambio

393. F: sí porque no escribimos para nadie

394. I: claro

395. F: siempre escribimos [para:: X]

396. I: [claro porque para] escribir siempre para el maestro es raro | a veces para un compañero de la misma clase || buscamos excusas para hacerlo sí

Son, en suma, algunas características de ese complejo entramado de creencias que ha construido Isabel en su trayectoria profesional. Un sistema en el que, como se ha observado, sobresalen aquellas representaciones que aseguran unos objetivos y horizontes comunes para todo el equipo docente, concretados en un propósito compartido que se quiere distintivo de su escuela: la promoción de hábitos de lectura libre y placentera.

7.2.3. Las prácticas didácticas

Las 5 sesiones observadas de Isabel corresponden a sus funciones como maestra de lengua y literatura catalana y castellana de 5º año. Todas ellas se realizaron en el aula de 5º, salvo la última, que se desarrolló en el espacio de la biblioteca escolar pues correspondía a la “hora semanal de biblioteca” de este grupo. En esta hora de biblioteca se instaura un espacio para hojear y leer libros autoseleccionados por los

propios alumnos, quienes luego realizan una breve ficha sobre su lectura. La maestra, en este contexto, no interviene sino para resguardar el necesario clima de silencio y respeto por la lectura de los demás.

Además, hubo dos sesiones (S1 y S3) dedicadas a una actividad de producción de textos poéticos. Este espacio de escritura creativa, surgido de la visita extraescolar a un centro cultural donde leyeron y musicalizaron poemas, se basaba en la escritura, por parejas, de un poema a partir de un nombre, un verbo y un adjetivo que cada pareja eligiera. Cabe destacar que en estas sesiones, las intervenciones de la maestra estuvieron orientadas a rescatar ciertos conocimientos previos sobre el género (rima, verso, estrofa...) y, especialmente, a recalcar que lo importante es el "sentido poético" y el mensaje que se quiera transmitir, más que la necesidad imperiosa de hacer que todo rime. A su vez, la maestra leyó en voz alta algunos de los textos ya producidos, que serían expuestos (acompañados de un dibujo) en el vestíbulo de la escuela.

Finalmente, otras dos sesiones (S2 y S4) estuvieron dedicadas a la lectura de las novelas correspondientes a este trimestre. El corpus utilizado para ello fue *Las Brujas* de Roald Dahl, en la clase de castellano, y *Les aventures de Kip Parvati*, de Miguel Larrea, en catalán. Ambas se leen en voz alta, un fragmento cada alumno (asignado previamente, en la clase de catalán, y asignado en el momento, en la de castellano). Mientras en *Kip Parvati* no hubo otro comentario posterior más allá de una breve explicación lingüística sobre la palabra que daba título al capítulo siguiente, en el caso de *Las Brujas* se hizo una síntesis de lo leído, realizada en forma colectiva y oral en el aula, y expandida luego hacia un espacio de escritura de un resumen individual en casa. En este último caso, se aprovechó también para trabajar sobre los conectores que pueden utilizarse en un resumen, con la finalidad de mejorar las producciones escritas de los alumnos. No hubo, en cambio, espacios de interpretación y construcción de sentido a partir de lo leído.

Presentamos, a continuación, los resultados generales de las cinco sesiones mencionadas, articulados en un POPRADEL de síntesis (Cuadro 5) que reúne las diversas actividades mediadoras desarrolladas por Isabel en el transcurso de la observación:

CUADRO 5: POPRADEL DE SÍNTESIS ISABEL

	CRITERIO	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre	1		En la hora semanal de biblioteca, que en su caso se ocupa íntegra para dejar que los alumnos elijan y lean libremente (la única consigna de la maestra es respetar el clima de silencio necesario para la lectura).
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		2	La lectura obligatoria se da con las novelas que están leyendo para catalán (Kip Parvati) y castellano (Las Brujas), siguiendo en ambos casos el procedimiento de lectura en voz alta de un fragmento cada uno (incluida la maestra), y complementado, en una de las sesiones, con un trabajo de síntesis del capítulo. Ninguna de las sesiones focaliza en dispositivos para guiar la lectura.
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	3		En las sesiones dedicadas a las novelas, los capítulos se acaban con un fragmento leído en voz alta por parte de la maestra. También, en S1, leyó en voz alta las producciones poéticas iniciales de los niños, enfatizando la expresividad de los textos.
	Genera espacios de producción de textos literarios	2		Hay un trabajo de escritura de textos poéticos, de 2 sesiones, a partir de la consigna de escribir tres palabras (con diferente función gramatical cada una) y luego hacer una poesía con ellas.
	Genera espacios de discusión literaria			No observado.
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	1		Al engarzar la S1 con los textos poéticos que conocieron en una reciente visita extra escolar.
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	3		Tanto en la lectura libre de obras autoseleccionadas (biblioteca) como en la lectura obligatoria de las novelas en el aula.
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	2		Las novelas seleccionadas para la lectura obligatoria abren interesantes posibilidades para una situación de trabajo colectivo y guiado (independiente de que, luego, estas no se aprovechen en el aula).
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		1	Se otorga el espacio institucional de movilización de libros que implica la hora de biblioteca. En ese marco, la maestra no participó de dicha movilización mediante acciones como la recomendación

				personalizada o la ayuda en el descubrimiento de los acervos bibliográficos.
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		No observado.
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	2	Recupera la memoria literaria de los alumnos, tanto individual (al solicitar un poema que alguien sepa de memoria para ejemplificar ciertos rasgos del género) como colectiva (al relacionar los textos con otros leídos en un curso anterior).
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	3	El trabajo cooperativo se promueve en la escritura poética por parejas, mientras que la socialización de la lectura se observa únicamente en el trabajo de síntesis posterior a la lectura de Las Brujas (no se observan dispositivos pre o post lectura pensados específicamente para favorecer la cooperación entre lectores)
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo		No observado (pues en ninguna sesión hubo trabajo interpretativo)
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos		No observado.
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras		No observado.
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas		No observado.
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	2	No se observa en las sesiones de lectura, sino en las de producción de textos, en las cuales integra a la discusión nociones claves del género poético. Lo hace relacionando con lo que los niños ya saben sobre estas, y no a partir de una revisión conceptual abstracta.
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento		No observado.
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo		No observado.
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	2	En las sesiones de escritura, la maestra subraya la reflexión sobre las formas del lenguaje poético y las posibilidades que estas ofrecen para la construcción de sentido.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		No observado.

		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		No observado.
	DID	Actúa como “ <i>garante de los derechos del texto</i> ”		No observado.
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación		No observado.
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		No observado.
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “ <i>mediaciones culturales del mundo del libro</i> ”	3	Incorpora el blog de la biblioteca escolar en su trabajo de aula (al escuchar ahí las musicalizaciones de la visita extraescolar, en S1), y genera espacios de socialización de la escritura literaria mediante una exposición literaria en el hall de la escuela (S3). En biblioteca también expande hacia el circuito de mediaciones mediante la ficha bibliográfica sobre los diversos agentes involucrados en la producción de las obras.
		Expande hacia actividades orales y de escritura	5	Expande hacia trabajos de escritura (escritura de ficha bibliográfica y de un resumen, escritura creativa) y orales (preparación en casa de la lectura en voz alta, síntesis colectiva en el aula)
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	4	En todas las sesiones de aula se observa un interés por expandir hacia aprendizajes lingüísticos. Por ejemplo, en la focalización sobre ciertas funciones gramaticales como base para la escritura poética, o en el trabajo sobre los conectores que se utilizan en la escritura de un resumen (a partir de la repetición de un mismo conector por parte de los alumnos).
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		No observado.

7.3. NOEMÍ

7.3.1. Perfil lector

Experiencias previas de lectura

Los primeros acercamientos de Noemí a la práctica lectora se ven reflejados en una temprana imagen, fuertemente cristalizada en su memoria, que representaría el punto de partida de una amorosa relación posterior con la lengua del relato. Se trata de un espacio de socialización familiar en el cual su padre leía historias a su hermano mayor, y Noemí, muy pequeña todavía, les acompañaba pese a que esas lecturas no estuviesen dirigidas a ella. La importancia de esa inaugural instancia de lectura compartida ha sido subrayada tanto en el relato escrito como en la entrevista posterior, tal como puede observarse en los siguientes fragmentos:

Mi primer recuerdo en relación con la lectura se sitúa, creo, a los tres años. Mi padre leía en voz alta las novelas de Josep M. Folch i Torres a mi hermano. Yo no comprendía el texto ni la historia de lo que se contaba, pero me acercaba a escuchar porque sí captaba que lo que allí se estaba haciendo era algo importante (RVL)

(...) se sentaba ahí en su sofá mi hermano a su lado | pues la manera en que se sentaban los dos ahí/ | entonces me ponía en una sillita pequeña | me acercaba me sentaba también y estábamos ahí los tres | y aquello se vivía || yo creo que era:: que era tal como él lo transmitía | m:: ven Luís siéntate vamos a leer:: | o sea no se hacía de cualquier manera siempre se hacía de la misma manera y siempre tenía algo de magia | él leyendo y mi hermano escuchando y yo con mi sillita allí que no entendía la mitad | el argumento no lo entendía | recuerdo cosas de Massagrán pero otros libros/ XX yo no entendía lo que estaban leyendo pero:: me gustaba estar allí escuchando aquello porque:: (...) porque él trabajaba y la madre estaba en casa ¿no? | y cuando él | dedicaba tiempo a los hijos/ mi hermano tiene la misma mem- el mismo recuerdo | aquello era importante | que nuestro padre nos dedicara un tiempo personal X porque no era lo normal | lo normal era que esto lo hiciera nuestra madre (10-14)

El recuerdo de Noemí confirma, en este punto, lo que sabemos acerca de las primeras experiencias infantiles en torno a la lectura: su fuerza no radica tanto en los textos en sí como en el ambiente de socialización y en el fuerte componente afectivo movilizado en una lectura compartida con los padres u otros cuidadores significativos para el niño. En su caso, la cualidad de *importante* que nuestra entrevistada le

otorga a ese momento de lectura se basaría más en la extraordinaria posibilidad de compartir un momento de ocio con la figura paterna –no siempre disponible para ello- que en la fuerza expresiva de un texto apenas comprensible en esas edades.

A su vez, estos primeros recuerdos deben situarse en el contexto en el cual se producen: una familia de la burguesía urbana, muy cercana al universo de la cultura escrita o, en palabras de la propia Noemí, *una casa donde el padre y también la madre –aunque mucho menos- leían y los libros llenaban las paredes* (RVL). Es decir, un hogar que conformaba un medioambiente propicio a la iniciación lectora (cuenta que tenían colecciones infantiles y juveniles completas), y en el cual hubo personas que actuaron como modelos de lector. Destaca, en ese sentido, la figura del padre, un hombre que *todo lo que hacía lo hacía con solemnidad* (6), una característica que nuestra informante observa en el espacio de lectura compartida que generaba con sus hijos, pero también en otros momentos de lectura en voz alta “para él”, como sucedía con el Poema de Nadal de Josep M. de Sagarra, que leía cada año para Noche Buena. El hecho de que, a día de hoy, Noemí haya recuperado algunas de esas prácticas lectoras paternas (*desde que mi padre murió | he empezado a hacerlo yo*, -10) es quizás la mejor muestra de lo significativas que fueron esas instancias de lectura vividas durante la infancia.

En ese contexto, Noemí tuvo en su hermano mayor otro modelo lector particularmente relevante. Los primeros intentos de lectura autónoma de autores como Verne, Dickens o Salgari, son buena muestra del natural “traspaso” de lecturas entre uno y otra. Por su parte, lo que la propia Noemí denomina su *salto a la lectura compulsiva* (RVL) se dio hacia los 8 ó 9 años, con el descubrimiento de autoras como Louise May Alcott o Enid Blyton. En suma, y más allá de títulos o autores concretos, estamos frente a una infancia atiborrada de libros, en la cual la lectura se vive como una práctica cultural cotidiana y familiar. Ya en la escuela, esto dio pie a uno de los primeros *hitos* (como lo describe nuestra informante) en su vida como lectora:

A los doce años, en mi escuela, el director nos propuso un buen día que escribiéramos los títulos que recordáramos haber leído en nuestra vida. A las cuatro personas que escribimos más de cien libros nos hicieron una entrevista para una revista en lengua catalana, “L’Infantil”. Se publicaron nuestras fotos y las respuestas condensadas. Creo que con aquello se sentenció que mi afición formaba parte de mi vida, ya no podía ser algo pasajero. Conservo la revista, fue un hito en mi infancia lectora (RVL)

Hay aquí un momento fundador de la identidad lectora en términos de una novedosa conciencia que, apoyada por un estímulo externo como el de la revista, emerge acerca de la relación que se mantiene con el libro y la literatura. Así, este acontecimiento es vivido como un verdadero dictamen social cuya repercusión es evidente en el espacio personal: *con aquello se sentenció que mi afición formaba parte de mi vida*. La reiteración, en la entrevista, del vocablo *sentencia* apoyaría esta línea explicativa: *[era como una sentencia] como darle seriedad a algo (...) aquí ocurre algo para mí trascendente || verdad ¿eh?* (26). De este modo, Noemí construye una temprana imagen de sí en tanto lectora, situación que anticipaba el lugar fundamental que la literatura ocuparía en su recorrido vital a partir de entonces.

Asimismo, cabe destacar que esa identidad se había construido sobre todo en un espacio de lectura autónoma extraescolar. Esto, pues la escuela se recuerda como un lugar en el que la promoción de la lectura, e incluso la frecuentación de obras literarias, era prácticamente inexistente. *Nunca utilizamos libros para nada nunca me recomendaron* (30) es, quizás, una ajustada síntesis de la etapa escolar. Una escuela en la que, si bien había una biblioteca, *los libros estaban encerrados en armarios con llave | y la biblioteca era la sala de estar de las maestras | donde nosotros veíamos a las maestras reunidas y donde no se podía entrarse/ aquello era la biblioteca de la escuela* (30). La única excepción en este panorama vino por parte de la profesora de francés, quien aprovechaba una de sus tres clases semanales para leer en voz alta obras completas (traducidas al castellano) de la literatura juvenil francesa. El hondo efecto que esas sesiones tuvieron en Noemí se ve reflejado en la siguiente valoración: *tengo un recuerdo de aquellas sesiones como: lo más de lo más || muchísimo | muchísimo | leía muy bien y eligió muy bien los tres títulos X los dos primeros | lo recuerdo con emoción | he buscado a esta persona para decírselo (...) si pudiera me encantaría encontrarme y decirle gracias señora no sabe lo que hizo por mí* (30). Por una parte, expresiones como *lo más de lo más* o la repetición del superlativo absoluto *muchísimo*, no hacen sino subrayar el carácter supremo que esas sesiones tuvieron para ella. Por otra, el profundo agradecimiento que mantiene hacia esa maestra viene a confirmar la relevancia que el placer de escuchar leer a otros tuvo en su formación como lectora literaria.

Como cabría suponer, la adolescencia y juventud de Noemí estuvieron marcadas por una intensa actividad lectora. En esta etapa se da el encuentro con obras como *El meu amic Friedrich*, de Hans Peter Richter, que para ella representa *un salto adelante; la conciencia de que existen otro tipo de historias, que hablan de vidas posibles, reales*, o con Manuel de Pedrolo, *que para mí es la puerta de entrada a la lectura adulta* (RVL). En ese camino de descubrimiento de nuevos corpus y ampliación de los

marcos de referencia, los encuentros interpersonales resultaron igualmente claves. Pues, tal como ella señala en relación a los múltiples espacios de descubrimiento de nuevas obras que ha experimentado durante su vida, estos generalmente se dan en relaciones dialógicas que los hacen posibles: *o sea creo que son procesos:: nunca se viven X en mi caso sobre todo en solitario siempre han sido acompañados* (44). Y, en esta etapa puntual, quien destaca en ese sentido es un integrante de su grupo de amigos que le presta novelas de temática social y textos sobre la lucha de clases (como los libros de Francisco Candel), obras que tendrían un profundo impacto en la visión de vida de la joven Noemí.

A la hora de entrar a la universidad, y pese a que ella creía que estudiaría una carrera científica, finalmente decide entrar a pedagogía. Luego, al acabar la carrera, el azar la transformó en la profesora de ciencias que ha sido durante más de treinta años. Decimos esto pues en su primer trabajo debió asumir la asignatura de Ciencias Naturales, lo que la llevó a hacer cursillos en esa área y a sentir, una vez llegada a la Escuela 1, que tenía ya una cierta especialización que ofrecer en este campo. Con todo, los libros y la literatura continuaron siendo uno de sus principales focos de interés durante su vida profesional, tal como desarrollaremos en el siguiente apartado al explicar su progresivo acercamiento al espacio de la biblioteca escolar.

Asimismo, el fuerte hábito lector instaurado en el ámbito personal la ha llevado a visitar corpus literarios muy diversos en las diferentes etapas de su vida adulta. Así, podría decirse que su recorrido de lectura se manifiesta como un amplio mapa en el cual hay representados muchos títulos y autores, mayoritariamente asociados al canon de la literatura contemporánea. Presentamos, a continuación, algunos rincones de ese mapa, que ayudan a entender la vastedad del territorio comprendido: el enganche con las obras de Henning Mankell, de quien en algún momento leyó todo lo que se había publicado; el descubrimiento de la nueva novela latinoamericana en las obras de García Márquez, Manuel Puig o Isabel Allende; el seguimiento de narradores españoles de la Generación del 50 como Juan Marsé, Eduardo Mendoza o Vázquez Montalbán; las lecturas del canon en lengua catalana mediante autores como Mercè Rodoreda, Jaume Cabré o Montserrat Roig; los poetas *de cabecera* que ha tenido en diversas épocas, entre los cuales se cuentan Neruda, Miguel Hernández, Miquel Martí i Pol o Maria Mercè Marçal; el seguimiento de colecciones editoriales, como “La cua de palla” de Edicions 62; y el contacto con la literatura infantil y juvenil contemporánea, sistema literario cuya evolución ha seguido muy de cerca durante décadas (ya sea como lectora autónoma, como madre o como maestra).

En suma: una vida lectora fértil, que ha llevado a Noemí a construir un amplio bagaje literario y a confirmar el lugar de preponderancia que, ya a sus doce años, parecía que tendría el hábito de la lectura en su desarrollo personal.

Experiencia lectora actual

Para una mejor comprensión de la experiencia de lectura de Noemí en la actualidad, debemos complementar la trayectoria anterior con un acontecimiento relativamente reciente que hoy define su manera de relacionarse con el mundo de lo escrito: su conversión en bibliotecaria escolar. Sabemos ya que su desarrollo profesional ha estado ligado durante más de tres décadas a la enseñanza de las Ciencias Naturales. Sin embargo, esa dilatada experiencia docente no deviene, como podría pensarse, una identidad profesional asentada en el ámbito científico. Pues, tal como confirman los siguientes fragmentos, el centro de esa identidad parece haberlo encontrado en el cargo de bibliotecaria escolar, espacio que gestiona oficialmente desde hace 5 años, y que le da continuidad en el plano profesional a toda una vida de estrecha relación con los libros y la lectura:

y estuve aquí haciendo de profe de Ciencias Naturales a una hora durante treinta y tantos años | pero:: nunca me he sentido:: he ido a muchos cursos a muchos seminarios de ciencias y he sido yo también formadora de ciencias | pero nunca lo he hecho con la misma convicción que ahora tengo y la misma seguridad con la que ahora hago de bibliotecaria | siempre me he sentido en falso haciendo las clases de ciencias siempre he sabido que se puede hacer mejor y yo no alcanzo | y lo intento pero no alcanzo (52).

Intenté siempre intervenir en lo que podía en la biblioteca de mi Escuela 1. Cuando la bibliotecaria que me precedió se jubiló, tenía claro que yo la iba a suceder. Ser bibliotecaria escolar me hace feliz, da sentido a algo que siempre me interesó (RVL).

Convicción, seguridad, sentido o interés son, pues, algunas de las palabras que Noemí moviliza para hablar de su significativa experiencia como bibliotecaria, hoy inseparable de su identidad personal y de su trayectoria como lectora. Para ella, este nuevo nicho profesional al que fue acercándose poco a poco durante sus largos años de trabajo en Escuela 1, se explica fundamentalmente porque *a mí me gustaban los libros y la lectura y:: y nada más | solo se basaba en esto y por eso me gustaba la biblioteca* (68). Es decir, para la propia Noemí hay una fuerte conexión entre su experiencia personal como lectora y este nuevo espacio laboral en el cual parece haber

encontrado su realización profesional. De hecho, esta vinculación queda en evidencia cuando asume el cargo y se propone *leer todo lo que hay en la biblioteca*, objetivo que estaría avanzando rápidamente, pues aun cuando le queden partes del acervo por leer, *lo que he adquirido en estos cinco años lo he leído* (RVL)⁷⁴.

Si en la biblioteca escolar Noemí ha encontrado un espacio que siendo del ámbito profesional está igualmente vinculado a sus prácticas de lectura, el ambiente que se vive al interior del claustro de la Escuela 1 es otro factor que ha reforzado este vínculo. Pues, si como hemos dicho más arriba, para Noemí la lectura es un proceso que se vive *acompañado*, una de las instancias que hacen realidad la relación dialógica con otros lectores es el encuentro con un grupo de docentes que comparte sus inquietudes e intereses culturales:

en esta escuela hemos tenido mucha suerte porque | no sé ha habido una:: casua- una casualidad un azar no sé | de maestras muy lectoras y maestros muy lectores y es muy habitual que a las horas de comer | se hable de literatura:: también de cine | yo no sé si en todos:: los coles pasa lo mismo | yo creo que no | que tenemos suerte de coincidir así | muchos de nosotros hemos sido amantes de la lectura y se habla mucho de libros y:: siempre ha sido así | de teatro de cine y de literatura | siempre | para mí ha sido muy importante porque de qué X al final para saber de qué quieres leer y de qué no/ || a veces yo he llegado a:: comprar algún libro fiándome de las críticas de Babelia de El país | pero solo esto | porque yo veo gente que va a la librería toma un libro lee la contraportada y dice vale | y esto nunca me ha tocado X yo necesito una garantía de alguien de confianza que me diga que esto está bien (46)

De este modo, la identidad lectora no se vive únicamente como una pasión personal, sino que también puede ser pensada desde un plural inclusivo (*nosotros hemos sido amantes de la lectura*) que subraya el carácter compartido de la experiencia. A su vez, esta socialización de la práctica lectora parece avanzar en dos vertientes. La primera es la relacionada con encontrar allí instancias de recomendación literaria que para Noemí funcionan como fuentes fidedignas de selección de sus

⁷⁴ Otra consecuencia de este giro profesional fue el hecho de iniciar un máster en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura, programa percibido como una instancia formativa *importantísima* que vino a confirmar y profundizar su interés en este campo. A su vez, el buen trabajo realizado en la biblioteca ha hecho que, en los últimos años, las coordinadoras del máster le envíen *estudiantes para que les explique la organización de la biblioteca nuestra* (72). Y si bien esto excede el ámbito de la experiencia lectora personal, lo apuntamos aquí como muestra de la fuerza que este espacio laboral ha adquirido en el desarrollo profesional de nuestra informante.

lecturas. Como bien señala en su relato de vida: *Mis consejeros son algunos compañeros de la escuela, determinados amigos y amigas, los críticos de Babelia (El País) y, el más importante, siempre, mi hermano, en quien tengo una fe absoluta* (RVL). La segunda es la posibilidad de socializar las lecturas realizadas, es decir, generar espacios de diálogo sobre los libros leídos, especialmente cuando una misma obra ha sido leída también por otro integrante de esos círculos (amigos, compañeros de trabajo, su hermano...).

En esta línea, habría que destacar la participación de Noemí en el club de lectura que, coordinado por ella misma, se ha abierto el último año en la escuela. Se trata de un círculo literario abierto a la comunidad, que agrupa fundamentalmente a madres, maestros en activo y maestras jubiladas que, con periodicidad bimestral, se reúnen para comentar en forma colectiva una obra determinada. Para ella, lo principal de esta experiencia *ha sido captar las distintas lecturas de una misma obra. Escuchando las opiniones de otras lectoras descubro aspectos que no había apreciado, visiones o emociones que se me habían escapado. Recomiendo vivamente la experiencia a todo amante de la lectura* (RVL).

Con todo, la conversación de libros con su entorno cercano y la participación en el club de lectura no son las únicas instancias de socialización literaria en las que Noemí está implicada. A ellas se suma su participación en un seminario de libros infantiles y juveniles que, semanalmente, la lleva a leer y valorar las novedades editoriales en este campo, así como a debatir con el resto del grupo tanto sus propias apreciaciones como las de los demás. En otras palabras, la participación en el circuito de mediaciones de la cultura escrita es una actividad constante y profundamente integrada en su vida diaria.

A ello debemos agregar, por supuesto, el espacio personal de la lectura privada. Como ya se ha visto, Noemí se caracteriza por ser una ávida lectora de narrativa *y, aunque en menor grado, de poesía* (como ella misma describe en su autobiografía lectora). Asimismo, declara seguir relativamente poco el género del ensayo (exceptuando libros sobre pedagogía y didáctica, de los que sí es asidua) y mucho los avances del sistema literario infantil y juvenil, del cual es particularmente cercana. En definitiva, y luego de haber paseado por muy diversos corpus y de haber *seguido* (como le gusta decir) con especial atención a ciertos autores particulares, en la actualidad Noemí continúa *probando de aquí y de allá*, siempre con la perspectiva de encontrar textos que la emocionen y favorezcan la implicación personal en la actividad de lectura: *creo que me gusta leer lo que tiene alguna resonancia en mi interior, lo que me emociona. Si un libro no "me llega", no me interesa* (RVL).

Evidentemente, el hábito lector es un elemento característico en la identidad de Noemí, aun cuando ella misma señale que la lectura frutiva tiende a acentuarse *más en los periodos de vacaciones que durante el curso escolar* (RVL). En cualquier caso, y más allá de la intensidad de la práctica en uno u otro periodo, estamos frente a una maestra que tiene muy incorporado en su vida diaria el dedicar parte de su tiempo de ocio a la lectura libre. Como ella misma revela:

Tengo un comportamiento compulsivo respecto a muchos aspectos de la vida y, últimamente, también respecto a la lectura. Nada mejor que leer un libro de cabo a rabo, en una tarde, sin parar. Disponer de tiempo y leer de un tirón. Sumergirme en el libro enteramente. Durante las vacaciones, por la noche, dejar pasar las horas y acostarme con el libro terminado, cuando ya clarea. Antes no era así, podía leer de forma fragmentada, si no había más remedio. En un futuro, cuando disponga de tiempo de verdad, puede que esto se acentúe. Será, creo, uno de los mejores placeres de mi jubilosa madurez. Me resulta estimulante saber que en mi mesilla de noche hay unos cuantos libros esperando su momento. Siento un vacío, en cambio, si se acercan las vacaciones y no sé que voy a leer (RVL)

Quizás la mejor muestra de la relación pasional que Noemí mantiene con la lectura literaria esté aquí formulada en la proyección que se hace de esta práctica hacia un futuro cercano como lo es para ella la jubilación. En esa línea, la apreciación *será, creo, uno de los mejores placeres de mi jubilosa madurez* puede leerse a la vez como la expresión de un deseo y como una declaración de intenciones. Ambas, relacionadas con que la lectura siga constituyendo aquella práctica cultural de primer orden que ha sido durante toda su vida.

7.3.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

El sistema de creencias y saberes de Noemí en torno a la literatura se podría caracterizar, en primer lugar, por un profundo conocimiento del campo cultural en cuestión, situación todavía más evidente en el caso particular del sistema literario infantil y juvenil. Pues, tal como se ha visto anteriormente, tanto su experiencia personal de lectura como su participación en los circuitos sociales del libro la han llevado a construir un importante corpus de conocimientos que surgen continuamente en su discurso sobre la lectura literaria. Un panorama general bastante

detallado sobre la literatura contemporánea y, sobre todo, una amplia competencia acerca del estado actual del libro para niños (conocimiento de autores, obras, colecciones, premios, evolución histórica del campo, etc.), caracterizan la revisión de sus prácticas de lectura. En otras palabras, los apartados anteriores han mostrado que los *saberes* de Noemí en relación a la lectura literaria son, en realidad, bastante amplios.

Otro de los rasgos que se desprenden de la revisión anterior es la constatación acerca de que uno de los principales componentes de la experiencia lectora de Noemí radica en las múltiples oportunidades de socialización que ha vivido en torno a lo leído. Desde su infancia y juventud, espacios como la conversación con otros sobre los textos, las recomendaciones literarias ofrecidas y recibidas, o la participación en instancias que formalizan el diálogo colectivo sobre unas obras determinadas, han sido uno de los pilares en su acercamiento a la cultura escrita. Por ello, no resulta extraño que, a día de hoy, Noemí haya construido unas creencias acerca de la importancia de la socialización en la experiencia de la lectura, visión que podría sintetizarse en la siguiente idea: *es verdad | no pienso que pueda ser una cosa:: que se pueda vivir en solitario esto de:: la lectura* (50).

Es interesante que esta idea surja inmediatamente después de nombrar algunas de las formas de socialización que experimenta actualmente en tanto lectora, como por ejemplo las conversaciones sobre libros en el grupo de docentes de la escuela o la cercanía con una librería de confianza que a menudo le recomienda textos. En ese sentido, nos parece que el modalizador *es verdad* (con el que comienza la sentencia) podría leerse como una forma de cristalización de toda esa experiencia en el enunciado-síntesis que le sigue. Un enunciado que, mediante la expresión del verbo en subjuntivo (*pueda*), parece generalizar la vivencia particular y llevarla hacia el terreno de lo esperable en la formación de todo lector (*no pienso que pueda ser una cosa:: que se pueda vivir en solitario*).

La abundante experiencia lectora de Noemí aparece, también, en muchas de las metáforas y expresiones mediante las cuales describe su relación con los textos. El hecho, por ejemplo, de haber tenido poetas *de cabecera* a lo largo de su vida (metáfora por lo demás muy extendida entre los círculos de lectores), apunta a visualizar una serie de obras y autores cuya asidua frecuentación les ha llevado a ocupar un lugar privilegiado en un espacio tan íntimo como lo es la mesilla de noche. Es decir, es una metáfora que permite visibilizar el alto nivel de penetración de una práctica cultural como la lectura en la vida cotidiana y en el espacio privado del sujeto.

Por su parte, la siguiente descripción de algunas de sus prácticas lectoras actuales pone en escena otras de las metáforas que Noemí utiliza

en relación con esta actividad: *Nada mejor que leer un libro de cabo a rabo, en una tarde, sin parar. Disponer de tiempo y leer de un tirón. Sumergirme en el libro enteramente* (RVL). En este caso, las diversas expresiones utilizadas llevarían en una misma dirección: reforzar la intensidad de la experiencia. Leer *de un tirón* o *de cabo a rabo* son, pues, formas discursivas que subrayan un tipo de lectura realizada de una vez y de principio a fin, favoreciendo probablemente la inmersión del lector en el universo ficcional de la obra. Asimismo, el hecho de *sumergirse* en el libro, verbo aquí acompañado del adverbio *enteramente* para reforzar el carácter cabal de dicha inmersión, favorece la visión de la obra como un espacio físico (de características acuáticas) en el cual el lector ha de “entrar”. Y, por extensión, esta entrada implicaría una “salida” del otro espacio, el de la realidad cotidiana, en el cual el sujeto se encontraba antes de iniciar la lectura. En otras palabras, lo que la metáfora parece acentuar es el fuerte grado de abstracción del lector frente a sus circunstancias, lo que a su vez permitiría un diálogo más pleno con la obra y, en definitiva, una participación integral en el pacto enunciativo que esta propone.

Sabemos, pues, que en los puntos anteriores hay una serie de elementos que ayudan a construir la visión que Noemí tiene acerca de la práctica lectora. Sin embargo, no es sino hasta la secuencia de entrevista que presentamos a continuación cuando se nos ofrece una imagen más completa del significado que esta práctica cultural tiene para ella:

35. F: qué notable | y:: bueno hubo varias frases que me gustaron en realidad pero:: por ejemplo esto de que:: creo que me gusta leer lo que tiene una resonancia en mi interior | o esto de:: sumergirme en los libros | creo que ocupas varias metáforas así que tienen que ver con una cuestión más interior | entonces no sé leyendo esto quería preguntarte | bueno:: ¿por qué ocupas esas metáforas? | o sea que:: ¿qué es la literatura para ti/ | digamos como:: sí eso | como persona?

36. N: cuando acabé de escribir pensé | no has dicho en ningún sitio | por qué m:: porqué leo o sea qué es lo que encontramos los amantes de la lectura en la lectura | y eso no lo he sabido explicar o:: no sé no me he atrevido a explicarlo | porque cuando yo lloraba porque mi hija no iba a leer | eso te lo contaba antes | yo pensaba:: qué es lo que se va a perder estar niña si no:: si no consigue leer qué es lo que yo encuentro en la lectura ¿no? | lo más socorrido es decir siempre que:: | que vivimos una doble vida ¿no? | leyendo/ | que:: que todo lo que yo no he:: que mi vida no me ha ofrecido porque cada uno tiene sus circunstancias:: no voy a vivir aventuras no voy a vivir cuestiones sentimentales profundas seguramente ya en los años que me quedan | pero en cambio esto está en los libros | tú tienes una doble vida yo creo que lo sucede cuando acabas de leer una novela | pasa mucho en las novelas buenas ¿no? | que:: cierras la última página y dices qué se va hacer ahora de estas

personas | ya no sé ya no sabré más de ellas | yo las llevo dentro son mi vida también estas personas qué pena | uno no quiere llegar al final del libro por eso ¿no? porque:: adiós se acabó | y a veces cuando te dicen hay una continuación ah qué bien ((risas)) | nunca es lo mismo porque segundas partes no acostumbran a ser buenas pero:: || yo creo que por un lado es esto | la segunda vida y otra cosa es:: | yo esto lo descubrí cuando leía XX que es:: cuando yo digo por ahí que empiezo a leer lecturas de adultos y de joven | era un autor francés que:: | y había otro Gilbert X que ese no lo he puesto | es de la misma época de los años 60 | eran autores que yo creo que:: que hacían sentir distinta a una persona | o sea lo que tienen la novela también | bueno quizás el ensayo no sé | tú acabas un libro y eres mejor de cómo eras cuando lo empezaste | porque ahí hay:: no sé sentimientos y:: || y vivencias de otros | de protagonistas que:: de hecho X y ha cambiado

Así, consultada en forma directa acerca de lo que para ella significa la lectura literaria, Noemí abre interesantes perspectivas que alimentan esa discusión en, al menos, dos direcciones identificadas por la propia enunciativa. La primera es la posibilidad que brinda la lectura literaria en términos de ampliación de las fronteras de la propia vida. Extender la experiencia personal más allá de *sus circunstancias* significa, aquí, tener la posibilidad de conocer (y participar de) formas de vida diferentes de la propia, visitar personajes cuyos sentimientos y vivencias pasan a ser, de un modo u otro, los nuestros en tanto lectores.

Y resulta igualmente interesante atender a la manera en la que esta idea se construye en el discurso pues, en primer lugar, la respuesta personal engarza con el discurso de “otros” que son convocados en el enunciado. Así, se formula un enunciado polifónico (*lo más socorrido es decir siempre que: | que vivimos una doble vida ¿no? leyendo*) que rescata trazas del discurso social en torno a lo que la lectura ofrece al sujeto. Sin embargo, asistimos rápidamente a una personalización de ese discurso mediante un giro que inscribe al yo en el enunciado, llevando así la discusión desde el plano social hacia el plano individual de la propia experiencia (que predomina desde *yo creo que lo sucede cuando acabas de leer una novela*). Y en ese terreno estrictamente personal, vemos que la idea de esa doble vida a la que se hacía alusión es resignificada en términos de una suerte de fusión entre el universo personal y el de la ficción. Así, la ficción “alimenta” la experiencia personal hasta el punto de que la propia vida estaría constituida por elementos surgidos de la literatura. Tal como destaca refiriéndose a los personajes: *yo las llevo dentro son mi vida también estas personas*.

La segunda dirección que identifica nuestra informante para explicar el significado de la lectura literaria en su vida apunta a su

potencial en tanto elemento modificador de la propia experiencia. Es decir, la ficción no solo “participa” de la experiencia personal sino que también tiene la capacidad de transformarla, de hacer *sentir distinta a una persona*. Para Noemí, lo anterior es vivido como una transformación positiva (*tú acabas un libro y eres mejor de cómo eras cuando lo empezaste*), otorgándole de este modo un significativo peso a la literatura en tanto fuente de construcción de la propia identidad. Poco más adelante, Noemí ejemplifica esta visión con su experiencia en tanto lectora, particularmente con ciertas lecturas de su adolescencia y juventud que provocaron importantes procesos de cambio personal: *y te cambiaba | si tú tenías las antenas para recibirlo porque quizás otras personas no les motivaba y a mí sí ¿no? (...) pero sí sí a mí estas lecturas de mi: pre adolescencia o adolescencia me hicieron distinta seguro* (42). En definitiva, es la identidad personal la que parece estar en juego en la lectura, una actividad que, desde esta perspectiva, es vista como una instancia que permite al sujeto avanzar en la configuración de la propia subjetividad.

Visión de la educación literaria

Uno de los temas que se abordaron con más profundidad en la entrevista con Noemí fueron los objetivos de la educación literaria en la escuela primaria. Preguntada directamente sobre este punto (*¿cuáles son tus objetivos e:: para:: en relación a la enseñanza de:: la lectura y la literatura?, - 79*), nuestra informante traza un primer objetivo que parece prioritario en su sistema de creencias:

yo creo que lo importante es:: conseguir que salgan de la escuela diciendo | me encanta leer | para una primaria/ yo diría que el objetivo es este | que digan me encanta leer y:: leer forma parte de mi vida | la lectura forma parte de mi vida | si consiguiéramos que el cien por cien de los niños que se van X lo vivieran así/ | no sólo lo dijeran sino que lo sintieran con que la lectura es muy importante y sin la lectura no soy yo/ yo creo que sería esto (82)

El fomento de hábitos de lectura placentera y autónoma surge, entonces, como eje articulador de la mirada que Noemí ha construido sobre la formación lectora y literaria de las nuevas generaciones. Para ella, este propósito se concreta en la consolidación de lectores caracterizados por una fuerte implicación personal en esta práctica cultural (*que digan me encanta leer y: leer forma parte de mi vida; y sin la lectura no soy yo*). En otras palabras, el principal objetivo sería trabajar en pos de formar alumnos que, una vez que egresen de la escuela primaria, tengan ya muy asentada

una práctica de lectura por placer nacida tanto de la frecuentación de una gran cantidad de obras como de una programación escolar específicamente orientada a fortalecer la lectura autónoma.

A su vez, si hay un elemento particularmente recurrente en el discurso de Noemí sobre este punto es el espacio fundamental en el cual el objetivo anterior se desarrolla, que no es otro que el de la biblioteca escolar:

89. F: y cuando piensas bueno en esta escuela 1 que es súper:: digamos que se ve desde fuera que sí tiene este objetivo del placer por la lectu::ra | estas dos cosas que me decías al principio o sea:: me gusta leer y además tengo un hábito como un:: | e:: con qué actividades concretas ves que se aterriza eso/ digamos qué actividades llevan a::

90. N: todo el trabajo que se hace desde la biblioteca seguro | todo este planteamiento que hace la biblioteca de Escuela 1 va encaminado a esto

De este modo, la biblioteca parece centralizar los diversos esfuerzos que la escuela hace en relación a la formación de hábitos lectores en sus alumnos. Pues, si este objetivo educativo se sabe relevante en el contexto de la Escuela 1, también se asume que su consecución pasa, en buena medida, por el trabajo que históricamente se ha hecho para que la biblioteca constituya el corazón del proyecto pedagógico institucional. En esta línea, Noemí manifiesta una clara conciencia acerca de la continuidad que ella ofrece, en tanto bibliotecaria actual, a esta larga tradición de trabajo:

cuando yo cuento a alguien que viene a la biblioteca lo que hacemos y cómo lo hacemos | y:: ninguna lo he inventado alguna cosa sí otras cosas son herencia de lo que ya había en esta escuela | y ahí sí que pienso la escuela 1 en este tema sí tiene algo que aportar | porque ha habido muchas bibliotecarias antes que yo y XX | y lo que hago y lo que digo me lo creo más o:: veo que es más:: una consecuencia | ¿sabes? (76)

Sumar el trabajo propio a los esfuerzos de otros que la precedieron en el cargo aseguraría la continuidad de una tradición bibliotecaria bien asentada en el espacio institucional. De hecho, términos como *herencia* o *consecuencia* no hacen sino reforzar esta idea, enraizando el carácter modélico de la biblioteca actual en aquella tradición pedagógica que se remontaría hasta los inicios de la escuela. Asimismo, el uso del plural con el que se suele enunciar gran parte de lo relacionado con la biblioteca avanzaría en la misma dirección, aunque destacando esta vez el papel clave que jugaría, no solo la tradición en términos históricos, sino también el actual colectivo docente para la consecución de los

objetivos propuestos. Así por ejemplo, a partir de una pregunta sobre los resultados que ella ve de todo el trabajo bibliotecario y de promoción de la lectura que se realiza en la escuela, Noemí funde su individualidad en un nosotros (*hemos hecho, intentamos, los paseamos*) que parece destacar el esfuerzo colectivo en pos de unos objetivos que serían comunes a todo el cuerpo docente:

99. F: (...) y:: por ejemplo tú qué crees que:: que ganan estos niños que tienen todas estas actividades y tienen todas estas horas de biblioteca:: | e.: y tienen un contacto:: digamos con los textos y con los álbumes y con los textos literarios en general || e:: qué ganan ellos al salir de sexto en relación a otros niños de muchas otras escuelas que lamentablemente no tienen este trabajo con los textos/

100. N: yo creo que es::

101. F: ¿cercano?

102. N: que:: que hemos acercado la materia a su vida | o sea que hemos hecho que sea significativo que es la gran presión indirecta de los maestros ¿no? | el aprendizaje de la lengua que:: que el aprendizaje de la lengua no se limite a ser:: pues lo que está en los libros o en los ejercicios:: la normativa:: | el entender eso también es importante XX la construcción de una lengua | y porque un adjetivo es necesario y lo que hace un verbo en una frase esto hay que saberlo ¿no? | sentirlo (...) pero que la lengua además de ser esto:: es:: el amor por la lectura y la escritura | el ser buenos comunicadores y el sentirlo como una cosa propia y necesaria que:: yo creo que se van con este bagaje | lo mismo que en arte intentamos que sean buenos:: con las manos pero también sean buenos receptores y:: los paseamos por todos los museos de la ciudad cada año

En términos del contenido esbozado, cabría destacar tres puntos de particular interés en relación a los propósitos de la educación literaria. El primero es el hecho de reforzar una cuestión ya mencionada anteriormente, y que parece especialmente relevante en el sistema de creencias de Noemí: la necesidad de formar lectores que se sientan implicados a nivel personal con lo leído (*el sentirlo como una cosa propia*). El segundo es el vínculo que se establece con la educación artística (*lo mismo que en arte intentamos que sean buenos:: con las manos pero también sean buenos receptores*), relación que favorece una visión de la promoción de la lectura como parte del entramado global que conforma la mediación cultural en la escuela. El tercero, y quizás el más importante, es la expansión que la visualización de la promoción de la lectura como objetivo escolar implica para el aprendizaje de la lengua. Así, el significado de “aprender” en este campo no se limita solo a aprender cosas “sobre” el lenguaje y sus modos de funcionamiento, sino que

consideraría la adquisición del *amor por la lectura y la escritura* como objetivo igualmente prioritario en el periodo escolar.

A su vez, hay un segundo objetivo que parece relevante en las creencias de Noemí acerca de la educación lectora y literaria, y que estaría asociado particularmente (aunque no exclusivamente, como ella misma se encarga de matizar) al espacio bibliotecario de la escuela. Se trata, pues, del desarrollo de una competencia informacional que permita a los alumnos un manejo eficaz de informaciones variadas para propósitos comunicativos igualmente variados, competencia vista como muy relevante en el contexto del auge de las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento. Ahora bien, si el objetivo de promocionar hábitos lectores es vivido por Noemí como uno de los puntos fuertes de la escuela, el de la competencia informacional, en cambio, se percibe como una debilidad o, en sus palabras, un tema en el que ella “patina” o “resbala”: *lo de la búsqueda de información lo de la X en conocimiento | yo lo digo | digo es tan importante hacer alumnos que:: amen los libros y la lectura como que sean competentes:: en ese terreno | pero esto no depende sólo de la bibliotecaria depende de todo el equipo de maestros | y ahí no sé cómo avanzar (76).*

Desde su perspectiva, y probablemente como consecuencia de su rol en tanto bibliotecaria escolar, el desarrollo de la competencia informacional estaría al mismo nivel de importancia que el fomento de la lectura frutiva. Por ello es que Noemí intenta posicionarlo como un objetivo educativo que implica a todo el equipo docente aun cuando surja, como cabría esperar, de los procesos de educación de usuario en la biblioteca:

106. N: y otra cosa importante es que salgan de la escuela siendo buenos usuarios de una biblioteca | yo creo que esto para su futuro::

107. F: eso a ti te interesa mucho que aprendan

108. N: mucho claro que sí | yo pienso que esto ahora que:: que el libro de texto va a ir perdiendo peso | en secundaria y el bachillerato | que nuestros niños hayan sido iniciados en:: | cuando yo entro en una biblioteca sé lo que estoy haciendo sé lo que estoy buscando tanto si me dirijo a los ordenadores de la biblioteca como si me dirijo a los libros de conocimientos y:: | esto [creo que X]

109. F: [también se sabe] mover en el entorno bibliotecario y sabe que hay clasificaciones y que hay:: no sé

110. N: y sabe cómo:: | y esta es nuestra piedrecita en el zapato | cómo se hace | y ahí cuando tengo ya tres libros y tres webs | bueno con todo esto ahora yo tengo que buscar información y hacer un trabajo que me han dicho y eso también es responsabilidad | lo que te decía antes no solo de la bibliotecaria | seguro que no | en las horas de biblioteca no

trabajamos esto | pero la bibliotecaria tendría que ser una:: persona que ayuda y arrastra a los compañeros que están en cada uno de los cursos de primaria para que esto sea un objetivo esencial en la escuela | que:: eso no tiene marcha atrás | y es tan importante esto como lo otro || yo creo que sí | que se van de la escuela sabiendo buscar en internet | porque hay que hacerlo | a su edad no hay ningún niño de Escuela 1 que cuando sale de sexto escribe en el Google ¿cómo hacen las mariposas para reproducirse? XX ((risas)) | supongo que no | supongo que le hemos enseñado cómo se busca de verdad (...)

114. N: esto también es responsabilidad nuestra | pero te animas menos | y como con la lectura llevamos cincuenta años/ en esto llevamos pocos | y también se irían de la escuela con este bagaje

Evidentemente, la experticia institucional acumulada desde hace cinco décadas en torno al objetivo de promoción de hábitos lectores aún no puede constituirse en relación a un ámbito de trabajo relativamente nuevo como el de la búsqueda de información en entornos digitales. Pero pese a ello (y a las dificultades que experimentarían para avanzar en este campo) Noemí estima que los alumnos egresan de la escuela con una base que les permite cierto desenvolvimiento en la búsqueda y gestión de la información. Con todo, el uso reiterado del modo condicional (*la bibliotecaria tendría que; se irían de la escuela*) parece indicar que el logro cabal de este objetivo todavía es percibido como una situación hipotética en pos de la cual la comunidad educativa debe seguir trabajando.

Contamos, en suma, con dos objetivos muy precisos que Noemí asocia a la formación lectora de sus alumnos: la promoción de la lectura y la competencia informacional. Este último parece residir en un ámbito más bien personal, o al menos no sabemos el grado de consenso y de compromiso que genera al interior del equipo docente. En cambio, y tal como se señaló anteriormente, el primero goza de un carácter compartido en el claustro, cuestión que lo lleva al terreno de las *representaciones* que se integran en el personal sistema de creencias de Noemí. En esa línea, la siguiente anécdota lleva a pensar que la promoción de hábitos lectores no se vive como un propósito ideal cuya entidad reside únicamente en un nivel discursivo, sino que se concreta en una preocupación por pensar y generar actividades institucionales relacionadas con el libro y la lectura. Así por ejemplo, el hecho de recibir una colección de libros itinerantes de la biblioteca Rosa Sensat, que venía agrupada a su vez en sub-colecciones temáticas, llevó al grupo de maestras a preguntarse cómo podrían sacarle el mejor provecho a ese material y, a partir de una reflexión colectiva, a planificar instancias de problematización y discusión de los alumnos sobre los textos:

entonces les presenté a las maestras que tenemos este:: y qué queremos hacer con ellos ¿no? | los teníamos ahí para que los niños los miraran y para ver si algunos podían comprarse si no los tenían | la mitad XXI| entonces una cosa que acordamos fue que:: de uno de los diez temas | a:: que tiene relación que se refiere a amistad X | a:: íbamos a elegir cada clase uno | íbamos a hacer una lectura en voz en clase y luego potenciaríamos una conversación con los niños que la grabaríamos y luego la escucharíamos para ver:: qué habíamos aprendido haciendo aquello (188)

En definitiva, nos parece que la fuerza expresiva de la anécdota radica, más que en lo que finalmente se hizo, en la instancia de trabajo grupal del colectivo docente sobre los libros, que supone un interés común por hacer de la promoción de la lectura una práctica compartida y extensible a todos los niveles educativos de la escuela. Evidentemente, lo anterior está muy arraigado en el imaginario de Noemí, quien desde su activo rol de bibliotecaria parece gestionar y coordinar estos espacios. De ahí que, consultada por su visión acerca del grado de generalización del objetivo de fomentar hábitos lectores en su escuela, ella confirme que lo ve como algo muy compartido. De hecho, en diversos momentos de la entrevista, hace referencia a voces y prácticas de otras maestras (mayoritariamente a Montse e Isabel, pero también a otras compañeras), volviendo así su discurso un habla polifónica nutrida del hacer de un amplio grupo de docentes.

Con todo, y tal como veremos a continuación, habría también ciertas diferencias que suponen matices a la hora de precisar este propósito global en programaciones didácticas concretas. Diferencias que surgen de los conocimientos adquiridos por Noemí en el máster de promoción de la lectura, y que se acentúan dada la distancia entre esos nuevos saberes y las tradiciones pedagógicas que en Escuela 1 han primado en el ámbito disciplinar de la lengua y la literatura:

85. F: claro | ¿tú sientes que ese propósito es:: solo tuyo o es compartido en general en la escuela?

86. N: yo creo que es compartido | solo:: | yo tengo una reserva | a ver cuando yo:: hice el curso/ (...) a:: me hicieron ver que:: que en la clase de lengua se puede trabajar por proyectos también | y ahí no tenemos esta tradición | solo tenemos la tradición de trabajar por proyectos en:: ciencias naturales sociales:: a veces algo de mates o de artes | pero:: lo que es la lengua / se ve más:: | se ve de una manera más tradicional

De este modo, el incipiente interés por trabajar el área de lengua y literatura en secuencias didácticas se vive como una idea del ámbito

estrictamente personal que, de momento, no ha encontrado eco en el imaginario colectivo del cuerpo docente. Sin embargo, tampoco parece que ese nuevo saber proveniente de la formación continua tenga entidad suficiente en términos de transformación de sus propias prácticas, pues el enfoque didáctico allí aprendido tampoco ha llegado a materializarse en sus clases de lengua y literatura castellana.

En este punto, llegamos a un aspecto particularmente importante para la comprensión del sistema de creencias de Noemí: la atención al lugar desde el cual se habla sobre lectura y literatura. Decimos esto pues, en su caso, hay dos posturas (bien diferenciadas entre sí) en las que puede situarse la enunciativa: la de bibliotecaria y la de docente de lengua y literatura castellana. Cabría recordar aquí que ni una ni otra corresponde a la identidad profesional mantenida durante la mayoría de su trayectoria docente, ligada a la asignatura de ciencias naturales. Ambas son, pues, relativamente recientes en su quehacer profesional (cinco años de bibliotecaria, uno como docente de lengua y literatura). No obstante, la identificación personal es evidente en el cargo de bibliotecaria y muy escasa en relación a la docencia en lengua y literatura. Los siguientes fragmentos ofrecen datos para una mejor comprensión de este posicionamiento identitario:

Ser bibliotecaria escolar me hace feliz, da sentido a algo que siempre me interesó. Escuchar las preferencias de mis alumnos, elegir libros para ellos, aconsejar, pensar actividades para incentivar la lectura, son ejercicios tanto o más interesantes que el de ser maestra de ciencias naturales, mi especialidad durante treinta años. (RVL)

(...) no tenemos especialista en:: lengua castellana | nunca hemos tenido y siempre lo hemos ido haciendo así como hemos podido y ahora lo hago yo por primera vez (...) pero son tres meses solo que llevo en esto | no tengo ni idea de qué:: tiene que ser mi prioridad | plantearme por ejemplo lo de un proyecto en castellano no sé si también podría ser (96-98).

Lo anterior deriva en una fuerte diferenciación entre ambos espacios profesionales. En su rol de bibliotecaria, y tal como hemos visto anteriormente, Noemí tiene absoluta conciencia de los objetivos educativos que orientan su quehacer, así como de los tipos de actividades que favorecen el logro de los mismos. Al contrario, en tanto docente de lengua y literatura parece no haber la misma claridad, pues los objetivos pedagógicos específicos de ese espacio tienden a verse más difuminados, quizás extensiones de los objetivos formulados para el trabajo bibliotecario: *que aprendan que:: el castellano es bello ¿no? (...) estoy pensando en enseñarles XX este mes que viene no sé | el amor por:: la literatura*

castellana | yo pienso que es responsabilidad nuestra también aunque:: (96). El adversativo con el que cierra el enunciado, cuya continuación quedó finalmente suspendida, podría leerse como una huella discursiva tendiente a expresar sus reservas en torno a los objetivos formulados o al nivel de logro de los mismos. A su vez, esas dudas se vincularían tanto con la incertidumbre que acompaña su actuación docente en este marco (*no tengo ni idea de qué:: tiene que ser mi prioridad*) como con las dificultades que tradicionalmente habrían caracterizado este espacio en Escuela 1 (*siempre lo hemos ido haciendo así como hemos podido*).

En ese marco, un aspecto que parece definir (dada su especial recurrencia en el discurso) su sistema de creencias en torno al aprendizaje de la lengua y la literatura, es el desplazamiento de las competencias disciplinares hacia la asignatura de lengua y literatura catalana. Numerosos ejemplos ayudan a visualizar este movimiento. Así, hablando acerca de las formas de problematización didáctica de los textos que pone en juego en el aula, Noemí señala: *si yo fuera maestra de lengua catalana con experiencia quizás sabría contestarte esto mejor | pero mi experiencia de bibliotecaria:: y un año tres meses de castellano | no sé decirte* (304). O consultada acerca de si suele expandir el trabajo literario hacia los aprendizajes lingüísticos, responde: *[en mi caso no] | en Catalán seguro que sí pero::* (512). Es decir, su respuesta inmediata remite, más que a la escasa experiencia que tiene en la disciplina (como podría pensarse dada su reciente incorporación a la asignatura), a la diferenciación entre lengua y literatura catalana y castellana, que parecieran responder a objetivos y formas de hacer completamente diferentes entre sí. Una diferencia que nuevamente vuelve a escena cuando se habla del “va y viene dialéctico entre participación y distanciamiento” a la hora de emprender la lectura literaria en clases:

452. N: yo comparto esto | lo que no sé es si:: como maestra de lengua castellana lo hago | lo haría si estuviera dando clases de catalán seguro | sí sí sí | es el pensamiento de Montse y de las maestras de esta clase | no sé es que con estas más concretas relacionadas con el trabajo de día a día estoy un poco en falso ¿no? porque::

453. F: claro porque::

454. N: yo desde la biblioteca no voy hacer este trabajo

455. F: claro porque *no cal*⁷⁵

456. N: solo XX | porque no es mi competencia | pero:: desde la lengua catalana sí

⁷⁵ Expresión catalana: “no hace falta”.

El uso de tiempos verbales como el condicional o el imperfecto del subjuntivo, así como el empleo del modo elocutivo para inscribir al yo en el enunciado (*si yo fuera maestra de lengua catalana con experiencia quizás sabría; lo haría si estuviera dando clases de catalán*) remarcan el hecho de que, si su quehacer profesional fuese también el de maestra de lengua y literatura catalana, Noemí se haría cargo de desarrollar cada uno de estos puntos pues serían parte de sus funciones docentes en ese ámbito. Lo anterior da a entender, entonces, que su visión de la asignatura de lengua y literatura castellana está definida por el carácter complementario que tendría en relación a la de lengua catalana. Así, si esta se encarga mayoritariamente del avance de la competencia literaria, aquella complementaría lo anterior con un progresivo conocimiento del corpus literario hispanoamericano y con actividades tendientes al descubrimiento y disfrute de las riquezas de esta lengua:

lo que me gusta hacer de castellano es la lectura de esta novela | todo lo que se saca de esta lectura/ | yo pienso que ahí también estamos educando desde el punto de vista de la literatura infantil y:: | m:: lo de los poemas en:: lengua castellana para que aprendan que:: el castellano es bello ¿no? es precioso X | y por eso busco | aunque sean cosas un poco antiguas o:: distintas de lo que quizá encuentran los niños en sus libros de:: de la biblioteca de poemas en castellano (96)

En cualquier caso, y en total coherencia con el objetivo general que describiera para la educación literaria, Noemí cree que en primaria los esfuerzos están más enfocados en la construcción del hábito lector que en la progresión de una competencia literaria asociada al análisis en profundidad de los textos: *yo creo que no se hace en primaria análisis literario como tal* (120). Lo anterior lo complementa señalando que la labor mayoritaria en este sentido se relaciona con el descubrimiento de los diversos géneros discursivos (entre los cuales las formas literarias ocuparían también un lugar de relevancia), y con algunas secuencias de trabajo recogidas de ciertos libros de texto que les parecen adecuados para problematizar las obras tanto desde la perspectiva de su contenido como de su forma. Pero destacando siempre que, más allá de esto, la interpretación literaria todavía es un punto poco desarrollado en la escuela primaria, en general (la expresión *no se hace* ayuda a visualizar esta generalización), y en la Escuela 1, en particular.

De ahí podría conjeturarse que la discusión literaria en pequeños grupos, un dispositivo especialmente vinculado con el desarrollo de la competencia interpretativa, no sea una situación frecuente en su práctica docente, hipótesis que ha sido confirmada por nuestra informante: *lo que*

no hemos hecho nunca:: es | aquí aparece lo del trabajo cooperativo hacer esto en grupos pequeños | o sea esto me encantaría no sé cómo se puede hacer esto | es decir porque en el grupo entero/ los que van a pedir la palabra y van a hablar son unos cuantos | los buenos lectores | siempre más o menos los mismos | (294). Ahora bien, aun cuando se es consciente de que en la actualidad no se tienen las herramientas pedagógicas para llevar a cabo este tipo de discusiones (*no sé cómo se puede hacer esto*), la modalización apreciativa puesta en juego con la forma verbal *me encantaría* remite al ámbito del deseo y de las intenciones futuras del enunciador en este punto. Es decir, la escenificación de discusiones literarias en pequeños grupos entraría, pues, en aquel conjunto de situaciones que se desea incorporar en la práctica didáctica futura y que, por ello, ocupan un lugar particular en el sistema de creencias del docente: el lugar de lo posible pero aún no realizado.

En cambio, lo que sí parece muy arraigado en sus creencias sobre la formación lectora y que, además, habría incorporado rápidamente en su quehacer docente en lengua y literatura, es la importancia de poner en escena su rol en tanto “sujeto lector didáctico” que comparte su propia experiencia lectora en el aula. Así por ejemplo, aludiendo a una de las sesiones observadas (en la cual hizo una lectura muy personal del poema *Margarita* de Ruben Darío, texto muy importante en su vida lectora), Noemí recalca el sentido que para ella tiene la transmisión de su propia emoción con la lectura, que desde su perspectiva repercute positivamente en la recepción literaria de sus alumnos:

cuando les leí lo de Margarita/ el contarles mi vida | yo creo que también va por ahí es decir | a mí me pasó a mí me gustó a mí me emocionó | o cuando yo les decía que leía muy mal en catalán XX ¿no? | a mí XX o sea siempre que:: no sé | siempre que puedas poner el ejemplo de ti creo que también repercute en:: ellos ¿no? | esta persona que es mi modelo lo siente así pues:: yo qué siento (224)

Tal como se desprende del fragmento, la lectura en voz alta por parte del docente sería una de las principales formas de escenificar al “sujeto lector didáctico”. No es, sin embargo, la única, pues nuestra informante considera que otra situación en la cual se pone en juego el profesor en tanto lector es la recomendación personalizada de obras. En sus propias palabras: *Sólo se puede recomendar con el corazón lo que se conoce de primera mano* (RVL). Nos parece, entonces, que en el sistema de creencias de Noemí, el sujeto en tanto docente y el sujeto en tanto lector no están didácticamente escindidos sino perfectamente integrados, pues

se ven como dos figuras cuya simbiosis colabora de diversas maneras en la formación lectora de las nuevas generaciones.

7.3.3. Las prácticas didácticas

Las 5 sesiones observadas de Noemí corresponden a su función como maestra de lengua y literatura castellana de 6° año. Todas ellas se realizaron en el aula de 6°, salvo la última, que se desarrolló en el espacio de la biblioteca escolar. Las sesiones respondieron a temáticas y objetivos diversos entre sí. Tres de ellas, por ejemplo (S1, S2, S4) estuvieron centradas en una actividad denominada “poema del mes”, consistente en aprender un poema de memoria y luego recitarlo en voz alta en la clase. El corpus literario seleccionado por la maestra con tal fin corresponde al poema *El lobito bueno*, de José Agustín Goytisolo y, al mes siguiente, *Margarita*, de Rubén Darío. La sesión de presentación del poema se caracteriza por una primera lectura (o recitación) en voz alta por parte de la maestra, y luego en una breve conversación general de carácter colectivo acerca de lo que les ha llamado la atención del texto (la temática, en un caso, el lenguaje, en el otro). A su vez, en ambos casos se acompañó la lectura con la presentación de otra expresión artística que se hubiese basado en el poema, como la audición de su musicalización, para el texto de Goytisolo, o la puesta en contacto con las ilustraciones que dieron origen a un álbum, en el caso de Darío.

La S3, en cambio, corresponde a la lectura que se hace en el aula de una novela íntegra, leída por capítulos durante todo un semestre, y que en este caso es *Boris*, de Jaap Ter Haar. Se trata de una lectura en voz alta, un fragmento cada alumno, acompañada posteriormente de una breve conversación y de algún trabajo de expansión acerca de lo leído. La conversación se realiza de forma plenaria (es decir, todos juntos), a partir de algunas preguntas que la maestra va haciendo a los estudiantes. El trabajo, por su parte, se realiza ya sea de forma individual (mediante la escritura de una continuación para la acción del capítulo leído) o por parejas o pequeños grupos (al contestar preguntas sobre el libro que han sido elaboradas por los propios compañeros).

Finalmente, la sesión realizada en la biblioteca corresponde al objetivo de ampliar el corpus de lectura de los alumnos. Se promovió una inmersión en el libro-álbum en tanto género, mediante una actividad que implicaba describir (y eventualmente recomendar) al resto de la clase un álbum determinado a partir de la primera impresión que ha provocado en el lector y, posteriormente, a poner en relación unos textos con otros mediante redes de diverso tipo (álbumes con una niña de protagonista,

álbumes sobre una guerra, etc.). Para esta sesión, la maestra seleccionó 26 álbumes que forman parte de sus propios gustos, y que se caracterizaron por obras canónicas del género como las de Browne, Innocenti, Van Allsburg, Pommaux, Shulevitz o Wiesner, entre otros.

Presentamos, a continuación, los resultados generales de las cinco sesiones mencionadas, articulados en un POPRADEL de síntesis (Cuadro 6) que reúne las diversas actividades mediadoras desarrolladas por Noemí en el transcurso de la observación:

CUADRO 6: POPRADEL DE SÍNTESIS NOEMÍ

	CRITERIO	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre	1		Promueve un espacio de lectura libre de álbumes a partir de una selección previa de su parte (de álbumes representativos del canon contemporáneo, y que además le gustan a ella personalmente). Las otras sesiones observadas estaban dedicadas a la lectura obligatoria, por tanto no se esperaba que en ellas se dieran espacios de lectura libre.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	2	1	Hay lectura obligatoria tanto en ambos “poemas del mes” como en la lectura colectiva de una novela que se va leyendo en voz alta, por capítulos. Si bien hay cierta “guía” en la conversación sobre los poemas, no se observan dispositivos específicos para acompañar la novela, cuyo formato de lectura favorecería algún tipo de guía.
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	1		Se da cuando les recita de memoria el poema “Margarita”, haciéndolo de una manera muy expresiva y emotiva, modelando así la lectura de poesía.
	Genera espacios de producción de textos literarios	1		Al expandir la lectura de la novela hacia la producción de una continuación para la acción del capítulo leído.
	Genera espacios de discusión literaria		3	Cada vez que todos leyeron un mismo texto, la maestra favoreció un espacio posterior para comentarlo. En dos ocasiones este fue muy breve, limitándose solo a un comentario muy general (y en pocos minutos) sobre la lectura, mientras que en una sesión sí hubo una discusión un poco más extensa, sobre todo acerca de la forma en la que el poema está escrito, aunque sin llegar tampoco a un debate centrado en la interpretación personal y colectiva del texto en su globalidad.
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	4		En las dos sesiones dedicadas al poema de Goytisolo, así como también en aquellas dedicadas a la lectura de álbumes (S4, con “Margarita”, y S5, con los álbumes seleccionados).
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	1		Mediante la lectura de una novela completa durante el trimestre, formato observado en S3.
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	5		Los textos poéticos que selecciona para que los niños reciten tienen como característica central su musicalidad y ritmo, lo que favorece el objetivo

				de memorización de los mismos. Por su parte, todos los títulos seleccionados con la finalidad de “introducir” a los niños en el libro álbum son excelentes muestras de la mejor producción contemporánea en este corpus. La novela trimestral ofrece oportunidades para una lectura obligatoria guiada (aunque luego estas no se aprovechan).	
		Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales	3	Lo hace mediante una sesión destinada específicamente al objetivo de movilizar la colección de álbumes existente en la biblioteca, y también a partir de comentarios puntuales que realiza durante las clases recomendando títulos que están en la biblioteca, y que se relacionan con aquello que están leyendo en ese momento en el aula.	
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	1	Esto se da, de forma clara, en una sola sesión, en la que trabaja expresamente a partir de la primera impresión personal que les ha dejado una lectura a los niños.	
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	3	Esto fue evidente en tres de las sesiones, y se dio bajo diversas formas: relacionando a un autor lejano para los niños con un movimiento artístico cultural más cercano para ellos, haciéndoles pensar si previamente han leído textos similares al que están leyendo y rescatando títulos que ellos asocian con un corpus determinado (el álbum).	
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	2	2	Favorece la socialización de opiniones personales sobre la lectura (o de recomendaciones de álbumes, en un caso), y genera ciertos espacios de trabajo cooperativo sobre los textos, como pedirles que ellos mismos elaboren preguntas sobre un capítulo leído, para que luego esas preguntas sean respondidas por un compañero.
		Utiliza “ <i>textos resistentes</i> ” en el trabajo interpretativo	1	No hay sesiones focalizadas especialmente en la interpretación. No obstante, en la sesión que hubo más trabajo interpretativo sí utilizó un texto resistente (el poema de Darío) que dado su lenguaje y particular uso de imágenes y metáforas ofrecía muchas posibilidades para discutir sobre la forma de escritura poética.	
		Pone en juego “ <i>dispositivos fértiles de presentación/problematización</i> ” de los textos	4	Cuando presenta textos nuevos, intenta hacerlo de maneras que inviten a leer: desde la musicalización de un poema, desde el visionado de ilustraciones que se hicieron a partir de un poema, o estableciendo redes diversas entre títulos que están conociendo en ese momento. Asimismo,	

				en la sesión de lectura guiada de un capítulo de la novela, favorece dispositivos de problematización del texto como un trabajo de preguntas-respuestas elaboradas por los niños a partir de su propia comprensión de lo leído.
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	2	Aun cuando las sesiones no focalizan en el análisis literario como tal, en las dos clases que incluyen algo de este tipo de análisis se intenta favorecer la construcción del sentido global del texto por sobre detalles específicos.
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas	1	La S5 es una sesión dedicada específicamente a la lectura de un conjunto de álbumes mediante diversas redes que pueden establecerse entre ellos: por tema, por personaje, por contexto histórico, etc.
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	3	En sesiones de poesía utiliza e integra a la discusión nociones como estrofa, rima o metáfora, y lo propio se hace en S5 con nociones como álbum (concepto central de la sesión) e ilustración.
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento		No observado.
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo		No observado.
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	3	En S5 al predisponerlos a atender a los dos lenguajes que conforman un libro álbum, y en las sesiones 1 y 4 sobre poesía, al explicitar la importancia de la rima en la musicalidad y del uso de metáforas sobre la naturaleza, respectivamente. Es decir, parece otorgarle importancia a la toma de conciencia de las reglas que rigen el discurso literario.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación	2	Esto es muy claro en la sesión sobre el poema de Darío, en la que se ofrece una breve contextualización histórica y, sobre todo, del movimiento artístico al que pertenece. También utiliza la contextualización, no solo sobre un texto en particular, sino sobre el nacimiento de un género literario (el álbum). En ambos casos, el contexto ofrece herramientas para una mejor entrada a los textos.
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria	3	En el caso de la recitación de textos poéticos (actividad que incluye calificación), favorece el integrar el texto poético a la memoria del lector. Por su parte, favorece la co-evaluación al solicitar a los niños que sean

				ellos quienes elaboren preguntas sobre el capítulo de novela leído, preguntas que serán respondidas (y analizadas) por los compañeros.
	DID	Actúa como “garante de los derechos del texto”		No observado.
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación	2	En las dos sesiones con mayor discusión interpretativa, no impone los significados que ella extrae del texto (aunque los aporte hacia el final de la discusión), sino que “deja pensar” a los alumnos sobre el texto.
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	5	En todas las sesiones aprovecha las oportunidades para ampliar, subrayar o complementar una idea con referencias provenientes de su propio capital cultural, o bien para seleccionar textos que están fuertemente anclados en su memoria afectiva en relación a la literatura. Por tanto, este punto parece ser nuclear en su manera de enseñar literatura.
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”	3	Fueron recurrentes sus referencias al mundo editorial, a la crítica literaria, o al circuito de difusión de los libros (ferias, librerías), situando así la lectura literaria del espacio escolar en un universo más amplio relacionado con el espacio social de la literatura.
		Expande hacia actividades orales y de escritura	5	Tanto hacia actividades orales tales como la recitación de un poema o la recomendación de un álbum, como hacia actividades de escritura como escribir un nuevo final para un capítulo leído.
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	1	Solo en una sesión dedica tiempo a trabajo de vocabulario sobre un texto determinado. No parece ser una actividad recurrente en su práctica de enseñanza de la literatura.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento	1	Únicamente en la relación que establece en S1 entre poesía y música

7.4. MONTSE

7.4.1. Perfil lector

Experiencias previas de lectura

Para Montse, los inicios de su trayectoria lectora se remontan hasta los primeros años de vida: *yo no sé cuándo empecé porque | m:: empecé a leer desde muy pequeña (2)*. Sus padres la llevaron muy pronto a la escuela (tanto así que a los cinco años ya compartía clases con las niñas de 7), espacio educativo del cual uno de los primeros recuerdos es la sorpresa de las monjas al constatar que esa niña tan pequeña se sabía *todo el catecismo de memoria (2)*. No es extraño, entonces, que la sensación que hoy se tiene de esos años es la de estar *adelantada*, tanto en relación al curso que le correspondía como al nivel lector propio de su edad: *porque yo iba en aquella clase de las niñas de siete | de las niñas de siete años o sea que | fue como si hiciéramos una adelantada | a:: y en la lectura también porque:: yo no recuerdo que mis padres me enseñaran a leer (4)*.

Hija de comerciantes que habitaban en un pueblo del interior de Catalunya, Montse no tuvo unos modelos lectores especialmente fuertes en el entorno familiar, aunque sí recuerda la existencia de ciertas prácticas de lectura que de un modo u otro constituyen para un niño la primera entrada hacia el universo de lo escrito: *mi padre era muy:: siempre leía el periódico siempre | pero nunca le vi leer una novela nunca (...) y:: luego si:: seguro que mi madre que también le ha gustado leer debía leer por las noches (10)*. No obstante, un factor que al menos en retrospectiva parece mucho más determinante en esos primeros acercamientos al libro y la lectura, fue la tenencia de textos en el hogar. Unos textos que, dada la tradición católica de su familia, eran mayoritariamente de corte religioso:

entonces qué había en mi casa de lecturas | todas eran vidas ejemplares que se llamaba | porque eran muy católicos | entonces leía (...) y teníamos revistas | estábamos suscritos a revistas y allí había cuentos también | y muchos:: una revista que era:: de:: | mi tío que estaba en el Perú que era misionero | pues no sé mis padres compraban estas revistas para ayudarlo y adentro siempre había historias de las misiones | y aquellas me encantaban ¿eh? | me encantaba leerme aquellas historias y:: | que:: literariamente no creo que tuvieran ningún valor (14-20)

Esas lecturas de vertiente religiosa, tan importantes para entender los primeros acercamientos de Montse a la cultura escrita pese al escaso valor literario que probablemente poseían, se expandieron muy pronto

hacia otros corpus textuales destinados a la infancia y la adolescencia. Aun cuando dicha expansión se produce fundamentalmente en la etapa escolar, no radica tanto en las lecturas propiamente escolares sino en las lecturas autónomas realizadas en otros espacios como el hogar, la biblioteca del pueblo o la casa de una vecina. La secuencia que presentamos a continuación ofrece una mirada más global de este periodo, en el cual asistimos a una cierta consolidación de los tempranos hábitos de lectura de nuestra informante:

23. F: y luego por ejemplo en la escuela/ bueno entras:: precozmente a la escuela | y luego en la escuela ¿recuerdas:: m:: especial motivación para la lectura de parte de los:: maestros?

24. M: no | no no no no | e:: yo en la escuela:: es que no teníamos biblioteca en la escuela | pero:: sí que recuerdo una cosa muy buena que:: en el pueblo se inauguró la biblioteca municipal | que no era municipal era de la caja de ahorros | la caja de ahorros como no había biblioteca en el pueblo

25. F: ¿cuando tú estabas en la escuela?

26. M: cuando yo estaba en la escuela | o sea yo debía tener unos:: diez años o así | y me acuerdo y:: que por Sant Jordi/ hicieron un concurso literario | y:: y:: yo participé | participé y gané mis primeras cien pesetas

27. F: ¿las ganaste ahí en el concurso literario?

28. M: cien pesetas | en el concurso literario | pero era a través de la biblioteca así que cuando yo salía de la escuela | pues yo siempre siempre me pasaba por la biblioteca un rato | yo les decía a mis padres ¿puedo ir a la biblioteca? | y me dejaban ir muy poco rato porque yo vivía bastante lejos (...)

29. F: y pasabas por ahí [a echar un vistazo]

30. M: [pero siempre que podía] iba a la biblioteca | pero yo:: en la biblioteca qué leía | m:: lo primero que leí era Walt Disney | cosas de Disney | me encantaba el Pato Donald todas me las leía | o sea esto y:: | y bueno cuando ya fui mayor Enid Blyton que me encantaba:: y luego ya un poco más mayor que la monjas nos recomendaban pues Martín Vigil:: | y era en casa | pero sobretodo en casa de una compañera y vecina | tenía toda una colección de:: | ahora no me acuerdo la:: me parece que era Juventud no sé qué editorial era:: | que era los clásicos de Julio Verne:: de Mujercitas todas estas que eran:: m:: como un resumen y además ilustradas | una página de escrito y una página de dibujo una página de escrito/ | pero:: era toda esta colección y yo:: aquellas me las chupé todas

Como puede observarse, diversos acontecimientos acompañan la construcción de la autoimagen lectora (y escritora) durante la infancia y adolescencia. La inauguración de una biblioteca pública y su asidua frecuentación por parte de Montse, el premio obtenido en un concurso

literario o el descubrimiento de nuevos corpus textuales como las adaptaciones de clásicos juveniles, entre otros, conforman hitos en los cuales se asienta su trayectoria de lectura. Muy pronto, toda esa experiencia con la cultura escrita deviene una identidad lectora reconocida y, en cierto modo, sentenciada, por otros, tal como sucede con el siguiente comentario de su madre: *decía mi madre que si me hacían santa | si alguna vez me hacían santa me verían con un libro* (34).

Con todo, cabe señalar que, más allá de alguna recomendación puntual (como la de Vigil), la escuela no habría jugado un papel relevante en el desarrollo de esos hábitos de lectura. Al contrario, la repetición de la negación (*no | no no no no*) como respuesta a una pregunta en ese sentido parece confirmar la escasa influencia del espacio académico en la vida lectora personal de Montse. Idéntica situación podría decirse de la enseñanza secundaria, que tampoco ha movilizado ningún recuerdo relevante en este ámbito.

En la adolescencia, destaca igualmente el encuentro con una chica joven que trabajaba en el negocio de sus padres, quien la acerca a un tipo de textos más típicamente juvenil, asociado al folletín y la novela romántica: *tenía todo de fotonovelas de: | yo es que bueno también | me las leía todas | todo lo que encontraba lo leía pero sin discriminar (...) sí a mí me encantaban aquellas historias de amor y lloraba y todo* (48-50). Posteriormente, y ya incorporada al mundo laboral, comienza a preparar por su cuenta los exámenes para ingresar a la universidad. Por esa época, *yo ya me aficioné mucho a leer el periódico como mi padre | y yo quería ser periodista* (58), pero al no encontrar facultad de periodismo acaba matriculándose en Filología Hispánica, carrera que finalmente constituiría sus estudios profesionales (no cursó magisterio, pues le bastó con esta licenciatura para entrar a trabajar a la escuela).

La etapa universitaria se recuerda como un periodo de intensa lectura, en el cual se accede al canon filológico en lengua española. Allí también se perfilan algunos de los intereses lectores más destacados en la vida adulta de Noemí, como por ejemplo el de la poesía. Así, se alude con especial cariño a una asignatura de poesía hispanoamericana en la que leyó a autores como Darío, Machado o Neruda, muchos de los cuales continuaron formando parte de sus lecturas personales en la adultez.

Experiencia lectora actual

Pese a ser consultada sobre ello, no es mucha la información que logramos recabar acerca de las prácticas lectoras de Montse en la actualidad. En cualquier caso, exponemos a continuación las aristas que nos parecen más relevantes de los datos obtenidos, y que ayudan a

elaborar una comprensión lo más ajustada posible de sus intereses y hábitos relacionados con la lectura y la literatura.

Probablemente, el aspecto más destacado en ese sentido hayan sido las continuas menciones al género lírico, corpus que parece conformar la base de la relación que Montse mantiene con el discurso literario. En este campo, sostiene una particular predilección por la tradición poética en lengua catalana, reflejada en su gusto por autores como Salvador Espriu, Miquel Martí i Pol, Maria Mercè Marçal o Joan Margarit (todos nombrados reiteradamente en su discurso). A su vez, cabe señalar que la llegada de este corpus a su vida fue posterior al estudio sistemático de la literatura en lengua española durante el periodo universitario. De hecho, su inmersión en el corpus poético catalán estuvo gatillada inicialmente por la necesidad de cumplir con sus funciones de maestra de lengua y literatura catalana, tal como se sugiere a continuación:

94. M: (...) todo lo que hice fue castellano entonces voy aquí y es catalana | entonces ya me he ido por mi cuenta leyendo lo que me apetecía de:: literatura | me ha gustado mucho la poesía / | y además para mí era más fácil con el poco tiempo que tenía | porque ((risas))

95. F: y por ejemplo | cuáles son tus autores favoritos de::

96. M: bueno Espriu me gustó mucho ¿eh? pero primero no me gustaba mucho porque era muy difícil

97. F: Salvador Espriu ¿no?

98. M: Salvador Espriu era difícil a:: | porque claro yo en la facultad hice Rubén Darío:: Machado:: e: Neruda ¿eh? porque también me matriculé en poesía hispanoamericana y todo esto ¿no? y cosas | pero de catalán me gustan mucho Miquel Martí i Pol que es mucho más fácil

Así, esas lecturas autónomas (realizadas *por mi cuenta*) fueron llevando a un progresivo interés por la poesía de autores que, considerados más o menos *difíciles* (según cada caso), acaban entrando en los intereses literarios de nuestra informante. Intereses que también incluyen poetas en lengua castellana, como Pablo Neruda, que *también me gusta mucho* (194), o prosistas como Josep Pla, de quien señala: *me encanta cuando hace descripciones de paisajes* (174). A su vez, este placer lector asociado a las descripciones literarias sugiere un particular interés por el estilo de escritura de una obra, un aspecto que sería profundizado luego en diversos pasajes de la entrevista (tal como veremos en los siguientes apartados) y que conformaría, por tanto, una característica distintiva del perfil lector al que Montse adscribe. Un perfil que, muy probablemente, esté fuertemente influenciado por la formación filológica recibida.

Si en el transcurso de la entrevista fue muy clara su inclinación por el género lírico, la narrativa u otros corpus textuales no literarios estuvieron, en cambio, ausentes en la descripción de sus gustos e intereses de lectura. En relación a lo anterior, podrían conjeturarse dos grandes líneas explicativas. La primera es que las prácticas lectoras de Montse incluyen dichos corpus complementarios, pero que por uno u otro motivo no fueron introducidos en su discurso. La segunda apunta a pensar que, a día de hoy, su práctica de lectura frutiva es más bien débil, y se basa fundamentalmente en los textos que debe revisar con objetivos exclusivamente profesionales. Si bien no contamos con información suficiente como para confirmar una u otra, ciertos indicios nos llevan a inclinarnos por la segunda.

El primero de ellos lo encontramos en una anotación del diario de campo: *En el pasillo, Montse me dice que no ha tenido tiempo para escribir su biografía lectora pero que lo hará en cuanto pueda; sin embargo, quizás lo de mayor interés está en que me vuelve a decir aquello de que será muy breve, pues tiene poco que contar, idea que ya me había dicho cuando le pedí este texto* (NC, 28/11). La insistencia en aminorar su recorrido lector insinuaría que la visión del propio sujeto acerca de este es elaborada desde una lógica deficitaria. O, dicho de otro modo, que esa autoimagen se construye asumiendo una identidad lectora reducida⁷⁶. Por su parte, lo sucedido en la entrevista podría leerse en las mismas coordenadas pues, pese a nuestros continuos esfuerzos para llevar la conversación a los hábitos lectores de la actualidad, Montse siguió aludiendo casi exclusivamente a las prácticas de lectura del pasado. Los siguientes fragmentos son buenos ejemplos de ello:

47. F: y por ejemplo pensando más a día de hoy/ a:: ¿cómo sigue siendo tu relación [con la lectura]?

48. M: [XX] entonces yo a:: *plego* de trabajar por | y:: me incorporo al mundo del trabajo y entonces me:: me | tenía:: la chica que era:: que me tenía que enseñar a mí que era una señora que trabajaba para mis padres bueno una chica joven | tenía todo de fotonovelas (...)

91. F: o sea este ritmo que llevas ahora lo llevas desde::

92. M: tengo un estrés yo de toda la vida/ | no sé

93. F: y:: para:: para ir cerrando esta parte | y:: y hoy en día por ejemplo | bueno sé que vas a mil | e:: igual la literatura:: no sé | vas leyendo/ o:: ya no ocupa un lugar tan importante::

⁷⁶ Cabe recordar aquí que la realización del relato escrito fue aplazada continuamente por Montse y que, en definitiva, el texto no fue entregado.

94. M: no yo mira bueno en la facultad | claro qué leía en tiempos de facultad me leía:: | hacía muchos trabajos de literatura | claro y ya entré en la filología esta

Evidentemente, tanto las formas verbales (*sigue, vas leyendo, ocupa*) como los deícticos temporales (*a día de hoy, ahora, hoy en día*) utilizados por el entrevistador intentan situar el discurso en la actualidad. Sin embargo, las respuestas evocan un pasado relativamente lejano, elaborado discursivamente con el uso reiterado del imperfecto (*tenía, leía, hacía*) que vuelve a situarnos en la juventud de nuestra informante. Lo anterior podría leerse como una forma de eludir la pregunta por las prácticas lectoras de la actualidad, situación que parece relacionada con la magra visión que la propia Montse tendría de estas. Así, la elipsis que esto produce en su discurso sería tal vez parte de un movimiento de deseabilidad social ejecutado por nuestra informante, probablemente con la finalidad de no describir unas prácticas lectoras que ella misma juzga insuficientes para las expectativas de la situación comunicativa en la que se participa.

Quizás la falta de tiempo propia de una vida intensa y muy activa (*tengo un estrés yo de toda la vida*), acentuada hoy por su labor en el equipo directivo de la escuela, podría ser un factor explicativo para la disminución de los hábitos lectores de un sujeto que, como nuestra informante, se había caracterizado por una importante identidad lectora en su infancia y juventud. Al comentar acerca de los poetas que el investigador presentó en las sesiones de retribución, es la propia Montse quien ofrece un indicio que apoyaría esta “versión” de las cosas: *y me gustan mucho los autores que tú nos | que tú nos enseñaste o:: | tengo:: [cuando me jubile dedicaré más tiempo]* (198). Así, al proyectar sus prácticas lectoras para el momento de jubilar, el uso del comparativo *más* supone, implícitamente, que hoy el tiempo de lectura es escaso.

De este modo, y aun cuando insistimos en que no contamos con datos suficientes para confirmar estas hipótesis, creemos que Montse vive sus hábitos lectores actuales con una sensación de “poca lectura” que, más que asociarse a criterios externos o a una ausencia total de la práctica, debe leerse en relación a su propia trayectoria. En esa lógica, se es poco lectora si se compara con otras etapas de la vida en las que probablemente la lectura ha sido más constante. Con todo, parece bastante claro que, así como no podríamos hablar en la actualidad de una lectora fuerte, tampoco estamos frente a una lectora débil. Al menos su amplio conocimiento de la poesía catalana, así como su gusto y sensibilidad en tanto lectora del género, son buenos indicios de un espacio personal que Montse ha construido para la lectura literaria.

7.4.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

Una de las implicaciones de la escasa información recogida en torno a la relación actual de Montse con la lectura, ha sido la dificultad para construir los contornos de su sistema de creencias sobre la literatura y sobre el acto de leer. Sin embargo, contamos con algunos datos que aportan trazas de la concepción que se tiene de la lectura literaria, y que pasamos a revisar a continuación.

Una de las maneras de adentrarse en el significado que la lectura tiene para un sujeto es, como hemos visto en el presente capítulo, preguntarse por las metáforas mediante las cuales describe sus prácticas lectoras. Al respecto, hubo una metáfora utilizada para hablar sobre ciertas lecturas juveniles que llamó particularmente nuestra atención, la de “chupar” textos para referirse al carácter intensivo y extensivo de dichas lecturas: *era los clásicos de Julio Verne:: de Mujercitas todas estas que eran:: | m:: como un resumen y además ilustradas, una página de escrito y una página de dibujo una página de escrito/ | pero:: era toda esta colección y yo:: aquellas me las chupé todas* (30). Así, se produce una traslación semántica que opera desde el verbo cuyo significado primario responde a la acción realizada (leer) hacia un segundo verbo que, en principio, no se corresponde directamente con la realidad descrita (chupar). Esta traslación parece acentuar un componente clave en la actividad del lector: la de *sacar la sustancia de algo* (RAE) que, en este caso, son los libros leídos. Lo anterior, por tanto, sugeriría una visión de la lectura como una actividad de la cual el sujeto “extrae” algo. O, en otras palabras, la lectura como un espacio nutricional, que de algún modo alimenta a quien incursiona en ella.

A su vez, esto podría relacionarse con otro fragmento que ofrece información sobre la concepción que se tiene de la lectura literaria, particularmente de la lectura poética. Se trata de un comentario a partir de una visita que algunas maestras de Escuela 1 realizaron a una escuela de pedagogía libre, que trabaja mayoritariamente por proyectos basados en las experiencias de los niños. Así, como respuesta a un comentario de la directora de ese establecimiento, Montse señala:

entonces ella les decía | les dijo a:: otro día que fueron las maestras | es que a los niños no se les tiene que enseñar | dice es una tontería enseñar poesía | poesía a niños | y luego vinieron las maestras *esgarrifades* ((risas)) | que yo siempre digo que:: que bueno el lenguaje poético es

fantástico por los sentimientos | porque te abre la puerta a las metáforas ¿eh? (136)

Así, la lectura de poesía (corpus que, como hemos visto, está en el centro de sus gustos literarios) “alimentaría” al lector en al menos dos vertientes: el contacto con los sentimientos y emociones movilizados en un texto y, sobre todo, la posibilidad de acceder a nuevas formas de “nombrar” la realidad, mediante el uso de metáforas que ensanchan los límites del lenguaje en su vertiente puramente fáctica e instrumental.

La atención al segundo punto (esto es, abrir la puerta al mundo del lenguaje metafórico) puede verse en diversos pasajes de la entrevista en los cuales Montse destaca su interés por el estilo de escritura y, particularmente, por las metáforas y otros recursos expresivos que un escritor pone en juego para construir la realidad ficcional/poética. Así por ejemplo, recordando a un poeta muy admirado por ella, a quien además conoció personalmente pues era de su misma región (nos referimos a Miquel Martí i Pol), lo que Montse evoca son precisamente *las maneras de decir* que caracterizan la obra de este autor: *claro y esto siempre me ha quedado como de paisano ¿no? | de:: | y:: muchas de las cosas:: de las metáforas de las maneras de decir me son como muy familiares e:: no:: | me gusta mucho* (106).

Parece, pues, que para ella lo distintivo de la literatura radica en la forma mediante la cual se construye un texto o, en otras palabras, la manera en la que ese texto refiere al mundo utilizando un nuevo lenguaje para nombrarlo. A su vez, podría pensarse que Montse otorga esta cualidad únicamente al texto poético. Sin embargo, es la literatura toda la que entraría en esta visión. El gusto por las descripciones de paisajes en la prosa de Josep Pla sería un ejemplo de la identificación que se siente con la arquitectura de los textos, aun cuando estos no formen parte del género lírico. Otro ejemplo lo encontramos en la siguiente secuencia, que si bien describe una situación de aula, permite reforzar el interés de Montse por el lenguaje y sus formas de realización en la obra literaria:

300. M: [a veces] leemos m:: no sé un texto que:: | El Hobbit que es:: que es narrativo/ y entonces sale ahí | ayer algunos niños no les gusta sobre todo a niños que les gustan las carreras ay las guerras y esto ¿no? | pero:: les cansa la descripción tan exhaustiva | pero yo:: me gusta coger este discurso XX y me paro por ejemplo en una frase | ah:: qué manera de describir la salida del sol | pero como describe el sol a mí no me hubiera salido ¿no? de:: de:: | un poco

301. F: o sea [vas mezclando::]

302. M: [XX] ir leyendo ¿no? y me paro y oh qué mane- no sé | para hacerles notar esto y esto es muy X el detalle

Detener una lectura en voz alta con sus alumnos únicamente para compartir el placer estético que produce una determinada forma de escritura (*ah: qué manera de describir la salida del sol*) supone, pues, una buena muestra de aquello que se pretende demostrar aquí: las creencias de Montse sobre la literatura le otorgan un lugar fundamental al lenguaje con el cual una obra se construye y, por extensión, al goce que esa particular manipulación lingüística es capaz de producir en el lector. Dicho de otro modo: nuestra informante entiende la literatura como un complejo juego con la palabra, y la posición que adopta en tanto lectora es la del arrobamiento frente a ese lenguaje que deviene arte escrito.

Siguiendo esa lógica, es normal que lo que se espera de los textos sean unos mínimos de calidad en relación al trabajo de escritura. Por ello, la visión de Montse acerca de la literatura infantil se basa en exigir una literatura que, pudiendo ser leída por niños y jóvenes, mantenga el propósito estético propio de toda literatura. Esto es lo que se desprende de su comentario acerca de la poesía de Joana Raspall:

176. M: (...) y luego hay una Joana Raspall/

177. F: ah sí

178. M: que ahora hace cien años/ que esta señora que empezó a escribir de mayor | a:: pues tiene unos poemas para niños que también::

179. F: sí yo ahora leí un poquito y me ha gustado mucho también | porque ahora con esto del centenario hay varios:: varias publicaciones:: varios:: sí

180. M: tiene:: | es para niños pero no es ñoña | que a veces:: | hay otra señora que se llama Lola Casas que no es tan | para mí no tanto ¿no? porque hay alguien que escribe para niños y lo hace como muy ñoño | ¿no?

181. F: eso:: me parece que eso también te importa ¿no? | o sea llevarles literatura a los chicos que no sea:: | que no sea ñoña que::

182. M: sí | cursi o rosa

183. F: o sea te gusta llevarles buena literatura

184. M: sí buena | pero tengo suerte que Noemí ya escoge bien los libros que tenemos en la escuela | ya no hay:: de estos | cuando hace XX | siempre le digo *està prohibit* acabar la poesía *petiteta* caseta ¿sabes? como ita ita ita | esta cosa:

El uso de diversas adjetivaciones peyorativas (*ñoña, cursi, rosa*) para referirse a cierta producción literaria destinada al mundo de la infancia, da cuenta de la preocupación de Montse acerca de lo que debiera ser la literatura para niños. Una literatura que no pierda su horizonte en tanto trabajo riguroso con la palabra, y que se aleje de simplificaciones

que, como el reiterado uso de diminutivos, han acompañado su desarrollo en tanto campo literario. En definitiva, su visión de la literatura infantil converge con aquella que se tiene de la literatura general y de la actividad del lector literario: “extraer”, desde unos textos que ponen en escena un lenguaje poético y metafórico, nuevas maneras de decir la realidad.

Visión de la educación literaria

Posiblemente la mejor manera de adentrarse en las creencias que un sujeto tiene sobre la educación literaria es indagar en los propósitos que, para él o ella, orientan y definen dicho proceso educativo. En el caso de Montse, el siguiente fragmento entrega luces sobre el objetivo que desde su perspectiva resulta prioritario en este ámbito:

147. F: (...) ¿para ti cuáles son los objetivos de enseñar literatura en: el aula primaria? | que: ¿qué ganan estos chicos? por ejemplo los de aquí de Escuela 1 que están súper estimulados con la literatura ¿no? | porque tienen una excelente biblioteca: porque ustedes trabajan bastante los textos: | m: ¿qué crees tú que ganan ellos en relación a otros chicos de otras escuelas que no trabajarían tanto la literatura?: | por ejemplo esta misma escuela que fueron a ver en Vic que son chicos que no trabajan tanto la literatura | que no leen mucho:

148. M: yo creo que: el gusto para la lectura y: una sens- esta sensibilidad especial | de que cuando oyes una cosa no te resbala | sino que dices X no sé

149. F: m: eso es algo que yo vi mucho aquí en la escuela el tema del gusto por la lectura y de que: no es solo una maestra sino que todo el equipo quiere: [quiere ir allá ¿no?]

150. M: [esto: esto] ya es un objetivo de escuela ¿no? | el gusto por la lectura es un objetivo de escuela por esto mimamos la biblioteca | esto m:

151. F: eso se ve de entrada

152. M: esto yo: ya lo he mamado desde el año 70 | estas maestras que fundaron la escuela esta en el 56/ aportaron toda su biblioteca personal (...)

157. F: ah bueno entonces ya tiene toda una tradición

158. M: hay una tradición:

159. F: que ustedes recogen digamos

160. M: sí sí sí es una tradición brutal | brutal

Como puede observarse, el objetivo de construir hábitos de lectura frutiva estaría en el centro del sistema de creencias de Montse acerca de la educación lectora y literaria. Asociado a esto, la formación de

una particular sensibilidad en tanto lector/receptor de textos resulta igualmente importante para ella, que espera formar en sus alumnos una cierta capacidad de análisis que les permita atender tanto a los mensajes vehiculados en los diversos géneros discursivos que circulan en la sociedad como a la forma en la que esos mensajes se producen. El relato de una anécdota reciente ayuda a visualizar este propósito: *estamos estudiando ahora a:: los medios de comunicación y los niños | bueno tenían que resaltar de cada sección del periódico pues la noticia que más les gustara | y entonces me dijeron:: por ejemplo decía Bruselas abre la puerta a tal y dije metáfora | estamos haciendo esto y ya ven:: todo | le ven un significado* (136). En otras palabras: Montse asocia la construcción de hábitos lectores, no solo a la cuestión central de la lectura frutiva, sino también a la formación de una *sensibilidad* hacia los textos que les permita participar de manera más compleja en el universo de lo escrito.

Por otra parte, cabe señalar que el objetivo de promoción de la lectura aparece asociado a unos propósitos que serían compartidos por la comunidad educativa. Si bien lo anterior es gatillado por el entrevistador (turno 149), es luego confirmado por nuestra informante, adoptando en ocasiones una voz enunciativa en plural (*por eso mimamos*) y destacando que el tema en cuestión constituye *un objetivo de escuela*. Por tanto, el carácter de representación compartida al interior del claustro parece un aspecto clave para la comprensión del lugar que ocupa la promoción de la lectura y la biblioteca escolar en el proyecto pedagógico del centro. En ese sentido, si bien la palabra *tradición* es, nuevamente, introducida por el entrevistador (turno 157), la adjetivación (*brutal*) que ella agrega y que luego reitera, avanza hacia una ampliación del sentido de la palabra, con la finalidad de recalcar la importancia que dicha tradición tiene en esta escuela. En la misma línea, la expresión *ya lo he mamado* favorece la visualización de un aprendizaje individual realizado en un contexto global que, a su vez, responde a unas determinadas lógicas históricas que no pueden sino ser comprendidas en una perspectiva diacrónica. Incluso la evocación de ciertas prácticas institucionales de promoción de la lectura como el “día del cuento” (en el que se narran textos durante toda la jornada), subraya ese carácter histórico al destacarse que *hace años que lo hacemos* (260).

También en términos de unas representaciones compartidas se formula un segundo objetivo, complementario al anterior, orientado más específicamente al trabajo con la biblioteca: *pero es la escuela ¿eh? | ellos:: e:: queremos que cuando salgan de aquí salgan:: sepan manejarse en cualquier biblioteca | o sea en cualquier espacio de biblioteca* (396). De este modo, para Montse la educación lectora supone no solo una formación sobre la actividad de recepción de textos, sino un proceso más amplio que incluye,

de manera igualmente prioritaria, la educación de usuario del alumno en tanto eventual usufructuario de los sistemas sociales de circulación de la cultura escrita. Cabe destacar, a su vez, que este objetivo es formulado desde un nosotros (*queremos*) que abarcaría a todo el claustro de la escuela.

Un tercer objetivo, en cambio, parece situarse en un espacio de creencias de tipo más individual que se correspondería con aquellos puntos que, siendo relevantes para Montse en tanto docente de lengua y literatura, no lo son necesariamente para el resto de las maestras. Se trata, pues, de pensar la educación lectora en términos de una amplia formación en la cultura escrita, perspectiva global que incluiría también la necesidad de formar buenos productores de textos:

para mí:: mi idea cuando termina el sexto/ | sepan m:: escribir m::
correctamente cualqui- correctamente X cualquier tipo de texto | de los
que les e:: tanto como texto instructivo como texto:: | y entonces lo que
hacemos en la escuela es:: dar la muestra y luego que ellos también
escriban | yo:: a veces pienso que en las escuelas se escribe poco con los
niños | escriben poco | porque a veces hablamos mucho y luego
escribimos poco (172)

Tal como se observa desde el inicio del fragmento, este propósito es formulado mediante una continua inscripción del yo en el enunciado (*para mí, yo pienso*), modalidad que personaliza el discurso y lo sitúa en las intenciones más íntimas del hablante acerca de su trabajo. En este caso, nos parece que la referencia al colectivo (*lo que hacemos en la escuela*) se usa únicamente para destacar ciertas prácticas comunes, pero la formulación del objetivo en sí continúa en el terreno personal del sujeto acerca de su propia actuación docente. En cualquier caso, estamos frente a un propósito educativo comúnmente olvidado cuando se habla de la educación literaria, y que, no obstante, conforma un aspecto clave de la misma: la atención al alumno en tanto productor de textos.

En el contexto dibujado en estas líneas destaca, como se ha dicho, el carácter colectivo de algunos de los objetivos de la formación lectora y literaria de los alumnos. Quizás a la coordinación institucional que esto supone responde la visión que tiene Montse acerca de ciertas cuestiones que, aunque en principio parecen claves en el trabajo específico del área de lengua y literatura, son para ella más propias del ámbito de la biblioteca escolar y, por tanto, de las funciones que cumple la encargada de ese espacio. Hablamos de aspectos como la expansión del aprendizaje literario hacia el circuito de mediaciones culturales del mundo del libro (*pero esto lo hacemos m:: más:: | bueno no lo hago yo lo hace la:: a veces Noemí, -*

394), la movilización de los acervos bibliográficos de la biblioteca (*esto es lo que hace Noemí cuando viene a veces a la biblioteca y explica las novedades de esto y donde pueden encontrar no sé qué | pero yo no*, -262), o incluso la lectura en red (*esto lo puede hacer más Noemí | la bibliotecaria*, -312).

En ese marco, su trabajo como maestra de lengua y literatura catalana estaría más orientado hacia el aprendizaje lingüístico y, en el ámbito literario (para el cual aduce contar con poco tiempo), hacia cuestiones específicas como la iniciación a las figuras retóricas más usuales o el aprendizaje de las partes constitutivas de la estructura de un relato. Con todo, no hay duda de que para ella el peso de la asignatura se lo lleva la lengua, tal como explica a continuación: *mira:: tenemos cuatro sesiones | una:: una es más como de ortografía | un par | pero yo a veces es una un poco de gramática | la otra ya es explicar las técnicas literarias y:: la otra más:: otra de trabajar el léxico y eso ¿no?* (172). Así, en diversos momentos de la entrevista Montse plantea lo fundamental que es en sus clases el desarrollo de vocabulario, la ampliación del léxico de sus alumnos y, en general, el trabajo sobre aspectos gramaticales y lingüísticos. Los siguientes pasajes ilustran lo anterior:

otra cosa que le tengo mucha manía es en el léxico | que en el léxico siempre digo a/ qué quiere decir esta palabra | a ver vamos a este a:: a:: (...) cuando hay una palabra siempre vamos a mirar:: un trocito de palabra a ver más pequeña más pequeña de dónde sale ¿no? y:: y por eso creamos más palabras (136-138); muchas veces paro y:: dime un sinónimo de esto | muchos m:: paramos la lectura y digo:: m:: ahora un antónimo (406); yo normalmente textos cortos primero se los hago leer en voz baja y que subrayen las palabras que no entiendan | claro y levantan la mano y dicen esta palabra *no l'entén* | e:: entre todos a ver si las entendemos (244); descripciones también me gusta mucho | a:: sacar descripciones que a veces las saco de un poema o de la prosa/ para ver que:: | y:: el vocabulario de la:: cuando trabajo la adjetivación/ entonces pongo descripciones | descripciones pues de lugar:: descripciones de ambiente descripciones de paisajes ¿eh? | siempre busco esto (164)

El análisis morfológico, la búsqueda de sinónimos y antónimos, la construcción colectiva del significado de palabras extrañas o el trabajo sobre el vocabulario de las descripciones literarias son, pues, buenos ejemplos de su tenaz preocupación en este ámbito. A su vez, el uso reiterado del adverbio temporal siempre (*siempre digo, siempre vamos a mirar, siempre busco*) y de otros adverbios o locuciones adverbiales alusivas a la prolongación temporal (*muchas veces, normalmente*) no hacen sino confirmar el carácter continuo de las experiencias relatadas, que conformarían por tanto una práctica constante en su clase.

El aprendizaje literario, por su parte, parece bastante centrado en ciertos aspectos que Montse considera claves en la formación de un lector (y escritor) literario. Por ejemplo, le interesan cuestiones como la estructura de un relato, el trabajo con los personajes o la puesta en relación del proceso de textualización con el tipo de obra que se quiere construir y el destinatario al que estaría dirigida: *para escribir un cuento ¿no? | e:: decimos quién hay las partes del cuento la presentación el nudo el desenlace am:: que si hay el protagonista los antagonistas a:: | todas estas cosas pero:: yo digo y el léxico | para quién lo escribimos para niños/ fijate | o:: sería igual para un cuento de hace años | este inicio y este final...* (364). O, más relevante aún (dada su recurrencia en el discurso), la atención del lector hacia las figuras retóricas puestas en juego en las obras. La siguiente anécdota es particularmente reveladora en este sentido, pues ilustra la importancia que nuestra entrevistada le otorga a la formación de sus alumnos en este ámbito:

un día una profe de mates de la escuela:: que ya no está/ | me dijo e:: es que las clases de matemáticas son mucho más difíciles que las de lengua porque yo en la de lengua me pongo a leer y:: y me relajo | y yo digo pues a mí XX no porque estoy al tanto de cada palabra y al tanto de cada:: de cada cara | ya veo si han captado la ironía o no han captado la ironía | o han captado la metáfora o no (330)

La atención a los detalles de la textualización literaria (que, como vimos anteriormente, está en el centro de sus propios intereses como lectora) deviene, entonces, objeto prioritario en la educación literaria que Montse imparte. Para ello, trabaja fundamentalmente con poesía y con cuentos, textos más o menos breves que le permiten atender a estos aspectos. Las novelas, en cambio, no entran en su asignatura, pero no porque ella no lo quiera sino porque, en las condiciones horarias actuales, han optado por dejar la lectura de obras íntegras únicamente en la asignatura de lengua y literatura castellana⁷⁷: *yo lo querría hacer pero me han sacado una hora (...) porque yo preferiría leer en catalán leer:: | pero no cabe | no cabe (216-218); tengo que hacer o poemas o fragmentos | no puedo leer obras íntegras (...) me gustaría (...) pero es que ahora no da tiempo (248-250).*

Las diversas formas verbales centradas en el dominio de lo volitivo (*lo querría hacer, yo preferiría, me gustaría*) dan cuenta del interés de nuestra informante en este punto. Sin embargo, las restricciones horarias la han llevado a priorizar unos determinados contenidos y actividades en

⁷⁷ Esto es una particularidad de 6º, pues en los cursos anteriores se leen novelas tanto en castellano como en catalán.

vez de otros. Estamos, pues, frente a una de las mayores tensiones que parece experimentar Montse en relación al quehacer pedagógico, pues la cuestión del tiempo reaparece constantemente en su discurso en términos de una constrictión que limita lo que ella quisiera realizar en lengua y literatura. Sirvan, como botón de muestra, las siguientes expresiones relacionadas con esta tensión: *si tuviéramos más tiempo los maestros* (346); *lo que pasa es que a veces tenemos poco espacio m.: pocas horas para trabajarlo* (358).

Siempre en relación al aprendizaje lingüístico y literario, y posiblemente vinculado a la sensación de falta de tiempo para cumplir con los diversos objetivos y contenidos curriculares, es interesante notar que Montse encarna una visión bastante tradicional de la metodología de enseñanza que considera preferible para esta asignatura. Esto es, un proceso de enseñanza centralizado en el docente, en el cual el trabajo en pequeños grupos *es poco operativo* (278). En esa perspectiva, y a raíz de la visita que realizaron a una escuela caracterizada por el trabajo por proyectos, la propia Montse reconoce una cierta distancia frente a este enfoque, que si bien le parece interesante, no lo aplica en su práctica docente pues no tiene las herramientas para hacerlo: *y entonces bueno fuimos y nos encantó pero dijimos: | yo no sabría hacer clases yo: en esta escuela me costaría mucho ¿no?* (132). En ese marco, no es extraño que la discusión literaria, por ejemplo, se encuentre muy centralizada en el propio docente, que no solo es quien gestiona el debate sino también quien pone en juego (quizás apresuradamente, según su propia visión) su particular interpretación de los textos: *lo que pasa es que a veces pienso que los maestros nos avanzamos (...) yo creo que nos avan- o: al menos lo discuto ¿no? | luego: ah sí por qué te ha parecido esto a mí me parecía esto otro | no puedo callármela: mi opinión ¿no?* (386-388). Por su parte, volviendo a las tensiones entre lo que se desea y lo que finalmente se hace, emerge la problemática de los espacios de lectura en voz alta por parte de los maestros. Sin embargo, este punto no parece tan afectado por las restricciones horarias comentadas como por una falta de consenso al interior del equipo docente (al menos desde la perspectiva de Montse) en torno a la importancia de esa instancia de lectura modalizada. A su vez, lo anterior se vive como una dificultad que le afecta particularmente, toda vez que se trata de un momento de lectura que ella misma habría impulsado en la escuela:

230. M: yo lo haría: | incluso: incluso conseguí no sé si el año pasado o hace dos años/ | hace dos años | que: toda la escuela a las nueve de la mañana/ cada maestro leía a sus alumnos | no sé si te lo contó Noemí esto

231. F: me parece que:: o tú o Noemí me lo contaron sí | qué comenzaban leyendo

232. M: comenzaba leyendo pero era el maestro el que leía | para dar modelo ¿eh? | y no no | y luego ellos hacían por ejemplo diez minutos de est- de lectura y luego ya hacían la otra cosa ¿no? | a:: entonces cada maestro seleccionaba lo que quería leer | si era un cuento que cada día era un trozo o cada día un poema o lo que quisiera cada uno depende de la clase XX | pero qué pasaba que de nueve a nueve y diez muchos niños iban llegando tarde | entonces [luego el maestro]

233. F: [entonces se interrumpía]

234. M: cómo hacemos esto/ alguien que no lo valoraba lo suficiente pues claro no lo consideran como importante y claro | y entonces lo dejamos pero:: ahora este año volverá a estar

La idea, entonces, de ser un modelo lector para sus alumnos mediante la lectura en voz alta de textos autoseleccionados, es vivida por Montse en el plano de unas intenciones personales (*yo lo haría*) que no habrían encontrado eco en todos los integrantes de la comunidad educativa (*alguien que no lo valoraba lo suficiente pues claro no lo consideran como importante*). De cualquier modo, la propia lectura en voz alta en el aula parece constituir un espacio de realización profesional y de goce personal para ella, pues es lo primero que la memoria recupera al ser consultada por aquellas clases que le gusta mucho realizar en relación a la literatura. Esta pregunta, que apunta a visualizar un momento muy específico que, sin embargo, entrega valiosa información sobre las creencias de un docente sobre su propia práctica, es llevada por Montse al terreno de la lectura en voz alta y del espacio de escucha e intercambio que dicha lectura puede provocar:

167. F: y por ejemplo qué actividades te gusta hacer/ | yo siempre pienso a veces cuando termino de hacer una:: una clase | me quedo con la sensación de que no fue muy bien por esto y esto otro | o a veces termino otra que digo esta | esta me gusta | e:: recuerdas por ejemplo alguna sobre literatura que hayas quedado con esa sensación de:: | esta clase estuvo redondita ¿no? | como::

168. M: sí | yo:: a:: me gusta a veces cuando yo leo un cuento que claro tienes:: modulas la voz de una manera distinta ¿no? y como veo que se hace un silencio a:: y que realmente no hay nadie que haga:: y luego ves:: | haces los comentarios y:: ves que han:: a veces dicen cosas que tú no habías pensando incluso | esto me maravilla porque digo:: hay niños que sacan de un texto más cosas que tú ¿no? o otras cosas | entonces:: también me ha pasado bastantes veces | y también me quedo satisfecha cuando veo que:: que no escogen:: cuando les pongo a escoger el poema un poema / pues cuando veo a un niño que escoge un poema así de

largo/ y que luego te lo dice | a mí | me da una satisfacción porque no se ha quedado:: | algunos sí que buscan pequeños porque dicen estos:: sin:: X ya lo he cumplido y es más pequeño porque luego me da más vergüenza decirlo o:: no me lo aprenderé pero::

El primer constato dice relación con el objeto evocado: si bien la pregunta apuntaba a una sesión particular que se recuerde positivamente, el uso de locuciones adverbiales como *a veces* o *bastantes veces*, así como de formas verbales en un presente generalizador que reúne diversos momentos (*cuando yo leo, veo, me quedo*), recalca el carácter continuo, no situacional, de la experiencia evocada. Estamos, pues, frente a una “acción experiencia”, esto es, una generalización de la experiencia vivida en torno al sintagma “buenas clases de literatura”. Y esa generalización radica en dos puntos centrales. El primero es el goce que produce la lectura expresiva en voz alta, que permite escenificar –en el espacio público del aula- los quehaceres de un lector experto a la hora de “prestar su voz” a un texto literario (*modulas la voz de una manera distinta ¿no? y como veo que se hace un silencio a:: y que realmente no hay nadie que haga::*). Asociado a ello, parece igualmente relevante el hecho de abrir conversaciones abiertas sobre los textos leídos, formas de diálogo en las que, más que guiar a los estudiantes hacia unas determinadas líneas de problematización de los textos, se espera que sean ellos quienes sorprendan abriendo nuevos significados sobre las obras (*esto me maravilla porque digo:: hay niños que sacan de un texto más cosas que tú ¿no?*).

El segundo, en cambio, en vez de rescatar alguna de sus actuaciones docentes sobre el discurso literario, destaca la satisfacción de ver a los alumnos elegir sus textos por criterios relacionados con unos incipientes gustos personales acerca, en este caso, de la poesía. Pareciera que lo anterior es el resultado del continuo trabajo que Montse realiza sobre el género, que llevaría a algunos de sus alumnos a sobrepasar un criterio puramente de facilidad en la tarea (esto es, elegir el más breve) para aventurarse con otros poemas que, siendo más extensos y por tanto más difíciles de memorizar y declamar, les han gustado más. En definitiva, esto nos habla de la importancia que tiene para ella la formación de lectores que puedan construir un cierto grado de implicación personal con las obras, y que desarrollen criterios autónomos para seleccionar aquellos textos que parecen más cercanos a sus intereses y gustos particulares.

El fragmento que a continuación presentamos confirma el interés de Montse en esa dirección, pues hace explícitas las acciones y propósitos que sustentan la formación de ese lector implicado. Asimismo, el pasaje vuelve sobre uno de los puntos clave en su sistema de creencias sobre la

educación literaria: la importancia de la poesía en este proceso educativo. Así, a partir de la visita de las maestras a otra escuela (visita ya mencionada más arriba), y de las evidentes diferencias de enfoque entre ambos equipos docentes, Montse subraya el rol central de la educación poética en la etapa escolar:

total que yo pienso que sí que la poesía tiene que estar en la: | y:
también nos criticó esta señora nos criticó el hecho de la | de que:
perdiéramos tanto tiempo memorizando | memorizando poemas:
porque dice de qué:: que vale más que:: tan | yo pensé que no | que la
memoria también es un ejercicio bueno | que antes nos hacían estudiar a
lo mejor batallas que no significaban nada | y ella me decía bueno pero la
poesía para muchos de estos niños tampoco a lo mejor está la poesía
tampoco significara nada | y yo creo que sí que significará | porque
cuando sean mayores y digan a:: sí esta:: y le:: encontrarán | no sé yo:: a
lo mejor es una cosa estética | de la vida | pero yo:: pienso que sí tiene
que:: cualquier escuela que se precie tiene que a: | *ara* no una cosa que
también e: | buena que hacemos:: que intento hacer yo cuando hacemos
con los mayores | m:: deo que escojan cada cual la poesía que quieren
aprender | pero tengo facilidad porque vamos a la biblioteca y hay
muchos libros | también vamos a Internet | bueno les digo no escojáis la
primera | primero leéis y una que os diga sea porque me suena bien sea
porque:: esta imagen me gusta:: | bueno y entonces claro para la maestra
es mucho más difícil porque luego tienes que leerte cada una | mirar las
metáforas cada una no con un texto mirarlás todas (140)

Como puede observarse, el enunciado se construye en el marco de una evidente polifonía discursiva, en la cual se rescata la opinión de una maestra de la otra escuela que sirve como antítesis de sus propias creencias en este campo. De este modo, la voz enunciativa se elabora en contraste continuo con la voz del otro, mediante el uso de unos modalizadores discursivos que, focalizados en la perspectiva individual, recogen la opinión del otro para rebatirla (*yo pienso que sí que la poesía...; yo pensé que no; yo creo que sí significará*). Así, si esa otredad le concede un lugar secundario a la educación poética, Montse le otorga un rol protagónico. Si aquella maestra no ve el interés de memorizar poemas en la escuela, nuestra entrevistada cree que es bueno tanto en un sentido instrumental (trabajar la memoria) como en uno más amplio asociado a la construcción de una cierta sensibilidad poética y humanista en la visión de mundo (*a lo mejor es una cosa estética | de la vida*).

Por otra parte, y tal como avanzáramos anteriormente, el fragmento recoge aquel ideal del lector implicado y con criterios propios, y lo concreta en unas determinadas acciones y propósitos pedagógicos

que lo hacen posible (*vamos a la biblioteca y hay muchos libros también vamos a Internet | bueno les digo no escojáis la primera | primero leéis y una que os diga sea porque me suena bien sea porque:: esta imagen me gusta*). Y llegados a este punto vemos que, nuevamente, Montse intenta transmitir a sus alumnos el interés por la arquitectura de una obra, dirigiendo su atención a aspectos como las imágenes poéticas o el ritmo y la musicalidad de los textos.

Con todo, cabría subrayar que el objetivo final continúa siendo la implicación personal del lector y no, como podría pensarse, el dominio (por sí mismo) de los detalles que conforman una obra literaria. Pues, tal como la propia Montse se encarga de aclarar, no concibe el aprendizaje literario sin establecer relaciones que vayan más allá del texto, como la relación de una obra con la propia vida o con los contenidos de otras asignaturas: *yo no veo otra mane- | y encuentro que un profe que no lo haga/ malament⁷⁸ | si solo te quedas en la parte formal/ de un texto/* (418).

Finalmente, resta decir que, para la propia Montse, todo este sistema de creencias y concepciones sobre el aprendizaje literario se elabora en el terreno de las intenciones y deseos que se tienen acerca de la propia práctica pedagógica. Unas intenciones que, como hemos visto en estas páginas, no siempre coinciden con lo que al fin y al cabo se puede hacer en la práctica cotidiana. Comentando, por ejemplo, la cuestión de construir una problematización de los textos que favorezca la elaboración de sentido y que invite a los alumnos a leer, nuestra informante señala: *bueno me gustaría que fuera de esta manera | intento que sea de esta manera ¿no?* (188). La modalidad apreciativa adoptada (*me gustaría*) sugiere, pues, que se habla de concepciones personales que no siempre coinciden con lo que sucede en el aula. Idéntica modalidad encontramos al finalizar la entrevista, momento en el cual, a modo de balance de la conversación, Montse puntualiza lo siguiente: *bueno a lo mejor te he contestado lo que a mí me gustaría transmitir (...) no sé si lo consigo* (422-424).

7.4.3. Las prácticas didácticas

Las 5 sesiones observadas de Montse corresponden a su función como maestra de lengua y literatura catalana de 6º año. Todas ellas se realizaron en el aula de 6º, salvo la primera, que se desarrolló en el espacio de la biblioteca escolar pues correspondía a la “hora semanal de biblioteca” de este grupo. En este caso, la sesión (S1) consiste en un espacio de lectura silenciosa sostenida sobre libros autoseleccionados por

⁷⁸ Vocablo catalán; significa “mal”.

los niños, situación que fue complementada por un espacio, ofrecido por la maestra, de recomendaciones literarias entre pares y de socialización de lo leído por parte de algunos de los niños. Por su parte, las cuatro clases restantes corresponden a una unidad de trabajo sobre el género lírico, que a su vez se apoyaba en una reciente visita extraescolar a un centro cultural, ocasión en la que los niños tuvieron la oportunidad de conocer y de musicalizar poemas de diversos autores catalanes.

Estas sesiones sobre poesía (particularmente sobre poemas relacionados con el otoño) movilizaron diversas actividades sobre los textos, desde la lectura silenciosa hasta la lectura en voz alta o la recitación poética, desde un análisis centrado en cuestiones formales y temáticas de las obras hasta una actividad de escritura poética por parte de los alumnos. En ese marco, el foco central estuvo en el trabajo sobre ciertas figuras retóricas como la comparación y la metáfora, problematizadas mediante actividades como buscar dichas figuras en un poema determinado, o interpretar su significado en el sentido global del texto. Esto último ha sido, quizás, la situación más recurrente en estas sesiones: la discusión colectiva (aunque muy centralizada por la maestra) sobre el significado de determinadas metáforas en un texto dado. La atención a las formas y estilos literarios fue, en estos casos, un ámbito prioritario de discusión, bien reflejado en comentarios como “fijaos de cuántas maneras diferentes dice el poema que llega el otoño”. Otro elemento muy atendido fue el vocabulario nuevo que aparecía en los textos, lo que llevó a búsquedas en el diccionario, explicaciones etimológicas de la maestra o construcción colectiva de un significado a partir de los conocimientos previos de los alumnos.

El formato habitual de trabajo ha sido la conversación plenaria o en gran grupo, complementada por espacios puntuales de trabajo individual o en parejas. Esto último se dio, por ejemplo, a la hora de buscar metáforas en un texto o de escribir un poema sobre el otoño, nunca para discutir interpretaciones, situación didáctica reservada a la discusión colectiva guiada por la maestra (generalmente bajo un mismo esquema de pregunta del mediador - respuesta de un alumno).

Por su parte, el corpus literario utilizado estuvo caracterizado tanto por una selección de poemas aportados por la maestra (orientados a los procesos de análisis literario) como por poemas autoseleccionados por los niños (orientados a su recitación en el aula y a la realización de una exposición en el hall de entrada de la escuela, acompañados de dibujos de los alumnos sobre los textos). Los poemas seleccionados por la maestra fueron textos de los siguientes poetas: Joana Raspall, Francesc Pi de la Serra, Clementina Arderiu, Josep Sebastià Pons, Josep M. de Sagarra, Angel Guimerà y Maria Mercè Marçal.

Presentamos, a continuación, los resultados generales de las cinco sesiones mencionadas, articulados en un POPRADEL de síntesis (Cuadro 7) que reúne las diversas actividades mediadoras desarrolladas por Montse en el transcurso de la observación:

CUADRO 7: POPRADEL DE SÍNTESIS MONTSE

	CRITERIO	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre	3		Tanto en la hora semanal de biblioteca como en su solicitud de que los alumnos busquen poemas sobre el otoño (además de los que ella ya ha llevado al aula) para recitarlos en el aula, ilustrarlos y exponerlos en el hall de la escuela.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	4		Salvo en la sesión de biblioteca, en todas las sesiones hace lectura guiada de textos poéticos que ha seleccionado para el análisis individual y colectivo en el aula.
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	1		No se observaron espacios de lectura en voz alta por parte de la maestra, únicamente una ocasión en la que ella relee fragmentos de un texto poético leído por una alumna, modelando una lectura expresiva.
	Genera espacios de producción de textos literarios	1		La secuencia observada sobre el texto poético terminó con una sesión dedicada a la escritura de poemas por parte de los niños, incorporando algunos de los elementos trabajados en las sesiones anteriores.
	Genera espacios de discusión literaria		3	Suele haber un comentario colectivo sobre los textos poéticos leídos, que en algunos casos adquiere la entidad de una discusión sobre aspectos literarios, pero que se mantiene muy centrada en las aportaciones/preguntas dirigidas de la maestra más que en el debate interpretativo de los alumnos.
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	4		En el trabajo con una selección de diversos poemas, utilizados en la mayoría de las clases observadas.
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	1		Al ser una secuencia de trabajo basada en poemas seleccionados, la única sesión de lectura de obras íntegras ha sido la sesión de biblioteca, con los álbumes o novelas leídos por cada niño.
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	4		Los textos poéticos que selecciona son buenas muestras de textos complejos, ideales para su análisis y problematización didáctica (particularmente para el trabajo con figuras retóricas e imágenes poéticas). También ofrecen una línea de continuidad a la visita extraescolar realizada recientemente, pues se trabajan en el aula los textos que allí conocieron.

	Mobiliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales	3		Favorece espacios para la recomendación entre pares de títulos de la colección de la biblioteca escolar; por su parte, en el aula les solicita que busquen en sus espacios bibliotecarios personales poemas complementarios a los que ella ha seleccionado.	
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		No observado.	
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		No observado.	
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	4	1	Favorece espacios de diálogo para la construcción de significado a partir de las aportaciones de los niños, y de socialización de las propias lecturas en el caso de la biblioteca. No se observan dispositivos de trabajo cooperativo para la interpretación literaria propiamente tal, únicamente para la producción literaria (para quienes eligieron hacerla en parejas).
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	4		En todas las sesiones de la secuencia con poesía la selección privilegia textos resistentes, que permiten y exigen la cooperación del lector y favorecen la relectura y el intercambio de opiniones para avanzar en los procesos de comprensión/interpretación.
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	1	1	En ciertas ocasiones hay algún tipo de dispositivo para presentar textos nuevos, y en otras no lo hay. Cuando lo hay, este se centra fundamentalmente en aspectos lingüísticos o metaliterarios.
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	1	1	En una sesión avanza hacia el sentido global a partir de la discusión de detalles significativos (por ejemplo, el significado de una metáfora en el marco global del texto); otras están muy focalizadas en detalles, sin hacer ese movimiento hacia lo global.
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			No observado.
	Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	5		Ofrecer metalenguaje literario parece ser una práctica muy relevante en sus clases, pues en todas las sesiones hay repetidas ocasiones en las que incorpora metalenguaje, no desde la definición abstracta de los términos, sino como parte del trabajo interpretativo o para enriquecer la discusión sobre los textos.	

		Estimula el <i>"va-y-viene dialéctico"</i> entre participación y distanciaci3n		No se observa en estas sesiones, pues los procesos de comprensi3n que favorece est3n muy centrados en la distanciaci3n y el an3lisis estructural, y poco en hacer emerger la respuesta subjetiva y personal.
		Considera los errores de recepci3n como parte del proceso interpretativo	2	Las inferencias err3neas las integra en el proceso interpretativo general, asumi3ndolas como parte de la b3squeda de significados mejor relacionados con los indicios del texto.
		Favorece la toma de conciencia de las <i>"reglas del juego literario"</i>	4	En todas las sesiones dedicadas al texto po3tico promueve diversos espacios de concienciaci3n acerca de las caracteristicas gen3ricas de la poes3a, surgidas siempre de la lectura de los textos y del comentario sobre estos.
		Utiliza la contextualizaci3n literaria como instrumento para la interpretaci3n		No observado.
		Pone en juego dispositivos f3rtil es de evaluaci3n de la lectura literaria		No observado.
	DID	Act3a como <i>"garante de los derechos del texto"</i>	3	Usualmente los hace volver al texto para confrontar all3 sus inferencias, y en ocasiones reconduce interpretaciones que se contradicen con el texto.
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretaci3n	4	Si bien deja a los ni3os pensar y elaborar sus inferencias, la discusi3n acaba centr3ndose en sus propias interpretaciones, en ocasiones adelant3ndose a las formulaciones de los ni3os.
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	1	Cuando lo hizo (S2) fue para rescatar saberes propios sobre el g3nero po3tico, m3s que para integrar su memoria afectiva como lectora literaria
	EXPANSI3N APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de <i>"mediaciones culturales del mundo del libro"</i>	2
		Expande hacia actividades orales y de escritura	4	1 Tanto hacia actividades orales tales como la recitaci3n de un poema o la recomendaci3n de libros, como hacia actividades de producci3n escrita como la invenci3n de poemas o la copia de los fragmentos favoritos.
		Expande hacia los aprendizajes ling3sticos	4	Esta expansi3n es continua y adopta diversas formas: b3squedas en el diccionario, focalizaci3n sobre la etimolog3a de palabras, reflexi3n metaling3stica sobre adjetivos o adverbios, etc.
		Expande hacia otras 3reas del conocimiento		No observado.

7.5. SÍNTESIS DE RESULTADOS ESTUDIO DE CASO N°2

Exponemos a continuación una síntesis de los perfiles lectores, los sistemas de creencias y las tendencias de las prácticas docentes de las maestras participantes en el segundo estudio de caso, elaborada a partir de los análisis realizados anteriormente. Esto nos permite responder a aquellas preguntas de investigación que tenían un carácter descriptivo asociado a cada uno de los tres ámbitos de estudio mencionados:

¿Qué perfil lector emerge de las historias y prácticas de lectura manifestadas por cada una de las maestras participantes?

¿Qué creencias, representaciones y saberes manifiestan las maestras sobre la literatura y su enseñanza en el contexto escolar?

¿Qué hacen las maestras en relación a la literatura en el aula? ¿Cómo se caracteriza su actividad mediadora en este ámbito?

De este modo, la presentación de resultados de cada informante está estructurada en los tres puntos definidos por las preguntas anteriores: perfil lector, CRS relevantes y tendencias en las prácticas de mediación literaria. Posteriormente, estas respuestas de carácter individual se complementan con un cuadro que ofrece una visión de conjunto (esto es, panorámica, que no exhaustiva) de los resultados obtenidos con las tres maestras de la Escuela 1.

7.5.1. Síntesis 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. En este campo, ni hubo influencias familiares especialmente relevantes ni la escuela fue una instancia significativa (las prácticas lectoras asociadas únicamente a la obligatoriedad, la ausencia de docentes que motivaran, y la ausencia de biblioteca marcaron el periodo escolar). Recién en la etapa universitaria, y 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, 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 grandes 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, enriquecimiento que se daría en el plano del desarrollo personal del sujeto lector.

Por otra parte, la visión que se tiene sobre la literatura descansaría en otra creencia que, aunque parece menos estructurada dada su enunciación en un discurso más dubitativo, incide posiblemente en la relación personal que mantiene con la lectura literaria. Se trata, pues, de la consideración de la literatura como un arte y, asociado a ello, de la lectura literaria como una forma de placer vinculada a ese arte: *lo primero que he*

*pensado e:: diría arte | pero no sé (...) es como:: como un:: un placer es arte placer no sé | no sé*⁷⁹.

En relación a los procesos de educación literaria, el pensamiento de Isabel se apoya en una idea fuerza, particularmente recurrente en su discurso, y que constituye una convicción muy arraigada en su reflexión sobre el lugar de la literatura en la escuela. 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. El grado de certidumbre con el que se expresa esta idea durante todo su discurso hace pensar en ella como una creencia central y altamente estructurada en su pensamiento. 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 y se hace visible: la biblioteca. Señalada por Isabel como el espacio clave y distintivo de la Escuela 1 (*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.

Luego, aunque muchísimo menos recurrente y relevante en su discurso, aparece una segunda línea de comprensión para los objetivos que se le adscriben a la educación literaria. Se trata de un principio que sería igualmente compartido por el equipo docente asociado a la visión de la literatura como un instrumento para el aprendizaje lingüístico: *hombre luego estará:: bueno todo el trabajo de lengua | ¿puede ser eso?* El discurso dubitativo con el que se formula este segundo objetivo parece subrayar, si no un menor grado de convicción personal, sí el carácter

⁷⁹ Evidentemente, el carácter tentativo con el que se formula esta visión se vincula también con la complejidad propia de la literatura en tanto objeto de muy difícil definición.

menos estructurado que tendría esta representación en el colectivo docente. Así, aun cuando probablemente sea un propósito relevante y compartido en el seno del claustro, estaría lejos de ostentar el carácter de “marca identitaria institucional” que se le atribuye a la promoción de la lectura.

Contamos, asimismo, con una tercera y última vía que Isabel asocia a la educación literaria: 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 frutiva 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.

A su vez, quizás sea este mismo carácter difuminado de la adquisición de la competencia literaria y de sus formas específicas de mediación lo que hace que, en el discurso de Isabel, no haya referencias a unos saberes consensuados en la comunidad docente y/o científica en torno a la didáctica de la literatura. En efecto, no hace alusiones al saber prescrito en los *currícula* o al saber universitario proveniente de la investigación. Su sistema de creencias en este ámbito parece, en suma, restringirse a las convicciones personales y a los principios compartidos de un contexto institucional en el cual se siente particularmente cómoda y comprometida.

Tendencias en las prácticas de mediación literaria

A continuación, se ofrecen las principales tendencias mediadoras derivadas de la observación de clases de Isabel:

1. El objetivo orientado a la construcción de hábitos de lectura autónoma y por placer tiene un fuerte anclaje en las prácticas didácticas observadas. 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 (incluso en el contexto de la lectura colectiva, que podría dar lugar a un tipo de intervención más guiada), reflejan que en sus clases la práctica lectora es frecuente y que lo leído suele quedar en el dominio de las impresiones personales del lector⁸⁰, 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. Por otra parte, la continua expansión hacia el circuito de mediaciones del mundo del libro sugiere que esos procesos de toma de conciencia no apuntan únicamente a la visualización de la autoimagen lectora, sino también a reforzar la puesta en relación del lector con un amplio sistema cultural en el cual se insertan los procesos de lectura y escritura literaria, tanto los propios como los ajenos. En suma: Isabel moviliza diversas actuaciones tendientes a apoyar, de múltiples maneras, la formación de lectores autónomos. En ese marco, únicamente llama la atención el hecho de que no haya estimulado la implicación personal de sus alumnos en lo leído ni favorecido la movilización de libros, más allá de las que se producen de manera natural en la hora semanal de biblioteca.
2. El objetivo orientado al desarrollo progresivo de la competencia literaria estaría ausente de las prácticas didácticas de Isabel en relación a la literatura, especialmente en lo concerniente a construir interpretaciones complejas de las obras. Lo anterior es particularmente evidente cuando, en un contexto como la lectura colectiva, no se favorece ningún tipo de actividad posterior

⁸⁰ Lo que no quiere decir que se pongan en juego actuaciones específicas para estimular la implicación personal de los alumnos, cuestión que, como hemos visto en el POPRADEL de síntesis, queda como no observada.

tendiente 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/ interpretación literaria, como son por ejemplo el uso de dispositivos de problematización de los textos, la articulación del “va y viene” entre participación y distanciamiento en la forma de relación del lector con la obra, 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 tampoco conducen a procesos de trabajo en torno a la interpretación que los alumnos realizan de lo leído.

3. Otra evidencia, íntimamente relacionada con la anterior, es la ausencia de espacios de aprendizaje literario explícito durante o después de los momentos de lectura. En otras palabras: no se lee para aprender cosas sobre los textos mismos. 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. Si el aprendizaje literario no parece ocupar un lugar de relevancia en los espacios de lectura, el aprendizaje lingüístico, por el contrario, emerge en todas las sesiones de aula como un movimiento de particular interés para nuestra mediadora. 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 observadas. Esto sugiere, en definitiva, la importancia que Isabel le da a la literatura como instrumento particularmente fecundo para el aprendizaje lingüístico de los estudiantes.

7.5.2. Síntesis Noemí

Perfil lector

Nace en el seno de una familia de grandes lectores, cuyo hogar estuvo siempre abarrotado de libros y donde eran frecuentes los espacios de socialización en torno a la lectura. En ese contexto se da una temprana, natural 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 que la confirmó como ávida lectora a la edad de 12 años. Pese a una etapa escolar en la que la motivación lectora e incluso la frecuentación de obras literarias fueron prácticamente inexistentes, 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 contemporánea: 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 y en un club de lectura de madres y maestras de su escuela. 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. Asimismo, la propia Noemí recalca que su práctica lectora, ya muy continua durante el curso escolar, se intensifica en periodos vacacionales.

Creencias, representaciones y saberes relevantes

Su visión de la lectura descansa en dos ideas centrales: por una parte, leer es una forma de expandir la propia realidad; por otra, es una oportunidad para modificarla. La primera parece a medio camino entre las creencias individuales y las representaciones sociales acerca de la lectura. Formulada inicialmente con un enunciado polifónico que rescata los discursos sociales y las voces de otros al respecto (*lo más socorrido es decir siempre que: | que vivimos una doble vida ¿no? leyendo*), la idea ha sido luego reelaborada desde el ámbito personal y desde la propia experiencia lectora. Por su parte, la idea de la lectura como instrumento de modificación del sujeto y de construcción de identidad es formulada desde un espacio personal, en el cual destaca el alto grado de certidumbre y convicción que Noemí le adscribe a esta creencia: *tú acabas un libro y eres mejor de cómo eras cuando lo empezaste*.

Las metáforas que utiliza para hablar de la lectura confirman que las creencias anteriores se apoyan en la experiencia personal de Noemí como lectora. 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.

Cabe mencionar otra creencia que parece central en su visión del acto de leer. Se trata de 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. Se ofrece, por tanto, como una de las ideas más arraigadas en su sistema de creencias sobre la lectura y la literatura.

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 tanto en el claustro docente como 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 (idea profundamente arraigada

en el pensamiento de Noemí), se sitúa también en el plano de las representaciones compartidas con otros docentes⁸¹.

En su caso, el fomento de hábitos lectores como objetivo institucional toma cuerpo en algunas ideas subsidiarias a esta creencia, entre las cuales podrían destacarse la importancia de formar lectores que experimenten una fuerte implicación personal con lo leído, por una parte, y la necesidad de expandir el aprendizaje de la lengua hacia áreas igualmente prioritarias (aunque más evanescentes) de la asignatura, como la adquisición del amor por la lectura y la escritura, por otra.

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, contrario a lo que sucede con el anterior, es elaborado como una creencia individual no necesariamente compartida en el colectivo docente (el uso reiterado de expresiones como *yo pienso* o *yo lo digo* apoya esta visualización). Asimismo, si la promoción de la lectura se vive como un objetivo muy logrado en la escuela, la competencia informacional, en cambio, se piensa como una de las necesarias líneas de mejora por las que se debiera transitar en el futuro próximo.

La formulación de estos objetivos (en particular del segundo), 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 en su sistema de creencias tiene la identidad de bibliotecaria escolar, función en la que se siente totalmente posicionada, 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. En cierto modo, lo anterior la aleja de una hipotética responsabilidad en este punto pues, desde esta perspectiva, el trabajo específico de aprendizaje literario *no es mi competencia*. En cambio, esta

⁸¹ Las constantes referencias a las voces y prácticas de otras maestras en relación a todo este primer objetivo educativo no hace sino confirmar su carácter compartido y, por tanto, su entidad como “representación”.

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 convicción y estructuración que tendría para ella esta creencia.

Diremos, finalmente, que las referencias de Noemí al conjunto de conocimientos convencionalmente aceptados en el ámbito de la educación literaria han sido muy escasas. De este modo, únicamente se alude a ciertos saberes en este campo cuando se rescatan algunos aprendizajes de su posgrado en promoción de la lectura. En particular, la idea de que en lengua y literatura también se puede trabajar por proyectos o secuencias didácticas; un saber que parece chocar con la tradición pedagógica de Escuela 1 y que, por tanto, deviene un matiz diferencial de Noemí en relación a las representaciones que se tienen sobre el tipo de programación más conveniente para trabajar la lectura literaria.

Tendencias en las prácticas de mediación literaria

A continuación, se ofrecen las principales tendencias mediadoras derivadas de la observación de clases de Noemí:

1. Las prácticas observadas le dan continuidad al objetivo institucional de promoción de hábitos lectores, que parece especialmente relevante en el espacio individual. Se construyen diversas instancias de encuentro con los textos, ya sea de lectura colectiva en el aula, mediante espacios como la novela trimestral y el “poema del mes”, o de lectura libre en la biblioteca (aun cuando no tenga asignada la hora semanal de biblioteca, que se realiza en el horario de lengua catalana). A su vez, se ponen en juego dispositivos de presentación de las obras que invitan a los alumnos a leer, y se favorece tanto la socialización de opiniones sobre los textos como la recomendación personal de nuevos descubrimientos literarios (esto último en la sesión de movilización de álbumes). Y, por otro lado, 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. En suma: se lee frecuentemente y se intenta, mediante formas diversas, construir una relación placentera y cercana entre los alumnos y las obras leídas.

2. Asociado al punto anterior, pero también con cierta especificidad que lo convierte en una tendencia por sí misma, aparece un aspecto muy relevante en las prácticas de Noemí: la importancia 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; 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); o evocar el corpus que conforma la memoria literaria y cultural de los alumnos para alumbrar la lectura de una obra determinada, son, pues, diversos ejemplos de actuaciones tendientes a promover la inmersión de los estudiantes en corpus literarios tan vastos como diversos. Son, en suma, diversas manifestaciones de una misma realidad: la formación de lectores literarios necesita del conocimiento de un corpus amplio, escrupulosamente seleccionado con tal fin.
3. El *sujeto lector didáctico* parece ocupar un lugar de mucha relevancia en la puesta en escena de Noemí en tanto mediadora escolar de lectura literaria. En efecto, no hubo sesión en la que no aprovechara para ampliar alguna idea o comentario sobre un texto a través de referencias literarias ancladas en su capital cultural. En la misma línea, la expresiva recitación que hizo de un poema que para ella es muy importante y querido en el plano personal (importancia que, por lo demás, hizo explícita a los alumnos), confirma que su íntima memoria afectiva en tanto lectora literaria tiene un lugar asignado en el espacio público del aula. Dicho de otro modo: 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.
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 sesión de lectura colectiva de un

capítulo de la novela trimestral, que sí podría vincularse a ese propósito, no generó un espacio de discusión más allá de recoger las primeras impresiones personales sobre lo leído (expandidas luego hacia una actividad de escritura creativa para completar la acción del capítulo). En esta línea, cabe subrayar que si bien cada vez que se leyó en forma colectiva se favoreció luego un espacio de comentarios sobre el texto, estos no pasaron de unos pocos minutos y no llegaron a conformar discusiones literarias basadas en un “va y viene” entre participación y distanciamiento, así como en la confrontación de opiniones entre pares y con el texto⁸².

5. Pese a lo anterior, el aprendizaje literario sí se vio favorecido en las sesiones observadas. Así, 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. A su vez, esto se acompaña de la puesta en juego de un metalenguaje que permite nombrar dichos saberes, e integrarlos así a las posibilidades que se tienen para hablar sobre los libros que se leen.
6. El aprendizaje lingüístico, por su parte, no parece especialmente relevante en las prácticas didácticas de Noemí: no se generan actividades de expansión de la lectura literaria hacia los contenidos de lengua, más allá de una ocasional y rápida explicación de ciertas palabras poco usuales observadas en uno de los poemas leídos.

7.5.3. Síntesis 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 libros y 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

⁸² Quizás la única forma de confrontación de opiniones entre pares sea la elaboración, por parte de los propios alumnos, de preguntas que les provoca el texto y que luego serán contestadas por alguno de sus compañeros.

diversifica el corpus hacia otro tipo de textos, fundamentalmente novelas románticas y lecturas juveniles. Al momento de ingresar a los estudios universitarios, elige 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 (probablemente en referencia al vasto conocimiento del sistema literario que le dio su formación filológica). En ese marco, las prácticas lectoras actuales, que no emergen 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 desarrollar 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 de la lectura (que alimenta al lector con aquello que este extrae) se relaciona a su vez con dos aspectos, anunciados en la siguiente afirmación: *yo siempre digo que:: que bueno el lenguaje poético es fantástico por los sentimientos | porque te abre la puerta a las metáforas*. Por una parte, la lectura literaria conforma un alimento en la medida en que pone en escena sentimientos y emociones que, de un modo u otro, favorecen una sensibilidad particular en el lector. Por otra, es nutricia pues ofrece nuevas formas de nombrar la realidad, recreándola a través de un tipo de lenguaje poético, simbólico y metafórico. A su vez, expresiones como *yo siempre digo* no hacen sino confirmar el arraigo de esta idea en las creencias del sujeto, dotando al pensamiento de continuidad temporal e inscribiéndolo en el espacio personal del hablante.

La segunda creencia dice relación con la concepción que se tiene de la literatura, anunciada ya en el interés por el lenguaje metafórico. En efecto, Montse concibe la obra literaria como 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. En esta línea, no es extraño que el mismo rigor lo exija en las obras literarias infantiles: si lo que se espera en tanto lectora es un texto “trabajado”, los textos para niños también debiesen cumplir con esa norma sin la cual difícilmente podría hablarse de literatura.

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 de Escuela 1. 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. Son propósitos que tienen en común la estrecha vinculación que Montse ve entre literatura y lengua. 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 (las figuras retóricas utilizadas, por ejemplo), dan cuenta de motivaciones personales que están en el centro de su concepción de la educación literaria. En ese sentido, expresiones como *para mí, mi idea, yo normalmente o siempre digo esto*, ampliamente utilizadas para formular estos puntos, acentúan no solo el carácter personal de estas creencias sino también 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 el propio sujeto.

No obstante, sus convicciones personales también están sujetas a continuas tensiones que pueden dificultar su puesta en práctica en el aula. El mismo hecho de acentuar la necesidad de espacios de lectura en voz alta por parte del docente, por ejemplo, es vivido como una idea que no encuentra aceptación en todo el claustro (pues habría miembros que *no lo consideran importante*) y que, por consiguiente, no tiene 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.*

Concluiremos subrayando que los saberes convencionales asociados a la didáctica de la literatura estuvieron completamente ausentes en su discurso. Un discurso que, como se ha podido constatar, está fuertemente centrado en las tradiciones pedagógicas de la Escuela 1 y, en ese marco, en la propia experiencia individual como docente.

Tendencias en las prácticas de mediación literaria

A continuación, se ofrecen las principales tendencias mediadoras derivadas de la observación de clases de Montse:

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, pues el análisis de figuras retóricas como la metáfora o la comparación funciona como eje articulador de todas las prácticas lectoras desarrolladas (salvo, claro, en la lectura libre de la hora de biblioteca). El análisis distanciado y detallado de esas figuras es, por tanto, el movimiento predominante en las sesiones de lectura, en las cuales 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. Visto todo lo anterior, no es extraño que la actividad de producción de textos también se establezca en relación con los aprendizajes literarios adquiridos: se escriben poemas con la consigna de integrar las figuras literarias aprendidas en las secuencias de análisis textual.

2. En el contexto anteriormente descrito, parece quedar poco lugar para el *sujeto lector*, tanto del alumno como del docente. En el primer caso, si bien cada vez que se lee se favorece un comentario global y colectivo acerca de lo leído, este comentario está muy centralizado en las preguntas y aportaciones de la maestra, quedando las intervenciones de los estudiantes como acotados incisos que se intercalan en el discurso. En esta línea, no se observaron 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. En otras palabras: se priorizó un acercamiento de tipo distanciado por sobre la participación subjetiva de los alumnos en las obras leídas. En esta lógica, la discusión literaria suele centrarse en el análisis de los aspectos literarios de interés más que en la confrontación y puesta en relación de interpretaciones diversas. A su vez, en ese contexto 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 aspectos 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 (instancias que luego entran al aula convertidas en una actividad de

recitación de poemas autoseleccionados por los niños). 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 de mediación. Unas prácticas que, en definitiva, complementan la atención que se le da al aprendizaje literario con un interés por apoyar el proceso de formación de hábitos de lectura autónoma y placentera.

4. El interés por favorecer el aprendizaje lingüístico a través de la lectura de textos 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 alumnos⁸³.

7.5.4. Cuadro de síntesis de resultados estudio de caso n°2

Presentamos, a continuación, el cuadro de síntesis que permite una visión panorámica de los principales resultados obtenidos por cada maestra de la Escuela 1, en cada uno de los ámbitos de estudio:

⁸³ Como sabemos, este tipo de acercamiento a los textos suele acentuarse cuando se trabaja con textos poéticos, situación que podría circunscribir esta tendencia mediadora exclusivamente a las secuencias sobre este género. No obstante, la propia Montse nos confesó la importancia que el aprendizaje lingüístico reviste para ella, independientemente del género literario que aborde en el aula (cfr. NC, 21/11 y turnos de entrevista seleccionados en pág. 374), lo que no hace sino acentuar este aspecto como una tendencia general y muy relevante en sus prácticas didácticas sobre literatura.

CUADRO 8: SÍNTESIS DE RESULTADOS EC2

	PERFIL LECTOR	SISTEMA DE CREENCIAS	TENDENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN
Isabel	Lectora implicada. Aunque se excluye del grupo social de “grandes lectores”, ha construido un importante espacio personal para la lectura, presentando un hábito constante y asociado a propósitos diversos (novelas para el ocio, textos varios para información, ensayo para desarrollo profesional). Esto lo apoya con una participación bastante cotidiana en los espacios de circulación del libro y la lectura.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Literatura como un arte, y lectura literaria como práctica placentera que enriquece al lector. 2 Promoción de la lectura como objetivo fundamental de la educación literaria, y biblioteca escolar como el espacio clave para su desarrollo. 3 Aprendizaje lingüístico como objetivo complementario. 4 Uso de la literatura como apoyo para procesos de desarrollo personal del alumno (en el espacio de las tutorías). 5 Fuerte presencia y relevancia de las representaciones. Poca, en cambio, de los saberes didácticos (no evocados). 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Actuaciones tendientes a formar hábitos de lectura por placer: múltiples espacios de lectura, caracterizados por un tipo de mediación no intervencionista. 2 Ausencia de prácticas orientadas específicamente a los procesos de interpretación y al desarrollo de la competencia literaria. 3 Ausencia de espacios de aprendizaje literario asociados a la lectura (la adquisición y sistematización de saberes está asociada a las actividades de escritura literaria). 4 Relevancia del aprendizaje lingüístico a partir de la lectura literaria.
Noemí	Lectora muy implicada. Toda una vida estrechamente vinculada a la literatura, con un importante hábito de lectura frutiva que se ha mantenido inalterable desde la infancia hasta la actualidad. Corpus literario amplio y diverso; gustos personales muy vinculados a la literatura canónica contemporánea (especialmente narrativa, poesía y literatura infantil). Activa participación en múltiples espacios de mediación y circulación del libro.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Lectura literaria como espacio para expandir y modificar la propia realidad, y como práctica marcada por la socialización. 2 Dos objetivos prioritarios para la educación literaria: la promoción de hábitos lectores (cuyo espacio fundamental de desarrollo sería la biblioteca), y el desarrollo de una competencia informacional en tanto usuarios de fuentes de información diversas. 3 El análisis literario y el desarrollo de la competencia interpretativa son tarea de otros (Lengua Catalana, ESO). 4 Importancia del <i>sujeto lector didáctico</i>: se debe conocer bien la literatura para poder recomendarla. 5 Alta presencia e importancia de las representaciones; poca de los saberes didácticos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Múltiples prácticas tendientes a formar hábitos de lectura frutiva: encuentro con corpus variados, dispositivos que invitan a leer, socialización e intercambio de lecturas, etc. 2 Actuaciones específicamente orientadas a favorecer el descubrimiento de textos variados y de calidad. 3 Relevancia del <i>sujeto lector didáctico</i> en la actuación docente. 4 Ausencia de prácticas focalizadas en guiar y profundizar los procesos de interpretación literaria. 5 Prácticas que favorecen el aprendizaje literario y la adquisición de metalenguaje. 6 Escasa relevancia del aprendizaje lingüístico.

Montse	<p>Lectora poco o medianamente implicada. Pese a sus estudios de filología, que la acercaron al canon literario en lengua española, percibe su trayectoria lectora como un recorrido más bien escaso. Destaca su estrecha relación personal con la poesía, aunque hoy parece no desarrollar prácticas habituales de lectura frutiva.</p>	<p>1 Literatura como trabajo estético con la palabra, que favorece una sensibilidad especial en el lector y le ofrece nuevas formas de describir la realidad. 2 Objetivos centrales educación literaria: promocionar hábitos de lectura frutiva y formar buenos usuarios de bibliotecas. 3 Objetivos complementarios: formar buenos productores de textos y lectores interesados por la arquitectura de las obras; expandir la lectura literaria hacia el aprendizaje lingüístico. 4 Cierta distancia entre lo que se quiere hacer y lo que se hace. 5 Fuerte presencia y relevancia de las representaciones. Poca, en cambio, de los saberes didácticos (no evocados).</p>	<p>1 Relevancia del aprendizaje literario como eje de las prácticas; foco en un análisis distanciado de los textos y en la descripción de las convenciones que los rigen. 2 Ausencia de prácticas orientadas a favorecer la implicación personal y la puesta en juego del sujeto lector. 3 Actuaciones tendientes a formar hábitos de lectura por placer y a movilizar lecturas diversas para ello. 4 Relevancia del aprendizaje lingüístico a partir de la lectura literaria.</p>
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8. TERCER ESTUDIO DE CASO: LAS MAESTRAS DE LA ESCUELA 2

8.1. Breve contextualización de la Escuela 2

La escuela 2 está ubicada en el centro de una ciudad de poco más de 200.000 habitantes, en la provincia de Barcelona. Su ubicación central hace que la población escolar tenga acceso, en el mismo barrio, a una amplia gama de servicios, comercios y equipamientos cívicos y culturales.

La escuela fue inaugurada en 1951, aunque sus orígenes se remontan a un establecimiento educativo anterior, nacido durante la República. Forma parte de la red de escuelas públicas de la Generalitat de Catalunya, considerándose como una escuela “pública, laica y catalana”. Es una escuela de educación Infantil y Primaria. En los últimos años, debido al progresivo aumento de la demanda de matrícula en la ciudad, la escuela ha pasado de una a tres líneas (es decir, en la actualidad cuenta con tres grupos por nivel), con una matrícula que asciende a poco menos de 700 alumnos.

La mayoría de las familias de la escuela tienen un nivel socioeconómico considerado de clase media-alta. Predomina un perfil de alumnado cuyos padres o apoderados tienen estudios superiores. Hay algunas familias inmigrantes, de procedencias diversas, pero el porcentaje es pequeño en comparación con la media de alumnado inmigrante de la provincia de Barcelona. La lengua vehicular y de aprendizaje es el catalán, al igual que la lengua de uso familiar para una gran mayoría del alumnado.

En el plano de la lectura cabe señalar que, si bien el equipo directivo señala que el trabajo en esta área es una prioridad para ellos, la escuela todavía no cuenta con un Plan Lector de Centro (PLEC) que permita visualizar y organizar las diversas líneas de actuación institucionales tendientes a la formación de lectores. Según nos ha informado una integrante del equipo directivo, actualmente el PLEC tampoco está en vías de elaboración (en concreto, señaló que es algo que han pensado pero que aún no han implementado). Con todo, la participación en la vida cotidiana del establecimiento (así como la conversación con diversos integrantes del equipo docente) permite visualizar ciertas actividades de promoción de la lectura que tendrían un carácter periódico. Los “padrinos de lectura” (los cursos mayores cuentan cuentos a los niños de Infantil), la lectura colectiva en las aulas, y el préstamo bibliográfico semanal o quincenal en la biblioteca escolar serían, pues, las principales.

La biblioteca, por su parte, se encuentra en el hall de entrada de la escuela (en el edificio de Primaria, pues los grupos de Infantil están separados y cuentan con su propia biblioteca). Es un espacio amplio, con mobiliario antiguo, que visualmente no resulta muy atractivo para un público infantil. La colección bibliográfica está clasificada, pero aún no ha sido ingresada a un catálogo que organice el acervo y permita visualizar la cantidad y tipo de material existente. La función de bibliotecaria (que suele cumplir la maestra de más edad, pues le reducen horario de clases para disponer de horas para la biblioteca) implica encargarse de realizar el préstamo bibliográfico y, si tiene más tiempo, de forrar libros. No se tiene conocimiento de la cantidad de material existente, aunque una revisión general (realizada entre el investigador y la bibliotecaria) permite suponer que se cuenta con una colección bibliográfica de entre 1500 y 2000 ejemplares. Con todo, muchos de los títulos son libros de texto o material antiguo de muy escasa circulación, por lo que el fondo de libros infantiles y juveniles que finalmente se moviliza es bastante menor a la cantidad total mencionada⁸⁴. La biblioteca cuenta con un blog, pero en la práctica este permanece inactivo⁸⁵.

8.2. ANDREA

8.2.1. Perfil Lector

Experiencias previas de lectura

¿Mi experiencia con la lectura? La verdad es que nunca se me había pasado por la cabeza reflexionar sobre ello (RVL). Con esta apreciación comienza la breve autobiografía lectora que Andrea escribiera para nuestro estudio. Sin embargo, luego de la sorpresa inicial que le provocara este ejercicio, nuestra informante reconstruyó una serie de momentos y situaciones que entregaron valiosa información acerca de su trayectoria en tanto lectora. Recogemos aquí los que nos han parecido fundamentales para una adecuada comprensión de la misma.

Nacida en el seno de una familia de maestros (lo son sus padres, su abuelo y algunos tíos y primos), Andrea vivió desde muy pequeña la cercanía con el mundo de lo escrito. Siendo la lectura una práctica habitual en su hogar, la apropiación de la cultura escrita se habría vivido

⁸⁴ En definitiva, podría pensarse en un aproximado de 2 libros por cada alumno, muy por debajo de los 10 recomendados por el Manifiesto de Biblioteca Escolar de la IFLA-Unesco.

⁸⁵ A modo de referencia: el blog tiene 5 entradas durante los últimos 3 años.

de manera espontánea, como un proceso normal en la etapa de socialización primaria: *Imagino que viene de lejos y entré en ese mundo de forma natural. En casa, en mi infancia, era habitual ver a los miembros de mi familia con un libro en las manos. Mis padres, maestros los dos, se encargaron que nunca nos faltara lectura, mis hermanas mayores eran lectoras compulsivas* (RVL).

De este modo, la relación gozosa con el libro se habría construido ya en la primera infancia, apoyada en los modelos personales de lectura que Andrea encontraba en el conjunto familiar. A su vez, al rememorar esos años, un aspecto clave en la iniciación lectora sería la intencionalidad que nuestra informante le atribuye a sus padres en ese proceso (*se encargaron que nunca nos faltara lectura*), cuestión que pondría en primer plano el carácter deliberado del mismo y, por extensión, la importancia que esto habría tenido en tanto objetivo educativo relevante para ellos.

En relación a los modelos lectores, si bien estos se habrían repartido indistintamente entre ambos padres y las hermanas mayores, fue sin duda el padre quien encarnó la imagen del lector experto, que incluía una práctica lectora cotidiana, un corpus literario de calidad y una pasión por hablar acerca de sus lecturas con otros:

8. A: mi padre era un le- un lector [empedernido]
9. F: [voraz]
10. A: él murió hace un par de años | era capaz de estar leyendo | mm cinco seis siete horas hasta las dos las tres de la madrugada y:: | y yo recuerdo mucho que:: que además hablaba con entusiasmo ¿no? | de:: de los libros que leía | entonces claro cuando al principio eras niña pues no/ pero después conforme ibas | podía hablar con él sobre el tema de la lectura | la verdad es que:: fue una experiencia muy | muy bonita:: muy::
11. F: o sea | en tu casa se hablaba de li::bros
12. A: sí sí | mi madre también le gusta mucho leer | lo que pasa es que mi madre siempre ha hecho lectura más de | policíaca:: una cosa así que | la Agatha Christie | y aún sigue leyendo ¿eh?
13. F: ((risas)) claro | un clásico:: un clásico
14. A: XX y:: pero sí sí | y mis hermanas incluso no/ | son algo mayores que yo y yo las recuerdo que:: yo leía libros muy infantiles | que a mí eso tampoco me aportaban | realmente el libro infantil/ | y yo las veía a ellas que leían libros ya:: | de envergadura:: y yo decía | pues eso me va a gustar a mí no/ | y:: | y realmente yo creo que:: el modelo que he tenido yo en casa ha sido muy importante a la hora de:: de coger la lectura
15. F: claro | y me imagino que también había una:: pequeña biblioteca::
16. A: muchos libros
17. F: o:: ni tan pequeña ((risas))

18. A: bueno | más que:: más que biblioteca eran los pasillos:: | en cualquier rincón::n | porque tampoco el piso era ((risas))| que daba ¿no? | pero bueno en cualquier rincón había:: de esto de los X | y mis hermanas en su habitación | los libros ¿no? cuando:: eso ya con catorce o quince años o trece | empecé a leer libros que entonces:: era la Enid Blyton [que es]
19. F: [claro | claro]
20. A: horrorosa no/ | y cuando lo leí con el tiempo después pensaba pero cómo te podía gustar este tipo de lectura ¿no? | pero bueno:: era de:: de eso ¿no? de jóvenes entonces

En suma, Andrea creció en un hogar atiborrado de libros (*en cualquier rincón había*) y con muchos modelos lectores, situación que muy pronto la llevó a la lectura autónoma de libros para niños y al interés por avanzar hacia corpus diversos y progresivamente más complejos. La escuela, sin embargo, no parece haber actuado como adecuado complemento para esa incipiente motivación por el libro: en el relato escrito ni siquiera se nombra la etapa escolar (cosa extraña en una autobiografía de lectura) y, consultada directamente sobre este punto en la entrevista, la propia Andrea subraya: *ahora que me lo dices | no recuerdo yo mi experiencia de lectura en la escuela (...) y no recuerdo yo tener | ni tan solo algún profesor o profesora que me entusiasmara a mí con la lectura* (26).

Por su parte, el periodo de educación secundaria le da continuidad a esa sensación de escaso trabajo con los textos literarios, que habrían tenido muy poca presencia en las aulas (*poca | realmente poca, - 30*). Únicamente en la etapa preuniversitaria habría habido algo de enseñanza de la literatura: *a partir de los dieciséis años o así/ | y entonces:: es cuando hacemos literatura | es que antes/ | poca literatura* (36). Ergo, y tal como podría esperarse, la escuela en su conjunto no se recuerda como un espacio que haya tenido alguna significatividad en la trayectoria lectora de Andrea. Quizás la única excepción, si cabe, es la evocación de una profesora de secundaria, que era también escritora y que pese a ser muy antipática con sus alumnos, *veías que realmente la literatura le gustaba/ y cuando | a las personas que:: había gente que no era:: ((risas)) ni a golpes | pero cuando la veías que hablaba | de poesía o de:: depende qué tipo de literatura/ la veías entusiasmada/ y:: y te acababa arrastrando un poco ¿no?* (30). Resulta interesante, entonces, que la única remembranza medianamente positiva que se tiene de todo el periodo escolar en relación a la lectura literaria, sea la de una docente que logró transmitir su pasión personal en tanto lectora (y escritora) literaria.

Una situación similar caracterizaría luego la etapa universitaria, periodo que se recuerda como muy débil en relación a la formación recibida en didáctica de la literatura. Así, sobre la literatura en la

formación inicial docente, Andrea señala que hubo *muy poca* | *no: no puedo decir que haya tenido demasiada experiencia* (38). Al respecto, nuevamente lo único que ha sido evocado en un sentido medianamente positivo es la presencia de un profesor que les habría motivado un poco en el ámbito de la lectura: *en magisterio también tuve algún profesor | con cierta gracia | pero bueno | tampoco que: me: | yo no recuerdo ninguno que me marcara mucho mucho* (34). No obstante, en términos generales, la universidad le dio continuidad a la escasa educación lectora y literaria recibida por Andrea desde los espacios educativos formales.

Pese a estas experiencias en el ámbito de la educación formal (escolar y universitaria), en la edad adulta Andrea habría continuado de manera más o menos regular con aquellos hábitos lectores que construyera en el espacio familiar durante su infancia. Pues, ya en su etapa profesional, la lectura siguió siendo parte de sus prácticas culturales cotidianas, situación que le ha permitido entrar en contacto con corpus variados, y elegir finalmente aquellos textos que más se acercan a sus gustos en tanto lectora: *A lo largo de mi vida he leído muchos libros de temática diversa, aunque es la novela histórica la que se lleva la palma* (RVL).

Experiencia lectora actual

A la hora de caracterizar su experiencia lectora de la actualidad, hemos optado por centrar el análisis en una secuencia discursiva que, dadas las diversas aristas que ofrece para comprender la relación de Andrea con la lectura literaria, presentamos a continuación en forma prácticamente íntegra:

51. F: si si | y bueno volviendo aquí: tú me decías bueno lectora de novelas | ¿cuáles son por ejemplo: | autores que te gustan | tus autores favori::tos | no sé?
52. A: ¿sabes? lo pensé | pensaba:: que tengo muy mala memoria o:/ ((risas)) no tengo unos autores así: favoritos | había | bueno no: | no te puedo decir | ahora estaba:: estoy leyendo uno del Sánchez Piñol que es Victus | sobre el tema de la guerra de secesión aquí en Catalunya/ bueno | me está gustando | y:: y después me había leído: | ¿cuál era los do:s? | ya ni me acuerdo los títulos | uno sobre la guerra mundial que: | [qué lástima | qué lástima]
53. F: muy en la línea: histórica ¿no?
54. A: si | me gusta la novela historia pero:: novela e/ | lo: lo sencillo de leer
55. F: claro claro
56. A: porque a mi marido le gusta mucho también | la novela histórica | pero a veces hay algunos que me dice: | este no te lo leas ((risas)) me

- dice | porque entonces es | el denso | y yo no | yo me leo la novela | como:: de disfrutar
57. F: claro | si si
58. A: ¿será posible que no me acuerde como se llaman los::?
59. F: da igual da igual | y:: y ¿cómo vas eligiendo esas novelas | esas lecturas que haces?
60. A: me dejo llevar mucho por mi marido | la verdad | porque él es un:: es un:: también le gusta mucho leer | y es de los que:: | en según qué cosas no sé gastará el dinero pero en los libros cada:: | dos por tres está ahí en la librería y se va a X sus euros | que siempre tenemos ahí su:: | que:: para comprar ((risas))
61. F: ((risas)) las prioridades claras | me gusta
62. A: clarísimo | los libros y el material de montaña | eso está clarísimo | entonces claro | tenemos una tele que no funciona/ pero eso da lo mismo ((risas)) no hay problema
63. F: ((risas)) da igual | ya le pegas un poco y va
64. A: si si | pues si | la verdad es que hacemos así | entonces realmente me dejo llevar bastante porque él sabe qué tipo de literatura | y además le gusta mucho | entonces:: me va:: me va pasando | pero:: de vez en cuando me voy a la biblioteca:: o:: me voy a una:: | de lo que me pille así por ejemplo de literatura también:: de mujeres no/ de:: de historias femeninas | pues claro eso no me lo pasa él | eso lo voy a buscar yo
65. F: claro claro
66. A: no sé | no no:: | cualquier cosa | por ejemplo tengo una hija | adolescente que de vez en cuando me dice mama | léete este libro no/ | y me leo libros de esos de:: de:: | bueno | porque también:: | creo que para ella es importante que yo me lea sus | [sus libros ¿no?] (...)
73. F: además estaba pensando que nombrabas las bibliotecas | con la red de bibliotecas alucinante que tienen aquí/ | yo | he quedado pero:: enamorado la verdad
74. A: si si | la verdad es que sí | además cerca de mi casa | muy cerca del colegio | un poco más al sur hay una biblioteca que está muy bien | está muy bien | la verdad es que yo voy de vez en cuando así:: me llevo unos cuantos libros/ y::
75. F: y:: y actualmente | pensando tú | te consideras como lectora:: frecuente:: o:: ocasionalme::nte | o::
76. A: bueno | depende de qué quiere:: | yo:: | un libro abierto encima de la mesa siempre lo tengo | de uno en uno | porque hay gente que se lee dos:: | de uno en uno y hasta que no acabo uno no empiezo el otro | entonces qué pasa | durante el curso a lo mejor leo:: pues | un cuarto de hora cada día
77. F: claro claro
78. A: por las noches antes de acostarme/ si no me he dormido en el sofá/ leo diez minutos ((risas)) | pero:: ahora ya | yo sé que a partir del lunes este de vacaciones | pues de:: en una semana me pueden caer uno o dos

libros tranquilamente | y en verano realmente | bueno | sí | yo siempre estoy leyendo algo | entonces claro a lo mejor un libro me puede dura:r | durante el curso me puede durar | dos meses tranquilamente | en cambio otros:: | ya me los voy reservando e/ | me los reservo | el libro más delgado es el que me leo durante el curso/ y el más grueso en el verano

79. F: ((risas)) es verdad eso | uno se deja tiempos así de::

80. A: claro | porque si no se me hace muy eterno | si cojo un libro muy grueso:: | o:: o libros que yo crea que no me van a pillar tanto porque a veces me ha pasado de que | me ha gustado tanto el libro/ que he estado hasta las dos o tres de la mañana leyendo/ | cuando al día siguiente tenía que ir a trabajar entonces ((risas)) | bueno este a lo mejor no me va a gustar tanto | es ahora | es ahora

En primer lugar, relacionado con el corpus de lectura frutiva de la actualidad, es la propia Andrea quien especifica su perfil caracterizándose como una lectora de novelas. En efecto, su distancia con otros géneros literarios quedó luego en evidencia en diversos momentos de la entrevista, como cuando menciona la lejanía que mantiene con la poesía, corpus que le resultaría de difícil lectura: *yo la poesía:: | a mí la poesía no me gusta | pero no me gusta porque no la entiendo* (30).

Ya en el nicho de las lecturas narrativas, dice no tener autores favoritos, pero sí subraya su interés por determinados géneros: la novela histórica (de hecho el libro que está leyendo actualmente responde a esta tipología), una literatura de tipo *más intimista que narra las vidas de mujeres* (RVL) y, tal como agrega en su autobiografía escrita, la novela negra. Estamos, por tanto, frente a una lectora que en la adultez ha concretado de manera muy clara sus gustos de lectura, asociándolos a un determinado tipo de literatura que le interesa especialmente y frente al cual parece sentirse muy cómoda.

Ahora bien, un aspecto que destaca en esta pormenorización de las prácticas literarias realizadas es la mención a la facilidad y extrema sencillez que caracterizaría el corpus visitado. La idea, entonces, del gusto por *lo sencillo de leer* y por novelas *como:: de disfrutar* (en contraposición, por ejemplo, a las lecturas “densas” de su marido) construye una autoimagen lectora fuertemente restringida al ámbito de unas obras “fáciles” con las que puede establecer un diálogo más fructífero en tanto lectora. En ese sentido, creemos que el disfrute al que alude Andrea podría relacionarse con el tipo de placer más sencillo –y a la vez más extendido socialmente– que ofrece la lectura literaria: la identificación con los personajes y el enganche con la trama. En efecto, su inclinación por este tipo de fruición lectora se enfatiza cuando, más adelante, señala no gustar de *la literatura de mucho pensar* (94).

A su vez, el contraste que la propia Andrea hace con su marido en tanto lector experto (no solo lee obras calificadas como *densas*, sino que *sabe qué tipo de literatura* puede interesarle), parece confirmar que nuestra informante se considera una lectora literaria corriente, que si bien ha construido un espacio para la lectura frutiva en su vida cotidiana, no se identifica con aquellos lectores expertos que tienen vastos conocimientos sobre el sistema literario, visitan una amplia variedad de corpus textuales y realizan lecturas complejas de esas obras. En ese sentido, el perfil de lector “mediano” al que adscribe nuestra entrevistada estaría igualmente relacionado con el escaso conocimiento que ella cree tener del sistema literario: *por eso te digo que:: mi experiencia en la literatura es | básicamente como lectora de novela | tampoco más | yo no:: yo desconozco mucha cosa* (34)⁸⁶.

En ese marco, la evidencia indica que pese a no considerarse una lectora literaria experta, Andrea mantiene un constante espacio de lectura frutiva personal en su vida cotidiana (*yo:: | un libro abierto encima de la mesa siempre lo tengo (...) yo siempre estoy leyendo algo*). A su vez, esto se integraría en un contexto familiar donde el hábito lector parece una práctica compartida, pues tanto con su marido como con su hija se producen continuos intercambios en torno a los libros leídos. Por otra parte, y como sucede normalmente, su práctica lectora deviene más intensa en periodos vacacionales que laborales, dado que en ellos se dispone de más tiempo para las actividades de ocio y se pueden, desde esa perspectiva, acometer lecturas extensas que durante el curso es muy difícil realizar (*el libro más delgado es el que me leo durante el curso/ y el más grueso en el verano*).

Sus formas de seleccionar esas lecturas radican, en primer lugar, en la fuerte influencia que ejerce su marido en tanto lector experto, quien le recomienda títulos sabiendo sus intereses y gustos de lectura. No obstante, ciertas obras que corresponden a gustos más particulares y personales, como la narrativa femenina, las encuentra en los paseos exploratorios que *de vez en cuando* realiza a la biblioteca pública más cercana (la locución adverbial utilizada marcaría el carácter ni muy frecuente ni muy esporádico de estas visitas).

En suma, la experiencia lectora de Andrea en la actualidad se caracterizaría por una continua práctica de lectura frutiva que puede concretarse en muy diversas formas, ora en los diez minutos que suele

⁸⁶ Esa autoimagen apareció, también, en diversos momentos del trabajo de campo, en los cuales Andrea nos recalca que no está segura de lo que podría aportar a la investigación, siendo que sabe tan poco de literatura. Un ejemplo de ello sucedió el día en que fijamos la entrevista, recogido en las notas de campo: *“hemos fijado ya la entrevista, para el próximo jueves. Al momento de coordinarnos, y de señalarle que sería aproximadamente 1 hora, me dijo “yo nunca he hablado una hora de literatura, eh?””* (NC, 19/03).

dedicar a la lectura antes de dormir, ora en la lectura intensiva (*hasta las dos o tres de la mañana*) que a veces realiza para ciertas obras que la han “pillado” de un modo particular. Por otro lado, se trata de una lectora que, tal como aclara continuamente, no maneja grandes conocimientos del sistema literario (esto se observa en ciertas valoraciones que hace de las obras en términos, por ejemplo, de su extensión), que no tiene o no recuerda autores que hayan sido especialmente relevantes en su trayectoria y que, pese a ello, participa cotidianamente de experiencias lectoras “sencillas”, sin más pretensiones que las de obtener unas formas simples de fruición.

8.2.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

A menudo, la descripción que hace un sujeto acerca de sus propias prácticas lectoras ofrece valiosa información acerca de la visión que se tiene de esta actividad. En el caso de Andrea, ya en la autobiografía escrita se observan trazas de ello, pues la exposición de sí misma como lectora la llevó a movilizar comparaciones y valoraciones que ayudan a reconstruir la imagen que se tiene de la experiencia de la lectura: *acostumbro a imaginarme la historia como si fuera una película y voy viendo las imágenes como se suceden. Ahora que pienso, pocas veces veo los rasgos de los personajes. No me lo había planteado. En el momento de llegar al final acostumbro a tener un pinchazo de tristeza. No me gusta acabar un libro con el que he disfrutado.* (RVL).

Dos aspectos nos parecen de particular interés en esta descripción. El primero, movilizado a partir de la comparación con el cine, se refiere a la capacidad de “ver” la historia en su imaginación (*voy viendo las imágenes como se suceden*). A su vez, esto alertaría sobre la importancia que para ella adquiere la trama narrativa en sus experiencias de lectura, interés que dejaría en un segundo plano otros componentes como la atención a los personajes y su descripción. El otro aspecto remite a las emociones que una lectura es capaz de movilizar en el sujeto. En su caso, la intensidad con que probablemente se vive la identificación con el mundo ficcional hace difícil el alejamiento de este, separación que deviene un momento (*un pinchazo*) de tristeza para el lector.

El particular interés que el segundo punto presenta para la comprensión de su sistema de creencias sobre la lectura literaria, hizo que retomáramos este hilo en la entrevista, con el propósito de indagar en el significado que ese “desprendimiento” del universo ficcional tiene para

nuestra informante. Esa deriva, por su parte, permitió atisbar la visión que se tiene de la literatura y, particularmente, lo que se espera cuando se tiene una novela entre las manos:

85. F: no me gusta acabar un libro con el que he disfrutado | y pensaba | por qué digamos | qué le pasará cuando va leyendo ese li:bro digamos que | no sé | me hizo pensar en la pregunta de:: | ¿qué es para ti la literatura? ¿no? | qué es | ¿qué pasa en ese momento íntimo con el libro? | no sé
86. A: no no | [es | es]
87. F: [me encantó ese final]
88. A: es que | y además me pasa muy a menudo me:: me reservo | cuando veo que me quedan ya cinco o seis páginas | diez páginas/ ((hace un sonido con la boca para acentuar la emoción del momento)) me las reservo | no | ahora no | ahora no me las voy a leer atentamente | porque ahora tengo:: tengo que levantarme a hacer la cena | entonces me las reservo para leérmela en un momento:: de más tranquilidad:d | siempre me acabo los libros sola | en la habitación | sin nada que me moleste | ni música ni tele:: | ni familia porque:: es | bueno | es un momento como muy crucial cuando lo acabo | me gusta y:: y sí | me da un poco de:: de pena | es ridículo ¿no? porque sé que:: ((risas)) los libros hay que acabarlos ¿sabes? ((suspira)) pero me da:: | pena
89. F: me dio la sensación como de un momento súper íntimo ¿no?
90. A: si si si si
91. F: eso me transmitió la:: la frase
92. A: y además eso es cierto ¿eh? | me reservo | yo necesito acabarme los libros con mucha tranquilidad || porque:: cierro el libro:: | a ver | qué me ha gustado ¿no?
93. F: si si | te entiendo completamente | y pensando como en ese momento así:: súper íntimo/ | como:: esta idea ¿no? de:: | qué es para uno:: la literatura | no sé | si alguien te dijera eso | cómo:: | qué | qué le dirías | qué es para ti la:: || es una cuestión súper personal | yo sé no/ pero::
94. A: si si si | la verdad es que | ya te he dicho | tengo muy poco conocimiento de:: lo que es la literatura como:: formación o como:: | para mí la literatura | para mí leer es | es disfrutar | es un tiempo de:: pasármelo bien/ | pero que eso | una literatura a:: | sencilla | no:: no:: | ya te digo que hay un tipo de:: literatura que a mí no me gusta | bueno porque:: me cuesta | porque:: todo lo que es la novela:: así pues | fantástico | para mí la literatura es pasar un buen rato | no:: | no más | no más profundo | yo soy una persona bastante:: || ((risas)) simple | no me gustan ni las películas de mucho pensar/ | ni la literatura de mucho pensar/ | ni la::s letras de las canciones | realmente a veces pienso bueno | a lo mejor soy muy simple ((risas))
95. F: no no:: | precisamente mi pregunta iba para:: | eso digamos | cuál es tu sensación:: personal digamos | no:: no:: la definición:: formal
96. A: [no no | pues para mí es eso | es]

97. F: [para nada] sino que:: lo que uno siente cuando:: lee
98. A: ahá | es | bueno | de la misma manera | que:: en un momento dado puedo pasármelo bien | yo qué sé | mirando una película o:: o:: estando con mi familia/ | pues leer es:: es otra cosa más de las:: | de pasar el rato | no tiene más
99. F: si si
100. A: simplemente es pasar el pasar el rato | un buen rato | y eso me gusta:: | sin más ((risas))

El primer constato es que, tal como se anunciaba en el relato escrito, el momento de finalizar una obra es muy relevante para Andrea (*es un momento como muy crucial cuando lo acabo*). Lo anterior hace que el propio sujeto construya intencionadamente un espacio físico y temporal que permite realzar la emoción que el acontecimiento suscita. En otras palabras, se trata de hacer del final de una novela una suerte de rito mediante el cual el lector se aleja del “mundanal ruido” (*sola | en la habitación | sin nada que me moleste | ni música ni tele:: | ni familia*) para, de este modo, participar más profundamente en el universo ficcional que se está a punto de abandonar. De este modo, nos parece que el discurso de Andrea acerca de sus prácticas de lectura sitúa la actividad del lector literario en el espacio privado e íntimo del sujeto.

Sin embargo, una segunda constatación emergente del fragmento anterior es que, pese a formar parte de la intimidad del sujeto, la lectura literaria es percibida por Andrea como una forma de *pasar el rato*, una actividad que no tendría más incidencia en la construcción del yo que la propia experiencia placentera que produce. La reiteración de sintagmas como *no más, no más profundo, no tiene más o sin más* confirmaría, pues, que las expectativas de Andrea como lectora no van más allá del hecho de encontrar en los textos un buen pasatiempo. Desde esta perspectiva, no habría una especificidad de la lectura literaria en relación a otras formas de ocio pues, en definitiva, unas y otras ofrecen por igual aquello que se espera de ellas: *un tiempo de pasármelo bien*. Por supuesto, lo anterior no quiere decir que la práctica cultural de la lectura literaria no esté integrada a la identidad personal de nuestra informante. Únicamente significa que la manera en la que esa integración se concreta radicaría, más que en unos procesos de elaboración del pensamiento, en la fruición que dicha práctica produce (*para mí leer es | es disfrutar (...) es pasar el rato | un buen rato | y eso me gusta::*).

Por otra parte, si el discurso evocado anteriormente entregaba información acerca de la visión que se tiene de la lectura y la literatura, presentamos a continuación un pasaje de la entrevista en el cual se abordan ideas personales relacionadas con la literatura para niños:

224. A: (...) normalmente los libros | a lo mejor el de Rodari es un poco má::s diferente pero los libros que se leen en esta edad son libros muy sencillos X | porque son bastante:: | entonces es una comprensión muy literal | poco | vamos poco más allá | en cambio los de texto:: | a veces se presta | porque es más fácil de leer y por lo tanto se presta más a imaginar un poco más la situación no/ | X aquel libro en sí | el primero que habíamos leído que era:: la | la Flairosa | que era un libro súper sencillo | yo creo que e:: | te lo digo yo me lo he encontrado ahí | me lo he leído porque es lo que tocaba en cuarto | y era la historia de una bruja:: que:: | que hacía inventos con el jabón | mmm | más allá no no iba | había un personaje muy malo/ ((risas))
225. F: ((risas)) se acababa en el jabón
226. A: si si si si | un personaje muy malo que:: que lo que quería hacer era destrozarse una zona | y hacerla muy sucia y ya está o sea que | intentaba tener una parte de:: valor medioambiental pero:: muy simple | entonces claro estos libros | bueno | dan como:: poco para:: hacer:: para ir un poco más allá | yo creo que las lecturas de:: | es muy sencillo | es más fácil | porque claro les cuesta menos de leer | es más corto

Nos parece que tanto la introducción del adverbio *normalmente* como del sintagma genérico *los libros que se leen en esta edad*, son marcas discursivas que llevan a pensar en una valoración global del sujeto sobre el libro para niños. Valoración que, dada la escasa precisión que caracteriza ese enunciado, podría dirigirse ya sea al campo general de la literatura infantil o al subconjunto que conforman las lecturas que esos niños concretos (esto es, sus alumnos) realizan en la escuela. En cualquier caso, se trata de una valoración del libro infantil como un tipo de texto caracterizado por su simpleza (*son libros muy sencillos*) y que, por lo tanto, no ofrece mayores posibilidades para nutrir el diálogo texto-lector (*entonces claro estos libros | bueno | dan como:: poco para:: hacer:: para ir un poco más allá*).

Asimismo, el tipo de comprensión lectora movilizada estaría directamente relacionado con el grado de elaboración de las obras pues, en este caso concreto, pareciera que la comprensión *muy literal* que los niños hacen radica en la facilidad que el propio texto presenta más que en las formas de acercamiento y problematización que se han construido durante la actividad de lectura. Por lo demás, tanto esta idea como aquella asociada a la extrema sencillez de los libros para estas edades, fueron evocadas de manera recurrente por Andrea y conformarían, por tanto, una marca relativamente estable de su visión acerca del sistema literario para niños y jóvenes.

Resta decir, para finalizar este apartado, que pese a que nuestra informante subrayó en diversas ocasiones su falta de conocimientos en el campo literario, sí pareciera haber construido un cierto conjunto de saberes en el ámbito de la literatura para niños y jóvenes. Al momento de comentar una obra de Rodari, por ejemplo, Andrea señala: *los bueno::s los inteligente::s | los a:: rápido::s | son los niños/ | y el adulto aparece | como muchas veces en Rodari ¿no? en Gianni Ridari | y el adulto es el torpe:: el tonto::* (112). El sintagma *como muchas veces en Rodari* alude acertadamente al imaginario propio de un autor cuyas obras parecen conocerse y cuyas temáticas permiten a nuestra informante establecer relaciones entre ellas. Es cierto que lo anterior conforma una excepción en una entrevista en la que prácticamente no se hizo referencia a autores, obras, tendencias literarias, etc., y en la que, al contrario, sí se insistió repetidamente en el desconocimiento personal de ese sistema. Sin embargo, el comentario sugiere que, probablemente, ese desconocimiento sería menor en un campo, el de la literatura infantil y juvenil, que nuestra entrevistada debe visitar con cierta frecuencia en el ámbito profesional.

Visión de la educación literaria

Uno de los aspectos abordados en la entrevista fue la cuestión del lugar que ocupa la literatura en la escuela y, asociado a ello, los objetivos que orientarían los procesos de educación literaria y de encuentro entre los alumnos y los textos. Presentamos a continuación un pasaje que nos parece particularmente revelador al respecto:

101. F: (...) ¿cuál es tu visión sobre:: la literatura en primaria? | o sea qué:: | ¿para qué enseñar literatura en primaria? | ¿para qué acercar a los chicos a la literatura en estos cursos de cuarto | quinto | sexto:?
102. A: mm | la verdad es que se hace muy poca literatura entonces tampoco te puedo decir | lo que:: | lo que realmente nosotros intentamos en primaria/ es que el chaval disfrute leyendo cualquier tipo de lectura | yo siempre digo | el que no le gusta leer libros que lea cómics | da lo mismo | el caso es que:: filtre | de alguna manera entre en e::l en el gusto por la lectura entonces | no podemos llegar nunca a pretender que haya:: | entonces qué es lo que leen los chavales | novelita::s | cómi::cs | y:: | y en estas edades lo que sí que estoy viendo es que | lo estoy viendo ahora ¿eh? | es lo que te digo que yo realmente tampoco he tenido tanta experiencia | les gustan mucho los libros de conocimientos | [de animales | de plantas:]
103. F: [si si | les encantan]
104. A: que es una cosa que:: | a mí por ejemplo nunca me habían gustado | y ahora estoy viendo pues | por ejemplo mirándolos | es lo que más

- cogen de ahí de la biblioteca:: del préstamo no/ | entonces | ¿por qué? | bueno | es que hacemos muy poca de:: literatura como literatura
105. F: si | si
106. A: y ahora:: | sé que el tercer trimestre:: | bueno pues lo tenemos un poco ensalada/ | en catalán tenemos que hacer poesía | y yo realmente no sé por dónde voy a cogerla | no tengo ni idea ((risas))
107. F: pues:: quizás | si me permites | que a mí me encanta la poesía y:: | no sé | un día podemos::s | inventar alguna:: [entrada ahí | no sé]
108. A: [ahá | bueno | si si | la verdad es que::]
109. F: [yo encantado en ayudar]
110. A: ya te digo | me sabe:: | porque es que realmente yo:: | muy poca experiencia como:: | yo estoy aprendiendo ahora | a cada cosa que estoy haciendo pues:: voy aprendiendo
111. F: claro | y:: y ahora enfrentada así | de:: de golpe este año a:: a lengua y literatura/ ¿más menos qué es lo que has querido priorizar? | relacionado con lectura:: con literatura/ | has querido priorizar:: no sé | determinados contenidos | o más bien esta idea de:: de fomentar el gusto:: por leer/
112. A: mira | yo creo que básicamente es fomentar el gusto | ahí está:: lo básico para mí | y luego como:: desde el departamento también nos están pidiendo bastante el tema de la lectura | de la comprensión inferencial | o sea de que:: de que el niño no se quede:: en la descripción del paisaje | en la descripción de la persona ¿no? | sino que vaya un poco más allá/ y que se imagine y:: y sea capaz de deducir no/ un poco | sería así no/ | entonces y ya hace un par de años que:: | yo muchas veces soy crítica con el departamento:: | aquí creo que están acertando | porque:: es cierto ¿no? | niños con buena comprensión lectora:: buena fluide::z | buena entonació::n todo lo que tú quieras/ pero luego se quedaban en la comprensión más | más literal ¿no?

Antes de adentrarse en el tema, y de manera totalmente espontánea, Andrea constata lo que para ella emerge como una evidencia: *la verdad es que se hace muy poca literatura*. Esta idea, que de momento parece dirigida a la escuela primaria en términos genéricos, es reiterada luego desde una voz enunciativa personalizada y en plural (*es que hacemos muy poca*), lo que, probablemente, estaría indicando que la escasez del trabajo literario se refiere también (o más bien) al contexto específico de la Escuela 2. A su vez, nuestra informante complementa lo anterior con continuas referencias a su poca experiencia personal en el campo de la educación literaria (*es lo que te digo que yo realmente tampoco he tenido tanta experiencia; es que realmente yo:: | muy poca experiencia*). Incluso, esta suerte de negación o, al menos, de puesta en duda de una identidad profesional relacionada con la enseñanza literaria, se manifiesta luego de manera muy concreta: el próximo trimestre debe hacer poesía, y hoy se siente

completamente incapaz de imaginar una clase en ese ámbito (*realmente no sé por dónde voy a cogerla | no tengo ni idea*). En otras palabras, la cuestión de los saberes sobre la educación literaria es vivida como una importante carencia en la propia identidad docente.

Dicho lo anterior, su discurso igualmente ofrece trazas de aquello que, para ella, constituiría el objetivo fundamental de la educación literaria en la escuela primaria. Se trata, en primer lugar, de lograr entusiasmar e implicar a los alumnos en la práctica lectora: *lo que realmente nosotros intentamos en primaria/ es que el chaval disfrute leyendo cualquier tipo de lectura*. Dos elementos parecen aquí especialmente relevantes. Por una parte, el uso del plural, que llevaría a pensar en este punto como una representación o propósito compartido al interior del equipo docente. Por otra, la indeterminación del objeto directo del verbo leer, que parece marcar la escasa trascendencia que tendría el corpus frecuentado, toda vez que lo realmente importante es que los niños lean, y que lo hagan con placer. Como la propia Andrea recalca luego desde un plano estrictamente personal: *yo siempre digo | el que no le gusta leer libros que lea cómics | da lo mismo | el caso es que:: filtre | de alguna manera entre en e::l | en el gusto por la lectura*.

A su vez, el fragmento ofrece pistas sobre un segundo objetivo relacionado con la didáctica de la literatura: el desarrollo de una competencia de lectura inferencial sobre los textos. En este punto, cabe subrayar que este objetivo estaría fuertemente condicionado por los lineamientos provenientes de la administración educativa (*desde el departamento también nos están pidiendo bastante el tema de la lectura | de la comprensión inferencial*). Sin embargo, pese a ese carácter de tarea impuesta por agentes externos, Andrea manifiesta su acuerdo con la instalación de la lectura inferencial en el centro del quehacer pedagógico relacionado con la lectura (*aquí creo que están acertando*), pues lo anterior engarza con su preocupación acerca de la lectura estrictamente literal que realizan muchos de sus alumnos.

En suma, el fomento de la lectura frutiva y el desarrollo de la lectura inferencial serían, para Andrea, los principales objetivos pedagógicos asociados a la lectura en la escuela primaria. La entidad de esta creencia se ve confirmada cuando, en otro pasaje de la entrevista, nuestra informante refuerza lo dicho anteriormente, otorgándole ahora un cierto valor de síntesis sobre la discusión en torno a los objetivos de la educación literaria: *yo creo que los objetivos básicamente son los dos que te he comentado | el de:: disfrutar por la lectura y:: y el de:: el de la comprensión un poco más inferencial (224)*.

Ahora bien, al llevar la discusión al plano de la práctica cotidiana, parece haber una cierta indefinición a la hora de transformar esos

objetivos en programaciones escolares concretas. En este terreno, y dándole continuidad a su visión acerca de lo escaso que sería el trabajo pedagógico sobre literatura, Andrea señala que las actividades realizadas sobre los textos son, en realidad, muy pocas. Leer en conjunto y luego hacer un breve comentario general sobre lo leído, o inventar historias a partir de consignas diversas (como elaborar un final diferente, o continuar un relato comenzado por un compañero) serían, pues, las más recurrentes. A su vez, consultada acerca de si hace otras actividades relacionadas con los libros, nuestra entrevistada responde: *básicamente son esas* (118). Es decir, la práctica cotidiana de lectura en las aulas estaría caracterizada por una cierta ausencia de dispositivos didácticos que ayuden a concretar los objetivos educativos anteriormente mencionados; un constato que, como ya hemos visto, parece ampliamente compartido por Andrea.

Por su parte, el espacio de la biblioteca escolar, que al menos en lo relacionado con el primer objetivo (esto es, la construcción de hábitos de lectura frutiva) podría suplir estas carencias manteniendo un papel protagónico en el acercamiento de los alumnos al universo escrito, es visto como igualmente deficitario. Así, si bien Andrea destaca el consenso que habría en los últimos años acerca de la necesidad de potenciar la biblioteca de la escuela, asume que se ha avanzado muy poco en este plano. Su visión de la colección bibliográfica, por ejemplo, se retrata con especial expresividad en la siguiente anécdota: *lo que pasa es que la biblioteca escolar | mm | tiene muy muy poco material (...) el otro día fui yo a buscar un par de cosas | y:: me dio pena ((risas))* (238-240).

Ergo, si desde su visión ni el aula ni la biblioteca escolar juegan un papel especialmente relevante en la promoción de la lectura, esta parece restringirse a las actividades ocasionales organizadas con motivo de efemérides vinculadas al mundo del libro. La propia Andrea ofrece un ejemplo de ello cuando destaca el libro que, en colaboración con una editorial, se edita incluyendo los nombres de los alumnos como protagonistas de la historia, y cuyos ejemplares se regalan a los niños para el día de Sant Jordi. En esta línea, su sistema de creencias parece hacer una importante diferenciación entre esas actividades extracurriculares en torno al fomento lector, y la actividad de aula propia de la asignatura de lengua y literatura (que, como hemos visto, incluiría escaso trabajo con la lectura literaria).

Quizás lo anterior podría explicar la diferencia que Andrea ve entre los cursos de formación continua ofrecidos en el ámbito de la literatura, que desde su perspectiva son y han sido siempre muy escasos, y otros, que en la actualidad cuentan con una oferta más amplia, destinados al fomento lector: *ahora van a salir los cursos de formación de*

*maestros ¿no? seguro que hay:: a lo mejor uno | de:: de cuarenta ((risas)) | cuarenta cursos de:: yo qué sé (...) y a lo mejor hay uno/ || a ver lo que sí que también se trabaja es el tema de la lectura como:: disfrutar la lectura | pero:: pero:: en otra vertiente (48). Más allá de la extensión de la oferta formativa entre uno y otro, nos parece que lo relevante aquí es la diferenciación asumida entre educación literaria y fomento lector que, en sus palabras, representarían *vertientes* distintas de aproximación al fenómeno de la lectura. Lo anterior sugiere una posible identificación con el modelo de educación literaria propuesto desde la investigación, que, como se ha visto, define la construcción del hábito lector y el avance de la competencia literaria como aspectos específicos en el trabajo escolar. Sin embargo, el desarrollo de una competencia interpretativa y la construcción de un conjunto de aprendizajes en el ámbito estrictamente literario tampoco fueron evocados por Andrea en su discurso.*

De este modo, cuando se trata de pensar en la especificidad del trabajo con los textos en la clase de lengua y literatura, el aprendizaje literario parece subsumirse al aprendizaje lingüístico que predomina en la asignatura. Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en el siguiente fragmento, en el cual nuestra informante es consultada por los modos de problematización de textos que pone en escena en las actividades de lectura:

147. F: (...) en general con los libros que van leyendo/ | e:: | ¿tú decides alguna forma especial de presentarlos para cada uno? | o:: en general es esto que yo vi de:: de ir leyendo un capítulo y luego ir comentando entre todos | mm

148. A: lo hacemos así/ y luego también siempre trabajamos uno con:: más:: | pero es aún más pautado | a lo mejor buscamos pues | yo qué sé | de:: la parte de lenguaje a lo mejor estamos trabajando conectores ¿no? | pues venga vamos a buscar conectores | o estamos trabajando adjetivos | venga cómo:: venga en qué parte:: encontramos la descripción de no sé qué | un trabajo más de::

149. F: enlazar más con lengua ¿no?

150. A: sí | más que de:: | entonces o:: o comprensión pura y dura | es decir vamos a:: quién es/ dónde está/ quién es ese personaje ¿no? | o el trabajo de resumir por ejemplo | pero siempre más ligado a:: a lengua

Es decir, normalmente habría una aproximación general a los textos literarios, basada en un comentario global y colectivo sobre lo leído (resumen de acontecimientos, personajes, etc.), y que se extendería a la mayoría de las sesiones de lectura realizadas. Por su parte, cuando se trata de pensar en formas más específicas de problematización de las obras, Andrea tiende a asociar este acercamiento al trabajo propiamente

lingüístico (conectores, adjetivos, descripción) que suele realizarse a partir de los espacios de lectura. Otra expresión de esa superposición del aprendizaje literario en el ámbito lingüístico (y de la consecuente posición periférica que ocuparía la literatura en relación a la lengua) se observa en el comentario que hace Andrea acerca de las diversas tipologías textuales trabajadas durante la educación primaria en Escuela 2:

202. A: lo que pasa es que en nuestro colegio que somos mu::y | ordenadas/ ((risas)) | tenemos tipologías de textos e:: | cada curso en cada trimestre entonces pues a lo mejor ahora te toca el texto teatral no/ bueno pues | entonces vamos a hacer teatro ¿no? o la:: o el texto instructivo | vamos a hacer instrucciones de:: | recetas de cocina ¿no? | claro entonces cada semana
203. F: ahá | y los relacionados con:: ya con más con los literarios/ | o sea cuentos o teatro:: | eso es:: ¿un poco más ocasional?
204. A: no no | igual | sí | depende del trimestre:: haces un tipo de texto u otro | puede ser un cuento | puede ser poesía o puede se::r | claro también depende del grupo | a lo mejor los niños de segundo hacen:: listado de palabras/ en cambio en sexto están haciendo:: textos | de otro tipo

Se observa nuevamente una tendencia a difuminar el aprendizaje literario, esta vez en el amplio contexto del aprendizaje de los géneros discursivos. De este modo, en un movimiento heredado de los modelos comunicativos de enseñanza de la lengua, se sitúa a la literatura como un tipo de texto más dentro de las diversas tipologías textuales existentes en la sociedad: así como se estudia el texto instructivo se estudia el texto teatral. Lo que esto supone no es sino una pérdida de la especificidad que comporta el desarrollo de la competencia literaria como objetivo de aprendizaje escolar. A su vez, lo anterior es descrito en el contexto de unas prácticas colectivas que, evocadas mediante un enunciador plural (*en nuestro colegio somos; tenemos; vamos a hacer*), sugieren un cierto consenso en torno a este aspecto de la programación de la asignatura de lengua y literatura. En esa línea, la superposición del aprendizaje literario en el trabajo lingüístico, que se yergue como una de las características del sistema de creencias de Andrea en este campo, podría considerarse también una posible representación compartida en el seno del claustro académico.

En continuidad con el panorama dibujado, pareciera que nuestra informante piensa en la conversación posterior a la lectura básicamente en dos vertientes. Una, que el debate sobre lo leído permita la expresión oral de los niños, favoreciendo la expresión de ideas y opiniones a partir de la obra; otra, que el diálogo posterior sea una manera de reconducir la

lectura hacia un trabajo de aprendizaje lingüístico derivado del texto en cuestión. Ambos lineamientos aparecen a continuación, en su discurso sobre el tipo de mediación que ella prefiere adoptar en el espacio de conversación colectiva posterior a la lectura:

335. F: (...) el texto e:: | genera en sí mismo digamos ciertas líneas interpretativas ¿no? | y:: y a veces los alumnos empiezan a interpretar | y se van para otro lado | y terminan haciendo una interpretación que:: en el fondo no tiene nada que ver con el texto | ¿tratas tú en esos casos de que vuelva | a:: digamos a lo que el texto dice? | digamos y por eso ella dice | tratar de uno ser la garantía de los derechos del texto ¿no? ((risas)) es cierto que el lector tiene sus derechos pero el lector:: el texto también tiene sus derechos
336. A: ((risas)) sí sí
337. F: no sé si me explico::
338. A: sí sí | | mira depende de lo que me interese porque:: si a mí lo que me interesa es que:: hablen por ejemplo/ | de que estructuren el pensamiento y que:: piensen una idea y la expongan/ | me da lo mismo el texto | para mí en ese momento el texto no es importante | a lo mejor me empiezan a hablar de que:: | no porque:: | bueno pues | yo lo que quiero es que ellos sepan también:: pues tener una idea en la cabeza y explicarla | por lo tanto/ pf | ahora | si lo que me interesa es hacer algún tipo de trabajo de lenguaje a partir de ese texto | bueno pues intento:: reconducir | e:: | pero no por nada sino que por el objetivo mismo del trabajo | de que:: | a mí lo que me interesa es que si:: la idea va por allí/ vayamos un poco más para allá
339. F: [claro | a veces]
340. A: [pero si en un momento dado] si en un momento dado yo:: | veo que se lo están pasando bien hablando de/ | pues venga | ahí está ¿no?

Pareciera, entonces, que el mayor interés del debate sobre un texto leído en forma colectiva es la posibilidad que esa lectura otorga para hacer un intercambio general de opiniones y favorecer, de este modo, una instancia de expresión oral para el alumnado. Cabe señalar que, para Andrea, el potencial de ese espacio radica en el nivel de elaboración del pensamiento y de estructuración de las ideas que el alumno es capaz de alcanzar, más que en la articulación de esas opiniones en el proceso de comprensión de la obra y su anclaje en las pistas interpretativas que el propio texto ofrece. En esa perspectiva de trabajo, el texto pasa a un segundo plano y deviene invisible, toda vez que ya cumplió su función de disparador de unos determinados temas de debate sobre los cuales continuará la sesión (*para mí en ese momento el texto no es importante*).

No obstante, Andrea recalca que el tipo de mediación y de actividad generada post-lectura *depende de lo que me interese* trabajar en un

momento dado. En ese sentido, abre luego una segunda vía que sería recurrente en su práctica: la posibilidad de hacer *algún tipo de trabajo de lenguaje a partir de ese texto*, situación que engarza con el lugar central que ocupa el trabajo lingüístico en su sistema de creencias sobre la asignatura. Finalmente, su discurso también deja entrever que la conversación en sí misma, en tanto espacio potencial de disfrute para los alumnos, puede constituir igualmente un objeto de interés en su práctica (*si en un momento dado yo:: | veo que se lo están pasando bien hablando del | pues venga | ahí está ¿no?*). En este caso, nuevamente el interés se concentraría fuera del proceso de interpretación literaria.

En definitiva: Andrea no actuaría como “garante de los derechos del texto” precisamente porque esos derechos, asociados a procesos específicos de interpretación de las obras, revisten en su sistema de creencias un interés muy secundario frente a otros objetivos que, como la expresión oral de sus alumnos o el aprendizaje lingüístico, serían más relevantes en estas edades. A su vez, el discurso fuertemente personalizado con el que se han construido los enunciados (*yo lo que quiero; a mí lo que me interesa*) da cuenta de su implicación en relación a esta concepción de la enseñanza literaria, así como del grado de penetración que tendrían en su práctica docente los objetivos de trabajo esbozados.

En ese contexto de escasa atención a las posibilidades que una obra concreta ofrece para el aprendizaje literario, resulta plenamente coherente el hecho de que la selección de los textos no sea un problema particularmente relevante para ella. De hecho, en la práctica, Andrea no ha tenido mayor injerencia en la selección de las lecturas con las que trabaja, pues mientras las novelas han sido elegidas por todo el claustro y, por cuestiones económicas, se mantienen al menos durante cuatro años (son libros “socializados” que se compran una vez y se mantienen para los cursos siguientes), los textos breves que utiliza en el día a día han sido seleccionados por una compañera:

nosotros como nos repartimos un poco las asignaturas con las compañeras de cuarto/ | yo en principio organizo la lengua castellana/ y Pilar que es la que está en el cuarto bé organiza la lengua catalana | entonces ese texto de la Pastanaga:: y el del taxi y no sé qué | me los ha pasado ella | me dice oye | estamos trabajando:: el cuento | venga pues | entonces realmente tampoco los he escogido yo | me los ha pasado la compañera:: de la misma manera que yo le he pasado los de:: los de:: lengua castellana (132)

Siempre sobre los textos leídos, y en plena continuidad con su visión de la literatura para niños como un corpus simple y de fácil lectura, resulta interesante constatar que, para Andrea, el tipo de texto más “resistente” en estas edades se asocia más a textos funcionales de compleja lectura para los alumnos que a textos literarios que ofrezcan dificultades de comprensión: *yo creo que para:: cuarto | e:: textos resistentes para ellos no es:: texto literario | es por ejemplo un cuadro | de doble entrada | con horarios de trenes y autobuses ((risas)) es un tipo de texto que:: | que claro | no es un texto literario pero:: | a:: les cuesta horrores entenderlo (274).*

Probablemente asociado con esa visión del discurso literario en la infancia, el bagaje literario de los alumnos tampoco aparece como un punto especialmente relevante en su discurso. De hecho, la idea de una actuación docente destinada a recuperar ese bagaje para anclar las nuevas lecturas en un marco de referencias ya construido, aportada inicialmente por el entrevistador, resulta bastante nueva en una aproximación a la educación literaria que, hasta ahora, no había considerado este punto: *la verdad es que no lo he hecho | o sea que:: a veces sí que:: cuando sale sobre un tema:: aquello que salió:: aquel texto sí | pero hacer demasiado XX de lo que:: | no | poco (258).* Asimismo, la posibilidad de movilizar en el aula sus propias lecturas personales tampoco había sido especialmente problematizada: *no | la verdad es que no | mm | no sé | no sé por qué pero no ((risas)) (346).* En suma, la ausencia de reflexión personal y de prácticas didácticas en este punto, sugiere que la recuperación y movilización de lecturas previas (tanto personales como de los propios alumnos) no parece un componente especialmente destacado en el proceso educativo relacionado con la lectura literaria.

Tampoco lo sería la contextualización de las obras para ampliar o profundizar la comprensión de las mismas, punto al que, como ha señalado, *no le doy más importancia (324)*, ni la expansión del aprendizaje lector hacia el circuito de mediaciones culturales del mundo del libro y la lectura (apropiación de espacios bibliotecarios, frecuentación de librerías, conocimiento de editoriales, etc.): *se intenta potenciar desde la escuela el ir a las bibliotecas a hacer los deberes y a buscar libros | más allá no pero:: | con el tema de los chavales tampoco ¿eh? | no creo que:: | para ellos es demasiado complejo | y bueno:: | los libros están ahí y:: | no hay mucho más | o sea que:: muy poco (352).*

Como sabemos, las recurrencias discursivas a menudo ofrecen valiosa información sobre creencias que pueden estar especialmente arraigadas en el imaginario de un sujeto. En ese sentido, un aspecto que fue muy recurrente a la hora de referirse a cuestiones específicas del aprendizaje literario fue la consideración de que dichos aspectos corresponderían a niveles escolares más avanzados. Así por ejemplo,

sobre la posibilidad de hacer análisis más distanciados de los textos, que incluyan la reflexión sobre aspectos composicionales de una obra, Andrea ha recalcado: *yo creo que el análisis es:: | vamos sobre la comprensión y:: y:: y no más | no el tipo de:: | no | yo creo que no | la edad es muy:: | muy peques* (306). Lo anterior se corresponde con una creencia muy extendida en el ámbito escolar: el goce de la lectura y la “participación” en el texto serían objetivos propios de la educación primaria, mientras que la lectura analítica y “distanciada” corresponderían exclusivamente a la etapa secundaria. Por su parte, creemos que la respuesta ofrecida por Andrea a la pregunta por una clase sobre literatura con la cual se haya sentido especialmente satisfecha, ayuda a visualizar el nivel de arraigo de esta creencia. Pues, luego de un momento de duda, nuestra informante se decantó por una sesión de escritura colaborativa, elegida precisamente por el grado de motivación y entusiasmo que la actividad supuso para los alumnos: *el trabajo ese que hicimos en:: en grupo/ de pasarse el texto | ese vi que les había gustado mucho* (158). Allí, entonces, estaría el punto fundamental de la enseñanza literaria impartida: favorecer la motivación hacia el universo de lo escrito.

A su vez, volviendo a los movimientos de desplazamiento de ciertos objetivos educativos hacia niveles superiores, otro ejemplo de ello se observa al momento de hablar sobre la puesta en juego de la “lectura en red” en el aula:

291. F: (...) ¿tratas de promover esta lectura en red?
292. A: || yo creo que no ¿eh? | no | es que:: me da la impresión que eso es para más mayores | así de entrada ¿eh? | no sé | ¿no? | la lect- o sea que:: intentar conectar diferentes tipos de:: | no | no || supongo que eso es:: | a lo mejor también se podría hacer ¿eh? con los chavales que tengo yo | pero de entrada me da la impresión de que no:: | en todo caso yo lo que intento es conectar con sus vivencias personales
293. F: sí | esto que comentábamos acá de la implicación personal y la::
294. A: sí | sí sí | no voy más allá | si estamos leyendo: yo qué sé un libro que sale:: París/ | pues:: si alguien ha estado en París ¿no? | no:: no otro tipo de:: | vivencias personales | nada más

El uso de modalizadores discursivos como *yo creo*, *me da la impresión* o *supongo*, nos alerta acerca de una cierta distancia que el sujeto mantiene con lo enunciado en términos de que, en este caso, se trata de tentativas de comprensión de la realidad más que de certezas sobre la misma. Con todo, reaparece la idea de unas actuaciones didácticas que estarían destinadas a alumnos mayores, y que Andrea ve de difícil concreción con sus estudiantes. En cambio, un tipo de conexión que sí ve viable en estas edades es la posibilidad que ofrecen las obras para *conectar*

con las vivencias personales de sus alumnos. De este modo, nuestra informante abre una puerta hacia un elemento que parece clave en su visión de la educación literaria en la etapa primaria: favorecer la motivación a la lectura mediante la implicación personal del sujeto.

Así, reflexionando sobre la importancia de la lectura subjetiva y de la dimensión afectiva en el proceso lector, Andrea no duda en señalar la centralidad que para ella revisten esos componentes:

lo intento porque me parece que:: es básico | en estas edades | es básico | así como otras cosas que:: | bueno | cuando sean más mayores ya llegará/ pero para mí es básico la:: la implicación el sentirse parte de | ¿no? | por eso muchas veces les pregunto | cómo te lo imaginas | no es simplemente lo que estás leyendo ¿no? | tú tienes que estar dentro | tú estás | te están explicando una:: una situación/ y tienes que estar dentro de la lectura | la tienes que vivir | entonces | mm yo creo que:: a ver | lo intento ((risas)) (250)

La reiteración del sintagma *es básico* evidencia que el componente afectivo del proceso lector es un objetivo prioritario en la enseñanza literaria impartida, objetivo que luego se concreta en ciertas actuaciones docentes que formarían parte de sus prácticas cotidianas con las obras. El preguntarles a sus alumnos cómo se imaginan un texto que están leyendo apuntaría en esa dirección, es decir, tendría como propósito llevarles *dentro* de lo leído y favorecer la implicación personal para, de ese modo, obtener mayores niveles de motivación y disfrute hacia y con el texto literario. En otras palabras, si habíamos visto una serie de cuestiones ligadas a la enseñanza literaria que Andrea no hace porque cree que no corresponden a la etapa de aprendizaje de sus alumnos, su discurso también entrega luces sobre aquello que sí intenta realizar pues lo considera apropiado al proceso formativo que ellos viven. En ese sentido, otra línea de trabajo que le interesa es la lectura en voz alta del propio docente como modelaje de la lectura expresiva: *me parece que:: | bueno | es un modelo | claro | el modelo que siguen de::l compañero que se está:: ahí | que les cuesta leer | pues es un modelo aburrido entonces yo intento:: [dar otro tipo de modelo]* (198). Es interesante, a su vez, observar que lo anterior lo asocia al momento de lectura colectiva de una obra en clase (espacio en el que ella lee un trozo tal como lo hacen todos los alumnos), y no, como ya se ha mencionado anteriormente, a unas lecturas personales que desde su perspectiva no tendrían cabida en el espacio público del aula.

Finalmente, la lectura libre es otro de los aspectos que parecen incluirse en esta lista de aspectos deseables para el trabajo pedagógico con sus alumnos. Sin embargo, tal como veremos a continuación, sería

igualmente una excelente muestra de que, en muchos casos, las creencias que se tienen acerca de lo deseable en la educación lectora y literaria no siempre coinciden con aquello que en la práctica cotidiana se realiza:

180. A: (...) a mí me parece interesante | pero realmente lo hacemos:: bien poco | hoy por ejemplo con el grupo de Pilar que es muy rápido | es el grupo con el que hago castellano | hay:: chavales que son muy rápidos entonces sí que hacemos un rato de lectura libre cuando:: cuando acaban | pero:: a veces nos da la impresión de que tenemos tanto currículum/ tanto temario/
181. F: si | es verdad
182. A: que:: eso/ nos cuesta | nos cuesta hacerlo entonces cómo lo hacemos | de entrada hacemos:: un día a la semana de forma libre:: en la biblioteca/ | pero | pero yo creo que sería interesante hacerlo más a menudo | lo que pasa es que no lo hacemos ((risas))

La distancia entre lo que se hace y lo que se quiere hacer deviene, pues, una dificultad que constriñe la propia práctica, supeditada a determinadas exigencias (como el excesivo temario del currículum) que muchas veces acaban relegando a un lugar secundario ciertas iniciativas docentes que no encuentran cabida en la programación escolar. A su vez, el continuo cambio de voz enunciativa entre el singular y el plural sugiere una interesante vía explicativa sobre este punto: si bien la escasez de espacios de lectura libre sería una problemática colectiva (*lo hacemos bien poco, nos da la impresión de que tenemos tanto currículum, nos cuesta hacerlo, no lo hacemos*), el ideal de ampliar esos espacios parece, en cambio, una creencia propia del ámbito personal de nuestra entrevistada (*a mí me parece interesante, yo creo que sería interesante hacerlo más a menudo*).

8.2.3. Las prácticas didácticas

Las 5 sesiones observadas de Andrea corresponden a su función como maestra de lengua y literatura catalana de 4º año. Todas ellas se realizaron en el aula de 4º, salvo una que se desarrolló en el espacio de la biblioteca escolar, que consistió en realizar el préstamo bibliográfico domiciliario y, medianamente, en una instancia de lectura libre de libros o revistas (pues no todos los alumnos se sumaron a ella, y la maestra no intervino para incentivarles a leer o a buscar nuevos textos).

El resto de las sesiones (S2, S4 y S5) estuvieron marcadas por la lectura colectiva de la novela trimestral, que en su caso es *El pastís caigut del cel*, de Gianni Rodari. Esta lectura generalmente se realizaba en voz alta, un fragmento cada uno hasta acabar el capítulo. En la sesión de

presentación de la obra (S2) la maestra promovió la formulación de hipótesis mediante la lectura de los paratextos, y luego, durante la lectura, ayudó a los alumnos a desentrañar el significado de las palabras nuevas, cuestión que realizó cada vez que se leía. Otro denominador común en estas sesiones fue la escasa o nula conversación posterior sobre lo leído. Cuando la hubo, esta fue extremadamente breve (no pasó de unos pocos minutos) y se desarrolló bajo el esquema “pregunta de la maestra-respuesta de algún alumno”. A su vez, las preguntas formuladas por Andrea fueron básicamente dos: una orientada a hacer una síntesis de los acontecimientos (*¿y qué más pasaba?*); la otra, a hacer emerger la imagen interna que el alumno ha desarrollado sobre lo leído (*¿alguno puede explicar la imagen que se ha hecho en su cabeza sobre lo leído?*).

Lo anterior se complementa con otras dos actividades, realizadas cada una en dos ocasiones durante la observación. Una de ellas (S1 y S5) es la lectura silenciosa de un cuento para luego responder, en forma individual, una ficha con preguntas de comprensión lectora. Para ello, el corpus literario utilizado han sido los cuentos *La gran pastanaga*, de Rodari, y un fragmento de *La volta al món en taxi*, de Salvador Comelles. La otra actividad corresponde a una instancia de producción de textos con intencionalidad literaria (S1 y S4): a partir de un nombre y un verbo cogidos al azar, los alumnos debían inventar rápidamente historias, algunas de las cuales se narraron en voz alta para toda la clase y, las que no alcanzaron, se contaron luego a los compañeros de mesa para que estos hicieran una co-evaluación de la coherencia y la estructura narrativa del relato inventado.

Presentamos, a continuación, los resultados generales de las cinco sesiones mencionadas, articulados en un POPRADEL de síntesis (Cuadro 9) que reúne las diversas actividades mediadoras desarrolladas por Andrea en el transcurso de la observación:

CUADRO 9: POPRADEL DE SÍNTESIS ANDREA

		CRITERIO	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA		Genera espacios de lectura libre		1	En la sesión de biblioteca, aunque la lectura libre parece no estar integrada totalmente en la dinámica del grupo, pues solo algunos aprovechan el espacio para leer o buscar libros (y la maestra no intercede para reconstruir el espacio).
		Genera espacios de lectura obligatoria guiada	2	2	Lectura obligatoria en voz alta, un fragmento cada uno (en el caso de la novela) y lectura silenciosa (en el caso de los cuentos). No se observan dispositivos que guíen la lectura de la novela, salvo la elaboración de hipótesis y expectativas al iniciar la lectura.
		Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	3		Cada vez que leen un capítulo de la novela prescrita, la maestra lee también un fragmento, acentuando la expresividad de su lectura.
		Genera espacios de producción de textos literarios	2		Mediante una actividad tipo "binomio fantástico", realizada en forma oral
		Genera espacios de discusión literaria			No observado (sólo hay comentarios generales sobre la trama).
		Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	2		En S5 trabaja con un fragmento de un texto narrativo, y en S1 con un cuento breve.
		Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	3		Generalmente las sesiones se basan en la lectura de una obra completa (la novela prescrita)
		Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	4		Tanto la novela como los cuentos son adecuados para los objetivos de comprensión lectora que parecen primar en su programación.
		Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		1	En la sesión de biblioteca, pues solo algunos niños leen o buscan material, y la maestra no interviene para sumar al resto en esa movilización de textos.
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/ INTERPRETACT	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	1		Al presentar el nuevo libro de lectura (S2), estimula la implicación personal al favorecer la elaboración de primeras impresiones subjetivas.
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	1		En una ocasión, al recordarles que la novela que comienzan es del mismo autor del que han leído recientemente un cuento.
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	1	2	Suele haber algún espacio de socialización colectiva de impresiones o hipótesis, aunque muy centrado en las

			intervenciones de la maestra. No se observan dispositivos de trabajo cooperativo entre lectores, salvo la evaluación entre pares promovida para sus producciones narrativas.
		Utiliza <i>"textos resistentes"</i> en el trabajo interpretativo	No observado.
	1	Pone en juego <i>"dispositivos fértiles de presentación/problematización"</i> de los textos	Se da únicamente al promover la formulación de hipótesis al inicio de una lectura, como forma de presentación de la misma; en cambio, durante las instancias de lectura no hay dispositivos de problematización de los textos.
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	No observado (pues no hay análisis literario propiamente tal).
		Promueve la <i>"lectura en red"</i> en sus diversas formas	No observado.
	2	Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	Se ofrece metalenguaje en la pauta de coevaluación (S4) y al recuperar nociones ya trabajadas en unidades anteriores sobre la estructura narrativa.
		Estimula el <i>"va-y-viene dialéctico"</i> entre participación y distanciamiento	No observado.
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo	No observado.
	2	Favorece la toma de conciencia de las <i>"reglas del juego literario"</i>	Al concientizar acerca de los principales elementos constitutivos de una narración, tanto en su discurso como en la pauta de coevaluación que les ofrece para reflexionar sobre las creaciones de sus compañeros.
	1	Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación	En S2 ofrece brevemente información sobre el autor de la novela y su procedencia, engarzando esto con la comprensión de un pasaje del texto.
	1	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria	En S4 genera un espacio de evaluación entre pares que permite tomar conciencia de elementos metaliterarios a través de las narraciones de los compañeros.
DID		Actúa como <i>"garante de los derechos del texto"</i>	No observado.
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación	No observado.
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-	No observado.

		literaria en el proceso de lectura			
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de <i>“mediaciones culturales del mundo del libro”</i>	1		Al iniciar la novela, lleva la atención de los alumnos hacia los agentes de producción de libro y hacia los paratextos que lo caracterizan.
		Expande hacia actividades orales y de escritura	3		Hay expansión hacia actividades convencionales de escritura (llenado de ficha de comprensión post-lectura) y hacia una actividad oral como la invención de historias y su narración en el aula.
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	3		Centrada en el trabajo sobre vocabulario de las obras, sobre funciones gramaticales como fuente para la creación literaria, y observable también en alguna actividad sobre coherencia textual incluida en la pauta de comprensión lectora.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		1	Muy breve expansión del cuento de S5 hacia la geografía (mediante preguntas sobre la ubicación de las ciudades catalanas nombradas en el texto).

8.3. MARTA

8.3.1. Perfil Lector

Experiencias previas de lectura

Hija de padres no escolarizados que emigraron a Catalunya desde el sur de España, Marta es hoy plenamente consciente de que su relación con la cultura escrita tiene mucho que ver con la voluntad de sus padres en términos de haberle *enseñado a amar los libros y la cultura en general aunque ellos nunca han leído un libro* (RVL). Así, en un contexto en el cual los primeros mediadores familiares no podían cumplir un rol destacado como modelos lectores, fueron sus hermanos mayores, muy interesados en la lectura, quienes jugaron el rol más destacado de mediación en los primeros acercamientos a esta práctica cultural: *la verdad es que mi experiencia fue con mis hermanos | o sea eran los que me explicaban cue::ntos | los que me compraban los primeros li::bros* (4). Asimismo, en un hogar que no se caracterizaba especialmente por la tenencia de libros (*yo tenía pocos libros en casa el, -84*), sus hermanos mayores (con quienes Marta tiene 9 y 18 años de diferencia) favorecieron un progresivo contacto con las obras, ora llevando a su hermana menor a la biblioteca pública, ora regalándole sus primeros libros:

Mis primeros recuerdos de lectura están unidos a mis hermanos. Me leían cuentos que teníamos en casa y algunas tardes de sábado íbamos al centro de Terrassa, a la biblioteca pública, a mirar cuentos por la tarde. Cuando tenía más o menos 7 años mi hermano Pedro José, una diada de Sant Jordi, me regaló *El Petit Príncep* y lo leí sin entender nada y ese fue creo el inicio (RVL).

En estos primeros pasos en el mundo de lo escrito, hay un libro que se recuerda con especial cariño pues habría constituido la primera experiencia realmente placentera de lectura autónoma. Se trata de *La historia interminable*, leído hacia los 12 ó 13 años en el espacio extraescolar de las vacaciones de verano. Precisamente, el carácter extraescolar y, por extensión, no prescrito, estaría en la base de la evocación gozosa de esta experiencia: *lo que recuerdo/ que disfruté leyendo | porque los otros era como más | obligación ¿no? de que te tenías que leer un libro/ | que:: tienes que leer | tienes que leer* (12). Evidentemente, en su discurso sobrevuela una visión negativa de la lectura escolar, evocada únicamente en una dimensión de obligatoriedad (*tienes que leer | tienes que leer*) que difícilmente podría haber favorecido la implicación personal y la motivación hacia los textos.

La propia Marta confirma luego esta visión: *la experiencia escolar:: negativa | y después me costó mucho empezar a leer | leerme un libro yo creo que:: a los doce años leerte un primer libro así:: importante! | yo creo que hay niños en el cole que hace tiempo que se están leyendo libros | ¿sabes?* (82).

Probablemente, esa vivencia negativa de la lectura escolar se acentuaba por los problemas que Marta parecía tener en relación a la fluidez y velocidad lectora:

Sentía un pánico extremo a leer en voz alta y además en una lengua que no era la que yo utilizaba habitualmente. Lo hacía tan sumamente mal, que creo que mi mente se bloqueaba nada más oír la primera letra de mi nombre (RVL); (...) como te digo a mí me costaba mucho leer ¿eh? | yo era una persona:: | yo creo que ahora estaría diagnosticada en alguna cosa ¿eh? ((risas)) una dislexia:: o alguna cosa que todo el mundo diagnostica ahora ((risas)) (20).

En suma, la mutua retroalimentación entre las dificultades experimentadas en el plano individual y unas prácticas lectoras poco estimulantes en el plano institucional, convirtieron a la escuela en una instancia que hoy no puede sino ser evocada desde una perspectiva negativa, apoyada en los escasos aportes que ofreció para la propia trayectoria como lectora. A su vez, la ausencia de docentes que puedan considerarse como influyentes y motivadores en este campo profundiza esta sensación, y deja escaso margen para los recuerdos positivos sobre la lectura escolar. Sirva como ejemplo la apreciación que se tiene de una de sus docentes de literatura en la etapa secundaria: *aquella era la típica persona que:: | llegaba a la clase | soltaba el rollo y:: no hacía nada más que eso | y tú:: | o te enganchabas a ese rollo o:: o no* (62).

En ese marco, las excepciones al adverso panorama escolar dibujado son muy pocas. La emoción que le provocó el premio ganado en un concurso literario en sexto de primaria (*aún recuerdo la sensación escalofriante que recorrió mi cuerpo cuando oí mi nombre, -RVL*) y el buen recuerdo de la enseñanza literaria recibida en el bachillerato de letras (*recuerdo que:: me encantó, -56*) serían, pues, las solitarias menciones en positivo de esta etapa.

Por su parte, sus incursiones a los espacios extraescolares de circulación de la cultura escrita tampoco resultaron especialmente fructíferas durante la adolescencia y juventud. Así por ejemplo, la remembranza de sus visitas a la biblioteca pública de la ciudad⁸⁷ tiene el

⁸⁷ Como puede apreciarse en el fragmento siguiente, si bien la intervención del entrevistador apuntaba a las bibliotecas escolares, la respuesta recoge su experiencia con la biblioteca pública.

mismo aire de experiencia desmotivadora que caracterizaba la lectura escolar:

85. F: las bibliotecas escolares antes | bueno | no sé aquí pero en Chile eran:
| una pena
86. M: y aquí también ¿eh? | aquí ahora porque empezaron a hacer las de los distritos |XX | pero la que había antiguamente que era: en la calle Fuentevieja (...) pues aquello era la antigua biblioteca X | me acuerdo además que había un bibliotecario que era súper borde | no podías ni levantar la pestaña porque ya te ((hace el sonido de solicitud de silencio))
87. F: ((risas)) claro | era la vieja escuela
88. M: claro entonces tampoco te motivaba mucho para ir a buscar un libro allí porque aquello era horrible ((risas))

En suma, las diversas experiencias lectoras de la adolescencia y juventud llevaron a construir ciertas barreras que obstaculizaban la elaboración de una relación de implicación personal con la lectura literaria, aun cuando, como recalca nuestra informante, ella continuara con un pequeño espacio de lectura autónoma en su vida privada.

Ya en la etapa universitaria (y luego de dos años en los que había comenzado una licenciatura en Historia), los estudios de Magisterio tampoco fueron especialmente relevantes en su trayectoria como lectora. Pues, aparte de las lecturas profesionales, la formación inicial docente no gatilló ningún espacio pedagógico que alimentara la lectura personal de Marta, ni en relación a la lectura literaria en general ni a la lectura de literatura infantil y juvenil, corpus que fue escasamente explorado en esta etapa formativa.

Experiencia lectora actual

En los últimos años, Marta señala estar pasando un periodo de poca o nula lectura frutiva, situación que se debería fundamentalmente a las múltiples obligaciones que tiene en el ámbito profesional (además de ser maestra es parte del equipo directivo de la escuela) y en la vida familiar (tiene hijos pequeños, en plena etapa de crianza). Por ello es que, para hablar de esta fase, utiliza la imagen de la “sequía” lectora, metáfora que pone en juego tanto la ausencia de prácticas lectoras como la continuidad de esa ausencia en un periodo de larga duración: *Ahora estoy en un período de “sequía” lectora. La casa, mis hijos, los abuelos... Me tienen un poco apartada de la lectura. Espero que esta etapa pase rápida y pueda seguir disfrutando de una de mis grandes pasiones leer* (RVL).

Creemos que, desde una perspectiva discursiva, el uso del minimizador *un poco* acompañando el adjetivo de connotación negativa *apartada*, ayudaría a matizar la situación de lejanía vivida por el enunciador hacia una práctica cultural que, como sabemos, ostenta un fuerte valor simbólico en nuestra sociedad. Un valor que, muy probablemente, se ha visto amplificado en una situación comunicativa cuyo enunciatario (explícito desde el inicio del relato escrito, titulado “Para Felipe”) no deja de ser un investigador universitario en el campo de la lectura.

Igualmente relacionado con lo anterior podría evaluarse el hecho de que, de forma simultánea al constato sobre la escasa lectura frutiva de la actualidad, el discurso haya movilizado una intención futura tendiente a recuperar un espacio personal en tanto lectora. Como hemos visto, este movimiento se apoyaría en la consideración de que aquello que se quiere recuperar es una práctica cultural valorada por la propia Marta como una de sus *grandes pasiones*. No obstante, ni la mirada hacia la infancia y juventud ni, como veremos a continuación, el análisis de sus prácticas lectoras actuales, permitirían confirmar que la lectura efectivamente sea o haya sido una verdadera “pasión” para nuestra informante. Así por ejemplo, la siguiente secuencia discursiva ofrece pistas para una mejor comprensión de su actual identidad de poca lectura:

67. F: (...) y por ejemplo hoy día/ | bueno tú me decías que:: | aquí que:: por la locura del día a día tienes un poco aparcada la literatura | de todas formas cuáles han sido como:: tus autores favoritos | tienes autores favorito:s | o libros que te han marcado:: más de adulta no/
68. M: a mí | ahora me he leído mucho los del:: Zafón | me gusta mucho
69. F: ah | Carlos Ruiz Zafón ¿no?
70. M: sí | pero después también:: | mm | cuando estuve haciendo magisterio/ también:: | había | había autores que me gustaban | no sé si || a nivel de:: de novela histórica y así también me gustaban | ahora no recuerdo:: ningún autor así importante | pero sí que me gusta leer novelas históricas || y luego pues así el:: | los divulgación | los que salen en:: que son más vendidos por ejemplo el del abuelo este que salió también me gusta mucho::
71. F: este que se tira por la ventana
72. M: que se tira por la ventana | esto así pero:: | la verdad es que últimamente no tengo mucho contacto con la literatura || me gustaría más:: de lo que hago ¿no? | supongo que son etapas | toda la gente dice que son etapas | porque yo en el cole:: | gente así que:: es más mayor dice no | cuando los niños son más grandes | cuando llegas a casa:: te absorben tanto que es imposible | cuando llegan las X de la noche no tienes ganas de leer | en el verano sí que lees alguna
73. F: claro | pero ahora:: | en el día a día

74. M: no | ahora en este momento es más complicado | para mí es más complicado | así como Andrea por ejemplo está en una etapa en el que se absorbe los- bueno los libros se los lee así como::
75. F: claro
76. M: a mí me cuesta | ahora mmm | época de sequía ((risas))
77. F: ((risas)) sequía goleadora
78. M: por eso no sé si te puedo ayudar mucho
79. F: no no si está muy bien | y e:: | y de todas formas si piensas como en:: no sé | en ti vida como lectora | mm | te piensas a ti misma como una:: | buena lectora | normal
80. M: yo creo que soy una lectora normal | no creo que sea una:: muy | muy buena lectora | pero creo que me he ido haciendo ¿eh? | ya te digo yo creo que parto de la base de que yo creo que era una mala lectora

Al indagar en sus preferencias literarias emerge el perfil de una lectora ocasional, fundamentalmente de textos narrativos, que tiene un gusto particular por las novelas de Ruiz Zafón (*me gusta mucho*), una inclinación por el género de la novela histórica y, ocasionalmente, un interés por novelas que estén entre los libros más vendidos en un momento determinado. Por su parte, en otro momento de la entrevista agrega un nuevo elemento que pareciera darle continuidad a las preferencias aquí esbozadas: su escaso interés por las descripciones (*hay escritores que son muy descriptivos | a mí por ejemplo no me gustan mucho los que son tan:: descriptivos, -138*), valoración que implícitamente describe a una lectora que prioriza la acción y la trama del relato.

Grosso modo, las informaciones que Marta ofrece sobre sus prácticas de lectura dibujan un tipo de lector poco implicado, cuyas preferencias se asocian a un corpus bastante reducido de literatura, y cuya práctica de lectura por placer se concentraría fundamental o exclusivamente en los periodos vacacionales (*en el verano sí que lees alguna*). En ese marco, la evocación (aunque fallida, pues no recuerda autores) del periodo de Magisterio como respuesta a una pregunta que apuntaba a la actualidad, podría leerse como un intento por llevar el discurso hacia una etapa que se sabe más prolífica en relación con la lectura. Del mismo modo, la puesta en juego de un enunciado del orden del deseo (*me gustaría más de lo que hago*) permite llevar las escasas prácticas “reales” de lectura hacia el terreno de lo posible, aumentando así unos hábitos lectores valorados como deficitarios por el sujeto. En la misma línea podría leerse el uso de litotes para describir su actual relación con la literatura: *no tengo mucho contacto con la literatura*, cuando quizás lo más ajustado sería decir *tengo poco* o *casi no tengo*.

Asimismo, el perfil lector estándar al que hemos aludido es refrendado luego por Marta al definirse como *una lectora normal* (concepto

ofrecido por el entrevistador como alternativa a *buena lectora*). A su vez, esta valoración cobra su sentido fundamentalmente en relación a la propia trayectoria personal: la práctica lectora de la adultez se define a partir de la comparación con los hábitos lectores anteriores, probablemente del periodo escolar, asumidos hoy como deficitarios (*parto de la base de que yo creo que era una mala lectora*).

En cualquier caso, nuestra informante parece asumir un perfil de poca lectura que se tiende a juzgar como insuficiente, al menos en relación a las expectativas que supone la situación comunicativa en la cual se participa. Así, creemos que un sintagma como *por eso no sé si te puedo ayudar mucho*, reiterado a su vez en otros momentos en los que se indagaba sobre sus saberes literarios, deja entrever una evaluación de las propias prácticas en términos del déficit que presentarían frente a lo “esperable” de los hábitos de lectura de una maestra.

8.3.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

Fue escasa la información recogida en torno a la visión que Marta tiene sobre la lectura literaria. El siguiente diálogo, sin embargo, ofrece pistas sobre sus creencias en torno a la actividad de la lectura y, más específicamente, sobre aquello que dicha actividad le aportaría al sujeto lector:

117. F: claro | mm | y:: y pensando siempre en literatura en primaria/ | ¿qué crees tú que:: que ganan unos chicos | digamos con:: con | que tienen una enseñanza de la literatura más fuerte en una escuela/ que:: otros que no?
118. M: yo creo que les enriquece ¿no? | primero porque leer/ | cuando lees/ también sabes escribir mejor | ¿no? || todo el tema de la ortografía/ avanza muchísimo porque la memoria visual/ juega un papel muy importante | y después también creo que:: que cuando lees/ hay muchas vivencias que:: a veces | aunque no te des cuenta | en el día a día | hay un libro que te recuerda a un:: algo/ | y que te hace hablar de:: un tema dif- no sé | ¿no?

En ocasiones, las creencias personales en torno al acto de leer emergen desde la reflexión sobre la práctica de lectura escolar más que desde la mirada sobre la lectura privada. En este caso, una pregunta orientada a indagar en los objetivos de la educación literaria en la escuela, permite a la entrevistada exponer dos ideas que, desde su perspectiva,

caracterizarían la actividad de la lectura y, particularmente, de la lectura literaria. La primera de ellas corresponde a una visión funcional y utilitaria del acto lector, cuya frecuentación favorecería el desarrollo de la competencia de producción de textos y el manejo de más recursos para participar de mejor manera en el universo de lo escrito. Podría sintetizarse lo anterior en aquella idea de que *cuando lees/ también sabes escribir mejor*.

El segundo punto, en cambio, estaría más relacionado con aquello que la lectura ofrece en la construcción identitaria del sujeto. En esta perspectiva, se piensa la lectura como un espacio de encuentro con vivencias y experiencias de otros que, de una u otra manera, son fruto de una reapropiación personal que puede llegar a ampliar la visión que se tiene de determinados temas o aspectos de la realidad. Por su parte, este punto podría sintetizarse en la idea más compleja (y por tanto más difícil de enunciar) de que *cuando lees/ hay muchas vivencias que:: (...) en el día a día | hay un libro que te recuerda a un:: algo/ | y que te hace hablar de:: un tema dif- no sé*.

A su vez, nos parece que la enunciación alocutiva adoptada (*cuando lees*) permite suponer que ambas concepciones son fruto de una experiencia personal (de manera indirecta el yo está inscrito en la segunda persona gramatical) concebida también como una experiencia generalizable hacia otros lectores.

Por otro lado, la construcción de la visión que se tiene sobre la lectura literaria también puede apoyarse en las metáforas que un sujeto vehicula para hablar de la lectura. En el caso de Marta, resulta de particular interés el hecho de que las únicas metáforas asociadas a la lectura que congrega su discurso, son utilizadas para expresar ideas sobre las prácticas lectoras de otros. Así, una rápida mención a las prácticas de Andrea en este campo moviliza la metáfora de “absorber” libros, concepto que sugiere la existencia de algún tipo de sustancia extraída por el sujeto lector desde la obra leída: *para mí es más complicado | así como Andrea por ejemplo está en una etapa en el que se absorbe los- bueno los libros se los lee así como:: (74)*. Otra mención, esta vez de sus alumnos cuando se han sentido motivados por un texto, moviliza la extendida metáfora del “engancharse” con lo leído: *cuando hicimos la descripción/ (...) sí que es verdad que les llegó a enganchar (138)*.

Es curioso, pues, que en una entrevista que discurrió latamente sobre sus prácticas personales de lectura, las expresiones metafóricas hayan surgido únicamente en momentos muy puntuales que refieren a la lectura de otros. ¿Por qué, entonces, no se habla de la propia lectura convocando metáforas que ayuden a nombrar la experiencia vivida con una obra? Sin ánimo de cerrar en términos absolutos esta discusión,

creemos que una línea explicativa para lo anterior podría radicar, primero, en la lejanía que actualmente se mantiene con la experiencia de la lectura frutiva, distancia que haría difícil convocar metáforas para una práctica que no tiene mayor entidad en la vida cotidiana del sujeto. Segundo, la visión de la propia trayectoria de lectura en términos de déficit o carencia (observada ya en apartados anteriores) haría igualmente compleja la movilización de expresiones metafóricas, pues toda metáfora necesita de un espacio personal en el cual apoyarse. En otras palabras, estas expresiones necesitan de un significado primario desde el cual construir sentidos segundos; significados que, de momento, parecen no haberse construido.

Visión de la educación literaria

Si fue escasa la información obtenida en torno a su visión de la lectura y la literatura, ha sido copiosa, en cambio, aquella relacionada con su sistema de creencias sobre la educación literaria. Asimismo, cabe señalar que la idea más recurrente de Marta en este punto fue la visión predominantemente negativa del tipo de trabajo didáctico que se realiza con el texto literario en la escuela:

91. F: (...) y en la escuela/ pensando ahora ya en:: en | como docente digamos | ya no tanto como lectora aparte | e:: ¿cuál es tu visión de:: de enseñar literatura? | digamos qué:: | por qué motivos te parece interesante enseñar literatura | pensando en [estos chicos de primaria]
92. M: [yo creo que::] | yo parto de la base de que no se enseña bien | no la estamos enseñando bien | ni en catalán ni en castellano | porque:: vamos como muy | estamos como muy obligados muy cerrados a un currículum/ y en el currículum no:: no | no se:: | el currículum no es abierto a la literatura
93. F: siempre ha sido como el pariente pobre ¿no?
94. M: claro porque | hacemos lo de:: el tipo esto del plan lector/ | que eso es aburridísimo | o sea:: | el:: el libro que estamos haciendo | lo que leemos habitualmente en sexto | bueno | en sexto y en todos los cursos | está sujeto a un plan lector que es aburridísimo | y entonces | no hemos encontrado todavía el mecanismo/ | la la la fórmula para hacer que los chavales se enganchen a la lectura | no no:: | no acabamos de:: no acabamos de encontrarlo

En primer lugar, nos parece que el sintagma *yo parto de la base de*, supone la movilización de una creencia central y muy arraigada en su pensamiento, una idea que en la práctica se formula como una evidencia (con un fuerte grado de verdad indiscutida) que estaría en la base de su

concepción de la educación literaria. Y esta creencia no es otra que una constatación: la literatura *no se enseña bien*. Así formulada, con una expresión tan impersonal y genérica, podría pensarse que Marta se refiere a la escuela primaria en general. No obstante, de inmediato personaliza el enunciado con un nosotros (*no la estamos enseñando bien*) que lleva esta situación deficitaria al contexto particular de la Escuela 2⁸⁸. Por su parte, nuestra entrevistada ofrece una primera vía explicativa para este complejo panorama. Se trataría, pues, de cumplir con las exigencias de un currículum que *no es abierto a la literatura* y que, por tanto, pareciera dar prioridad a otras áreas y componentes de la asignatura, relegando la educación literaria a un plano secundario de la misma. Sin embargo, lo anterior se complementa con una información que abre nuevas vías de reflexión al respecto: el trabajo que se hace en todos los niveles educativos de Escuela 2 en relación a la literatura es valorado como *aburridísimo* por la maestra entrevistada. Es decir, el problema no radicaría solo en las prescripciones curriculares, sino también en la manera que la escuela tiene de abordarlas.

En ese contexto, el cierre del fragmento nos parece clave: *no hemos encontrado todavía el mecanismo / la la fórmula para hacer que los chavales se enganchen a la lectura*. Por una parte, el segmento ofrece de manera implícita el objetivo que para Marta supone la educación literaria escolar: “enganchar” a los alumnos en la lectura, es decir, motivarlos a leer y a construir una relación personal con los textos. Por otra, presenta la necesidad que se siente de concretar esto en determinados *mecanismos* o procesos didácticos tendientes a formar esos lectores. Procesos que, hasta ahora, no existirían en el contexto institucional.

La siguiente secuencia discursiva profundiza en algunos de los puntos anteriores, e indaga con especial interés en el formato denominado “plan lector”⁸⁹, que es la base del trabajo que se hace con la literatura en la Escuela 2:

⁸⁸ Sabemos que esta visión no solo se construye para hablar de las prácticas institucionales de la Escuela 2, sino que caracteriza también su mirada sobre la propia práctica individual. Así, en conversación posterior a una de sus clases, Marta nos señaló que hacía muy poco trabajo con literatura, que lo que hacía era muy monótono, “y que al menos ella nunca sabe si lo está haciendo bien, pues imagina que debe haber muchas otras formas de trabajar literatura en clase, pero que no sabe cómo” (NC, 14/02).

⁸⁹ En la Escuela 2, el concepto “plan lector” no alude, como podría pensarse, a la idea de un “Plan Lector de Centro” que organice y estructure los diversos esfuerzos institucionales en torno a la formación de lectores, sino más bien a un documento escrito, generalmente proporcionado por la editorial, con preguntas y actividades de comprensión lectora sobre el libro.

105. F: y: y | ¿trabajas siempre | bueno | como vi un poco yo con el plan lector de la editorial?
106. M: mm | bueno el de la editorial/ y a veces lo reha- se rehace | pero lo del plan lector no lo tenemos acabado de::
107. F: no les convence
108. M: no | a mí no me convence prácticamente | porque yo | durante el primer trimestre/ cada vez que se leían algún capítulo/ intentaban hacer el resumen | escrito | pero luego me dijeron | pero tú estás loca | eso es un aburr- una locura | pero | de todas | si no es así tampoco me aseguro que se hayan leído | y tampoco puedo motivarles la lectura para que todos se lean | siempre hay unos cuantos que nunca se leen el capítulo que tú pides para la semana | y entonces no acabo de entender cómo:: o sea no acabo de:: de buscar la fórmula para poder hacer que ellos/ se motiven por la lectura
109. F: claro | el formato este no te convence
110. M: no | y después por el currículum tampoco hay tiempo para hacer nada más | porque tienes que hacer la sesión de ortografía/ la sesión de lectura | controlada con el tiempo | entonces es que::
111. F: claro | está muy cargado
112. M: creo que la primaria no tiene:: | un buen sistema
113. F: mm | y qué:: qué:: qué actividades o qué objetivos te gustaría priorizar más bien | si es que tuvieras más tiempo para literatura::
114. M: pues a mí me gustaría | primero | enseñarles | cómo han ido escribiendo las personas a lo largo del tiempo | porque ellos ahora por ejemplo | estas | estas novelas que les presentamos/ tienen una trayectoria:: en el pasado | por ejemplo los que escriben ahora/ escriben sobre temas muy diferentes que los que escribían hace tiempo | entonces me gustaría tener un tiempo para poder explicarles | que hubo:: unos señores románticos que se preocupaban de una serie de cosas | que estaban preocupados por la vida | por el paso del tiempo | y que eso:: | bueno es que | pero no:: no hay tiempo para hacer todo eso

Una primera constatación de interés dice relación con la posición adoptada por el enunciador en su discurso. En este caso, y aun cuando una de las intervenciones iniciales del entrevistador haya sido formulada en plural (*no les convence*), la respuesta de Marta se elabora desde un singular (*a mí no me convence*) que personaliza la valoración que se está realizando del plan lector. Probablemente, lo anterior se deba a la imposibilidad de hacerse cargo de la opinión de otros en un punto tan delicado como lo es el hecho de marcar distancias frente al trabajo más representativo que se hace en la Escuela 2 sobre literatura. Algo similar observamos luego: si antes se había señalado una preocupación hipotéticamente colectiva acerca de la búsqueda de nuevos dispositivos para la enseñanza literaria (*no hemos encontrado todavía el mecanismo*), ahora se reitera la idea pero formulándola desde un plano estrictamente

personal (*no acabo de:: de buscar la fórmula para poder hacer que ellos/ se motiven por la lectura*).

Identificado, entonces, un primer problema concerniente a la enseñanza de la literatura, el uso de la locución adverbial *y después* (turno 110) identifica una segunda dificultad, asociada a la sobrecarga curricular y a la escasez de tiempo que esa situación genera. Es decir, se repiten los dos espacios de tensión identificados ya en el fragmento anterior: uno general, asociado a un currículum que dejaría poco espacio para el trabajo literario, y uno institucional, asociado a un dispositivo didáctico que Marta juzga ineficaz para motivar a los alumnos hacia la lectura.

Todo lo anterior lleva, en definitiva, a construir una valoración general sobre la enseñanza literaria: *creo que la primaria no tiene:: | un buen sistema*, frase que funciona aquí como síntesis de su visión en este campo. A su vez, si esta síntesis concierne a la realidad vivida, el entrevistador aprovecha el punto de quiebre que ofrece la frase para llevar la discusión hacia el terreno de lo posible, es decir, de aquello que Marta quisiera realizar si no estuviera constreñida por las dificultades ya enunciadas. Al respecto, su interés estaría centrado en la necesidad de entregar a los alumnos una cierta mirada diacrónica de la tradición literaria (turno 114), favoreciendo de este modo la posibilidad de hacer conexiones entre obras actuales y pasadas, observar temáticas que se repiten en uno u otro periodo, etc. Así, el objetivo de motivar a los alumnos por la lectura se complementaría con la construcción de un conjunto de referencias sobre el sistema literario, que permitirían a su vez una mejor comprensión de las obras leídas. Con todo, Marta concluye este ejercicio de proyección imaginaria destacando, precisamente, su distancia frente a las constricciones que la realidad impone: *pero no:: no hay tiempo para hacer todo eso*.

El difícil encaje de la lectura de obras completas en la programación escolar, que de momento se articula en el poco convincente formato de lectura colectiva (en voz alta o silenciosa) en clase acompañada luego de un trabajo individual sobre la ficha del “plan lector”, ha llevado a Marta a una percepción desfavorable sobre la lectura íntegra en el aula. Pues, en continuidad con la distancia que plantea en relación al “plan lector”, cree que los objetivos de la educación literaria son más fáciles de conseguir con un trabajo basado en fragmentos y textos breves que con el formato de lectura de narraciones extensas priorizado hasta ahora:

207. F: (...) e:: te gusta trabajar a partir de:: lecturas de fragmentos/ o de obras enteras/

208. M: a mí me gustan más los fragmentos | lo que pasa es que:: | por como está:: diseñada la asignatura/ te obliga un poco a:: al libro
209. F: a estar tres o cuatro::
210. M: sí | pero:: sería mucho mejor hacer fragmentos | porque podrías hacer un paso por toda la literatura | o:: o por lo menos una pincelada | de:: [de la más contemporánea]
211. F: [autores] | es verdad
212. M: por ejemplo aquello que tú hiciste de los poemas está genial | poder hacer eso con la literatura/

Nuevamente emerge la idea de una inmersión en la tradición literaria que, focalizada ahora en la producción contemporánea, formaría parte de la concepción ideal que Marta tiene de la asignatura. Y, desde su perspectiva, el logro de este objetivo se facilitaría enormemente si lo que se lee son fragmentos, pues estos favorecerían la obtención de *una pincelada* de la producción literaria más que la profundización en un puñado de obras leídas en forma íntegra. Para ello, el ejemplo evocado es el de la sesión de retribución que el propio investigador realizó en la escuela. Una sesión cuyo objetivo era ofrecer un panorama de algunas obras de interés de la nueva poesía infantil hispanoamericana; es decir, una clase que concretaba el ideal de nuestra informante en términos de la visión panorámica que la educación literaria debiese entregar a los alumnos.

A su vez, lo anterior también parece influir en su manera de seleccionar las obras para ser leídas en clase. Pues, si bien nos señaló que muchos de los textos ya habían sido elegidos por otros docentes antes de ella incorporarse a la asignatura, hay uno⁹⁰ que sí ha sido elegido por nuestra informante. Consultada, pues, acerca de los criterios que han guiado esa selección, Marta señala:

basando un poco en que me gusta la novela histórica | que explica muchos pasados:: que tienen que ver con cosas que han pasado | y porque creo que:: sí:: | si leían este libro podían engancharse después a otros (...) sí | el Dickens sí lo elegí yo precisando en eso | en que me ha gustado a mí cuando lo leí/ | pero además pensando eso | que a lo mejor después alguno se engancharía con el Oliver Twist:: o:: | con alguna de las novelas que:: que realm- que escribió Charles Dickens (96-98)

Es decir, la idea de una inmersión en la tradición literaria, si bien se concretaría de manera más efectiva en un trabajo a partir de fragmentos, parece igualmente incidir en la selección de las lecturas

⁹⁰ *La fábrica de betún (el joven Dickens)*, de Vicente Muñoz Puelles, obra que recrea partes de la vida de Charles Dickens, y que establece relaciones con muchas de sus novelas.

íntegras del plan lector. En este caso, además de la importancia del gusto personal de la propia docente (*basando un poco en que me gusta la novela histórica; en que me ha gustado a mí cuando lo leí*), se ha valorado el libro por la oportunidad que ofrece a los alumnos de acceder a nuevos territorios literarios (*si leían este libro podían engancharse después a otros; que a lo mejor después alguno se engancharía con el Oliver Twist*), concretamente de ciertos clásicos de la novela juvenil, cuyo conocimiento por parte de los niños sería muy apreciado por nuestra entrevistada. Creemos, por tanto, que los criterios de selección aquí esbozados, si bien explicaban la elección de una obra en particular, probablemente juegan un papel igualmente importante en otros espacios de selección de textos literarios en los que Marta puede participar.

Volviendo al plano de las prácticas efectivas, la pregunta acerca de una sesión recordada con especial satisfacción, que suele ofrecer numerosas pistas para (re)construir el sistema de creencias de un docente sobre su práctica profesional, ha llevado hacia algunos puntos de especial interés en este propósito:

137. F: (...) ¿tú te acuerdas por ejemplo de alguna que | relacionada con la literatura o con los libros | te haya dejado una sensación de:: | esta clase me gustó mucho?
138. M: sí | mm | relacionada con los libros/ | mmm bueno | todos los que hemos hecho con el:: del plan lector | de los libros que estamos leyendo/ casi todas han sido muy monótonas | pero:: | claro | relacionado directamente con la literatura no | pero:: cuando hicimos la descripción/ sí que:: | sí que:: yo creo que llegaron | bueno y XX has estado que lo han hecho muy bien en:: en el examen | pero sí que es verdad que les llegó a enganchar | porque:: primero les planteé una actividad en la que:: | cómo se tiene que describir | cómo describen algunos autores | buscando fragmentos de algunos libros ¿no? | que hay escritores que son muy descriptivos | a mí por ejemplo no me gustan mucho los que son tan:: descriptivos | pero bueno | y luego | intentando que:: | esa descripción/ ellos intentarían descubrir qué hay detrás de esa descripción | no sé | estoy pensando en:: en figuras metafóricas muy rebuscadas | de:: metáforas muy complicadas | de decir pues mira cuando dice:: tus ojos son como el mar pue::s | quiere decir que son muy bonitos | yo creo que:: aquellas sesiones que yo hice de la descripción les gustó mucho | pero bueno | no sé | pienso pero tampoco es relacionado directamente con la literatura | bueno
139. F: bueno | indirectamente sí | claro || las del plan lector definitivamente no te convencen
140. M: no | no me convencen | no || es que tendríamos que rehacer todos los planes lectores | o sea tendríamos que leernos | dos o tres per- tendríamos que hacer un grupo de trabajo para rehacer los grupo- los

planes lectores de la escuela | o sea crear una comisión durante el año que dijera | vamos a leernos estos libros/ vamos a pensar | qué preguntas de comprensión lectora:: van bien/ | qué preguntas para trabajar la gramática van bien/ | aplicar el vocabulario de los libros o sea:: | para qué hay que buscar libros de vocabulario:: | si los libros que estamos leyendo tienen vocabulario (...)

141. F: claro | y de momento esa comisión/ no:: [no existe]

142. M: [no:: | no existe] y no creo que pueda existir | no hay nadie que esté preocupado tampoco por ese tema

Una vez más, se confirma la valoración negativa de las prácticas asociadas a la lectura de obras íntegras (y su correspondiente ficha o “plan lector”), juzgadas aquí como monótonas y, en definitiva, imposibles de ofrecer ni una sola sesión que se recuerde de manera satisfactoria. Así, para responder a la pregunta Marta debe evocar otro tipo de sesiones que, desde su perspectiva, no están directamente relacionadas con la literatura (como lo estarían por ejemplo las clases del plan lector). En ese proceso, recuerda una clase sobre la descripción en la que utilizó textos literarios como ejemplos. A su vez, la positiva valoración de esta clase parece avanzar en dos direcciones: primero, se logró hacer un trabajo en profundidad sobre aspectos complejos como las imágenes metafóricas presentes en los textos, y segundo, la actividad logró motivar y *enganchar* a los alumnos.

Con todo, llama la atención que un tipo de aprendizaje específicamente literario como es el trabajo sobre ciertas figuras retóricas vehiculadas en una descripción, no se considere como una sesión directamente relacionada con la enseñanza de la literatura (*tampoco es relacionado directamente con la literatura*), campo que quedaría así restringido a la lectura íntegra de novelas para el plan lector. De hecho, consultada por otros tipos de texto que utiliza con el objetivo de formar lectores literarios, Marta subraya que en general se limita únicamente a los libros del plan lector. A veces, agrega, incluye algún cuento breve o algún fragmento de poema, sobre todo para trabajar la descripción de lugares a partir de ellos, *pero poca cosa más* (154). En la misma línea, son muy pocas las actividades que se realizan más allá de las incluidas en el plan lector: algún ejercicio de escritura cambiando el final de un cuento, u otro en el que escriben un texto breve *sobre lo que han leído | qué opina::s qué te ha parecido:: lo recomendaría::s no!* (292).

En cualquier caso, un aspecto especialmente relevante de la secuencia anterior radica en la posibilidad de formar una comisión de docentes que se encargue de repensar completamente la instancia del plan lector. Esto le permite a Marta proyectar, en un espacio muy

concreto como es esa comisión, su interés por reformar totalmente la enseñanza literaria en la escuela, y por buscar nuevos dispositivos didácticos que permitan a la comunidad educativa acercarse a los objetivos que esta supone. Sin embargo, ella misma se encarga de poner en duda la viabilidad de esta idea: *no existe | y no creo que pueda existir | no hay nadie que esté preocupado tampoco por ese tema*. Observamos, pues, que desde la perspectiva de nuestra entrevistada, no habría mayor interés por parte del equipo docente y directivo en cambiar un aspecto que, como la enseñanza literaria y el fomento de la lectura, no parece especialmente relevante en el proyecto de la escuela. La posibilidad de cambios institucionales, por tanto, se vive como una utopía individual difícilmente realizable por alguien que, como ella, siente no disponer de las herramientas necesarias para llevar a cabo una gran innovación pedagógica en el campo de la lectura literaria.

A su vez, la ausencia de herramientas pedagógicas y, en definitiva, de *saberes* sobre didáctica de la literatura, encuentra su origen en una formación inicial docente percibida como muy deficitaria en este ámbito. Así, Marta recalca que la literatura se vio únicamente en una asignatura, *como de pasada* (46), y que en la didáctica de la lengua se incluyó una parte orientada a *cómo explicar cuentos/ | los cuentos a través de la historia:: | la evolución de los cuentos en la historia:: | pero no es una formación | de literatura pura* (48). Actualmente, esta escasez de saberes se manifiesta en los continuos enunciados mediante los cuales nuestra informante pone en duda su capacidad profesional en el ámbito del aprendizaje literario: *no te puedo ayudar mucho me parece ((risas))* (170); *pues no sé si te he servido de mucho pero:: bueno* (346)⁹¹.

De todas formas, es evidente que, aun asumiendo esa escasez de saberes, Marta tiene la intención de buscar nuevos dispositivos para formar lectores. Así debe leerse, por ejemplo, el siguiente comentario (imaginamos que surgido en el contexto del claustro) en el que propone rebajar la cantidad de lecturas obligatorias, formato que en su realización actual no le convence, para abrir nuevos espacios de lectura libre y de socialización de la lectura autónoma en el aula:

⁹¹ Es significativa, en ese sentido, su reacción frente a la siguiente anécdota. Un docente de otra escuela, a quien le tocó evaluar exámenes de la Escuela 2, le comentó lo bien que se estaban expresando los alumnos en castellano: *y me dice | quién les hace castellano a estos niños | dice | porque hacía tiempo que en las pruebas escritas/ no había tanta riqueza de vocabulario ((risas)) (...) te lo juro | y es algo que me ha llegado | porque:: por lo menos he pensado algo estoy haciendo bien* (128-130). La frase “por lo menos algo estoy haciendo bien” le da, pues, continuidad a la débil autoimagen que Marta tendría en relación a esta asignatura.

una de las cosas que yo he dicho ahora en:: en el resumen final de curso/
es quitar un libro de lectura/ para que ellos después | en esos veinte
minutos | puedan traerse el libro que están leyendo en casa | y si no
incentivar que cada uno tenga un libro para poder leerlo en clase | y que
en todo caso puedan comentarlo | ostras pues me estoy leyendo el no sé
qué de Harry Potter | pero claro si tú les dices tienes que leerle estos tres
libros en el trimestre/ (186)

La cuestión de la socialización de las lecturas autónomas parece entonces una de las líneas a explorar para una posible renovación de la educación literaria en la escuela. Pues, así como Marta quiere abrir en el aula un espacio que permita intercambios en torno a libros de lectura personal, pretende crear espacios similares más allá de las aulas, que funcionen como dinamizadores de lectura en el contexto institucional. Esta iniciativa, formulada desde una voz en plural que refiere a un colectivo (por ejemplo el equipo docente, o quizás el equipo directivo en el que ella participa), surge a su vez de un diagnóstico rotundo acerca de las escasas oportunidades de socialización entre lectores en Escuela 2: *eso se hace poco ¿eh? | eso se hace poco en la escuela | es una de las ideas que tenemos de cara al año que viene | poder hacer un buzón en el que | especifique qué es lo que estás leyendo | y:: la recomendación | pue::s si os gusta el libro de aventuras/ leed este porque es muy bueno* (248).

Una de las mayores tensiones que, desde su visión, acompañarían la renovación de la enseñanza literaria, sería el problema de los restringidos tiempos pedagógicos con los que se cuenta. De hecho, la falta de tiempo emerge en muchas ocasiones como factor explicativo de prácticas no realizadas en la actualidad. Así por ejemplo, hablando de dispositivos que permitan expandir el aprendizaje literario hacia otras áreas del saber, Marta recordó algún trabajo de investigación que hizo sobre el té a partir de una lectura muy centrada en ese tema, pero que ahora no ha podido repetir por falta de tiempo: *un trabajo sobre qué tipos de té | y cuál es el origen del té | y entonces | hicieron un trabajo:: | este año no me ha dado tiempo | me hubiese gustado pero no | y a los otros les hice la fábrica de chocolate/ | el origen del chocolate | quién descubrió el chocolate | de dónde lo trajeron | les encantó ¿eh? | este año no ¿eh?* (340).

Una situación similar sucede cuando hablamos de la posibilidad de presentar y problematizar los textos de tal forma que inviten a leer y que planteen ciertos desafíos de comprensión desde los cuales comenzar el proceso de lectura. Al respecto, Marta ha subrayado que se hace pero poco, pues profundizar en eso quitaría tiempo para abordar otras áreas de la asignatura: *sí | lo que pasa es que no todo lo que se debería hacer | por el tiempo | porque:: estás sujeto a la:: a la ortografía* (256). De manera implícita,

lo anterior escenifica ciertas decisiones institucionales que podrían leerse bajo la fórmula “más tiempo para ortografía, menos para lectura”. A su vez, esto ha sido refrendado por la propia entrevistada cuando ha reflexionado en torno a las prioridades de la escuela: *la ortografía:: es muy importante | pero:: la lectural | indirectamente está relacionada con la ortografía | y no le sabemos dar el | el sitio que tiene || yo creo que:: si hacemos buenos lectores/ indirectamente estamos haciendo buenos escritores (144)*. En otras palabras: no sería solo un problema de tiempo, sino también de prácticas y formas de hacer institucionales que no saben darle a la lectura literaria *el sitio que tiene*.

En esta línea, la ausencia de un espacio escolar bien definido para el avance en la competencia de lectura literaria de los alumnos se manifiesta, en el plano individual, en prácticas didácticas que focalizan mayoritariamente en aspectos extraliterarios. Lo anterior se evidencia, por ejemplo, en los puntos sobre los que Marta fija su atención en la lectura personal (previa al trabajo de aula) que hace de las obras literarias que ella misma selecciona:

165. F: (...) ¿en qué te fijas especialmente para:: llevarlos al aula?
166. M: en el vocabulario | porque:: en caste- concretamente en el cole tienen muy poco dominio de la lengua | castellana
167. F: ahá | castellana
168. M: claro | porque no:: no | hay palabras que | hoy te digo que no sé qué palabra me preguntaban/ que decía | pero es que es imposible que esta palabra no la sepáis (...) pues:: hemos tenido que ir al diccionario | buscar la palabra | por eso es que en lo que me fijo es que el vocabulario sea fácil | asequible a ellos | y luego claro como te basas en:: | tenemos unas tipologías de texto | que son las que trabajan en cada uno de los cursos/ | pues que se adapte a la tipología que tú está::s | trabajando | pero poca cosa más ¿eh?
169. F: claro | sí
170. M: no sé | no:: no te puedo ayudar mucho me parece ((risas))

No hay duda de que la atención a los elementos estrictamente literarios de la obra queda difuminada en el interés por cuestiones como el vocabulario o las tipologías textuales, que serían contenidos prioritarios de la asignatura y que definirían, por tanto, el tipo de trabajo que se realiza sobre (o a partir de) las obras. Por ello no resulta extraño que reaparezcan expresiones como *pero poca cosa más ¿eh?* o *no te puedo ayudar mucho* que, en definitiva, dan cuenta de la conciencia del enunciador acerca de las carencias que, desde su perspectiva, definirían su propia práctica en el ámbito de la educación literaria.

En ese contexto, es igualmente lógico que ciertos dispositivos y formas de trabajo sobre los textos, orientados específicamente al avance de la competencia de lectura interpretativa, se consideren como situaciones didácticas no realizadas ni en su práctica cotidiana ni, como parece indicar el plural, en las prácticas de otros docentes de la escuela. Esto es observable tanto en su mirada sobre la discusión literaria en el aula (*eso no se da mucho | eso | mm | casi nunca ¿eh?*, -206) como en su percepción sobre el “va y viene” entre participación y distanciamiento (*yo creo que eso es poco ¿no? | lo hacemos poco (...) o nunca ¿no?*, -272-274). En la misma línea podría leerse su apreciación sobre ciertos formatos de trabajo, como la lectura en red, que desde su perspectiva estarían más vinculados a niveles educativos superiores: *yo creo que eso es más en secundaria | creo ¿eh?* (262). Ahora bien, el uso y reiteración del modalizador *creo* lleva, en este caso, a marcar cierta distancia con el enunciado, como si esta opinión generara dudas en el enunciador y no fuese, por tanto, una creencia especialmente arraigada en su pensamiento.

Con todo, los enunciados anteriores nos han parecido elementos de especial interés para complementar el ejercicio de (re)construcción del sistema de creencias de Marta acerca de la enseñanza literaria escolar. Un campo que, como hemos visto, estaría atravesado por una serie de tensiones (escasos saberes formales, debilidad del contexto institucional, falta de tiempo) que dificultan lo que para nuestra informante parece cada vez más claro: la necesidad de reformar una enseñanza que, a día de hoy, no responde al objetivo de formar sujetos motivados e implicados en la lectura.

8.3.3. Las prácticas didácticas

Las 5 sesiones observadas de Marta corresponden a su función como maestra de lengua y literatura castellana de 6º año (6ºA y 6ºB). Todas ellas se realizaron en las aulas de los grupos respectivos, y estuvieron basadas en la lectura de la novela que corresponde de lectura colectiva durante el trimestre. En el caso de 6ºA es *La cazadora de Indiana Jones*, de Asún Balzola, y en el 6ºB, *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*, de Christine Nöstlinger.

El formato de trabajo es siempre el mismo: unos 20 minutos de lectura silenciosa del capítulo correspondiente, y luego dos posibles actividades post-lectura (a veces una u otra, y a veces ambas en una misma sesión). La primera es el trabajo individual sobre el documento del “Plan Lector” asociado al libro, generalmente basado en preguntas de comprensión lectora (muchas de ellas literales, como *¿qué le regaló*

Georges a Christie?) cuyas respuestas se revisan luego en forma colectiva. La segunda es una conversación plenaria dirigida por la maestra, orientada tanto a reconstruir la trama de lo leído (mediante reiteradas preguntas del tipo *¿qué ha pasado?* o *¿y qué más pasa?*), como a hablar sobre los temas presentes en el texto (los problemas económicos, la convivencia familiar, etc.), temas que poco a poco se van alejando del libro hasta terminar hablando de cuestiones generales de la vida de los alumnos. Esta conversación posterior se ajusta al esquema “pregunta de la maestra - respuesta de algún alumno”; quien más habla es la maestra. Cuando ya han acabado este tipo de conversaciones, se cierra la sesión de lectura y pasan a trabajos de ortografía.

La mayor variación de este trabajo estándar sucede en S5, sesión en la que ya han terminado la novela y que se dedica, por tanto, a la elaboración (siempre en conversación plenaria, con intervención mayoritaria de la maestra) de una “sinopsis argumental” del libro, para recomendarlo (o no) a otra persona.

Presentamos, a continuación, los resultados generales de las cinco sesiones mencionadas, articulados en un POPRADEL de síntesis (Cuadro 10) que reúne las diversas actividades mediadoras desarrolladas por Marta en el transcurso de la observación:

CUADRO 10: POPRADEL DE SÍNTESIS MARTA

	CRITERIO	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			No observado.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		4	Hay lectura obligatoria de novelas prescritas, leídas en el aula mediante lectura silenciosa sostenida. No se observan dispositivos específicos para guiar esas lecturas.
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	1		En S2, la maestra lee un fragmento en voz alta (aclarando, no obstante, que no suele hacerlo pues opta por la lectura silenciosa).
	Genera espacios de producción de textos literarios			No observado.
	Genera espacios de discusión literaria		1	Siempre que se lee hay un comentario posterior; es colectivo, pero del tipo pregunta de la maestra- respuesta de los niños, y centrado siempre a nivel temático, por lo que no se considera como discusión literaria. Únicamente en la sesión de finalización del libro se abre un espacio para hacer valoraciones personales sobre lo que les gustó, les sorprendió, etc.
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			No observado.
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas		5	Todas las sesiones observadas se basan en la lectura de obras completas.
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		4	Las novelas elegidas parecen textos adecuados como lecturas prescritas, aunque luego no se observan unos objetivos bien definidos para la actividad de lectura. Incluso hay alguna sesión (S4) en la que se lee un texto sin ningún objetivo aparente.
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		1	En la última sesión los anima a ir a la biblioteca pública durante las vacaciones, a buscar un libro que les motive (aunque sin dar orientaciones o ayudas para ello).

PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	1	Una vez terminado un libro, favorece un espacio para que emerja la implicación personal y la valoración individual del texto, aspecto no observado durante los momentos de lectura y diálogo sobre la misma.
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	1	Integra la memoria literaria colectiva al establecer relaciones con la novela que han leído previamente en el aula.
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	4	Generalmente, luego de cada espacio de lectura promueve un momento de diálogo y discusión para socializar impresiones sobre lo leído. A su vez, no se observan dispositivos de trabajo cooperativo entre lectores.
		Utiliza <i>"textos resistentes"</i> en el trabajo interpretativo		No observado (no hay trabajo interpretativo).
		Pone en juego <i>"dispositivos fértiles de presentación/problematización"</i> de los textos		No observado.
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	1	En general no hay análisis literario, o este se concentra únicamente en la vertiente temática.
		Promueve la <i>"lectura en red"</i> en sus diversas formas		No observado.
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	1	No suele utilizar metalenguaje en su forma de hablar sobre los libros, aunque en la S1 sí utiliza algunos términos que intenta integrar en la discusión. En S5 también utiliza un concepto, pero de manera confusa.
		Estimula el <i>"va-y-viene dialéctico"</i> entre participación y distanciamiento		No observado.
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo		No observado.
		Favorece la toma de conciencia de las <i>"reglas del juego literario"</i>		No observado.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		No observado.
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		No observado.
		DID	Actúa como <i>"garante de los derechos del texto"</i>	

		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación			No observado.
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	1		En la sesión final comenta sus inicios como lectora (influida por el relato de vida lectora que por esos días estaba escribiendo).
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”	2	1	Tanto con una actividad como escribir la ficha técnica del libro como en comentarios acerca de una colección editorial o de visitar las bibliotecas.
		Expande hacia actividades orales y de escritura	1	4	Lo más común es expandir hacia un comentario oral que se hace en forma colectiva (aunque al seguir la dinámica pregunta-respuesta no tiene la entidad de una “actividad” oral propiamente tal. La expansión a la escritura se da al completar la ficha con preguntas de comprensión.
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	3		Con actividades diversas: búsqueda de antónimos, aclaración de vocabulario, o actividades sobre coherencia textual.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento			No observado.

8.4. RAQUEL

8.4.1. Perfil Lector

Experiencias previas de lectura

A Raquel, como a sus hermanos y primos, le enseñó a leer su abuelo: *era como: un encargo que se hacía él a sí mismo | que él tenía que ser el que: nos enseñase a leer ¿no?* (4). No obstante, la influencia familiar en este ámbito se vio pronto restringida: dado que en su pequeño pueblo no había escuela, ya a los 5 años debió partir interna a un colegio de monjas. Y es allí donde Raquel sitúa su primera experiencia de lectura, mucho más vinculada con la imagen del lector como “cazador furtivo” que con una programación escolar orientada a acercarla al mundo de lo escrito:

El verdadero interés por la lectura se me despertó en el internado, septiembre de 1961; yo tenía 5 años. Rondaba por allí un cuento popular estropeado y ennegrecido (“La vieja de los gansos”), estaba en la carbonera, un cuartito cerca de la cocina de la gran escuela; estaba lleno de bolas de carbón, semejantes a las pastillas de... pero con olor más desagradable aunque a mí todavía me encanta. Este pequeño espacio estaba lleno de ellas, solo dejaba un rinconcito para la pala, el cesto y para encerrar a los niños que se portaban mal o que se hacían pis en la cama (como yo). Me hice pipi hasta los 12 años, por tanto los años de internado (de los 5 a los 7) me los pasé en la carbonera, ya que día sí, día también, mojaba las sábanas. Evidentemente que el castigo no sirvió como terapia para mi problema de incontinencia, pero sí para despertar mi interés por la lectura. Leía en voz alta para vencer el miedo a la oscuridad, cosa que también me ayudó a tener mejor dicción (RVL).

Así pues, esta experiencia de lectura (forzadamente) autónoma, sirvió para despertar su interés por la lengua del relato. En este caso, la lectura reiterada de un mismo cuento popular (de los hermanos Grimm), leído en voz alta para conjurar los miedos infantiles, hizo que Raquel construyera un incipiente espacio personal para la lectura y, de paso, provocó una fluidez lectora inhabitual en esas edades. Por ello es que, muy pronto, una de las monjas se dio cuenta de su nivel lector, *y me propuso leer mientras las compañeras grandes cosían* (RVL). Esta situación de lectura “pública” (lectura del evangelio para acompañar las labores de las alumnas mayores) se sumaba, así, a la rigurosa formación lectora de carácter religioso que recibían las alumnas del internado.

La entrada, con 7 años de edad, a una escuela pública de educación primaria, supuso el descubrimiento de otro tipo de textos y la

ampliación del corpus estrictamente religioso que se había frecuentado hasta entonces. Y, nuevamente, la experiencia clave se da fuera de la programación escolar, gracias al descubrimiento furtivo de la biblioteca del establecimiento:

[comienzo a leer otras cosas cuando:] ya salí del internado/ | fui a una escuela pública (...) con normas muy fascistas todavía | era pública y:: si en el internado había sido muy religioso y poco fascista/ aquí era muy fascista | entonces las lecturas también eran bastante:: en esa línea | muy facha ¿no? | pero | pero | tenía esa escuela una gran biblioteca | una biblioteca que:: enamoraba | enamoraba (...) era muy bonita | muy bonita | muy bonita | toda toda toda hasta las estanterías todo todo era bonito (20- 24)

Anunciábamos el carácter furtivo de este descubrimiento pues las visitas de Raquel a la biblioteca, lejos de formar parte de las actividades programadas en relación a la lectura, se producían de manera solitaria y a escondidas: *me metía en la biblioteca con la picaresca de no tomar:: | tú sabes que obligaban en las escuelas públicas a la:: a la dosis de leche diaria::* (26). Así, arrancando de la leche diaria, Raquel descubre un espacio *que enamoraba* y un corpus literario completamente nuevo para ella. Ahí, por ejemplo, comienza a leer a Enid Blyton, que a día de hoy se recuerda como una autora muy importante de la etapa infantil.

En ese marco, la incipiente identidad en tanto lectora comienza a ocupar un lugar cada vez más relevante en la infancia y adolescencia de nuestra entrevistada. A su vez, como sucede en toda construcción identitaria desarrollada en estas edades, la mirada del Otro también ayudó a confirmar esa identidad y a refrendar la autoimagen lectora. Esta “sanción” externa emerge en el relato de Raquel en un recuerdo determinado, situado en el momento en el que, ya adolescente, comienza a juntar el dinero que le daban y a destinarlo a la compra de libros:

y entonces yo empecé a ahorrar y me empecé a comprar los libros | porque después ya los quería tener | aunque los hubiese leído los quería tener | y después también una cosa muy simpática ((risas)) cuando tenía catorce años o así | me enfadé un día mucho | lo típico con mi madre y:: | dije me voy de casa | y me dice llévate los libros ((risas)) (...) te explico | la habitación era para cuatro | porque somos cuatro chicas y dos chicos | la habitación era para cuatro | entonces se compartía todo:: el armario la *prestatgeria*⁹² | y la *prestatgeria* era mía ((risas)) | y le digo a mi madre me voy de casa así muy:: muy con mucha soberbia ¿no? | y me dice mi madre | vale pero llévate los libros ((risas)) (38-40)

⁹² Vocablo catalán, significa “estantería”

Que la estantería de la habitación estuviera acaparada por los libros de Raquel y, sobre todo, que su madre asociara su “partida” a la obligación de llevar con ella esa biblioteca personal, son hechos que revelan, más allá de lo cómico de la anécdota, la importancia que la práctica lectora había adquirido en su etapa adolescente. Además, durante la adolescencia esa identidad lectora comienza a vincularse con un nuevo componente, que pasaría a ser particularmente relevante para ella: la necesidad de avanzar hacia corpus literarios más complejos, y de construir un cierto “criterio” personal de lectura. En efecto, como ella misma señala, fue en el instituto donde emergió *la motivación por la auténtica lectura/ por la lectura así ya con criterio* (42). Y, por primera vez en su trayectoria escolar, esta conciencia del avance en tanto lectora se asocia a la figura de una profesora cuyas actuaciones fueron significativas en la motivación de nuestra informante por leer:

me recreaba escuchándola hablar | porque hablaba un ca- era de Valladolid y hablaba un castellano: || y me acuerdo una vez que dijo | y qué queréis leer/ y dijimos nada | vale pues:: nada | que qué queríamos leer para vacaciones no sé si de navidad | y pues nos dio esa novela que se llama Nada ((risas)) era buena (...) era divertida (...) por ejemplo yo me acuerdo haber leído: | a:: el Quijote/ | y a partir de que estuve con ella/ tener interés de volverlo a leer (46-48)

En suma, en el periodo de infancia y adolescencia parecen haberse construido las bases de unos hábitos lectores que nacieron por múltiples caminos: ora en el encuentro furtivo con un libro o con una biblioteca, ora con una maestra que motiva o con unas lecturas realizadas en el espacio extraescolar. Unos hábitos, por otra parte, que han continuado más o menos estables en las distintas fases de la vida adulta, etapa que, como veremos a continuación, la ha llevado a visitar diversos autores y a profundizar en un género que ha marcado especialmente su recorrido lector: la poesía.

Experiencia lectora actual

Raquel asume una relación personal y pasional con la literatura, construida desde hace mucho tiempo en su vida. Dicha relación es evocada en el siguiente pasaje, y reforzada discursivamente con la repetición del adverbio de cantidad (*mucho mucho mucho mucho*) y del uso del superlativo (*muchísimo*) a la hora de expresar el alcance de su amor por la lectura literaria:

a mí me gusta mucho/ la literatura | mucho mucho mucho mucho/ | la poesía muchísimo/ | y XX hacer poesía y digo pue::s lo más ¿no? | y después eso | cuando alguien le gusta mucho una cosa siempre se cree:: muy muy muy/ inferior ¿no? | siempre cree que conoce tan poco | como te gusta una cosa la ves tan inmensa | y es eso | pues qué poco conozco ¿no? | qué poco sé:: y cuánto me queda por aprende::r | y ya no sé si tendré tiempo ((risas)) (492)

Lo primero, entonces, es constatar el gusto personal que se tiene por la literatura y, en particular, por la poesía (descrita aquí como *lo más*), corpus cuya frecuentación también la ha llevado a experimentar el placer de la escritura con intencionalidad literaria. Ahora bien, esta constatación acerca de una identidad literaria personal aparece vinculada a un segundo punto de interés: la visión de la propia Raquel acerca del limitado alcance que sus prácticas lectoras tendrían en el vasto universo de la tradición literaria (*como te gusta una cosa la ves tan inmensa | y es eso | pues qué poco conozco ¿no?*).

Probablemente, esta imagen de sí en tanto lectora que ha leído poco en relación a toda la literatura existente, ayuda a explicar las tensiones que parece haber entre la visualización de una persona que, como hemos visto, confiesa amar la literatura, y las declaraciones del mismo sujeto acerca de sus escasas prácticas de lectura en la actualidad:

54. R: yo veo:: que:: he olvidado mucho la lectura | la tengo muy abandonada porque:: como para mí | es | como un culto | yo:: | la gente que dice yo devoro libros | y pienso pues a lo mejor sí que eres un gran lector y a lo mejor no eres un gran lector ¿no?
55. F: es verdad
56. R: porque a lo mejor lees mucha cantidad y lees todo lo que te cae | y todo lo que te cae no:: | yo | en principio el primer libro que:: que no acabé/ tuve mala conciencia | después hubo otro que no acabé/ y ahora ya si no acabo un libro es que no:: | no me sabe mal | que lo llevaba mal ¿eh? yo lo de no acabar un libro/ | pues ahora no tengo mala conciencia | y el primero que abandoné me sabía mal | decía no puede ser || leo poco | leo poco | no leo cada día pero | bueno | hago lecturas de la escue::la y tal | siempre tengo un libro empezado | se puede hacer eterno/ o se puede leer | por ejemplo sí que me he dado cuenta que:: si un libro me interesa/ pf | me lo quito de todo | de dormi::r de:: de todo ¿no? | porque:: ese sí que lo devoro | pero que todas las:: | no pongo la misma pasión en todos los libros | es mucho más de decir mira ahora no empiezo ningún libro porque es que ahora no puedo | estoy:: haciendo informes ahora estoy:: con notas | no | no porque:: quita tiempo

En su caso, parece cobrar especial sentido la idea de que no se es lector o no lector en referencia a unos estándares sociales externos al individuo, sino en relación a la propia trayectoria personal de lectura desde la cual se juzgan las prácticas culturales realizadas en un momento determinado (Peroni, 2003). De este modo, la valoración inicial (*he olvidado mucho la lectura | la tengo muy abandonada*) adquiere su verdadero sentido en relación a la importancia que la lectura literaria ha tenido y tiene en su vida (*es | como un culto*). En la misma línea, una expresión como *leo poco* podría interpretarse según la relación que establece con otros periodos de la vida, probablemente caracterizados por una práctica lectora más frecuente. También podría interpretarse mediante su puesta en relación con cierto discurso, muy extendido socialmente y criticado aquí por nuestra informante, utilizado por sujetos que declaran “devorar” libros. Al respecto, Raquel manifiesta sus dudas acerca del criterio cuantitativo que estaría detrás de esa caracterización del lector, subrayando que, para ella, no hay una relación directa entre la cantidad de libros leídos y la experiencia de lectura que caracterizaría a un gran lector: *la gente que dice yo devoro libros | y pienso pues a lo mejor sí que eres un gran lector y a lo mejor no eres un gran lector ¿no?* En efecto, su actual renuncia a terminar los libros que no son de su interés revelaría que, en definitiva, lo que se persigue al leer no es “acumular” libros leídos, sino más bien favorecer la experiencia de goce personal que provoca el diálogo con un texto adorado.

La siguiente secuencia profundiza en los elementos recién mencionados, y ofrece nuevas pistas sobre sus gustos e intereses literarios:

162. R: (...) a mí me gusta la poesía | yo he escrito cosas
 163. F: ah mira | bueno | en esa sesión tú demostraste también tu: tu gusto por la poesía
 164. R: yo es que claro | para mí escribir poesía | me parece de una dificultad terrible | terrible
 165. F: uf sí | es verdad | es verdad | y tienes poetas favoritos/
 166. R: Borges ((risas)) ese ya es todo | ya es todo | y de escritor también | yo si tuviera que decir un escritor así: mundial/ | Borges | sin duda | sin duda
 167. F: ahí concordamos
 168. R: pero: | pero a que no puedes poner | decir uy yo devoro libros | con Borges no se pueden devorar libros ((risas)) no se pueden | yo por eso digo pue:s | no soy una gran | una consumidora de lecturas/ pero cuando leo pues me recreo | me recreo | y después Kavafis | buah ((risas))
 169. F: qué belleza

170. R: es que es una pasada | es una pasada
 171. F: de él es ese texto de Ítaca ¿no?
 172. R: sí
 173. F: que es una belleza
 174. R: bueno pues yo tengo un librito (...) qué bonito | está escrito en: en esta página | en esta cara está en griego y en esta está en catalán ((risas)) intento buscar | no entiendo nada ¿eh? en griego/
 175. F: yo hago lo mismo | [yo hago lo mismo con los poetas que me gu-]
 176. R: [y este libro es un tesoro] | y hay una poesía que es | que es tan bonita tan bonita ta:n bonita/ | tan bonita/ | de este hombre/ | es que ahora no sé el título | soy un desastre | bueno viene a decir eso ¿no? | que están desalojando una habitación y:: y él la describe ¿no? | que entraba el sol a tal hora tal y cual | y:: | y bueno en esta cama y tal y cual dice:: | y tal día me dijiste:: | hasta la semana que viene/ pero ya sabía que era | hasta nunca ¿no? | y bueno pero un adiós así:: con una sensibilidad y con un | y tan bien escrito | tan bien escrito que dices | bueno esto en una novela/ | la descripción de una habitación que la hace en dos | en dos versos/ | en una novela serían no sé cuántas páginas/
 177. F: y qué difícil es hacer eso ¿no? | que en dos versos haya [una descripción tan potente/]
 178. R: [en dos ver-] en dos versos | es que ves la luz en la habitación | es que la ves ¿no? | yo no sabría hacer | yo diría entraba mucha luz ((risas)) y era muy cálida y:: | necesitaría:: veinte versos | yo por eso digo que la poesía para mí es lo más | lo más

Evidentemente, el pasaje refuerza su identidad en tanto amante del género poético (se repite, de hecho, su valoración de la poesía como *lo más*, es decir, como el “súmmum” del discurso literario). Además, el discurso revela una particular sensibilidad como lectora del género, apreciable en su interés por revisar los textos en su lengua original (aun sin entenderlos) y, especialmente, en sus comentarios sobre la densidad poética de los versos de Kavafis.

A su vez, se retoma la distancia que mantiene con la metáfora de “devorar” libros, visitada ahora desde su hipotética aplicación para hablar de su autor literario favorito: *con Borges no se pueden devorar libros ((risas)) no se pueden*. Con ello, Raquel parece situarse, una vez más, en el terreno de la experiencia de la lectura, priorizando la vivencia personal que se tiene con el texto por sobre la rápida lectura de una gran cantidad de páginas. Tal como reformula a continuación: *no soy una gran | una consumidora de lecturas/ pero cuando leo pues me recreo*. Así, su habitus lectural se concebiría, más que como un “consumo” cultural, como una actividad tendiente a recrearse (en su doble acepción de divertirse y de crear algo nuevo en sí mismo).

Finalmente, el fragmento entrega información acerca de algunas de sus lecturas favoritas en la edad adulta. Los ya citados Borges y Kavafis, buenos ejemplos del canon de literatura occidental moderna, estarían en el centro de sus preferencias literarias. Estas también incluirían autores como Mario Benedetti, el catalán Manuel de Pedrolo (*me ha gustado mucho mucho mucho mucho mucho mucho*, -68), o ciertos libros (como *Un mundo feliz*, 1984 o el *Mecanoscrit* del propio Pedrolo) que, siendo del género de la ciencia ficción, son libros que de un modo u otro alertarían sobre las realidades posibles para la vida humana (*o sea es creíble/ y por desgracia puede ser posible | por desgracia ¿no?*, -76).

También declara una cercanía con ciertas novelas que, a partir de su desconocimiento del autor y de cualquier referencia orientativa, tienen la virtud de sorprenderla. Esto le sucedió, por ejemplo, con *Cuatro hermanas*, de Jetta Carleton, obra desconocida en el panorama literario actual, pero pese a ello muy interesante en el contexto de la narrativa norteamericana del siglo XX. En esta línea, recomienda también *Adreça desconeguda*, de Kressmann Taylor, obra cuya adaptación teatral pretendía, al momento de realizarse la entrevista, ir a ver muy pronto. De hecho, durante la entrevista hizo explícito su gusto por otras prácticas culturales como asistir al teatro y, especialmente, a la ópera, género musical por el cual siente una particular predilección (manifiesta, por ejemplo, en el placer de regalar a sus amistades entradas para espectáculos operísticos, sin importarles que esas mismas amistades le repliquen en ocasiones: *has echado margaritas a los cerdos*, 402).

Por su parte, al momento de realizarse la entrevista, Raquel se encuentra leyendo *Quan érem feliços*, de Rafael Nadal, obra que había recibido el premio Josep Pla del año anterior. Este detalle resulta de interés pues desvela uno de los criterios de selección de lecturas que suele utilizar nuestra informante: *los premios siempre también acabo leyéndomelos* (84). Adentrados en este punto, el siguiente fragmento ofrece una comprensión más completa de los diversos criterios que pesan a la hora de elegir una determinada lectura:

77. F: y por ejemplo cómo:: | ¿cómo eliges las lecturas? | e: buscas | no sé | te recomiendan amigas o amigos o:: | vas leyendo:: [crítica]
78. R: [mira | normalmente] | normalmente | cuando:: | bueno sí | yo miro:: las reseñas de los periódicos y tal ¿no? | normalmente e:: | lo que funciona mejor/ es el boca a boca
79. F: siempre ((risas))
80. R: sí | a:: | yo por ejemplo co::n Joan/ no coincidíamos en las lecturas | pero sí no dejaba yo de hojear los libros que:: a lo mejor:: | o que te recomiendan | los hojeas y dices pues no | o sí ¿no? | y después también

mucho mucho mucho lo que a mí me hace decidir/ es a: | ver pues un libro/ | alguien leyendo en el tren | en el autobús

Criterios tan disímiles como leer reseñas en la prensa, ver los libros que se leen en el transporte público y, especialmente, el *boca a boca* entre conocidos se suman, así, a la mencionada atención que Raquel presta a los premios literarios como fuente de descubrimiento de nuevas lecturas.

Todo ello, en suma, nos habla de una lectora que ha construido un cierto bagaje literario y una manera personal de leer que salen a la luz en su discurso sobre su experiencia con los textos. Una lectora que, aun cuando hoy se declara en periodo de *poca* lectura, haría esa valoración pensando en su propio recorrido lector, y no en unos perfiles estándar que, en su caso, parecen muy poco relevantes a la hora de hablar sobre su relación personal con la literatura.

8.4.2. Sistema de creencias

Visión de la lectura y la literatura

En el caso de Raquel, la mera descripción de sus experiencias de lectura parece estar mezclada con reflexiones sobre el significado que para ella tiene el acto de leer y, en particular, el de leer literatura. En otras palabras, la revisión de sus prácticas actuales ha dejado ya ciertas pistas desde las cuales comenzar a construir su sistema de creencias sobre la lectura. Y quizás la que reviste mayor interés para una mejor comprensión de su pensamiento en este campo es la metáfora de la lectura *como un culto* (54).

En principio, lo que esta imagen ofrece es el vínculo con un campo semántico definido, primero, por la reverencia, homenaje y afectuosa admiración que se rinde a un objeto determinado (en este caso, la lectura), y luego, por el carácter ritual y religioso que su práctica tendría para el sujeto. Es decir, el significado que la comparación vehicula es el de una práctica del dominio cultural que deviene ejercicio espiritual y, por extensión, rito central en la construcción de sí para quien enuncia. Lo anterior explicaría, a su vez, la desconfianza de Raquel frente a la metáfora del “devorador” de libros, una imagen cuyo significado se distancia enormemente del espacio de sosiego y quietud de espíritu que todo rito exige.

Para completar el sentido de la metáfora del culto, restaría ahora saber el significado que reviste el objeto de ese ritual para quien participa

de él. En otras palabras, cabría conocer la visión que Raquel ha construido sobre la obra literaria en tanto objeto que funda la experiencia espiritual aludida anteriormente. A ello se dirige, pues, la siguiente secuencia:

211. F: sí | antes de pasar a revisar esta pauta que te comentaba/ me gustaría | no sé | hacerte una pregunta que siempre:: ronda un poco ¿no? como:: | ¿qué es para ti la literatura? | a nivel personal | quizás es una pregunta demasiado personal y:: si prefieres la dejamos ¿no? pero::
212. R: no
213. F: no sé | siempre me gusta cuando:: converso sobre estas cosas | escuchar también la opinión de otras personas
214. R: hombre yo en la literatura/ lo escuché una vez con:: | no sé si era con la pintura ¿no? esa frase | y:: me gustó | aparte de todo eso que hemos dicho que es la base de:: cualquier conocimiento/ | aparte/ es un arte | es un arte porque:: | una frase | no es mía ¿eh? que me encantó aplicarla | e:: | la literatura | o la pintura bueno en este caso la literatura/ | todo el mundo tiene:: acceso ¿no? | pero es como sacar | pues | carbón de una mina | o una piedra de una mina | después darle forma | hacerlo útil/ ¿no? sea una piedra preciosa:: a darle forma a darle brillo | o sea un trozo de carbón y darle utilidad/ | eso es el artista ¿no? | pues el literato ((risas)) es eso ¿no? es el que da forma | a lo que todo el mundo tiene a:: al alcance/ | pero no lo aprovecha no lo dignifica no lo magnifica no:: | no es- no lo extrapola no:: | entonces la literatura es eso ¿no? | o sea todo el mundo puede escribir pero:: | dar forma de verdad/
215. F: qué bonito eso | me hizo acordarme de un poeta norteamericano que me encanta que es | Wallace Stevens | que decía algo así como | es parecida la idea | decía algo así como:: | poesía se puede hacer con gusa- con los gusanos:: con:: digamos de todo se puede hacer poesía | era la idea ya no recuerdo el verso
216. R: si | no hacen falta maripositas ((risas))
217. F: claro | lo importante es como lo trabajas | pero:: | en el fondo está ahí
218. R: pero es eso de decir todo el mundo puede escribir | y todo el mundo puede pintar | pero el artista es el que le da forma | el que transforma | y el que llega ¿no?

Nos encontramos, de entrada, con un discurso polifónico, en el cual Raquel rescata la voz del Otro (*lo escuché una vez... y me gustó*) para apropiársela y elaborar desde allí su visión del arte, en general, y de la literatura, en particular. Esta visión descansaría en una idea de base: el arte como un trabajo consistente en “dar forma” a los elementos de la realidad, sacándoles de su transparencia habitual para hacerles relucir (*darles brillo*) de una manera nueva. Tal como se sintetiza luego: *el literato es eso ¿no? es el que da forma | a lo que todo el mundo tiene a:: al alcance*. En esta perspectiva, el trabajo literario ayudaría a “dignificar” y “magnificar” la realidad, a partir de una mirada nueva hacia los elementos que la

conforman. Finalmente, y a partir de una intervención del investigador tendiente a reforzar esta vía interpretativa (turno 215), Raquel acaba concretando lo que ya sobrevolaba su discurso en los turnos anteriores: la literatura entendida no solo como un espacio que *da forma* a la realidad, sino también, y principalmente, que la *transforma*.

A su vez, en esta visión de la literatura, la actividad de la lectura se caracterizaría no solo por la atención a la trama de un relato, sino también a la manera como el narrador la construye y la escenifica en el texto. Lo anterior sería, entonces, el componente diferencial que nuestra entrevistada ve en la obra literaria en relación a otras manifestaciones artísticas que presentan ficciones: *y en la forma que está escrita/ yo es que:: también hago mucho hincapié ¿no? | porque yo una novela que esté muy mal escrita/ pues | que lo que me cuenta ya no me interesa | ya me pongo a ver una película | que:: me lo dan lo mismo/ y con imagen (...) claro | yo quiero que esté bien escrito para disfrutar* (266-268).

Por su parte, en continuidad con la idea de la literatura como espacio de “transformación” de la realidad, podría leerse la concepción que se tiene acerca de las intenciones del escritor a la hora de producir una obra literaria: *lo que realmente mueve al escritor es su pasión por:: por explicar | por explicar | por explicar ideas/ por explicar vivencias/ por explicar:: interpretaciones* (452). En este caso, el uso del adverbio *realmente* pareciera indicar que se habla de motivaciones profundas que, desde su visión del oficio literario, Raquel adscribe al escritor. Y esas motivaciones estarían relacionadas precisamente con aquella capacidad de ofrecer ciertas *interpretaciones* de la realidad, surgidas de las vivencias movilizadas en una obra, y potencialmente transmisibles al lector en ese ritual que conformaría el encuentro con el texto literario.

Evidentemente, de lo dicho hasta acá se desprende una concepción de la literatura (y del acto de la lectura literaria) caracterizada por una fuerte valorización de la misma. Dicho de otro modo: las creencias de Raquel en este ámbito parecen atribuirle mucha importancia a la lectura literaria en tanto medio privilegiado de expresión e interpretación de la realidad. A su vez, lo anterior estaría posiblemente ligado a una concepción más amplia de la cultura escrita como un instrumento de relevancia para nuestra comprensión de la vida humana. Así, lo que un texto escrito tiene de “permanente” favorecería la visión del mismo en tanto repositorio perenne de ciertas verdades (y mentiras) humanas que pueden ser fruto de *transmisión social*:

yo pienso que la:: | la: transmisión escrita | para mí tiene muchísimo valor | muchísimo valor | porque:: | no se desvirtúa | tú puedes desvirtuarla cuando explicas | pero esa novela está ahí | está escrita ||

¿sabes? | todas las canciones popula::res | todo eso/ está muy bien | y hay que conservarlas y tal | pero la literatura/ es que está escrita | es que lo escrito:: es inamovible aunque sea mentira | también para constatar la mentira ya nos vamos a la filosofía⁹³ de nuevo ((risas)) perdóname (112)

Por tanto, su pensamiento en este ámbito se asentaría en la convicción acerca del poder de la palabra escrita y de la literatura para expresar cuestiones centrales (o filosóficas, retomando sus términos) para el ser humano. A su vez, el uso de modalizadores discursivos como *yo pienso* o *para mí* personaliza el enunciado llevándolo al plano de las opiniones personales o, en otras palabras, de unas creencias construidas en el ámbito individual, no necesariamente demostrables en el colectivo.

Finalmente, cabe señalar que la discusión en torno a la presencia de la literatura en el espacio escolar, aun cuando estuviese enfocada en los procesos de educación literaria, en muchos casos llevó a nuestra entrevistada hacia reflexiones sobre el sentido de la lectura y lo que esta ofrece al lector. Una de ellas, que hemos considerado particularmente interesante para (re)construir sus creencias sobre el acto de leer, se presenta en el siguiente fragmento:

123. F: (...) qué crees tú que ganan entonces:: niños de una escuela donde sí se lee mucho y hay mucho contacto con la literatura | en relación a otra escuela que por ejemplo durante seis años casi no tuvieron contacto con los libros:: con la literatura

124. R: yo creo que te:: te:: te apalancas en lo que:: tienes | como no conoces nada más (...) yo en estos niños veo eso | como no conocen nada más | no despiertan a nada más no tendrán curiosidad || si tú conoces el mar quieres ir allí donde acaba el horizonte a ver qué hay ¿no? | si no conoces ni el mar/ | si conoces la montaña quieres ir a la cima

125. F: claro | y ves en la literatura entonces como esa:: esa puerta [para]

126. R: [sí] | sí | para volar más allá | es que no sé | yo:: volviendo a la filosofía| cuando piensas que solo tienes una vida y que:: a algunos les toca vivir tan poco y a otros vivir tanto/ | ya no digo económicamente ¿eh? | porque hay gente que:: | lo que decíamos de la jet set esta | que están viviendo la mitad que yo ((risas))

Es decir, además de lo dicho hasta ahora, Raquel tendría una visión de la literatura como una oportunidad privilegiada para expandir el conocimiento que se tiene del mundo y despertar así la curiosidad que lleva al sujeto a ir allí más allá de lo conocido (*ir allí donde acaba el horizonte*). Con el objeto de profundizar en ello, el investigador ofrece la

⁹³ Esta frase alude a las continuas referencias de Raquel a la filosofía como un campo de particular interés para ella.

metáfora de la obra como una *puerta* hacia nuevos lugares, imagen que la propia Raquel se encarga de completar señalando que la literatura serviría *para volar más allá* de donde se está. En ese contexto se entiende la nueva referencia a la filosofía (turno 126): para ella, la literatura deviene objeto filosófico en la medida en que favorece la reflexión del individuo sobre sí mismo y le ofrece vías para ampliar el mundo conocido mediante la visualización de nuevas experiencias de vida. Experiencias que, aun desde el plano de la ficción, tendrían el potencial de informar y alimentar la vida “real” del sujeto.

Visión de la educación literaria

Una buena puerta de entrada al sistema de creencias que se tiene sobre la educación literaria es, como hemos visto en otros casos, la mirada sobre los objetivos que se le adscriben a este proceso formativo. Comenzaremos, pues, indagando en este punto:

113. F: (...) ¿qué esperas tú que aprendan los chicos con la literatura o sobre la literatura? | en primaria ¿eh? [estamos pensando hasta sexto:]
114. R: [que aprendan] | a:: | primero sobre todo/ en que:: son matices | por vana que sea la lectura son matices de un tiempo vivido | ¿no? | (...) después | a:: | la estructura | la estructura escrita ¿no? | que es una estructura que:: que hace que tu pensamiento se:: se pare ¿no? | ¿no? | porque el pensamiento:: es muy desordenado | la escritura es más ordenada ¿no? | incluso las películas son desordenadas | incluso en una novela puede haber un feedback ¿no? puede haber un:: | no sé si me explico | es que lo tengo muy claro pero::
115. F: ahá | sí | completamente | esta idea como de un tiempo para el pensamiento:: | para un pensamiento más | más::
116. R: más sereno | [más sereno:]
117. F: [más interior]
118. R: más sereno más ordenado ¿no? | y después también para | para lo que decíamos | para zarandear tu propio criterio ¿no? | porque hay veces que dice::s esto no lo entiendo | pero lo comparto | esto no lo comparto en absoluto | y entonces también te hace posicionarte más en tu:: postura ¿no?

A partir de su visión de la enseñanza escolar de la literatura, Raquel plantea tres aspectos (diferenciados entre sí por la forma adverbial *y después*) que, en una primera reflexión al respecto, le interesaría conseguir cuando sus alumnos acaben la etapa primaria. En primer lugar, ayudarles a construir la visión de la lectura como una privilegiada forma de acceder a los *matices de un tiempo vivido*. Es decir, como oportunidad

para apreciar las múltiples gradaciones y variaciones que puede experimentar la vida humana, cuestión que engarza con su visión del acto de leer como un modo de conocimiento de vivencias que están “más allá” de nuestra propia experiencia. Segundo, que la frecuentación del texto literario les ayude a estructurar el pensamiento, favoreciendo espacios para desarrollar un tipo de razonamiento *más sereno y más ordenado* que, por lo demás, sería una consecuencia de la propia estructura de la cultura escrita. Y tercero, que la experiencia en tanto lectores literarios les permita *zarandear* su criterio y *posicionarse* en relación a la discusión que los individuos mantienen sobre el mundo. Esto es, que les ayude a construirse una opinión sobre los diversos temas de debate social y a defender unas determinadas *posturas* en su “lectura” de la realidad.

Podría decirse que los puntos anteriores no son sino las variaciones de un mismo tema o ámbito de trabajo que resulta de particular interés para nuestra informante: el aprovechamiento escolar del potencial que tendría la literatura para alimentar los procesos de construcción de sí vividos por el sujeto en formación. Conocer otras experiencias más allá de la propia, estructurar y organizar nuestra forma de pensar y, a partir de ahí, adoptar una cierta postura frente al mundo son, en suma, diversos estadios en el curso del desarrollo personal del individuo. En ese marco, el objetivo fundamental de la educación literaria pasaría por apoyar este proceso formativo, provocando espacios de reflexión (sobre sí mismo y sobre el mundo) a partir de las diversas experiencias lectoras que se tengan en la etapa escolar.

Decíamos que este proceso formativo asociado al desarrollo personal de sus alumnos es de particular interés para nuestra entrevistada. En efecto, el uso de la literatura en este sentido enraíza en los motivos personales más profundos que la llevaron, en su juventud, a elegir la profesión docente: *decidí ser maestra, que me permitía hacer lo que deseaba, dar oportunidades a los niños de crecer con la libertad que da acceder al mundo de conocimientos que hay en los libros y, claro, la capacidad de interpretar, cuestionar y analizar...* (RVL). Formulada esta vez de manera explícita por la propia Raquel, es claro que el propósito fundamental que desde siempre ha orientado su trabajo docente con los libros no es otro que el de favorecer, mediante su lectura, el desarrollo personal y la construcción de identidad de sus alumnos⁹⁴.

⁹⁴ En continuidad con lo anterior se lee esta anotación de nuestro diario de campo: “Interesante comentario de Raquel, al decirme que cuando trabaja en los libros de lectura, le interesa mucho que estos ayuden a los niños a pensar sobre sí mismos y sobre su vida, así como a conocer personas de otros lugares y otras costumbres” (NC, 14/03).

Este interés resurge, luego, en otro momento particularmente relevante: el recuerdo de una sesión sobre literatura que la haya dejado especialmente contenta. Así, a partir de una pregunta orientada a evocar una sesión en la cual sienta que la literatura estuvo muy bien aprovechada, Raquel responde:

202. R: sí | sí | bueno yo:: he tenido bastantes veces esa sensación ¿no? | sobre todo el día que presentas el libro/ que presentas un libro que:: vamos a leer este/ | porque ves que:: ya se lo quieren llevar a casa:: (...) ese día sales contenta | y también sales contenta pues el día por ejemplo pues | e:: | el día aquel que se discutía sobre la verdad y la mentira/ que les hace ir más allá ¿no? | les hace:: pensar | en:: qué mentiras se producen cada día/ en mis rutinas/ o en la vida/ | ¿no?

203. F: si si si

204. R: entonces ese día que:: que la lectura ha servido para | para plantearte qué estoy haciendo | o como soy o si me gusta ser como soy o qué puedo cambiar o:: | o cuándo es necesario mentir o nunca es necesario | ese día

Dos momentos “literarios” han sido evocados por nuestra informante. El primero corresponde a una situación genérica: la presentación de un nuevo libro de lectura colectiva. Es interesante observar que la satisfacción asociada a esa instancia radica fundamentalmente en el grado de motivación por la lectura provocado por la presentación del nuevo texto (*ves que:: ya se lo quieren llevar a casa*). Es decir, que un objetivo importante para ella estaría relacionado con la necesidad de motivar a los alumnos hacia la lectura autónoma, colaborando de este modo en la construcción de hábitos lectores personales.

Por su parte, el otro recuerdo corresponde a un momento puntual acaecido en una de las sesiones observadas por el investigador. De ahí el uso del deíctico *aquel* (*el día aquel*) remitiendo a una realidad que, al ser compartida por ambos interlocutores, no es necesario reconstruir de manera explícita. Una realidad que, en este caso, recupera un momento muy particular: un prolongado debate sobre la verdad y la mentira en la vida cotidiana de los alumnos, surgido a partir de los comentarios acerca de un capítulo de la novela de lectura colectiva. De particular interés son los argumentos que Raquel ofrece para fundamentar su elección: *les hace ir más allá ¿no? | les hace:: pensar (...) que la lectura ha servido para | para plantearte qué estoy haciendo | o como soy o si me gusta ser como soy o qué puedo cambiar*. En otras palabras, el recuerdo moviliza, nuevamente, el principal objetivo que se tiene para la educación literaria, comentado ya en los párrafos precedentes.

A su vez, este propósito se elabora en total continuidad con la vertiente “filosófica” que, como veíamos en el apartado anterior, marcaría la concepción que Raquel tiene del acto lector. De este modo, el hecho de que una lectura *haga pensar* al alumno y le lleve a preguntas de orden metafísico como *qué estoy haciendo* o *cómo soy*, es el mejor ejemplo de lo que nuestra informante pretende con la lectura literaria en las aulas: favorecer procesos de reflexión personal “a partir” de las obras (más que “sobre” estas). En esta perspectiva se entiende la necesidad de ir “más allá” de unas obras cuyo principal interés radicaría en constituir un excelente trampolín para pensar sobre la propia vida. De ahí que Raquel declare, en relación a las instancias de lectura en el aula: *yo siempre les:: les pregunto qué están pensando | qué piensan que:: [a dónde los transporta]* (308)⁹⁵.

En continuidad con lo anterior, es evidente que la interpretación de los significados vehiculados en el texto queda en un lugar secundario en relación a la comprensión que la obra puede gatillar sobre ciertos aspectos de la propia vida. Por ello, es normal que nuestra informante no se interese particularmente por gestionar los posibles errores interpretativos orientados hacia cuestiones específicas del texto: *a veces sí que te queda la cosa qué pena que no lo ha entendido ¿no? | sí que te queda | pero dices bueno | estamos en el camino ¿no? | estamos en el camino | el hecho de que:: lo haya leído todo y haya interpretado/ | aunque sea mal ¿no?* (400). En otras palabras: siempre y cuando el alumno se haya adentrado en el proceso de reflexión e interpretación que parece central en su concepción de la educación literaria, el hecho de que su lectura no se ajuste a los caminos interpretativos del texto se considera como un desajuste menor, solucionable luego en su proceso de formación en tanto lector (*estamos en el camino*).

Ahora bien, esto no quiere decir que a Raquel no le interese actuar como “garante de los derechos del texto”, sino que más bien implica reorientar su función como garante hacia aquellos aspectos que le parecen centrales en el proceso de lectura:

⁹⁵ Esta vertiente filosófica del trabajo pedagógico es ampliamente reforzada en diversos pasajes de la entrevista. Así, hablando por ejemplo sobre los cursos de formación continua que ha realizado durante su carrera profesional, Raquel señala: *casi siempre:: he tirado más para plástica/ y para filosofía | siempre que he podido profundizar en algo/ he defendido la filosofía (...) a mí me gusta mucho la filosofía | mucho mucho* (94-96). O sobre la expansión del aprendizaje literario hacia otras áreas del conocimiento, subraya que si bien lo hace poco, a veces *pasas al área plástica o:: las puedes pasar al área:: científica o filosófica* (478). O bien al comentarle el investigador la influencia que cree ver de esta inclinación filosófica en las clases observadas, ella subraya: *sí sí | es que se me escapa se me escapa | quiera o no quiera me voy por ahí* (106).

423. F: (...) ¿tú tratas de:: de ser como una garantía en tu sala de clases | de esos derechos del texto? | no sé si me explico | digamos de que los chicos vuelvan también al texto/ para | para fundamentar sus ideas en | en lo que dice el texto:: en cómo se dice en el texto etcétera/
424. R: sí | lo que pasa/ sí | y se debe hacer | lo que pasa | yo esto también lo aplico a todo | a:: la ópera a la pintura | mm | este chico no está entendiendo nada de la intención del autor | pero ese cuadro lo está entendiendo | y está interpretando/ los colores | y está interpretando/ la profundidad | y está | y:: a lo mejor lo que el autor te quiere decir pues que era:: un día soleado sereno o que era un día tormentoso para él y tal | entonces eso ya:: | una vez has exprimido to::do todo todo lo que:: el chaval ha recibido/ | entonces dices pues no la intención no era esa cariño | la intención era:: ((risas)) denuncia::r la falta de:: sensibilidad de:: las personas hacia un síndrome de down ¿no?

Se vuelve, pues, a destacar el proceso de reflexión personal en el cual el alumno se sumerge a la hora de entrar en contacto con una obra de arte (*y está interpretando/ los colores | y está interpretando/ la profundidad*). Así, en la medida en que se ha generado un proceso de pensamiento en el sujeto, para ella lo anterior deviene un aspecto destacable en sí mismo (es decir, más allá del grado de consonancia que pueda tener esa reflexión con el marco interpretativo de la obra). Sin embargo, Raquel siente la necesidad de actuar como garante de los derechos del texto cuando lo que está en juego es la comprensión de una hipotética *intención* que habría tenido el autor al producir una obra determinada o, dicho de otro modo, cuando de lo que se trata es reconstruir *lo que el autor te quiere decir* a través del texto. Con ello, la docente vuelve a situarse “más allá” de la obra misma; en este caso, en un cierto mensaje que el artista habría querido plasmar y, por extensión, transmitir en la obra, y frente al cual ella siente el deber de “garantizar” su verbalización en el proceso de lectura (*entonces eso ya:: una vez has exprimido to::do todo todo lo que:: el chaval ha recibido/ | entonces dices pues no la intención no era esa cariño | la intención era::*).

Con todo, es evidente el respeto que se tiene del particular proceso de construcción de significados y de reflexión sobre el mundo que el texto favorece en cada estudiante. Pues, aun cuando luego se ofrezca la interpretación “oficial” de la obra, previamente se ha privilegiado que el alumno *expresara* el texto para ver hacia dónde lo transporta. En ese marco, la capacidad de imaginar conexiones posibles entre lo leído y la propia vida jugaría un papel clave en toda actividad de lectura. Por ello fue especialmente revelador el momento de la entrevista en el cual se abordó la cuestión del “va y viene dialéctico” entre participación y distanciamiento. Pues, si de lo que se trata es de favorecer la

imaginación del alumno y la puesta en relación de la obra con su experiencia personal, el movimiento de ida y vuelta hacia y desde el texto no tendría especial sentido ni mayor cabida en su sistema de creencias: *¿tú sabes que me hace pensar Felipe? que hay cosas que:: no las hacemos | porque pensamos que estamos coartando imaginación | y de alguna forma lo que haríamos es de reactivar esa imaginación ¿no? | pero eso:: | ¿ves cómo nos falta didáctica de la-? | bueno me falta* (386).

En la misma línea explicativa podría leerse la cuestión de la “lectura en red”, que mientras para ella como sujeto lector parece ser relevante en la medida en que le permite hacer conexiones diversas entre unos textos y otros, para su trabajo docente, en cambio, aparece como un dispositivo transparente, una posibilidad didáctica sobre la cual ni siquiera había pensado:

363. F: (...) ¿tú tratas de promover la lectura en red de todas formas?

364. R: no me lo había planteado | ((risas)) lo voy a tener en cuenta porque::

365. F: eso es precisamente lo que:: lo que traté de hacer con esta pauta | eso de plantearse cosas que quizás uno hasta el momento no se había::

366. R: yo no ¿eh? | no me lo he planteado || si que a nivel personal sí que lo hago/ | cuando me gusta un tipo de libro:: yo qué sé || yo por ejemplo el Mundo feliz y 1984 los asocio y son diferentes autores | temas diferentes/ pero van a parar al mismo sitio de alguna manera ¿no? | es decir la sociedad mantiene el esquema que ha creado y todo lo que esté fuera de lo que ellos han creado/ hace peligrar su sistema | fuera exterminarlo ¿no?

367. F: o sea para ti sí pero en el aula es algo más bien::

368. R: no me lo había planteado ¿eh? ahora me lo plantearé | ahora me lo plantearé

369. F: ((risas)) pues genial || ¿lo dejas sin marcar entonces?

370. R: no | puedes decir mira | esta pregunta le ha ayudado a ella para que se lo planteé | para que empiece a:: a ponerlo en práctica ¿no?

La “transparencia” a la que hacíamos alusión refiere aquí a una forma de relación con los textos que se pone en juego para sí mismo en tanto lector, pero cuya didactización no ha surgido de manera espontánea en el sujeto (*no me lo había planteado*). Posiblemente, dicha transparencia esté relacionada con aquello que se quiere hacer con la literatura en las aulas. Pues, tal como sucede con el “va y viene dialéctico”, la focalización en la reflexión sobre la propia experiencia dejaría en un lugar secundario el vínculo que diferentes obras puedan mantener entre sí basándose en criterios como, por ejemplo, los tipos de personajes, los estilos de escritura o los temas y motivos literarios (aunque, evidentemente, este último tipo de red sería el más coherente con la forma de diálogo que Raquel favorece

entre el lector y el texto). En efecto, ella misma se encarga de subrayar que, en la realidad cotidiana del aula, no se establecen formas de conexión entre una lectura y otra, sino que más bien la conexión se da entre el texto y (una vez más) las vivencias personales de los niños: *yo creo que:: que están muy desconexas unas lecturas con otras | creo ¿eh? | están muy desconexas | o sea son muy:: | como que queremos e:: hacer una degustación y:: quedan muy inconexas | a veces sabes con que los conectas/ | más con vivencia::s o con película::s o con historia::s o con juego::s* (312).

A su vez, si para nuestra informante un objetivo fundamental de la lectura literaria en el aula es, como hemos visto, favorecer la puesta en relación de los textos con la propia experiencia, sería esperable que esto se incluyera entre los criterios de selección bajo los cuales se eligen las obras. Así, en plena continuidad con el sistema de creencias dibujado hasta ahora, y mediante un discurso fuertemente personalizado (*a mí me gusta...*), Raquel subraya aquello que para ella es prioritario a la hora de elegir un texto u otro:

130. R: (...) a mí lo que me gusta priorizar es | quizá | la situación que estén viviendo | porque es lo que más le ayudará a engancharse a la lectura y a entender la lectura

131. F: la situación::

132. R: que estén viviendo | por ejemplo hay un:: una:: una lectura que es (...) sobre una niña que:: que padece cáncer | y entonces yo:: | no trabajaba en esta escuela/ | trabajaba en otra escuela/ y tuvimos un niño | que estaba padeciendo cáncer | y entonces la manera de:: quitar y poner significado/ | fue esta lectura ¿no?

Luego ofrece un ejemplo similar para destacar el significado especial que tuvo la selección de *Les dues meitats de l'amistat*⁹⁶ en un momento en el que la realidad ficcional podía ser muy parecida a la experiencia vivida por algunos de sus alumnos: *tenía mucho sentido ¿eh? | nosotros en el momento que elegimos esa lectura/ había muchos niños que venían de:: de Marruecos* (146). Por supuesto, lo anterior no funciona como criterio único ni excluyente de selección de obras. La propia Raquel ha recalcado que muchas veces se elige en forma colectiva a partir de una relación de novelas recomendadas, y que también le interesan aspectos como el grado de motivación que una lectura puede ofrecer al alumnado o la progresión que esta supone en relación a los textos leídos con

⁹⁶ Novela de Susie Mongerstern cuya lectura estaba en curso durante las sesiones observadas. El texto tiene como protagonistas a dos niños (ella judía, él musulmán) cuya tradición cultural y religiosa familiar no solo es diferente entre sí sino también en relación a la tradición del país de acogida.

anterioridad: *que les motive/ | después eso | pasamos de lecturas fáciles a lecturas más complicadas* (144). Pero, en cualquier caso, es interesante constatar que la posible relación con la experiencia vivida juega, para ella, un papel de importancia en el complejo proceso de seleccionar un texto para llevar al aula.

Ya en el ámbito de los dispositivos y formatos de lectura que generalmente pone en juego en el aula, además de la discusión de vertiente filosófica que se ha comentado anteriormente, la lectura en voz alta de su parte parece tener un lugar de importancia en su manera de concebir la formación del lector literario: *soy defensora de la lectura en voz alta | soy | porque:: no sé | es lo que he vivido/ | incluso cuando yo leía sola leía en voz alta | me gustaba escucharme y:: | no sé si:: favorece la comprensión/ pero yo creo que sí que favorece la comprensión | [y cuando lee otro/] (...) también ves matices que:: que leyendo tú no verías ¿no?* (250-252). En este ámbito, resulta de interés constatar que, en una escuela en la que no se ha construido una franja horaria institucional para la lectura del propio docente, Raquel señala leer cada mañana un fragmento de una novela que sea de su gusto.

Al momento de realizarse la entrevista, por ejemplo, está leyendo *Matilda*, de Roald Dahl, cuya elección obedece al criterio mencionado anteriormente del propio placer en tanto sujeto lector: *cuando elegí Matilda/ yo no les planteé veinte y a ver cuál quieren | no | yo:: | nada democrática ni nada:: ((risas))* (440). A su vez, a lo anterior habría que sumar otros espacios (estos sí, esporádicos) en los que, más que leerles a sus alumnos, les habla acerca de algunas de sus lecturas, especialmente las que puedan conectar con los intereses literarios infantiles y juveniles. Buen ejemplo de ello es su recuerdo de cuando les decía a los niños *que estaba apasionada como ellos con los Harry Potter/ | es que yo era:: pasión ¿eh? | pasión pasión pasión* (446).

Con todo, si bien destaca la importancia de su escenificación didáctica en tanto sujeto lector (ora leyendo en voz alta, ora comentando alguna de sus lecturas), Raquel es plenamente consciente de que eso no basta para formar buenos lectores literarios. Dicho de otro modo: ella piensa que ser buen lector y trasladar esa experiencia de goce personal al aula no convierte automáticamente a un docente en un buen mediador de lectura literaria, pues son los saberes didácticos los que harían la diferencia entre uno y otro. Como se observa a continuación:

338. R: (...) pienso que:: eso que tendríamos que tener | los profesores yo la primera/ | más didáctica de la literatura | mucha más formación didáctica | aparte de ser un gran lector | a ver tú puedes ser un gran matemático/ y no sabes enseñar a operar | y dices cómo este matemático/ tan genial/ no sabe | porque no es un didacta

339. F: claro | [y todavía yo creo que la didáctica de la literatura]
340. R: [por eso yo creo que además de ser un gran] | un gran:: | devorador/
| y un:: y un amante de la literatura/ | también necesitamos didáctica | y
no un curso | es continuo | tendríamos que estar reciclándonos en la
didáctica:: | así como a la didáctica de la matemática se le da tantísima
importancia/
341. F: claro | y hay tan poco en el área de la didáctica de la literatura
342. R: claro | tendría que haber muchísimo más ¿no? | mucho más recursos
| porque claro esto:: lo que está diciendo esta señora son recursos para
exprimir al máximo/ cualquier lectura | y para que tenga la función que
tiene que tener
343. F: exacto
344. R: que es de comprensión de inventiva:: de creatividad de:: | aparte del
placer por la lectura

El anterior es, sin duda, un pasaje discursivo interesante en muchos sentidos. El primero de ellos se relaciona con la cuestión del sujeto lector didáctico que ya habíamos anunciado. En este caso, la entrevistada se vale de un ejemplo proveniente de otra área del conocimiento (*tú puedes ser un gran matemático/ y no sabes enseñar a operar*) para argumentar su tesis fundamental: no basta con ser un gran lector, pues *también necesitamos didáctica*. En este punto, es particularmente relevante la forma en la que el enunciador se posiciona frente al enunciado, utilizando una voz en plural (*tendríamos que tener; necesitamos; tendríamos que estar reciclándonos*) que alude al profesorado en general. Es decir, la elección de la postura enunciativa parece querer recalcar la poca formación que suelen tener los docentes en el campo de la didáctica de la literatura, que desde su visión sería un terreno al que no se le da tanta importancia como se le da, por ejemplo, a la didáctica de la matemática.

Habría, por tanto, una falla en el sistema global de formación del profesorado en este campo, que hace que los saberes científicos no lleguen a la realidad del aula. El mejor ejemplo de ello es su interés por ciertos conceptos y dispositivos provenientes de la investigación, ofrecidos por el entrevistador en el marco de la revisión conjunta del POPRADEL, y que a Raquel le hicieron mucho sentido pues le permiten elaborar nuevas miradas sobre su propia actuación docente (*porque claro esto:: lo que está diciendo esta señora son recursos para expresar al máximo/ cualquier lectura*). En esta línea, es evidente que la elección del plural, lejos de ser un intento por apartarse del conjunto “docentes mal formados en didáctica de la literatura”, le sirve para generalizar una sensación que comienza en sí misma (de ahí el sintagma *yo la primera*) y que luego adquiere continuidad en el colectivo profesional.

Otro punto de interés dice relación con un detalle proporcionado por nuestra informante hacia el final del fragmento, y que ofrece información acerca de lo que para ella es fundamental lograr para que la lectura *tenga la función que tiene que tener* en las aulas. Tres elementos parecen, pues, claves en este punto (turno 344): el trabajo sobre la *comprensión* lectora; la necesidad de orientar la lectura hacia procesos de desarrollo de la imaginación (*inventiva*) y la *creatividad*; y, finalmente, la construcción de una relación de motivación y de fruición hacia y con las obras (*el placer por la lectura*). Elementos, todos ellos, que constituirían importantes objetivos educativos para el trabajo escolar con la lectura literaria.

Cabe señalar, a continuación, que de momento hemos observado muy pocas referencias al contexto institucional en el cual dichos objetivos y prácticas educativas se concretan. No obstante, lejos de haber estado ausente en la entrevista, las alusiones a este punto fueron recurrentes en el discurso de Raquel y necesitan, por tanto, de un desarrollo en tanto componente central de su sistema de creencias sobre la educación literaria.

Una primera constatación en este ámbito es que, en el trabajo pedagógico del día a día, la educación literaria es más bien escasa: *lo que pasa es que:: literatura se hace poca ((risas))*⁹⁷ (266). Lo anterior, consecuencia natural de la escasa formación docente que, como hemos visto, según Raquel habría en este terreno, se concreta para ella en una serie de tensiones que caracterizarían su relación con el actual contexto de trabajo. Así por ejemplo, en un momento determinado, nuestra informante evoca una actividad sobre poesía (concretamente sobre textos de Rafael Alberti) que hizo con los niños en otra escuela, con anterioridad a su llegada a Escuela 2. Más allá del tipo de actividad realizada, interesa aquí la comparación posterior entre la educación poética que ha podido ofrecer en ambas instituciones:

159. F: y aquí en la escuela:: has seguido igual trabajando algo de poesí::a/ o::
más bien poco
160. R: casi nada
161. F: casi nada
162. R: casi nada | me encantó que vinieses tú porque:: muy poco | muy poca
poesía

⁹⁷ Las risas que acompañan la afirmación podrían interpretarse como una manera, bastante común en los intercambios comunicativos entre seres humanos, de “salir” de una realidad incómoda o embarazosa para el enunciador mediante el recurso del humor, que le ofrece cierta distancia (a veces irónica, como quizás sucede en este caso) frente a la realidad enunciada.

A su vez, al momento de comenzar a relatar esta anécdota, la docente ofreció nuevos elementos para la comprensión de la diferencia que ella ve en los enfoques de uno y otro establecimiento: *cuando:: trabajaba en la otra escuela/ que:: la verdad estaba peor organizada | pero que eso también te facilitaba:: | más libertad de cátedra | era bastante caótica/ | valoraban otras cosas ¿no? | más que los conocimientos academicistas* (152). Evidentemente, el fragmento deja información implícita sobre la mirada que nuestra informante tiene de la Escuela 2. Por una parte, sería un colegio bien organizado (o, al menos, mejor organizado que la escuela anterior); por otra, el proyecto educativo estaría muy centrado en los conocimientos academicistas⁹⁸. Y sobre esto último, cabría señalar que la habitual “transparencia” que suelen tener los contenidos literarios en la escuela primaria podría colaborar en la distancia que Raquel parece ver entre los conocimientos académicos que la escuela prioriza y el contacto con la literatura que, probablemente, ella estaría interesada en incrementar.

Profundizando en esta relación no siempre coincidente entre docente e institución escolar, puede leerse el siguiente comentario de Raquel acerca del formato de lectura obligatoria que se tiene en Escuela 2: *está muy pautado ¿eh? | está muy muy pautado | ya te digo pero es que en esta escuela eso pasa en todo* (248). En este caso, el uso del adjetivo *pautado* (que primero describe un formato particular de lectura y luego a la escuela en su conjunto) estaría en consonancia con aquella visión de un centro educativo en el cual todo está muy organizado. Y si bien lo anterior no llega a formularse explícitamente en términos de una insatisfacción personal al respecto (probablemente por el vínculo profesional - formal que se mantiene con el enunciatario), nos parece ver en estos comentarios cierta distancia en relación a los enfoques pedagógicos predominantes en la institución. La reiteración del calificativo elegido, acompañada a su vez de una repetición del adverbio *muy* en la segunda frase (*está muy pautado ¿eh? | está muy muy pautado*) no hacen sino reforzar discursivamente el carácter “demasiado” organizado que ella le adscribe a la Escuela 2.

Estas tensiones reaparecen en otros pasajes de la entrevista, en ocasiones asociadas a los modelos didácticos adoptados por la institución. Así por ejemplo, pese a señalar en diversos momentos su interés por favorecer el desarrollo de la imaginación y de la expresión personal de

⁹⁸ Un tipo de conocimiento que, como hemos visto largamente en estas páginas, no sería especialmente prioritario para una docente, como Raquel, muy interesada en el desarrollo personal y en el crecimiento “en libertad” de sus alumnos.

sus alumnos, ha subrayado que tiene muy pocos espacios para hacer actividades de escritura creativa con intencionalidad literaria, y que esto se debería al tipo de modelo didáctico utilizado:

cuando didácticamente una escuela trabaja por rincones/ | favorece más este tipo de:: de creación de textos ¿no? | nosotros como:: como trabajamos por proyectos⁹⁹/ no hay ese espacio creado | se crea cuando:: hay esa parte | o sea una vez al día sí que hacemos entre todos una reflexión::n un escri::to y tal ¿no? | pero la libre creación de textos/ en el trabajo por proyectos | al menos como lo hacemos nosotros o como lo hago yo/ | ya me pongo yo/ | no se favorece | en el trabajo por proyectos (...) poco | poco | muy poco | muy poco (258-260)

Con todo, habría algunos espacios en los que la relación docente - escuela se vive desde la continuidad más que desde la tensión. Así, asumido el lugar secundario que la lectura literaria tendría en Escuela 2, Raquel observa ciertos movimientos colectivos orientados a iniciar procesos de mejora en este ámbito, y en los cuales ella misma se ve muy representada. Ofrecemos, a continuación, algunos ejemplos de ello. El primero es una instancia de movilización de textos personales consistente en la instalación de una caja de “intercambio” de libros en algunas salas de clases. El carácter colectivo de esta idea, que nació desde la experiencia particular de un docente de 5º, fue recalado al señalar que luego se extendió por diversos grupos del ciclo superior (entre los cuales se cuenta el de Raquel) que se motivaron por leer muchos de los libros allí ofrecidos (*tenían más ilusión por estos que por los de la biblioteca, -300*).

Otro ejemplo lo encontramos en un proyecto tendiente a que los alumnos hagan marcadores de página de los libros que leen de la biblioteca, con emoticones que indiquen su grado de satisfacción con la lectura, y luego dejar esos marcadores en el rellano con la finalidad de que otros alumnos se acerquen a los libros a partir de las valoraciones de sus compañeros de escuela. Lo anterior, en palabras de Raquel, se enmarca en los esfuerzos por buscar nuevas formas de motivar a los alumnos hacia la lectura, complementarias a la lectura obligatoria del “plan lector”: *hemos ido buscando fórmulas y fórmulas porque:: (...) el hecho de que obliguel hace que:: que pierda la motivación ¿no? (298)*. En la misma línea se sitúa el interés colectivo que habría por buscar nuevos dispositivos didácticos que favorezcan el intercambio entre lectores (una práctica poco usual en la tradición de la escuela): *esto también lo estamos empezando a*

⁹⁹ Huelga decir que, en más de 20 sesiones observadas en Escuela 2, en diversos grupos y con distintas docentes, el investigador no vio ninguna señal que le permita corroborar aquello de que allí se trabaja por proyectos.

hacer desde hace mu::y poco (332). En definitiva, la voz enunciativa plural adoptada para estos casos (*hemos ido buscando; estamos empezando*) daría cuenta de un incipiente interés, eventualmente compartido por el equipo docente, en torno a buscar nuevas vías de desarrollo para una educación literaria que hasta hoy no conforma un punto fuerte en el espacio institucional.

En efecto, y más allá de esas intenciones puntuales de mejora, el escaso lugar que desde la perspectiva de Raquel ocupa la literatura en la escuela parece confirmarse en el modelo de trabajo que se tiene con las diversas tipologías textuales, muy alineado con aquellos modelos comunicativos que consideran a la literatura como una más en la larga lista de tipologías discursivas:

280. R: (...) es que hay un | un tipo de texto | que trabajamos | como si dijéramos | obligado o recomendado por nivel | en quinto estamos trabajando:: la noticia/ | que no quiere decir que no se haya trabajado nunca pero es que se profundiza | la noticia/ el texto de terror/ el texto instructivo/ y:: cuál más/ | bueno también trabajamos el::

281. F: claro y en el fondo se seleccionan los textos en relación a esos objetivos

282. R: claro claro | cómo es un texto de terror/ pues bueno tiene unas diferencias que:: el texto:: instructivo no tiene ¿no?

En este caso, el subgénero narrativo correspondiente al relato de misterio o terror aparece entremezclado con el texto informativo (la noticia) o el instructivo, difuminándose de este modo una posible especificidad del aprendizaje literario en relación al aprendizaje que suponen los géneros discursivos de textos funcionales. A su vez, es interesante recalcar que en ningún momento la entrevistada dejó entrever un cuestionamiento o una toma de distancia frente a los postulados institucionales en este punto (cosa que sí hizo, como vimos anteriormente, en relación a otros aspectos). Esto podría indicar que un modelo como el aquí descrito ha sido asumido por Raquel como una suerte de norma para el trabajo con una lectura literaria que, como se desprende de su entrevista, aún no encuentra un lugar estable en las aulas.

8.4.3. Las prácticas didácticas

Las 5 sesiones observadas de Raquel corresponden a su función como maestra de lengua y literatura catalana de 5º año. Todas ellas se realizaron en el aula de 5º, salvo una parte de S2 que se desarrolló en el

espacio de biblioteca escolar, fundamentalmente con el objeto de realizar el préstamo bibliográfico domiciliario (que no se acompañó de lectura libre, como podría suponerse, sino de la continuación de la lectura colectiva que se realiza en el aula).

A excepción de la segunda parte de S2, que estuvo dedicada a ensayar las obras de títeres que presentarían a los niños de párvulos como parte de la actividad “padrinos de lectura”, todas las sesiones estuvieron dedicadas a la lectura de la novela trimestral, que en este caso era *Les dues meitats de l'amistat*, de Susie Morgenstern. La lectura fue siempre en voz alta, un fragmento cada alumno, acompañado de algunas intervenciones de la maestra orientadas a mejorar cuestiones de entonación y ritmo en la lectura. A su vez, salvo en S4, sesión en la que el trabajo posterior se enfocó en los múltiples dichos y frases hechas que había en el capítulo, generalmente la lectura derivaba en una conversación posterior centrada en las impresiones que había dejado el texto en los alumnos, y en ciertas temáticas generales movilizadas en la obra. Este trabajo adoptó preferentemente el formato de conversación plenaria, centrada mayoritariamente en el discurso de la propia maestra acompañado con breves y muy puntuales intervenciones de los niños (conformando, finalmente, un cuasi-monólogo por parte de Raquel). En algunos casos (S1 y S5) adoptó también el formato de trabajo en pequeños grupos a partir de una consigna determinada (reflexionar sobre el significado de una frase relevante del texto, por ejemplo), trabajo que luego se compartía y sintetizaba en el plenario.

El tipo de intercambio favorecido nunca estuvo orientado a la síntesis argumental, sino a la socialización de impresiones sobre lo leído, ora en el plenario, ora entre pares cuando hubo trabajo en pequeños grupos. Cabe subrayar que estas conversaciones, guiadas por la maestra, partían de un aspecto específico de la obra (una referencia a Ana Frank, una mentira dicha por un personaje, una frase relevante encontrada en el texto) pero luego se desarrollaron como debates de vertiente filosófica, en los que primaba la reflexión sobre la propia vida y sobre el mundo más que sobre el significado que aquello tendría en el contexto de la obra. Preguntas como *¿qué les ha parecido la mentira que hay en el capítulo?* o *¿qué creen que significa la frase “cada mañana de cada nuevo día es el comienzo del resto de mi vida”?* reflejan el interés de la maestra por utilizar el texto literario como punto de partida para hablar sobre temas diversos¹⁰⁰.

¹⁰⁰ A modo de ejemplo: a partir de una referencia de Ana Frank, Raquel comenzó a encadenar un tema tras otro hasta llegar al tema genérico de la importancia de la vida y luego del valor de la verdad y la mentira en la vida de las personas. En el marco de ese y otros debates, era tal la distancia entre el libro o los temas iniciales surgidos de este y las temáticas generales sobre las cuales desembocaba la conversación (o cuasi-monólogo de

Presentamos, a continuación, los resultados generales de las cinco sesiones mencionadas, articulados en un POPRADEL de síntesis (Cuadro 11) que reúne las diversas actividades mediadoras desarrolladas por Raquel en el transcurso de la observación:

Raquel) que, en esa oportunidad, un niño preguntó al final de la clase: "*Raquel, ¿no estábamos hablando del libro de Ana Frank?*".

CUADRO 11: POPRADEL DE SÍNTESIS RAQUEL

	CRITERIO	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre		1	Pese a que se observó una sesión de biblioteca, en la que según me dijo la maestra los niños leen libros autoseleccionados, en esta ocasión no se favoreció la lectura libre, sino la lectura obligatoria del libro que están leyendo en lengua y literatura.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	4	1	En todas las sesiones observadas hay lectura obligatoria guiada, en voz alta un fragmento cada uno, y se observa también el uso de algunos dispositivos para acompañar esa lectura.
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	2		En algunas ocasiones, la maestra también lee un fragmento, acentuando una lectura expresiva.
	Genera espacios de producción de textos literarios			No observado.
	Genera espacios de discusión literaria	1		La favorece en S1, tanto a nivel de clase como a nivel de pequeños grupos. Las otras ocasiones en las que dialogan sobre el texto, la discusión se centra sólo en una vertiente temática/ filosófica, y con un formato de diálogo muy centralizado en las aportaciones de la maestra.
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			No observado.
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	5		Todas las sesiones observadas se basan en la lectura progresiva de una obra completa.
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	5		El libro seleccionado presenta una serie de desafíos que lo abren a la cooperación del lector y, por tanto, parece adecuado para una lectura obligatoria guiada.
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			No observado (pese a que una de las sesiones fue realizada en la biblioteca escolar).

PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	2		En dos sesiones centra el proceso didáctico en la implicación personal de los niños con el texto, ya sea a partir de los sentimientos que les despiertan los personajes o de sus impresiones acerca de una frase clave.
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	2		Recupera una referencia cultural aportada por un alumno y que resulta importante para el proceso de lectura (S3) y pone en relación la lectura actual con el último texto leído en forma colectiva.
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	3		En algunas sesiones (S1, S5) se observan dispositivos orientados a socializar la lectura individual y favorecer la cooperación entre lectores, mientras en otras (S3,S4) el comentario está centrado en las intervenciones de la maestra. También hay trabajo cooperativo en las representaciones grupales sobre cuentos populares en los "padrinos de lectura".
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	1		Si bien la novela leída es una buena muestra de texto resistente, sólo se favorece un trabajo interpretativo centrado en el alumno en S1.
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	1	1	Tanto en la presentación inicial del libro como en la focalización en una frase clave de un capítulo (aunque este último dispositivo no deviene problematización del texto).
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	1		Únicamente hay análisis literario propiamente tal en S1 (donde sí privilegia un análisis global).
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			No observado.
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	1		Únicamente al hablar del narrador en el contexto de las obras de títeres sobre los cuentos populares. El metalenguaje literario nunca aparece cuando habla sobre la novela leída en el aula.
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento	1		No parece ser relevante en la forma que promueve de acercamiento a los textos, pues sólo lo favorece en una de cinco sesiones dedicadas a la lectura guiada y al debate sobre la obra.
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo		1	En una primera instancia acepta como posible la lectura errónea hecha por un grupo sobre una frase clave del libro, aunque la discusión se centra en la frase y no vuelve al texto para

				interpretarlo.	
		Favorece la toma de conciencia de las <i>“reglas del juego literario”</i>	3	La favorece de formas diversas: llevando la atención a la manera en la que un texto se apropia de otros, a la funcionalidad del prólogo y la contratapa para formular hipótesis o contextualizar una obra, o al recalcar aspectos claves de una representación teatral.	
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación	1	Únicamente la utiliza para situar históricamente la referencia que aparece en el libro sobre el texto de Ana Frank.	
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		No observado.	
	DID	Actúa como <i>“garante de los derechos del texto”</i>	1	Redirecciona algunas interpretaciones para que dialoguen mejor con el texto, y en S1 invita a la relectura para fundamentar ideas y confirmar hipótesis.	
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación	1	1	Mientras que en S5 favorece un dispositivo de trabajo por grupos para que construyan sus interpretaciones (y recién al final aporta la suya), en S1 es evidente la conducción del debate hacia su propia interpretación.
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	2	1	Tanto movilizando referentes culturales que se relacionan con el debate como poniendo en juego su memoria literaria al dejar entrever su recepción particular de una obra.
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de <i>“mediaciones culturales del mundo del libro”</i>	3		Favorece la toma de conciencia acerca del mundo de mediaciones del libro, ya sea mediante la ficha técnica de este, la focalización en los paratextos o el debate sobre la transmediación de una obra hacia su versión cinematográfica.
		Expande hacia actividades orales y de escritura	4	1	Además del generalizado comentario oral colectivo, genera espacios de debate en pequeños grupos y de oralización de cuentos populares. También expande hacia actividades de escritura de sistematización del debate (como la surgida del debate sobre la mentira) o focalizadas en la ficha técnica del libro.
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	2		Favorece algunos espacios de expansión lingüística a partir de palabras o expresiones complejas del libro.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento			No observado.

8.5. SÍNTESIS DE RESULTADOS ESTUDIO DE CASO N°3

Este apartado se estructura bajo la misma lógica expuesta en la síntesis de resultados de la Escuela 1 (cfr. pág. 386). Esto es, presentar los hallazgos de cada informante en los tres aspectos claves de indagación: perfil lector, CRS relevantes y tendencias en las prácticas de mediación literaria. Lo anterior se complementa luego con un cuadro que ofrece una visión de conjunto de los principales resultados obtenidos en la Escuela 2.

8.5.1. Síntesis Andrea

Perfil lector

Nacida en el seno de una familia de maestros (en la que destaca un padre gran lector) y criada en una casa con muchos libros, la inmersión de Andrea en el mundo de lo escrito fue tan natural como temprana. La escuela, no obstante, no le dio continuidad a esa relación gozosa con la lectura: la escasa frecuentación de textos literarios en las aulas se sumaba a la ausencia de docentes que motivaran y proyectaran su pasión como lectores (la excepción a esto último se encuentra en una profesora de secundaria, que sí habría sido significativa en este ámbito). En la universidad, por su parte, tampoco tuvo variadas oportunidades de lectura de textos literarios.

En la edad adulta, Andrea ha sido una lectora relativamente constante, principal y casi exclusivamente de novelas. Aunque no tiene (o al menos no recuerda) autores favoritos, su identidad lectora está asociada a unos corpus literarios muy concretos con los cuales se identifica: la novela histórica, las novelas sobre vidas de mujeres y la novela negra. Dicho corpus es defendido fundamentalmente por su sencillez y por el placer inmediato (y, en cierto modo, poco elaborado) que le provee su lectura. En esta línea, la autoimagen que ha construido es la de una lectora simple, sin pretensiones, que se mueve en un corpus restringido pero que le asegura el espacio de fruición que busca en la lectura (ella misma recalca que otro tipo de corpus, como la poesía u otros textos “densos”, no son para ella sino para lectores más expertos).

En suma, es una persona que ha construido un espacio para la lectura frutiva en su vida, espacio que gozaría de cierta relevancia en el contexto de sus prácticas de ocio. Intenta, por tanto, mantener esa instancia durante todo el curso, aunque enfatiza que su lectura aumenta en vacaciones. A su vez, nutre sus lecturas con ocasionales paseos exploratorios a la biblioteca pública, y con recomendaciones de personas

cercanas que formarían parte del grupo social de lectores expertos, del cual ella misma se excluye. Esta autoexclusión se apoya igualmente en una extendida visión acerca de sus escasos y limitados saberes en torno al sistema literario, reflejados, por ejemplo, en la ausencia de un vocabulario específico para hablar sobre sus lecturas.

Creencias, representaciones y saberes relevantes

La visión de Andrea sobre la lectura literaria aparece muy marcada por una evidencia: el alto grado de proyección en (e identificación con) el mundo ficcional. La transparencia que supone su capacidad de “ver” (*como si fuera una película*) la historia que se cuenta, así como la trascendencia que para ella adquiere el momento de desprenderse del universo narrado, son un buen reflejo del estilo de participación que establece con la historia. Una participación que, como sugiere la idea de que nada ni nadie la moleste cuando está acabando una novela, lleva el acto de la lectura a un espacio privado y muy íntimo del sujeto. Por su parte, lo que se espera de ese espacio personal de lectura literaria no es más que la posibilidad que un texto brinda en tanto atractiva forma de pasar el tiempo: *para mí leer es disfrutar | es un tiempo de:: pasármelo bien (...) es pasar el rato | un buen rato | y eso me gusta.*

Otro punto especialmente relevante está asociado a la relación que Andrea cree mantener con el conocimiento literario. En este plano, domina una visión deficitaria de sí misma acerca de los saberes convencionales sobre la literatura: no solo no son evocados en su discurso, sino que continuamente se encarga de subrayar su total desconocimiento de los mismos (*ya te he dicho | tengo muy poco conocimiento de:: lo que es la literatura*). En ese contexto de una cierta distancia con el sistema literario, y volviendo ahora al plano de las creencias personales, podría leerse su visión de la literatura infantil como un corpus de textos muy sencillos, que difícilmente ofrece oportunidades para *ir más allá* de una restringida comprensión literal de los mismos. A su vez, la manera despersonalizada de plantear esta idea (*los libros que se leen en esta edad son libros muy sencillos*) indicaría que se trata de una creencia muy estructurada en su sistema de pensamiento, pues ha sobrepasado la experiencia únicamente personal para constituir una opinión muy generalizable, casi un saber, acerca del libro para niños.

Ahora bien, en relación a sus creencias sobre la educación literaria, dos son los grandes objetivos que Andrea asocia a este proceso educativo. El primero ocuparía un lugar intermedio entre las creencias personales y las representaciones compartidas por el claustro. Se trata de promover la motivación de los niños hacia la lectura (*nosotros intentamos*

(...) *lograr que el chaval disfrute leyendo cualquier tipo de lectura*). Este punto, formulado desde unas determinadas intenciones colectivas, es complementado luego por un discurso más personalizado que refleja la prioridad que tendría para ella la motivación hacia la lectura por sobre el corpus leído (*yo siempre digo | el que no le gusta leer libros que lea cómics | da lo mismo*). En esta lógica, lo fundamental sería favorecer la implicación personal del alumno en la obra, creencia que, dadas las expresiones utilizadas para enunciarla (*me parece que: es básico*) ostentaría un alto grado de convicción y estructuración en su concepción de la asignatura.

El segundo objetivo, en cambio, se situaría en la línea de continuidad entre las creencias personales y los saberes consensuados por una comunidad educativa mucho más amplia. Se trata, pues, del desarrollo de una competencia de lectura inferencial en los estudiantes, propósito que, proveniente del conjunto de saberes prescritos desde la administración educativa, encuentra igualmente un arraigo en sus convicciones personales (*aquí creo que están acertando*).

Con todo, y pese a la formulación de estos objetivos, sus concepciones sobre la educación literaria se fundan en un ineludible punto de partida: su constatación de que *se hace* (o *hacemos*, como modalizó luego) muy poca literatura en la escuela. Asociado a lo anterior, Andrea parece concebir la educación literaria y el fomento lector como ámbitos de trabajo muy diferenciados entre sí (son, en sus palabras, *vertientes* diferentes de aproximación a la literatura en la escuela). Y, en esa línea, si la promoción de la lectura logra (como hemos visto) integrarse entre los objetivos escolares, el aprendizaje literario aparece como un espacio de trabajo totalmente invisible para ella.

Esto engarza con unas formas pedagógicas institucionales (y unas representaciones más o menos compartidas que las sostienen) en relación al deber ser de la asignatura de lengua y literatura. Esta conformaría un espacio escolar fuertemente centrado en el aprendizaje lingüístico y, en ese marco, en una revisión de las diversas tipologías textuales existentes, entre las cuales aparecerían los géneros literarios. La transparencia que lo anterior supone para el avance de una competencia específica de lectura literaria se refleja, por ejemplo, en su visión de las posibles formas de discusión luego de la lectura de una obra literaria. Estas se concretan en dos posibilidades: dialogar para favorecer la expresión oral de los alumnos, instancia en la que poco importa la lectura realizada (*para mí en ese momento el texto no es importante*), o dialogar para promover un determinado aprendizaje lingüístico a partir de la lectura (es decir, volver al texto con los “anteojos” de lengua).

Desde esa perspectiva, no es extraño que en su concepción de la educación literaria no sean relevantes cuestiones como la selección de

textos o la recuperación y movilización de lecturas previas en el aula (tanto suyas como de los alumnos). En la misma línea, se entiende que el carácter “resistente” de un texto se asocie únicamente a textos funcionales y no a obras literarias. En suma: si no se han tenido experiencias docentes tendientes a hacer progresar la competencia interpretativa de los alumnos, difícilmente podrán haberse construido creencias personales más o menos estructuradas acerca de lo que este proceso educativo implica. A su vez, la comprensión de esta perspectiva ayuda también a entender una de las ideas más recurrentes de su discurso, que podría formularse así: las cuestiones específicas del aprendizaje literario corresponden a los niveles educativos superiores (ergo, no a la etapa de educación primaria).

Resta decir, como colofón de esta síntesis, que los saberes en el ámbito de la didáctica de la literatura, más allá de aquellos relacionados con la prescripción de la lectura inferencial por parte de la administración, no fueron convocados por Andrea en su discurso.

Tendencias en las prácticas de mediación literaria

A continuación, se ofrecen las principales tendencias mediadoras derivadas de la observación de clases de Andrea:

1. Las oportunidades vinculadas al objetivo de promover hábitos de lectura frutiva parecen difuminarse en unas prácticas que no llegan a concretar actuaciones relevantes en este ámbito. Por una parte, la maestra no favorece la construcción y mantenimiento del espacio de lectura libre que pudo desarrollarse en la biblioteca, ni moviliza los libros de los espacios bibliotecarios (ya sea los de la biblioteca escolar o los de las colecciones familiares u otras colecciones extraescolares). Por otra, es muy escaso el estímulo para promover la implicación personal y afectiva del lector en los textos leídos en el aula, y los espacios de socialización entre lectores surgidos en ese marco están muy centrados en sus propias intervenciones más que en las de los alumnos. Asimismo, es escasa la expansión de la lectura literaria hacia la toma de conciencia de los circuitos de mediación cultural en los que los hábitos lectores personales se construyen y se desarrollan. No obstante, en este contexto general de exiguas ocasiones de promoción de la lectura, hay algunas prácticas puntuales que, observadas como más relevantes en su perfil mediador, podrían incidir positivamente en la motivación de los alumnos por la literatura. La continua lectura en voz alta por parte de la maestra,

por una parte, y los recurrentes espacios de elaboración libre de textos con intencionalidad literaria, por otra, conformarían las grandes excepciones en unas actuaciones docentes que, *grosso modo*, no se ven especialmente orientadas a la formación de lectores autónomos y con amplias posibilidades de disfrute de la literatura.

2. El avance de la competencia interpretativa de los alumnos en relación a las obras literarias aparece como un objetivo inexistente en sus prácticas, que no concretan dispositivos ni espacios para hacer emerger la interpretación personal, contrastarla con el texto y ponerla en relación con la construcción de sentido de otros sobre lo leído. La ausencia de espacios de discusión literaria, de dispositivos de problematización de las obras o de una aproximación al texto a la vez participativa y distanciada, entre otros aspectos, dan cuenta de la ausencia de prácticas concretas para ayudar al niño a construir una competencia literaria que le permita progresar en sus posibilidades de diálogo con las obras. De este modo, las muy breves formas de diálogo que promueve sobre lo leído no pasan de una reconstrucción colectiva del argumento y de una puesta en escena de las primeras impresiones personales de los niños sobre el texto. En ese contexto, el propio docente se invisibiliza en tanto sujeto lector que participa de una lectura colectiva: ni actúa como “garante de los derechos del texto” ni integra su capital cultural o su memoria afectivo - literaria al proceso de lectura. Y si bien se observa una tendencia hacia la realización de actividades de comprensión de lectura, esta continúa únicamente vinculada a un tipo de trabajo individual, consistente en contestar una ficha con preguntas y ejercicios de “comprensión” sobre lo leído (muchos de los cuales operan en un nivel de comprensión exclusivamente literal¹⁰¹). En definitiva, la ausencia de dispositivos didácticos centrados en el avance de las capacidades individuales de interpretación literaria y en su puesta en relación con procesos colectivos de construcción de significado conforma, sin duda, una tendencia predominante en sus prácticas mediadoras.
3. El aprendizaje de saberes, tanto lingüísticos como literarios, parece un componente importante en sus prácticas. La atención que promueve hacia los elementos estructurales de una narración

¹⁰¹ A modo de ejemplo: “Escribe si es verdadera o falsa cada una de estas afirmaciones: 1. Oreste cultivaba zanahorias en su huerta; 2. El hijo de Oreste se llama Andrea; 3. El abuelo no quiso ayudar a tirar de la zanahoria”

(conocimiento que les sirve de base para la creación de historias), es evidente tanto en la necesidad de reforzar estos conocimientos en su propio discurso como en su inclusión en la pauta con la que los niños co-evalúan los relatos de sus compañeros. Por otro lado, la frecuencia con que se expande la lectura o escritura literaria hacia contenidos de lengua (ora con la explicación de vocabulario nuevo o la aclaración de las funciones gramaticales del nombre y el verbo, ora con las actividades sobre coherencia textual incluidas en la ficha de comprensión lectora) indicaría la relevancia que esta área de trabajo tiene para ella. De este modo, la movilización y sistematización de conocimientos lingüísticos y literarios específicos asoma como un eje fundamental de sus prácticas, y conforma uno de los puntos clave en el acercamiento que Andrea promueve hacia los textos.

8.5.2. Síntesis Marta

Perfil lector

Hija de padres no escolarizados, Marta creció en un hogar donde la práctica lectora era más una intención de futuro que una realidad cotidiana. Pese a ello, tuvo una cierta iniciación a la lectura de la mano de sus hermanos mayores, que actuaron como modelos lectores y le ofrecieron sus primeros textos. Por su parte, la etapa escolar se recuerda de manera especialmente negativa: nula motivación por la lectura, ausencia de docentes significativos en este campo, y problemas personales de fluidez y velocidad al leer. Estas dificultades pronto devienen en una débil autoimagen lectora, apoyada en las diversas barreras (escolares y extraescolares) con las que se enfrentó su relación con la cultura escrita durante la adolescencia y juventud.

Ya en la vida adulta, Marta se caracteriza como una lectora literaria ocasional, exclusivamente de novelas y, en particular, de novelas históricas y de textos muy vendidos en periodos determinados. En efecto, el único escritor que nombra como autor favorito, Carlos Ruiz Zafón, refleja la síntesis entre ambos intereses. No le gustan, en cambio, los libros “muy descriptivos”, cuestión que, sumada a la caracterización anterior, hace pensar en un perfil lector estándar asociado mayoritariamente al engancho con la trama narrativa.

Pese a que en algún momento señala que la lectura es una de sus grandes pasiones, su discurso no ofrece ningún dato que parezca confirmar esa visión. Al contrario, la descripción de sus prácticas lectoras

apunta, más bien, a confirmar una cierta precariedad del hábito personal de lectura frutiva. En la actualidad, por ejemplo, está pasando una época de “sequía” lectora caracterizada por la poca o nula lectura por placer, situación que sería extensiva a buena parte de su vida adulta. En definitiva, su perfil parece estar determinado por escasas prácticas lectoras (realizadas casi exclusivamente en periodos vacacionales) y por un corpus literario muy restringido.

Creencias, representaciones y saberes relevantes

Dos aspectos resultan especialmente relevantes para comprender la visión que Marta ha construido de la lectura literaria. El primero es la creencia en torno a la valoración que esta práctica cultural implica, sintetizada a su vez en dos ideas fundamentales: por una parte, leer ayuda a escribir mejor y a tener un vocabulario más amplio; por otra, ayuda a entrar en contacto con vivencias y experiencias de otros, que eventualmente pueden ampliar la visión personal que se tiene sobre determinadas zonas de la realidad. Enunciadas desde un discurso allocutivo, ambas parecen surgir de una experiencia personal (pues el *yo* se inscribe de forma indirecta en el *tú*) que, no obstante, se concibe también como una experiencia generalizable a otros lectores. De este modo, nos parece estar frente a unas ideas que, dado su elevado nivel de estructuración y convicción, estarían a medio camino entre unas creencias personales y unos saberes consensuados socialmente sobre la lectura.

El segundo aspecto destacable es la ausencia de metáforas para describir su propia relación con la lectura, en general, y la literatura, en particular. Lo anterior, confrontado a su vez con la paradoja de que al hablar de la lectura de otros sí se movilizan ciertas metáforas, parece subrayar el escaso espacio personal construido para la lectura literaria y, por extensión, la escasez de creencias más o menos consolidadas en este ámbito.

Por su parte, su visión de la educación literaria está marcada por un pensamiento muy arraigado, formulado con tal grado de convicción que, en la práctica, se enuncia como una evidencia: *yo parto de la base de que [la literatura] no se enseña bien*. Esta visión atraviesa todo su discurso como un contundente diagnóstico, tanto de la propia actuación docente como del principal (y en la práctica casi exclusivo) dispositivo institucional que la Escuela 2 ha elaborado para enseñar literatura: el plan lector, descrito como *aburridísimo y monótono*.

Desde su perspectiva, dos serían las principales dificultades o tensiones que están a la base de esta situación deficitaria. Por una parte, las dificultades propias de un currículum que dejaría muy poco tiempo

pedagógico para el trabajo literario; por otra, los problemas que implica la ausencia de un proyecto institucional de Escuela 2 tendiente a la formación de lectores literarios. En este último punto, emergen de manera muy clara ciertas tensiones existentes entre unas creencias personales, orientadas a la necesidad de reformar de manera completa y radical el tipo de enseñanza literaria impartida, y unas lógicas institucionales para las cuales lo anterior no parece prioritario. Un ejemplo que lo grafica muy bien es su idea de formar una comisión de docentes para trabajar en ello e, inmediatamente después, el hecho de subrayar su imposibilidad en esta escuela pues *no hay nadie tampoco que esté preocupado por ese tema*. A su vez, cabe destacar el grado de asertividad con el que se formula esta última frase, que nos lleva a pensar en una creencia personal altamente estructurada, central en su pensamiento sobre las prioridades institucionales. Por lo demás, se trata de la misma asertividad y convicción con la que luego formula la escasa presencia que ve para la lectura literaria en su escuela: *no le sabemos dar el sitio que tiene*.

Si bien fue consultada acerca de los objetivos que, a su juicio, guiarían los procesos de educación literaria, Marta no entregó respuestas directas sobre ello. Únicamente a nivel implícito, puede deducirse que su mayor y único objetivo es “engancha” a los alumnos en la lectura, propósito educativo que actualmente es vivido como una utopía por esta maestra quien, como se ha visto, cree que en Escuela 2 están aún muy lejos de conseguirlo. Con todo, resulta evidente que, para ella, la mejora en este ámbito pasa por cambiar el formato del plan lector, y por la búsqueda de nuevos dispositivos más centrados en la lectura libre y en la socialización de lecturas autónomas en el aula. En la misma línea, y siempre en un plano exclusivamente personal, piensa que la educación literaria podría avanzar hacia una cierta visión panorámica y diacrónica de la tradición literaria, que permitiera visualizar las relaciones entre unas obras y otras. Y si su propia experiencia docente de trabajo con obras completas es vivida como inservible, es normal que proyecte realizar esa visión panorámica con un trabajo centrado exclusivamente en fragmentos.

En cualquier caso, ni su actual práctica docente ni la visualización de nuevos dispositivos parecen incluir un trabajo específico sobre el aprendizaje literario, ámbito que resulta completamente invisible en sus creencias sobre la enseñanza de la literatura. Cuando lee un texto, por ejemplo, jamás atiende a elementos literarios, sino a cuestiones como el vocabulario o las tipologías textuales a las que dicho texto adscribe. En esta línea, es normal que las propuestas didácticas enfocadas específicamente en los aspectos literarios (como el “va y viene entre participación y distanciamiento” o la “lectura en red”, entre otros), o bien no

se las haya planteado, o bien las conciba para niveles educativos superiores: *yo creo que eso es más en secundaria | creo ¿eh?* A su vez, el discurso dubitativo con el que se formula lo anterior nos habla, más que de una convicción al respecto, de una falta de reflexión personal sobre aspectos que hasta hoy parecen invisibles en sus esquemas de pensamiento sobre la asignatura.

Lo dicho hasta acá tiene su particular correlato a nivel de la relación que Marta mantiene con los saberes consensuados en la didáctica de la literatura, un tipo de conocimiento que no ha sido evocado en ningún momento en su discurso. Al contrario, su posicionamiento al respecto está marcado por el déficit o ausencia de saberes: el uso reiterado de frases como *no te puedo ayudar mucho me parece* no hace sino confirmar esa débil autoimagen, y reforzar las dificultades que parece tener Marta para construir una identidad profesional en tanto enseñante de literatura.

Tendencias en las prácticas de mediación literaria

A continuación, se ofrecen las principales tendencias mediadoras derivadas de la observación de clases de Marta:

1. Tanto el avance de la competencia interpretativa como la adquisición y sistematización de saberes literarios están completamente ausentes de las prácticas docentes observadas. En efecto, la lectura literaria en la clase de Marta parece responder a un único formato de trabajo, difícilmente relacionable con alguno de los ámbitos mencionados. Este formato responde al siguiente modelo: se lee de forma colectiva (generalmente en silencio) un capítulo de la novela trimestral, para luego hacer un comentario global que, bajo el esquema “pregunta de la maestra - respuesta de algún alumno”, se orienta mayoritariamente a reconstruir el argumento del capítulo (la pregunta más convocada en este momento es *¿y qué más pasa?*). El diálogo resultante está muy centrado en las preguntas y aportaciones de la maestra, en el que las breves respuestas de los alumnos funcionan como incisos puntuales intercalados en un discurso marcadamente monologal. Luego, esto se expande hacia un trabajo sobre los ejercicios del “plan lector”, generalmente preguntas de comprensión lectora que se responden de manera individual y se revisan en la sesión siguiente. En ese contexto, es evidente la ausencia de dispositivos específicos de problematización de los textos, de lecturas en red, de discusiones literarias orientadas al intercambio de opiniones y la construcción de sentido, de aproximaciones al texto basadas en

el “va y viene” entre participación y distanciación, o de procesos de toma de conciencia de las reglas del juego literario, entre otros aspectos específicos del aprendizaje literario, orientados a construir y desarrollar la competencia interpretativa del lector.

2. En ese marco, la promoción de hábitos de lectura autónoma y placentera parece igualmente ausente: no se leen otros textos ni con otros propósitos más allá de los asociados a la novela trimestral, no se favorecen espacios de lectura libre ni de creación literaria, y no hay dispositivos específicos que favorezcan la socialización e intercambio entre lectores. Es decir, no parecen existir unas formas (individuales o institucionales) que concreten el objetivo social de formar lectores autónomos e implicados. No obstante, y pese a la evidencia anterior, se han observado tímidos y poco estructurados intentos de Marta por integrar este propósito en sus prácticas. Entre ellos podrían contarse los siguientes: favorecer un momento de valoración individual acerca del libro una vez que se ha terminado su lectura; hacer un comentario tendiente a promover la visita de los alumnos a las bibliotecas públicas; y hablarles a sus estudiantes de sus inicios como lectora (recuperando de este modo su memoria afectivo-literaria). Con todo, es claro que se trata de comentarios puntuales y aislados en su práctica, que responden más al deseo de tener alumnos lectores que a la concreción de dispositivos y formas de trabajo para ayudarles en el complejo proceso de devenir sujetos lectores.
3. El aprendizaje lingüístico a partir de la lectura de textos literarios conforma una tendencia en las prácticas de mediación de Marta. Aunque no se dé en todas y cada una de las sesiones, sí puede considerarse un movimiento recurrente: ya sea para buscar antónimos a los adjetivos negativos que aparecen en un capítulo, para definir palabras desconocidas o para completar los ejercicios sobre vocabulario y coherencia textual incluidos en el plan lector. De uno u otro modo, la expansión de la lectura literaria hacia contenidos de lengua es habitual en el perfil mediador de Marta en relación a la literatura.

8.5.3. Síntesis Raquel

Perfil lector

En el caso de Raquel, el aprendizaje inicial de la lectura fue tutorizado por su abuelo en el ambiente rural en el que vivían. Luego, su infancia es una buena muestra de la formación de un lector como “cazador furtivo”: pese a la total ausencia de prácticas escolares tendientes a construir hábitos lectores y a motivar hacia la literatura, tanto los castigos recibidos como su evasión de ciertas obligaciones escolares la llevan a construir gozosos espacios de lectura autónoma. Posteriormente, es en el instituto donde comienzan a consolidarse el hábito lector y una cierta “postura” de lectura asociada al criterio adulto.

En la vida adulta, la lectura ha continuado siendo un espacio relevante en las prácticas de ocio de Raquel, quien dice mantener una relación personal y pasional con la literatura. Esta relación se intensifica con el género poético, su corpus favorito, frente al cual se muestra como una lectora muy sensible (que ha incursionado también en la escritura, de forma amateur) y con un cierto recorrido caracterizado por autores modernos y contemporáneos. Su bagaje también incluye recorridos por narrativas diversas, desde la ciencia ficción hasta su interés actual por las novelas surgidas de los premios literarios. A su vez, estas lecturas se enmarcan en una participación bastante activa en circuitos culturales asociados a la literatura (como el teatro o la ópera), y en la revisión de prensa y suplementos culturales.

Pese a lo anterior, su visión es la de alguien que ha leído relativamente poco. En este sentido, su visión del lector apunta a recalcar la experiencia subjetiva que se tiene con un texto por sobre la cantidad de libros que se hayan leído. En otras palabras, considera que su relación pasional con la literatura radica, más que en un bagaje literario extremadamente amplio, en la profunda experiencia personal que marca el encuentro con sus textos amados. Con todo, pese a esta visión y a su consideración de que en la actualidad tiene algo abandonada a la literatura, su conversación refleja prácticas constantes de lectura frutiva y, sobre todo, un espacio personal construido para el placer que siente como lectora literaria.

Creencias, representaciones y saberes relevantes

La metáfora de la lectura literaria como un “culto” adelanta, en cierto modo, la fuerte valoración que Raquel hace de la práctica cultural de la lectura literaria. Así, el campo semántico de afectuosa admiración y

de ritual sagrado que la idea moviliza estaría en el centro de la concepción personal que se tiene de la literatura. Entendida como *la base de cualquier conocimiento* y como *un arte* capaz de dar forma a la realidad (e incluso de transformarla), es evidente la importancia que se le confiere al discurso literario en tanto medio privilegiado de expresión e interpretación del sujeto y del mundo.

Una serie de ideas subsidiarias apoyan la pujanza de esta visión en su sistema de creencias. En primer lugar, la fuerte valoración que se hace de lo escrito en tanto realidad permanente y, por lo mismo, de mayor sustancia o entidad que otras formas de expresión: *la transmisión escrita | para mí tiene muchísimo valor | muchísimo valor | porque:: no se desvirtúa*. Segundo, la visualización de un cierto conjunto de mensajes, interpretaciones o motivaciones profundas que el escritor querría vehicular en sus obras, y a los que sería necesario atender en tanto lectores. Tercero, la atención al estilo literario: si una obra es una expresión artística capaz de *darle brillo* a los elementos de la vida cotidiana, su grandeza radicarán en el particular trabajo que esta realice con la palabra. Cuarto, y probablemente consecuencia de todo lo anterior, Raquel entiende la literatura como un excelente medio *para volar más allá* de donde se está, expandiendo así los límites de la propia realidad. A su vez, todas estas concepciones son enunciadas con un discurso fuertemente personalizado, construido desde la experiencia personal del hablante y, por tanto, sin una necesaria entidad de “verdad” demostrable en el colectivo (lo que no impide, por cierto, que estas creencias se vivan como tales en el espacio privado).

Por su parte, los procesos de educación literaria están relacionados con una creencia altamente estructurada en el pensamiento de Raquel, y que podría formularse en la siguiente idea: el sentido de la literatura en la escuela radica en su capacidad para apoyar los procesos de desarrollo personal y de construcción de la propia subjetividad en los alumnos. Conocer otras experiencias más allá de la propia, estructurar y organizar su forma de pensar y ayudarles a adoptar una cierta postura frente al mundo serían, pues, las principales oportunidades que la literatura brinda en tanto instrumento pedagógico. Es tal el grado de convicción personal con el que vehicula este objetivo que no es extraño que lo anterior enraíce en una creencia más genérica acerca del oficio de maestra como una oportunidad para ayudar a los niños a crecer libres y a desarrollar su identidad individual y social.

Para ello, el principal dispositivo didáctico que Raquel concibe en relación a la literatura no es, como sucede en el contexto institucional, el “plan lector”, sino la discusión de vertiente filosófica, una forma de debate orientada, más que a la interpretación del texto en sí, a la reflexión

sobre la propia vida y sobre el mundo “a partir” de la lectura de unas obras que actúan como disparadoras de procesos de pensamiento. De este modo, la lectura literaria se concibe como un puente para ayudar a los niños a plantearse preguntas como *qué estoy haciendo* o *cómo soy*, y la propia mediación docente, como una plataforma para favorecer las conexiones entre el texto y la experiencia personal de los alumnos. En esta línea, la eventual gestión de errores interpretativos no aparece como algo relevante para ella, y la actuación en tanto “garante de los derechos del texto” deviene, en su caso, una función de “garante de la intencionalidad del escritor”, en términos del mensaje profundo que Raquel cree ver en cada obra, y que quiere preservar y revelar a sus estudiantes.

Estas creencias, así como buena parte de su discurso, refieren en todo momento a la experiencia y al ideario personal de Raquel. Expresiones como *soy defensora de*, *yo creo que*, *a mí lo que me gusta priorizar*, *esto lo aplico a todo* o *he tenido bastantes veces esa sensación*, inundan su manera de hablar de la educación literaria, un discurso en el que casi no se observan alusiones a representaciones compartidas en el seno del claustro. Lo que sí aparece en relación a la institución es la constatación del lugar secundario que ocupa la enseñanza de la literatura (*literatura se hace poca*) y, en ese marco, la referencia a ciertas prácticas interesantes (y muy puntuales) que algunos compañeros de trabajo han comenzado, y con las cuales Raquel se siente identificada. Pero pese a ello, lo que parece definir la relación docente – escuela es la tensión entre las creencias personales y los principios institucionales. En efecto, estos últimos son vividos por Raquel como unos lineamientos *muy pautados*, que dejan escaso o ningún margen al desarrollo de la imaginación y a la expresión de la libertad y la creatividad de los alumnos. La única excepción en este ámbito estaría en la importancia del trabajo por tipologías textuales, fundamental en el modelo educativo de Escuela 2, y que Raquel parece compartir o que, al menos, no critica.

Una última creencia relevante la encontramos en la importancia que le da a la escenificación del sujeto lector didáctico en el aula, ya sea leyendo en voz alta o hablándole a sus alumnos de sus lecturas. Cabe señalar que, para ella, la transmisión del propio goce lector es importante pero no basta para formar buenos lectores literarios, objetivo para el que se necesita movilizar ciertos saberes o conocimientos didácticos.

Así, llegados al punto de su relación con los saberes consensuados en el campo de la didáctica de la literatura, cabría señalar que este tipo de conocimiento no ha sido movilizado en su discurso. Al contrario, Raquel se ha situado en una posición deficitaria en este ámbito, afiliándose así al muy amplio conjunto de docentes que ella ve con escasa

o nula formación en educación literaria: *tendríamos que tener | los profesores yo la primera/ | más didáctica de la literatura | mucha más formación didáctica.*

Tendencias en las prácticas de mediación literaria

A continuación, se ofrecen las principales tendencias mediadoras derivadas de la observación de clases de Raquel:

1. La lectura colectiva de una novela íntegra constituye el eje fundamental de su modelo de enseñanza de la literatura; de hecho, la ausencia de otros textos literarios complementarios, así como la extensión de este tipo de lectura hacia un espacio teóricamente más vinculado a la lectura libre (como es la biblioteca), parecen indicar que no suele trabajar con otros corpus ni otras modalidades de lectura¹⁰². A su vez, la forma de explotación didáctica que generalmente acompaña esta lectura es una conversación de vertiente filosófica, más apoyada en las aportaciones de la maestra que en las de los alumnos, y centrada en la reflexión sobre la propia vida más que en la problematización e interpretación del texto (en esos casos, el texto actúa únicamente como “disparador” de la reflexión sobre temáticas generales). Una muestra de lo anterior sería, por ejemplo, la focalización de Raquel en una frase clave del texto que ostenta una fuerte carga simbólica y metafórica; si bien esto podría haber constituido una interesante puerta de entrada a ciertos problemas de comprensión e interpretación de la obra, la reflexión generada acabó apuntando a la proyección del significado de esa frase en la propia vida, tanto de los alumnos como de la maestra. Por su parte, es evidente la importancia que adquiere el sujeto lector en ese proceso: el debate se enriquece, ya sea con referencias provenientes del capital cultural de la maestra, ya sea con componentes de la memoria literaria y afectiva de los alumnos. No obstante, esa puesta en juego del sujeto lector no deviene, como podría pensarse, puerta de acceso a la interpretación literaria, aspecto que ocupa un lugar secundario en las sesiones observadas.

¹⁰² Por supuesto, es complejo generalizar a partir de una sola secuencia observada. Sin embargo, contamos con varios datos que llevan nuestro análisis en esa dirección, desde su constatación acerca de que “literatura se hace muy poca” (en la entrevista) hasta sus comentarios informales acerca de que no suele trabajar la lectura literaria con otros dispositivos o modalidades de lectura que los aquí observados (NC, 14/03).

2. En ese contexto, la primera sesión parece actuar como excepción a la regla, pues podría considerarse como un excelente ejemplo de discusión literaria que promueve el “va y viene” entre participación y distancia como fórmula de acceso a interpretaciones más complejas de las obras. Una sesión en la que se generan espacios de trabajo en pequeños grupos para confrontar opiniones que luego serán socializadas en el plenario, y donde la maestra actúa como “garante de los derechos del texto” al solicitar la relectura de ciertos fragmentos con objeto de apoyar o rechazar las hipótesis de lectura construidas. Dado que este tipo de acercamiento al texto tiende a desaparecer en las sesiones posteriores (cuyo formato de lectura igualmente posibilitaba su realización), no podríamos atribuirle un carácter de tendencia en el perfil mediador de Raquel¹⁰³. Únicamente lo apuntamos como contraste a las prácticas más extendidas mencionadas en el punto 1, y que parecen las más arraigadas en la forma que esta maestra tiene para enseñar literatura.
3. Pese al escaso lugar que tendría el avance de la competencia interpretativa en sus actuaciones, la atención al funcionamiento de los textos sí emerge como un aspecto de interés en los procesos de lectura literaria. Así, tanto el funcionamiento interno de la literatura (la función de los paratextos o las formas de citación e intertextualidad entre una obra y otra) como su funcionamiento externo (el proceso de transmediación para realizar una versión cinematográfica de un libro) devienen cuestiones posibles de nutrir el diálogo generado a partir de lo leído. Cabe señalar, a su vez, que lo anterior no incluye la movilización de un metalenguaje literario que ayude a visualizar esos componentes, pues este tipo de términos no parecen acompañar de manera habitual los procesos de lectura y conversación sobre lo leído.
4. La promoción de hábitos de lectura autónoma no parece un objetivo especialmente relevante, toda vez que la maestra no favorece un tipo de lectura libre estando en el lugar que sería más indicado para ello (la biblioteca), ni tampoco promueve una movilización de libros de los espacios bibliotecarios institucionales o personales que, eventualmente, podría apoyar

¹⁰³ En efecto, es la propia Raquel quien, en la situación de entrevista, nos señaló que esta forma de volver la mirada hacia el texto y de provocar un “va y viene” dialéctico en el lector la hace, en realidad, muy poco, pues hasta ese momento pensaba que era “contraproducente” en el sentido de coartar la imaginación y la libertad del lector.

las búsquedas bibliográficas de los alumnos en el plano extraescolar.

5. Si bien expande continuamente la lectura literaria hacia actividades orales y de escritura, esto no necesariamente conlleva una expansión hacia el aprendizaje lingüístico. De este modo, y más allá de explicaciones puntuales sobre palabras desconocidas, la adquisición de contenidos sobre la lengua queda desprovista de actividades concretas que, a partir de instancias de lectura, se orienten luego en esta dirección. Un ámbito, el del aprendizaje lingüístico, que no parece especialmente relevante entre las prácticas mediadoras de esta maestra.

8.5.4. Cuadro de síntesis de resultados estudio de caso n°3

Presentamos, a continuación, el cuadro de síntesis que permite una visión panorámica de los principales resultados obtenidos por cada maestra de la Escuela 2, en cada uno de los ámbitos de estudio:

CUADRO 12: SÍNTESIS DE RESULTADOS EC3

	PERFIL LECTOR	SISTEMA DE CREENCIAS	TENDENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN
Andrea	Lectora medianamente implicada. Ha construido un espacio personal para la lectura frutiva, aunque asociado únicamente a un corpus muy restringido de novelas “simples” (que no parece complementar con otras lecturas, y de las que no recuerda ningún autor favorito). Se excluye del grupo de lectores expertos. Ocasionalmente hace paseos exploratorios a bibliotecas.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Lectura literaria como pasatiempo y como experiencia de identificación con el mundo ficcional. 2 Constató de partida: en E2 se hace muy poca literatura 3 Objetivos para la educación literaria: motivación por la lectura y desarrollo de la comprensión inferencial. 4 Importancia del aprendizaje lingüístico. 5 Visión del diálogo post lectura: o bien para favorecer la expresión oral, o bien para promover aprendizajes lingüísticos. 6 Hay un cierto grado de influencia de los saberes (solo prescritos, no científicos) y las representaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Actuaciones tendientes al aprendizaje de saberes, tanto lingüísticos como literarios. 2 Poca relevancia de actuaciones especialmente destinadas a la formación de hábitos de lectura autónoma y por placer. 3 Total ausencia de prácticas orientadas a favorecer el avance de la competencia interpretativa.
Marta	Lectora no implicada. Parece mantener la débil autoimagen lectora construida en la escuela. Escasas prácticas lectoras, realizadas casi exclusivamente en periodos vacacionales, y asociadas a un corpus literario muy restringido (novelas históricas y/o best sellers). Actualmente se caracteriza por la poca o nula lectura por placer.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Alta valoración de la lectura literaria: mejoras en vocabulario y expresión, contacto con vivencias de otros. 2 Idea de base: la literatura no se enseña bien, y el dispositivo lector institucional de E2 no funciona. 3 Objetivo de “engancha” a los alumnos en la lectura. 4 Posibles líneas de mejora: más lectura libre y menos obligatoria; más trabajo con fragmentos que den una visión diacrónica de la tradición literaria. 5 Poca relevancia de las representaciones, y nula evocación de saberes didácticos consensuados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Bastante expansión de la lectura literaria hacia el aprendizaje lingüístico. 2 Total ausencia de prácticas dirigidas al avance de la competencia interpretativa y a la adquisición de saberes literarios. 3 Ausencia (pese a su manifiesta intención de tener alumnos lectores) de actuaciones docentes y de espacios y dispositivos didácticos tendientes a formar hábitos de lectura frutiva autónoma.

Raquel	<p>Lectora implicada. Mantiene una relación personal y pasional con la literatura, basada más en la intensidad de su experiencia lectora que en un bagaje extremadamente amplio. Lectora de narrativa y, especialmente, de poesía moderna y contemporánea. Participa de ciertos circuitos culturales asociados a la literatura. Aunque dice tener la literatura algo abandonada en la actualidad, mantiene una práctica constante de lectura frutiva.</p>	<p>1 Literatura como arte que expresa y transforma la realidad, y que lleva al lector “más allá” de donde se está. Fuerte valoración de lo escrito, del estilo literario y del mensaje profundo que una obra transmite. 2 Lo fundamental de la literatura en la escuela es su potencial para apoyar procesos de desarrollo personal y de reflexión sobre la propia vida y sobre el mundo. 3 Un dispositivo concreta muy bien este objetivo: la discusión de vertiente filosófica a partir de las obras. 4 Importancia del <i>sujeto lector didáctico</i> en el aula. 5 Muy poca relevancia de las representaciones (tensiones con los principios institucionales) y saberes (nula referencia a conocimientos consensuados).</p>	<p>1 Una actuación docente funciona como eje de toda la educación literaria: lectura colectiva y luego discusión de vertiente filosófica “a partir de” (y no “sobre”) lo leído. 2 Cierta atención al funcionamiento interno y externo de los textos (aunque sin acompañarlo de metalenguaje). 3 Poca relevancia de la promoción de hábitos lectores. 4 Poca relevancia del aprendizaje lingüístico a partir de la lectura (no hay prácticas específicamente orientadas con tal fin).</p>
--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El ejercicio de síntesis con el que concluye cada uno de los tres capítulos precedentes ha permitido visibilizar los principales resultados obtenidos en los diversos estudios de caso desarrollados. ¿Qué nos dicen, pues, esos resultados de cara a la reflexión sobre el mediador escolar de lectura literaria? ¿Y cómo dialogan esos hallazgos con los de otros estudios de orientación similar informados en nuestro campo científico? Las páginas que siguen intentan abordar estas interrogantes, y lo hacen mediante la construcción de respuestas a las principales preguntas de investigación formuladas en nuestro estudio. Para ello, hemos optado por articular la discusión en términos del tipo de población estudiada. De ahí que la reflexión siga dos grandes caminos: por una parte, el del futuro profesorado (estudio 1); por otra, el de las maestras en ejercicio (estudios 2 y 3).

9.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS ESTUDIO DE CASO N°1

Abordaremos a continuación la pregunta de investigación que conformaba el foco central de nuestro primer estudio de caso:

¿Qué relaciones pueden establecerse entre las creencias de los futuros maestros sobre la literatura y su enseñanza y el perfil lector al cual adscriben?

Cabría recordar, en primer lugar, que el hecho de trabajar con futuros maestros que todavía no habían seguido procesos de formación inicial en el ámbito específico de la didáctica de la lengua y la literatura, nos aseguraba que sus teorías implícitas sobre la educación literaria no estarían basadas en un conocimiento científico sino, fundamentalmente, en sus propias experiencias en relación a este campo. En palabras de Falardeau y Simard (2007b: 10-11): “sus representaciones de la cultura y su enseñanza no se apoyan entonces sobre contenidos recientemente aprendidos en la universidad, sino en sus prácticas y conocimientos de más de veinte años”. Por supuesto, esta opción apuntaba deliberadamente a relevar la posible incidencia de la *trayectoria preprofesional* de estos alumnos en sus sistemas de creencias. Y cuando hablamos de trayectoria preprofesional en el ámbito de la lectura literaria nos referimos tanto a las experiencias de socialización escolar que se

tuvieron en relación a la literatura como a las prácticas personales y extraescolares que los caracterizan como lectores literarios.

Como hemos visto en la reconstrucción de las trayectorias lectoras de la infancia y juventud, las experiencias de socialización escolar en el campo de la educación literaria dibujan una clara tendencia: la progresiva desmotivación lectora asociada a prácticas didácticas muy poco significativas, situación que domina en 5 de nuestros 6 estudiantes (únicamente Lara tiene una percepción más positiva de esta etapa). La consecuencia de esta casi absoluta homogeneidad en el ámbito escolar resulta, pues, evidente: si las hay, las diferencias en los sistemas de creencias se deberían fundamentalmente a las prácticas personales y extraescolares de los estudiantes en torno a la lectura y la literatura.

Volviendo entonces a nuestra pregunta central, señalaremos que efectivamente se han podido establecer ciertas relaciones entre las creencias y el perfil lector de los sujetos. Para ello hablaremos de dos tipos de tendencias: unas, las tendencias totales, son aquellas creencias y saberes que pueden observarse en los tres informantes que comparten un mismo perfil lector y, al contrario, que no aparecen en ninguno de los sujetos que adscriben al otro perfil. Otras, las tendencias parciales, son aquellas creencias y saberes que encontramos en al menos dos de los tres informantes de un mismo perfil, y que o bien no aparecen en ninguno de los sujetos que adscriben al otro perfil, o bien aparecen en uno de ellos pero de manera poco estructurada. Comenzaremos, pues, presentando las **tendencias totales** observadas:

1. *El conocimiento del sistema literario.* Como era previsible, una de las mayores tendencias encontradas es la distancia entre uno y otro perfil lector en términos de los saberes que ambos pueden movilizar en relación al sistema literario. Los comentarios de Lara, Carme y Julia acerca de autores y obras, así como sus capacidades de contextualización de los textos en ciertos géneros y subgéneros o en relación a la posición que ocupan en el sistema literario, evidencian un entramado de saberes sobre ese sistema, complementado a su vez con un conocimiento de los parámetros que rigen la socialización del libro y la lectura, pues son sujetos que participan cotidianamente de esos espacios (ya sea mediante visitas a librerías, recomendaciones literarias entre amigos, participación en un club de lectura, etc.). Por su parte, anécdotas como la del Nobel a Eduardo Mendoza (Ricard), el entrar a una librería y abrumarse por no saber qué ni cómo elegir (Beatriu) o el hablar de los libros según si son *grandecitos* o *de letra pequeña* (Núria), no son sino huellas de la ausencia de aquellos marcos de

referencia que permiten a un sujeto insertarse de manera activa en los circuitos de recepción y circulación de la literatura en una sociedad. Huellas que parecen confirmar lo señalado por Gomez (2005) en relación a que los escasos marcos de referencia sobre la literatura conforman uno de los mayores obstáculos que encuentran los docentes no lectores para construir un espacio personal de lectura literaria (aun cuando tengan profundas intenciones de cambiar su actual estado de poca o nula lectura).

2. *La concepción de la lectura literaria.* La concepción que se tiene de la lectura está muy influida por aquellas representaciones sociales acerca de las bondades de su práctica (mejora de la expresión oral y escrita, desarrollo de la imaginación, etc.), cuyas huellas pueden encontrarse indistintamente entre lectores fuertes y débiles. No obstante, en el caso de las lectoras literarias fuertes, se agrega un elemento que define su visión de la lectura literaria, y que no encontramos en ninguno de los no lectores: su potencial en tanto espacio de transformación personal y de descubrimiento de sí para el sujeto lector. Desde aquel *te hace pensar en cómo eres*, de Julia, hasta la sensación que tiene Lara de ciertas lecturas como una *revelación* y un descubrimiento de nuevos aspectos de la realidad, pasando por aquello de que la lectura *enriquece tu propio carácter y tu propia personalidad*, de Carme; en todas ellas encontramos trazas de una visión de la lectura literaria como una experiencia que, de un modo u otro, colabora en la construcción de la propia subjetividad. Es decir, una concepción de la propia lectura como una práctica íntimamente asociada a la elaboración de la identidad personal y social del sujeto.
3. *El objetivo principal de la educación literaria.* Ayudar a los alumnos a construir hábitos de lectura frutiva autónoma aparece como un objetivo clave en la visión que las lectoras fuertes tienen de la educación literaria. A su vez, todas enlazan lo anterior (ya sea de manera directa o indirecta) con su propio placer en tanto lectoras. En otras palabras, su visión de este objetivo fundamental de la formación lectora podría formularse mediante la sentencia “yo disfruto leyendo, ergo, quisiera que mis alumnos también disfruten”. La lógica detrás de esta visión no aparece, en cambio, en ninguno de los no lectores. Únicamente Núria plantea explícitamente la importancia de construir hábitos de lectura por placer, pero parece concebirlo como un “deber ser” impuesto por la identidad profesional más que como la proyección de una experiencia y una convicción existentes en el plano personal. En definitiva, esta tendencia apoyaría lo perfilado por

investigaciones precedentes como las de Daisey (2009) o Granado (2009): la adhesión a la idea de transmitir el placer lector personal con la finalidad de construir ese placer en los alumnos, es mayor en los futuros docentes lectores que en los no lectores.

Presentamos, a continuación, las **tendencias parciales** obtenidas de la puesta en relación entre creencias y perfil lector:

4. *El progreso de la comprensión.* Formulado como un objetivo complementario al del gusto por la lectura (aunque sin alcanzar la pujanza de aquel) encontramos la idea de hacer progresar la competencia de comprensión lectora de los alumnos. Dos de las lectoras literarias fuertes ven como un propósito relevante el hecho de trabajar para la construcción de una capacidad de lectura *entre líneas* (Julia), que permita una comprensión global de lo leído y avanzar así hacia lecturas más complejas (Lara). Este objetivo también emerge en una lectora débil (Núria), pero en su caso parece muy asociado a una comprensión de tipo más literal, centrada en la trama o, en sus palabras, en la capacidad de *entender lo que pasa* en la historia.
5. *El corpus y las modalidades de lectura.* Tanto Julia como Lara (ambas lectoras fuertes) creen que los procesos de educación literaria pasan, en buena medida, por el contacto de los alumnos con corpus literarios diversos, entre los cuales cada niño irá encontrando aquellos textos que mejor se vinculen con sus gustos e intereses personales. A su vez, esto lo asocian con una diversificación de las prácticas de trabajo con la literatura, desde unas formas de lectura libre y de aproximación lúdica hasta otras centradas en la lectura guiada y en la oportunidad de progresar hacia lecturas más complejas de las obras (en este punto habría que agregar a Carme¹⁰⁴, la otra lectora fuerte, quien si bien no hizo explícito aquello de un corpus diverso, sí puntualizó en la importancia de favorecer diversas modalidades de lectura y

¹⁰⁴ El caso de Carme es particularmente interesante, sobre todo en relación a la fuerte influencia de su *trayectoria preprofesional* en su sistema de creencias. Pues pese a haber vivido prácticas escolares desmotivadoras y poco significativas (modelo historicista, dinámica libro-examen, entre otras), tuvo en su recorrido a ciertas docentes que gatillaron su pasión por la literatura a través de recomendaciones literarias personalizadas y de la escenificación de su propio placer lector en el aula. En consonancia con lo anterior, Carme cree que el aspecto clave en la formación de lectores radica en esos puntos asociados a la función mediadora del docente, más que en las modalidades de lectura o en los corpus literarios que se pongan en juego. Esto explica su lejanía con algunas de las creencias de las otras lectoras fuertes de nuestro estudio.

múltiples formas de entrada a los textos). Por su parte, el contacto con corpus literarios diversos aparece en las creencias de una lectora débil (Beatriu), aunque asociado únicamente a una modalidad de lectura libre que sería preferente en su proyección como maestra. Una de las líneas de reflexión que podrían extraerse de este punto se relaciona con los dos grandes roles docentes descritos por Emery-Bruneau (2010): el de “animador-motivador” y el de “guía interpretativo”. Pues, si bien todos nuestros informantes adscriben globalmente al primero, es interesante notar que aquellas modalidades de lectura guiada y de trabajo con los textos que parecen aceptar algunas de nuestras lectoras fuertes las emparentan también con aquella segunda función en tanto guía interpretativo en el acceso a los textos.

Vistas en su conjunto, estas tendencias nos dicen que el perfil personal en tanto lector literario parece gravitar en aquello que estos futuros docentes piensan sobre la lectura literaria y su enseñanza escolar. En ese sentido, es bastante claro que las teorías implícitas del grupo de lectoras literarias fuertes establecen una mayor sintonía con las perspectivas actuales de educación literaria que aquellas del grupo de no lectores literarios. La centralidad que adquiere en sus creencias el objetivo de promoción de hábitos de lectura frutiva, la aparición del posible avance en la competencia lectora como propósito educativo complementario, la eventual diversificación de corpus y prácticas que favorecería la consecución de estos objetivos, el sustrato de saberes que potencialmente podrían movilizar estas futuras maestras acerca del sistema literario y, finalmente, una fructífera visión de aquello que la lectura literaria obra en sí mismas como lectoras son, pues, tendencias que establecen un cierto diálogo con aquello que hoy se espera del mediador escolar de lectura literaria.

Evidentemente, las disparidades observadas entre uno y otro perfil no hacen sino reforzar aquel “patrón actitudinal diferencial entre lectores y no lectores” (Larrañaga y Yubero, 2005) surgido de la investigación sobre hábitos de lectura de alumnado universitario: diferentes prácticas y formas de relación con la lectura literaria llevan a los sujetos a concepciones y actitudes igualmente diferentes sobre lo que esta práctica implica. Y en el contexto específico del futuro profesorado, estos resultados dialogan con los de aquellos estudios que, en la última década, vienen mostrando la incidencia que tiene el perfil lector de un docente en formación tanto en sus formas de abordar la lectura literaria como en la manera en que proyecta los procesos de enseñanza-

aprendizaje en este campo (Applegate y Applegate, 2004; Daisey, 2009; Granado, 2009; Emery-Bruneau, 2010).

Dicho lo anterior, que sin duda constituye el foco principal del presente estudio, quisiéramos destacar un resultado complementario que, a nuestro modo de ver, reviste un profundo interés para el campo científico de la didáctica de la literatura. Se trata de lo siguiente: prácticamente todas las historias de lectura de nuestros informantes confirman el precario sitio que ocupa (o al menos ocupaba, cuando los participantes estaban en la escuela hace unos 10 años) la literatura en los centros escolares. El indeterminado espacio que parece tener la lectura literaria en la educación primaria, sumado a los enfoques historicistas y formalistas que todavía prevalecerían en secundaria (mezclado todo ello con la ubicuidad de una dinámica libro - examen que, pese a su escasa rentabilidad para la formación de lectores, parece muy difícil de erradicar de las prácticas docentes), son informaciones que dibujan un complejo panorama para la renovación didáctica de la educación literaria.

Un panorama que, aunque no es generalizable dado el carácter de estudio de caso de nuestra investigación, concuerda plenamente con aquel descrito recientemente, en un estudio más amplio y siempre en aulas del Estado español (Sanjuán, 2013): la enseñanza literaria en la escuela continúa muy lejos de las líneas de renovación que han caracterizado el avance en el campo científico de la didáctica de la literatura. La consecuencia de esto, salvo que se pongan en juego dispositivos de formación docente que problematicen esa experiencia, parece bastante clara. Pues si, como sabemos, las experiencias de socialización escolar como alumno inciden fuertemente en el tipo de mediación que un sujeto pone en juego cuando deviene docente (Tardif, 2004), cabría esperar una cierta reproducción de estos modelos en las prácticas profesionales de estos nuevos mediadores.

9.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS ESTUDIOS DE CASO N°2 Y N°3

Realizada ya la descripción de los resultados obtenidos en cada uno de los tres ámbitos de interés de los estudios 2 y 3, avanzaremos a continuación hacia las preguntas centrales de investigación, aquellas que ponen en relación los diversos focos de estudio para ver las posibles conexiones e influencias entre ellos. Nos interesa, no obstante, hacer una breve puntualización antes de responder a estas preguntas. Se trata, pues, de ofrecer una visión de conjunto acerca de los diversos perfiles lectores obtenidos, que permita luego una mejor puesta en relación de esos perfiles con las creencias y las prácticas de las maestras. En este punto,

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 (si bien lee en voz alta fragmentos de la lectura colectiva, no recomienda otras lecturas ni moviliza su capital cultural ni hace conexiones del proceso de enseñanza con su propia experiencia lectora). A su vez, su identidad lectora tampoco deviene en 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 intercambio con otros lectores) es clave para entender sus concepciones de la lectura literaria en sí y de la problematización escolar de esta. 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 (continuas recomendaciones personales, lectura de textos centrales de su propio recorrido lector) 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. En la misma línea, la centralidad que el descubrimiento y ampliación del corpus tiene en sus prácticas arraiga en su interés por conocer un vasto número de textos sin los cuales no concibe la formación de lectores.

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**, la lectora menos implicada de la Escuela 1, 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 a su vez 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 contenidos 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 realidad cotidiana del aula.

En **Andrea** vemos una relación más bien discontinua entre creencias y prácticas. La motivación hacia la lectura, que aparece como un importante propósito educativo a nivel de las creencias, se difumina en la escasez y poca relevancia de actuaciones docentes orientadas al desarrollo de este objetivo. En la misma línea podría leerse el propósito, igualmente relevante en sus creencias, de formar a los alumnos en un tipo de lectura inferencial: si bien la comprensión lectora es un elemento relevante de las prácticas observadas, esta aparece bastante asociada a la concepción tradicional que se tiene de ella en tanto trabajo fundamentalmente individual y muy orientado al nivel literal de los textos. Por otra parte, su carácter de lectora estándar o medianamente implicada no parece incidir en unas prácticas que, en su conjunto, asoman como bastante deficitarias en relación a los actuales objetivos de la educación literaria.

Con **Marta**, la lectora menos implicada de todas las maestras participantes, sucede algo similar: si bien en sus teorías implícitas sobre la enseñanza de la literatura sobrevuela la idea de “engancha” a los alumnos en la lectura como principal objetivo educativo, este se desvanece en unas prácticas didácticas completamente alejadas de las

actividades que tienden a favorecer la motivación e implicación personal en las obras (lejanía de la cual Marta es plenamente consciente). Es relevante, pues, notar que aun cuando en el plano de las creencias ella considera necesaria una total reestructuración de la enseñanza literaria impartida, en el plano de las prácticas esa intención de reforma se difumina en unas actuaciones docentes alineadas con la tradición institucional, y que se repiten día a día pese a la clara conciencia de su ineficacia. En este contexto, ese potencial proceso de cambio tampoco puede apoyarse en el plano personal, en el cual su identidad de poca lectura no ofrece aquellos conocimientos y experiencias sobre la lectura literaria que, de existir, podrían eventualmente ser trasladados al aula y conformar una vía de desarrollo para repensar sus actuaciones docentes en torno a la literatura.

Dicho lo anterior, cabría señalar que la mayor línea de continuidad que puede observarse entre sus creencias y sus prácticas radica en lo referente al aprendizaje lingüístico: mientras su concepción de la lectura literaria le otorga un lugar fundamental al potencial de la lectura en tanto medio de adquisición de vocabulario y de mejora de la expresión verbal, sus prácticas docentes incluyen ciertos movimientos de expansión de la lectura en esa dirección.

Finalmente, **Raquel** es un interesante ejemplo de las mutuas influencias entre perfil lector, creencias y prácticas didácticas. Sus actuaciones docentes en torno a la literatura se basan en un dispositivo central (por lo demás completamente ajeno al dispositivo institucional): la reflexión sobre sí y sobre el mundo a partir de la lectura literaria. Sus intereses, en este punto, concuerdan con aquellos relacionados al “debate con orientación filosófica” (Dias-Chiaruttini, 2014): si se habla luego de una lectura no es para favorecer una mejor comprensión de los textos, sino para promover un espacio de reflexión del sujeto sobre sí y sobre el mundo. A su vez, esta práctica tiene su arraigo en sus creencias sobre la literatura y la educación literaria: mientras la primera es vista como un arte que ayuda a dar forma a la realidad y que transmite mensajes profundos al lector, la segunda se concibe como un espacio escolar orientado a apoyar los procesos de desarrollo personal y de construcción de la propia subjetividad de los alumnos. Podríamos ir todavía más allá, hasta el perfil lector de Raquel y señalar que, en el plano personal, lo fundamental para ella es la experiencia subjetiva y profunda que vive cuando lee (mucho más importante, por ejemplo, que la cantidad de libros leídos), característica que bien podría emparentarse con aquello que se quiere favorecer en los alumnos mediante la lectura literaria escolar.

Con todo, cabe agregar que su identidad de lectora implicada no deviene actuaciones docentes específicamente orientadas al avance de la

competencia interpretativa de sus alumnos o a la promoción de hábitos de lectura autónoma (objetivo que, sin bien engarza con su línea de actuación prioritaria, no conlleva actividades específicas más allá de la forma de conversación sobre las obras anteriormente señalada).

Realizado ya este camino individual, una mirada de conjunto nos permitirá ahora 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 tres maestras (Isabel, Andrea y Marta) no se ven mayores influencias de la experiencia personal de lectura en la educación literaria impartida, en las otras tres (Noemí, Montse y Raquel) se observan trazas de dicha relación. Montse y Raquel, por ejemplo, pese a que ninguna de las dos pueda catalogarse como una lectora fuertemente implicada, demuestran 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. En Montse esto se hace evidente en la significación que tiene la poesía en su vida personal, y en la relevancia que el género adquiere en la educación literaria impartida. En Raquel, por su parte, es claro el interés por trasladar al aula esa experiencia personal de cuestionamiento de sí que la literatura le ofrece, y que deviene espacio de reflexión filosófica cuando se lee literatura en clase.

Ahora bien: si un docente lector se caracteriza por “posturas” tales como hablar con los estudiantes sobre su vida lectora, establecer conexiones entre sus lecturas y los procesos de enseñanza-aprendizaje o favorecer el conocimiento de una amplia variedad de textos (Commeyras *et al.*, 2003), no hay duda que, en nuestro estudio, la maestra que refleja con mayor claridad dichas posturas es Noemí, precisamente la única informante que podría considerarse dentro de un perfil de lector literario muy implicado. Lo anterior es, sin duda, un importante hallazgo en el contexto de nuestra investigación. En efecto, resulta altamente significativo en la reflexión sobre el *sujeto lector didáctico*, toda vez que podría tomarse como un resultado que confirma el peso de esta figura en el desarrollo de la educación literaria escolar. En esa perspectiva, probablemente este descubrimiento afianzaría también lo señalado desde aquellos estudios (Morrison *et al.*, 1999; McKool y Gespass, 2009) que han recogido, mediante cuestionarios, las declaraciones de docentes sobre el tema: el profesorado más lector sería también el más propenso a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en el campo de la formación de lectores.

No obstante, pese a las “posturas” mencionadas de Noemí, no encontramos en nuestra investigación argumentos para apoyar de manera concluyente lo anterior (quizás porque, como es sabido, la

realidad es siempre más compleja que lo declarado en el discurso). 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 las más lectoras). Por otro, las prácticas recomendadas para promover hábitos de lectura autónoma aparecen de manera transversal en todas las maestras de una escuela (la Escuela 1) sin que el perfil lector de unas u otras parezca condicionar especialmente su desarrollo.

En este punto de la discusión, resulta interesante la referencia a Isabel, una maestra que ha construido un importante espacio personal para la lectura y que, de hecho, aparece aquí como la segunda informante más implicada en la lectura después de Noemí. 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). Pues, si bien Isabel está muy comprometida con la realización de aquellas prácticas “institucionales” de promoción de la lectura de Escuela 1 (la lectura libre en biblioteca o la lectura colectiva en el aula, entre otras), 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 compartir sus gustos personales o 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 otras palabras, así como contamos con Noemí para apoyar la fuerte relación entre perfil lector y prácticas didácticas, tenemos también los resultados de Isabel que parecen poner en duda este supuesto.

En suma: cuando atendemos a nuestros hallazgos en torno a la cuestión del *sujeto lector didáctico*, resulta muy claro que 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.

Pasando ahora a la posible influencia de las creencias en las prácticas docentes, señalaremos que nuestros resultados apuntan hacia una clara tendencia a favor de esta relación: en cuatro de las seis maestras participantes (Isabel, Noemí, Montse y Raquel) se observa una relación fuerte entre creencias y prácticas, mientras en las otras dos (Andrea y Marta) se advierte una relación débil. Es decir, en términos generales nuestros resultados apoyan la tesis de una mayoritaria “consistencia” (Fang, 1996) entre unas y otras.

Complementaremos el panorama anterior con algunos elementos de discusión particularmente interesantes en este punto. Por ejemplo, la estrecha relación que en algunos casos se ve entre la concepción personal que se tiene de la literatura y las formas de problematización didáctica de los textos en el aula. Así, si retomamos las dos visiones generales (y contrapuestas entre sí) de la literatura como “objeto en sí” o como experiencia subjetiva (Beaudrap *et al.*, 2004), vemos a dos de nuestras maestras como ejemplos muy representativos de ambos polos: Montse, de la primera concepción, y Raquel, de la segunda¹⁰⁶. Lo interesante es que, tal como ha demostrado recientemente Dias-Chiaruttini (2014), la fuerte adscripción a una u otra creencia deviene prácticas estrechamente vinculadas con la visión que se tiene de lo literario. En nuestro caso, mientras Montse 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, Raquel la concibe como una experiencia emocional profundamente subjetiva, y en el aula privilegia la reflexión del alumno sobre sí mismo a partir de lo leído. Así, estas maestras estarían corroborando 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 (Tejerina, 2004; Colomer, 2008b; Sanjuán, 2013). En nuestras maestras de primaria, en cambio, esa tensión resulta inexistente. Pues si bien este último propósito se mantiene como prioritario para una amplia mayoría de ellas, no parecen concebir la enseñanza de un tipo de lectura analítica y de una

¹⁰⁶ Las otras cuatro maestras no nos parecen ejemplos altamente representativos ni de una ni de otra creencia; de ahí que no las incluyamos en esta discusión.

interpretación compleja sobre las obras como un objetivo trascendente en el nivel educativo en el cual desarrollan su docencia¹⁰⁷.

Por otro lado, vemos que emerge con fuerza un objetivo asociado al aprendizaje lingüístico a partir de la lectura literaria. Un propósito que, mientras algunos estudios muestran como muy significativo en las creencias de docentes de secundaria sobre la literatura en el aula (Ballesteros *et al.*, 2001), otros lo presentan como una finalidad accesoria en las ideas de este profesorado sobre la educación literaria (Sanjuán, 2013).

A su vez, vemos que la cuestión del aprendizaje lingüístico, cuando ha sido formulado como un ámbito de trabajo especialmente relevante (Isabel, Montse, Andrea), deviene prácticas didácticas que concretan esa relevancia en las aulas. No sucede lo mismo, en cambio, con el objetivo de promover hábitos lectores, pues mientras en las tres maestras de Escuela 1 la relación creencias - prácticas en este plano es incontestable, en maestras como Andrea o Marta dicha relación se difumina. En otras palabras: la promoción de hábitos lectores y la motivación por la lectura aparecen como creencias relevantes para Andrea y Marta, pero no se traducen en actuaciones didácticas específicamente orientadas a reforzar este objetivo educativo.

Llegados a este punto, nos parece que contamos con información suficiente para 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 una realidad tan compleja como lo es la práctica pedagógica del profesor. 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 resultados de nuestro estudio no dejan lugar a dudas en este punto: sí, se observan notorias influencias del contexto institucional tanto

¹⁰⁷ Situación que no hace sino confirmar la pervivencia que, aún hoy, tiene en las aulas la idea de que se promueven hábitos lectores en primaria y se enseña una lectura profunda y distanciada en secundaria.

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. En Escuela 1, 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). En Escuela 2, en cambio, las representaciones no ocupan un lugar significativo en ninguna de las maestras: mientras en Andrea tienen una cierta presencia, en Marta y Raquel es muy poca la relevancia de unos principios compartidos institucionalmente en sus discursos sobre la lectura¹⁰⁸.

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 1 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 escolar¹⁰⁹. En la Escuela 2, en cambio, no se observan prácticas orientadas al logro de unos objetivos comunes; y cuando la formación de hábitos lectores ha ocupado un lugar importante en el

¹⁰⁸ La enorme diferencia en términos del peso que ostentan las representaciones en una y otra escuela se atisbaba ya desde los primeros días del trabajo de campo. En ese periodo, recogimos una serie de comentarios “de pasillo” de las maestras de Escuela 1 acerca de unas formas de hacer comunes en el claustro, tales como “aquí en la escuela no usamos mucho los libros de texto”, de Ester (NC, 05/11), o “tratamos de que no sea como esas preguntas de comprensión que puedes contestar sin haber entendido nada, sino de proponer actividades que los hagan pensar sobre el texto”, de Noemí (NC, 13/11). En las notas tomadas en Escuela 2, en cambio, no hay rastros de la voz en plural que define estos comentarios.

¹⁰⁹ Por supuesto, todo esto no significa que en Escuela 1 no exista ninguna tensión frente al colectivo: tanto en la entrevista de Noemí como en la de Montse afloraron ciertas creencias individuales que, aunque muy puntuales, no son percibidas en continuidad con las propuestas colectivas. Tampoco significa que esta escuela sea modélica en todos y cada uno de los objetivos de la educación literaria pues, como hemos visto, el avance de la competencia interpretativa no aparece como un eje de relevancia ni en los discursos ni en las prácticas de estas maestras.

sistema de creencias (Marta, Andrea), tampoco ha llegado a transformarse en actuaciones docentes concretas que lo hagan visible en las aulas¹¹⁰.

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: 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. Mas, ¿por qué hablar de un “ecosistema” de mediación de la lectura literaria en la escuela? Para responder a esta pregunta, nos permitiremos un breve paseo por aquella rama de la ecología conocida como “ecología de los ecosistemas” (Ricklefs, 1998).

¿Qué nos interesa, pues, de la noción de “ecosistema” proveniente de este campo científico? Fundamentalmente dos cosas. Primero, la evidencia acerca de que los organismos y su ambiente “están interrelacionados de manera inseparable e interaccionan unos con otros”, de tal modo que en un sistema ecológico “es imposible comprender cualquiera de sus partes sin comprender el todo” (Odum y Barret, 2006: 18). Es decir, nos interesa la visualización de una unidad que incluye a los organismos (vivos) y su ambiente (no vivo), y en la cual se dan una serie de interacciones que explican gran parte del funcionamiento de los organismos que la integran. Segundo, nos interesa el “flujo de energía” (Odum y Barret, 2006) producido en el interior de un sistema ecológico y que, de hecho, lo caracteriza como tal, pues se refiere a las fuentes energéticas que alimentan a sus componentes y, por tanto, que sustentan un ecosistema determinado.

¹¹⁰ Es decir, nuestros resultados confirmaron aquello que ya habían adelantado Marta y Andrea el primer día de observación en Escuela 2: “la verdad es que en primaria se hace muy poca literatura”, “se hace más lectura para ver vocabulario y cosas así” (NC, 12/02).

Evidentemente, en la ecología de los ecosistemas ese flujo remite de forma literal a la movilización y absorción de fuentes energéticas como la luz solar, el viento, o el flujo del agua. No obstante, lo que a nosotros nos interesa es el sentido metafórico que, en las ciencias de la educación y muy concretamente en la didáctica, puede adquirir esa idea para caracterizar el concepto de *ecosistema mediador*. Así, este concepto se definiría no solo como las interrelaciones entre un conjunto de personas (organismos) y la institución escolar (ambiente) en relación a la lectura, sino también por aquel “flujo de energías” que se movilizan en ese particular sistema pedagógico en relación a su práctica. Estaríamos, por tanto, abordando la formación de lectores en relación a aquello que Behrman (2004: 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 determinado¹¹¹.

Y si volvemos ahora a nuestros datos, encontraremos que los resultados de cada maestra de la Escuela 1 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, nuestros datos nos llevan a pensar que, a día de hoy, 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 (cfr. contextualización Escuela 1, pág. 306). 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” (2004/1971: 253). En ese sentido, el excelente estado y el funcionamiento

¹¹¹ Vista desde la perspectiva de la formación y la innovación, esta idea de una “cultura lectora escolar” recogería un tercer elemento de interés proveniente de la ecología de los ecosistemas: su definición en tanto sistema abierto y, por tanto, modificable. Dicen Odum y Barret (2006: 19): “los ecosistemas son sistemas abiertos, es decir, entran y salen a ellos cosas de manera constante, aunque su apariencia general y funcionamiento básico permanezcan constantes por periodos prolongados”. Así, si bien muchas escuelas suelen dar la impresión de constituir sistemas inalterables, su visión en tanto *ecosistemas mediadores* nos recuerda que, en realidad, son sistemas en movimiento continuo, que tienen en su propia esencia el potencial de modificabilidad necesario para promover procesos de cambio e innovación para la mejora educativa.

modélico de la biblioteca de Escuela 1 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; Schroeder, 2010).

En la misma línea, la reciente creación de un Plan Lector de Centro por parte del profesorado de esta escuela permite visualizar en un conjunto coherente las diversas actividades realizadas para favorecer la inmersión de sus alumnos en la cultura escrita. Por su parte, los resultados de las maestras de Escuela 2 también establecen múltiples relaciones con la idea de un *ecosistema mediador*, o más bien con la ausencia de esa figura. La ausencia de un Plan Lector de Centro (cfr. contextualización Escuela 2, pág 405), el débil funcionamiento de una biblioteca que, en palabras de una de las maestras, “da pena”, así como la ausencia de un bibliotecario que pueda adoptar el rol de líder de la cultura lectora escolar, son elementos que ayudan a entender la debilidad de prácticas didácticas orientadas específicamente a la promoción de la lectura.

En definitiva: los resultados de ambos estudios nos llevan a confirmar la influencia del entorno lector institucional en las creencias y las prácticas de las maestras participantes. Y, en el caso de la Escuela 1, los hallazgos sugieren la relevancia que tendría el *ecosistema mediador* en la formación lectora que pone en juego este centro educativo.

Finalmente, queda por responder solo una de las preguntas de investigación que han orientado el presente estudio:

En relación a la influencia mutua entre perfil lector y creencias sobre educación literaria, ¿se observan diferencias entre las maestras en ejercicio y los maestros en formación?

Para responderla, nos centraremos en las tres tendencias totales surgidas del primer estudio de caso, que permitían ver importantes puntos diferenciales de las creencias según cada perfil lector estudiado. Además de retomar esas tendencias, las discutiremos en relación a su forma de realización en las seis maestras participantes de los estudios de caso 2 y 3:

1. En los estudiantes de Magisterio, el sistema de creencias de los lectores fuertes incluye un espacio de saberes acerca del sistema literario, conocimientos que son activamente movilizados en sus

discursos sobre la lectura (y de cuya existencia en los no lectores no hubo rastros). Esta tendencia parece tener continuidad en las maestras en ejercicio, toda vez que, en general, a mayor grado de implicación en la lectura fueron mayores los conocimientos movilizados acerca del sistema literario (referencias de obras o autores, saberes sobre los textos y los géneros, etc.). Esto queda en evidencia en discursos como los de Raquel, Isabel y, sobre todo, Noemí, quienes son capaces de movilizar un capital de saberes culturales y literarios (más o menos amplio, según cada caso) que forman parte de sus sistemas de pensamiento sobre la literatura. La excepción, quizás, la encontramos en el caso de Montse, quien pese a tener en la actualidad un menor espacio personal de lectura que Andrea, es capaz de movilizar un conjunto mucho más amplio de conocimientos acerca del sistema literario que aquellos que puede movilizar esta maestra.

2. Las estudiantes lectoras se caracterizan por una concepción de la lectura literaria como espacio de transformación personal y descubrimiento de sí, visión que no aparece en los estudiantes no lectores. Esta tendencia ofrece una clara línea de continuidad en las maestras en ejercicio: en el discurso de las tres maestras más implicadas en la lectura, el vínculo de la lectura literaria con una experiencia de construcción de la identidad personal y social del sujeto es muy relevante y se manifiesta de diversas maneras: leer nos transforma y nos hace mejores de lo que éramos (Noemí), nos hace libres y nos enriquece (Isabel), nos ayuda a darle forma a la propia realidad y a transformarla (Raquel). En las maestras menos lectoras, en cambio, disminuye ostensiblemente el grado de presencia de esta visión, que tiende ora a desaparecer ora a alojarse en posiciones más periféricas dentro del sistema de creencias del sujeto.
3. Las estudiantes lectoras comparten una misma idea en relación al objetivo fundamental de la educación literaria: ayudar a construir en los alumnos la relación placentera que ellas mismas viven con la lectura. En las maestras en ejercicio, por su parte, el objetivo de la construcción de hábitos de lectura frutiva aparece mucho más extendido, pues ha sido enarbolado tanto por lectoras fuertes como por lectoras poco implicadas. A su vez, tampoco es especialmente visible la relación con la propia experiencia de goce lector, probablemente porque son muchos otros los factores (como las expectativas sociales o las prescripciones curriculares, por ejemplo) que inciden en la formulación de este objetivo por parte de quienes ya se han integrado al sistema educativo. Y si

existen diferencias entre unas y otras maestras en este punto, no se deben tanto al perfil lector de cada una como al contexto institucional en el cual se desarrolla la profesión. En ese sentido, la distinción más clara se observa en la posición que ocupa el fomento lector al interior de los diversos sistemas de creencias estudiados, pues mientras este objetivo aparece como una creencia central en todas las maestras de Escuela 1 (aun en la menos lectora de ellas), en la Escuela 2, en cambio, tiende a desplazarse hacia la periferia del sistema o, al menos, a ser formulado de manera menos estructurada y con menos niveles de convicción.

En suma: es evidente que pueden establecerse mayores similitudes en la relación entre perfil lector y creencias de ambos grupos cuando se trata de la visión que se tiene de la lectura literaria (tendencias 1 y 2) que cuando se trata de la concepción de la educación literaria (tendencia 3). En realidad, este hallazgo reposa en la siguiente lógica: la visión que se tiene de la lectura literaria remite, más que a la identidad profesional docente, a la identidad individual en tanto sujeto lector. De ahí que tanto los conocimientos movilizados en el discurso sobre la literatura como la concepción que se tiene de la lectura se mantengan bastante estables entre aquellos sujetos que son lectores implicados, sean futuros docentes o sean maestras en ejercicio.

Al contrario, cuando nos adentramos en aquellas creencias propias del ámbito educativo, que no solo reposan en la identidad lectora sino también (y quizás fundamentalmente) en la identidad docente, se observan importantes diferencias entre ambos grupos acerca de la influencia del perfil lector en los sistemas de pensamiento. Creemos que lo anterior, tal como se vislumbraba en los comentarios sobre la tercera tendencia, se debe principalmente a los múltiples factores que entran en juego cuando se enseña “en situación”, es decir, en un contexto determinado, con unos objetivos y formas de hacer institucionales que poco a poco van influyendo en las creencias individuales, etc. Así, resulta interesante observar que, en definitiva, la relación perfil lector - creencias sobre la educación literaria es, en este ámbito, mucho más estrecha en los maestros en formación que en las maestras en ejercicio. Por cierto, un resultado que remite de nueva cuenta al espacio fundamental que ocupa el *ecosistema mediador* en los fenómenos aquí estudiados.

10. CONCLUSIÓN

Además de un cúmulo de nuevas preguntas, el final de este largo camino nos ha dejado un puñado de certezas entre las cuales hay una que reluce más que el resto: la didáctica se funda en las personas que hacen posible su existencia. A su vez, esto se vincula con la profunda convicción que ha atravesado este trabajo desde sus inicios: más allá de prescripciones curriculares o de modelos didácticos en abstracto, son las personas las que inciden más efectivamente en la formación de lectores. Sin duda, lo anterior hace de la didáctica una disciplina a la vez rica y compleja (tal como lo es el ser humano), cuyo avance requiere del estudio en profundidad de los múltiples factores que influyen en la problematización que sujetos concretos hacen de un texto literario en el aula.

En ese marco, en el presente estudio optamos por centrarnos en ciertos factores que nos parecían especialmente relevantes para la educación literaria: los recorridos lectores personales de un maestro, las creencias que este tiene acerca de la literatura y de su enseñanza y, sobre todo, la posible influencia de estos aspectos en las prácticas didácticas que el docente moviliza para la formación de lectores literarios. Para ello, emprendimos un recorrido que nos llevó a visitar diversos campos y líneas de investigación, los cuales, en su conjunto, formaron un complejo entramado teórico que nos permitió construir una mirada interdisciplinar sobre nuestro objeto de estudio. A su vez, a partir de esa mirada elaboramos una nueva definición para el concepto de *mediación lectora*, lo que podría considerarse como una primera aportación relevante de esta investigación al campo científico al que se adscribe.

La complejidad del *mediador escolar de lectura literaria* en tanto objeto de estudio impuso, luego, un diseño metodológico igualmente complejo. Al adoptarlo, intentamos huir de ciertos determinismos que pudiesen lastrar el proceso de investigación y, por extensión, los resultados de ahí derivados. Nos situamos, más bien, en un camino interpretativo apoyado en el diálogo entre diversos instrumentos y procedimientos metodológicos que, en su conjunto, ofrecían muchas posibilidades para el intento de comprensión del pensamiento y la acción de sujetos que actúan (o actuarán) como mediadores entre los niños y los libros.

Así pues, los principales hallazgos que ha dejado ese camino interpretativo podrían sintetizarse en las siguientes aportaciones:

1. En líneas generales, se observan influencias del plano personal (en tanto lector) en el plano pedagógico (en tanto profesor), influencias que se manifestaron con cierta claridad en la mitad de las maestras participantes. En ese contexto, nuestros hallazgos favorecen dos líneas de avance para pensar la cuestión del *sujeto lector didáctico*. La primera es que la fórmula (tan cara a ciertos especialistas) “buen lector es igual a buen mediador” está lejos de funcionar en términos absolutos o causales, pues así como hay docentes que la encarnan ajustadamente, también puede haber maestras lectoras que no trasladan su experiencia íntima al ámbito público del aula. La segunda es que la influencia del sujeto lector en las prácticas docentes estaría mediatizada por el factor contextual, esto es, por el entorno institucional en el cual se desarrolla el quehacer profesional.
2. Predomina un tipo de relación fuerte entre creencias y prácticas didácticas, situación que se acentúa en aquellos sistemas de creencias en los cuales las representaciones o principios compartidos por el equipo docente son especialmente relevantes. En ese sentido, creemos que una aportación clave de nuestro estudio radica en la pujanza del contexto institucional como “mediador” del vínculo entre creencias y prácticas. Pues, mientras en un contexto lector fuerte (Escuela 1) esta relación se observa muy estrecha, en un ambiente de escasa tradición lectora (Escuela 2), en cambio, el vínculo entre las teorías implícitas y las prácticas mediadoras sobre la lectura literaria tiende a disminuir. En suma: se confirma la importante ascendencia que habría entre creencias y prácticas, pero agregando interesantes matices al respecto, relacionados sobre todo con el contexto institucional en el cual todo maestro participa.
3. El vínculo entre perfil lector y sistema de creencias parece más fuerte en los maestros en formación que en las maestras en ejercicio, especialmente en aquellas cuestiones ligadas a los procesos educativos. Pues, mientras las creencias sobre la lectura literaria encuentran altas coincidencias entre los sujetos lectores participantes (sean docentes en formación o en ejercicio), las teorías implícitas acerca de los procesos de educación literaria en las aulas parecen más unitarias en los perfiles lectores de los estudiantes de Magisterio que en los de las maestras. La principal vía explicativa para ello es que, cuando se enseña “en situación”, la relación perfil lector - creencias deviene más compleja, pues en ella inciden un sinnúmero de factores contextuales que pueden modificarla.

A su vez, el proceso de investigación realizado nos permite distinguir ciertas aportaciones complementarias que, aunque no habíamos previsto inicialmente, nos parecen igualmente relevantes para el campo científico de la didáctica de la literatura:

4. La emergencia de un concepto, el de *ecosistema mediador*, que 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. A su vez, creemos que en el sistema escolar esta noción está estrechamente vinculada con aspectos como la elaboración de planes institucionales de lectura (PLEC, en el Estado español) y el desarrollo de planes de mejora para las bibliotecas escolares, que pueden convertirse en excelentes instrumentos para avanzar en esta línea. Así, se estaría 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.
5. La casi absoluta ausencia de *saberes* disciplinares en los discursos de las maestras, apuntada ya en estudios similares como el de Zancanella (1991), dibuja un escenario muy complejo para la didáctica de la literatura: la falta de conocimientos didácticos en los cuales los docentes puedan apoyar los procesos de formación de lectores literarios. En efecto, la identidad no profesional que algunas de nuestras maestras adoptan en este ámbito (aquel “yo de esto sé muy poco” que sobrevuela varias entrevistas) dificultaría enormemente el desarrollo de procesos de innovación y mejora en este campo. A su vez, las consecuencias de estas lagunas formativas se evidencian con claridad en las prácticas: por ejemplo, en la extendida ausencia de actuaciones docentes orientadas al desarrollo de la competencia interpretativa del alumnado (una constante en ambas escuelas). Ergo: sí, como hemos visto en muchas ocasiones, la maestra no sabe qué hacer con (o decir sobre) los textos más allá de apuntar temas generales o reconstruir el argumento (Bajour, 2010), su rol mediador en la formación de lectores se verá, indefectiblemente, disminuido.
6. La emergencia de un instrumento de formación e investigación para la didáctica de la literatura es otra de las aportaciones que vemos surgir del presente estudio. Por una parte, el POPRADEL

puede ser utilizado como fuente de información en investigaciones orientadas a reconstruir las principales tendencias mediadoras de un docente de lengua y literatura, más allá del nivel educativo al que adscriba (pues la pauta ha sido concebida a partir de lineamientos extensivos a las etapas de primaria y secundaria). Por otra, nos parece que también puede ser de interés para la formación docente toda vez que concreta, en un instrumento muy específico, un amplio conjunto de conocimientos provenientes de los más recientes avances científicos de la didáctica de la literatura. En esa línea, comentarios como *no me lo había planteado ¿eh? ahora me lo plantearé*, realizados por algunas de las maestras a partir de la revisión conjunta de la pauta, parecen respaldar el interés del POPRADEL en tanto dispositivo de formación que favorece la toma de conciencia de ciertos aspectos que, a día de hoy, son considerados fundamentales para avanzar en la educación literaria.

Por su parte, es importante dejar constancia aquí de las limitaciones de la presente investigación, que desde nuestra perspectiva avanzan en dos direcciones. La primera dice relación con el grado de generalización de los resultados: al ser un “estudio colectivo de casos” dicha generalización no es esperable, dado que se trata de hallazgos relacionados con sujetos particulares que actúan en unos contextos socio-educativos determinados. Se trata, más bien, de aportar nuevos resultados a ese amplio corpus de investigaciones que conforman el campo científico de la didáctica de la lengua y la literatura, con la finalidad de confrontar los hallazgos de unos y otros y, de este modo, construir ciertas tendencias que nos permitan una comprensión más ajustada y más profunda de los procesos de enseñanza de la literatura en las aulas.

La segunda se relaciona con las limitaciones propias de los métodos de análisis y procesamiento de la información adoptados en nuestro estudio. Con respecto al análisis mixto desarrollado para las entrevistas y relatos de vida cabe señalar, como hemos dicho en el marco metodológico, que esta no es una investigación focalizada enteramente en el análisis del discurso. Más bien se trata de un estudio que, dado su interés por reconstruir los sistemas de creencias de sujetos determinados, utiliza algunos de los valiosos instrumentos que la línea de investigación en análisis del discurso ha construido para lograr comprensiones más profundas del habla de las personas. En ese contexto, puede que haya

ciertos elementos discursivos que hayan escapado a nuestro análisis y que conforman, por tanto, una de las limitaciones a tener en cuenta.

Con respecto al método de análisis de las sesiones de aula observadas, cabría consignar que, como todo instrumento metodológico, el POPRADEL tiene limitaciones que deben atenderse. La principal radica en la escasa oportunidad que la pauta brinda para tomar en cuenta los elementos emergentes del contexto. Pues, al ser un instrumento concebido teóricamente, su objetivo es poner en relación unas determinadas actuaciones docentes con aquello que desde la investigación se ha visto productivo para la formación de lectores literarios. Lo anterior redundaría en una evidencia: dada su orientación teórica, esta pauta no puede ofrecer descripciones complejas y holísticas de la realidad del aula, sino que ayuda a dibujar unas tendencias generales de las prácticas mediadoras de un docente en torno a la lectura literaria. Este fue, por cierto, el objetivo con el cual fue concebido y utilizado en el presente trabajo.

Resta decir, finalmente, que son múltiples las vías de investigación que vemos emerger de nuestro estudio. Pues, al situarse en un verdadero “cruce de caminos” entre campos y líneas de investigación muy diversos, las posibilidades de futuro que esta perspectiva ofrece son igualmente diversas. Por ejemplo, la realización de nuevas investigaciones sobre el bagaje lector de los profesores, que incluyan ahora dispositivos orientados a apoyar la “entrada” del *sujeto lector didáctico* en el aula, y que favorezcan la reflexión posterior del propio docente en torno a los posibles efectos de este movimiento en su práctica. O bien el desarrollo de nuevos estudios acerca de la relación creencias - prácticas en educación literaria, focalizando quizás en dispositivos didácticos específicos (la discusión literaria o el carnet lector, por ejemplo) en los cuales se escenifique dicha relación. Estudios que, eventualmente, pueden derivar en procesos de mejora a partir de un trabajo colaborativo entre profesor e investigador sobre las formas de realización de ese dispositivo en las aulas.

Con todo, hay dos líneas de investigación que, emergentes de nuestro trabajo, quisiéramos destacar en estas páginas. La primera es la realización de estudios longitudinales durante toda (o gran parte de) la formación inicial docente. Dichos estudios estarían asociados a la puesta en marcha de dispositivos formativos que, en el transcurso de la carrera, estuviesen orientados a la concienciación y problematización de aspectos como la *trayectoria preprofesional* en educación literaria, el bagaje personal de lectura o las creencias que el estudiante trae consigo acerca de la lectura literaria y su enseñanza en la escuela. En ese contexto, un estudio de tipo longitudinal permitiría observar los efectos que una formación

pensada en esta perspectiva tendría en la construcción de la identidad profesional de los nuevos docentes.

La segunda línea de desarrollo es la de concebir investigaciones asociadas a espacios de formación continua que estén especialmente enfocados en fortalecer la lectura personal del maestro. Es decir, espacios que impliquen la inmersión en múltiples corpus literarios, la discusión literaria entre pares y la movilización del *sujeto lector* mediante la escritura de carnets o diarios de lectura, entre otros aspectos. Estudios en ese marco podrían reportar los posibles efectos de este tipo de trabajo tanto en las creencias que se tienen de la literatura como en las prácticas puestas en juego para enseñarla en las aulas. La ausencia de este tipo de investigaciones en el contexto iberoamericano (al menos desde nuestro conocimiento del campo), así como los interesantes resultados reportados al respecto desde el contexto anglosajón (cfr. Commeyras *et al.*, 2003; Cremin *et al.*, 2009), hacen presagiar un fértil terreno de innovación en esta línea, en el cual investigación y formación dialogan entre sí en pos de un objetivo compartido: la formación de lectores literarios en la escuela.

Un objetivo que, en última instancia, siempre dependerá de aquellos docentes encargados de mediar entre los niños y los libros. Pues hoy, al terminar estas líneas, cobran especial sentido las palabras de Dominique Bucheton (2008a: 13) cuando señalara que “la didáctica de una disciplina de enseñanza, y más precisamente la didáctica de la lengua y la literatura (...) no tiene existencia real sino en el juego de los actores”.

10. CONCLUSION [français]

En plus de nouvelles questions, au terme de ce long chemin il ne nous reste qu'une poignée de certitudes parmi lesquelles l'une brille plus que les autres : la didactique est basée sur les êtres qui rendent possible son existence. Cela est lié à la conviction personnelle qui a accompagné ce travail depuis son origine : au-delà des *curricula* ou des modèles didactiques théoriques, ce sont bien les êtres qui influencent de manière plus efficace la formation des lecteurs. Sans doute, cela fait de la didactique une discipline à la fois riche et complexe (comme l'être humain), dont le progrès nécessite l'étude approfondie des divers éléments qui influencent la problématisation qu'un sujet fait d'un texte littéraire à l'école.

Dans ce cadre, cette recherche a permis d'étudier certains facteurs qui nous semblent spécialement intéressants pour la didactique de la littérature : les parcours de lecture des enseignants, leurs représentations sur la littérature et l'éducation littéraire, et surtout, l'influence possible de ces facteurs dans leurs actualisations didactiques sur la formation scolaire des lecteurs littéraires. Les résultats obtenus peuvent alors se présenter sous la forme des contributions suivantes :

1. En général, nous avons observé des influences du plan personnel (*sujet lecteur*) sur le plan pédagogique (*sujet didactique*). Ces influences ont été particulièrement visibles pour la moitié des participantes. Dans ce contexte, les résultats nous amènent à penser la problématique du *sujet lecteur didactique* selon deux voies d'interprétation. La première peut s'exprimer de la manière suivante : la formule « bon lecteur est égal à bon médiateur » est loin d'être systématique. En effet, alors qu'il existe des enseignants avec qui cela fonctionne très bien, pour d'autres, les parcours de lecteurs experts n'arrivent pas à se rendre visibles dans l'espace « public » de la salle de classe. La deuxième interprétation est que l'influence du sujet lecteur sur les pratiques didactiques serait médiatisée en fonction du facteur contextuel (c'est-à-dire pour le cadre institutionnel dans lequel l'enseignant développe son activité).
2. Il y a une prédominance forte du rapport entre représentations et pratiques, et qui semble plus claire lorsque les systèmes de croyances se caractérisent par des représentations partagées au sein de l'équipe enseignante. C'est pour cela que nous pensons

qu'une des contributions clé de notre étude réside dans l'idée d'une puissance du contexte institutionnel en tant que « médiateur » dans le rapport représentations – pratiques. On a pu observer que ce rapport est très étroit quand il y a un contexte fort de lecture, tandis que dans une école qui a une faible tradition de lecture, ce lien tend à s'effacer. En résumé, notre recherche confirme l'importance des représentations personnelles sur les pratiques didactiques, tout en ajoutant des nuances quant au contexte institutionnel dans lequel l'enseignant est plongé.

3. Le lien entre parcours de lecture et système de représentations semble plus fort chez les futurs enseignants que chez les enseignantes en exercice professionnel, en particulier en ce qui concerne les croyances liées à l'enseignement de la littérature. Ainsi, tandis que les représentations sur la lecture littéraire sont similaires parmi tous les lecteurs forts de notre étude (soit des étudiants en formation d'enseignement, soit des enseignantes), celles sur l'enseignement de la littérature à l'école semblent plus unitaires chez les futurs enseignants que chez les enseignantes en poste. Sur ce point, notre interprétation vise l'idée selon laquelle lorsque l'enseignement se développe « sur le terrain » (et pas seulement dans le discours), le rapport entre parcours de lecture et croyances sur l'éducation littéraire devient plus complexe. Cela peut s'expliquer par le fait qu'à l'école, de nombreux facteurs contribuent à modifier ce lien.

La démarche de recherche nous a permis aussi de distinguer certaines contributions complémentaires. Notons que, même si nous ne les avons pas anticipées à l'origine, elles semblent également marquantes pour le domaine scientifique de la didactique de la littérature :

4. La construction du concept d'« écosystème médiateur » peut être utile pour la recherche sur la formation du lecteur. Si jusqu'à aujourd'hui la réflexion sur la médiation de lecture a été très centrée sur les médiateurs individuels, ce terme permet de la déplacer vers des contextes dans lesquels les gens agissent. Après cette étude nous pensons que ce terme est très lié à la création de plans de lecture institutionnels et au développement de processus d'amélioration des bibliothèques scolaires. De cette façon, on pourrait favoriser la « dimension institutionnelle » (Lerner, 2001) qui a été signalée comme enjeu central quant à l'objectif de faire de la lecture un défi de toute l'école.

5. L'absence (presque complète) des savoirs disciplinaires dans le discours des enseignantes, observée déjà dans des études similaires comme celle de Zancanella (1991), dessine un panorama très complexe concernant la didactique de la littérature. Il est ici question du manque de connaissances didactiques sur lesquelles les enseignants peuvent adosser les démarches de formation de lecteurs littéraires. En effet, l'identité non professionnelle que certaines enseignantes ont adopté dans ce domaine (le « moi, je sais très peu sur ce sujet » qui traverse plusieurs entretiens) rend difficile le développement de processus d'innovation au sein de l'éducation littéraire. Dès lors, les conséquences de cette lacune ont été évidentes dans les pratiques. Par exemple, il n'y a pas d'activités médiatrices visant à développer la compétence interprétative des étudiants. Donc : si, comme on l'a vu plusieurs fois, l'enseignant ne sait pas quoi faire avec les textes littéraires, ou s'il ne sait pas quoi en dire, au-delà de reconstituer l'histoire ou de souligner des thèmes généraux (Bajour, 2010), son rôle de médiateur se verra, de fait, fortement diminué.
6. La construction d'un outil de formation et de recherche pour la didactique de la littérature est une autre contribution que nous repérons dans cette étude. D'une part, le POPRADEL peut être utilisé en tant que source d'information dans la recherche visant à reconstruire les principales tendances médiatrices d'un enseignant de langue et littérature (au-delà du niveau éducatif, dans la mesure où l'outil a été conçu pour le primaire ainsi que pour le secondaire). D'autre part, il nous semble qu'il peut être intéressant pour la formation, puisque cet outil condense un ensemble étendu de connaissances provenant des plus récentes avancées scientifiques de la didactique de la littérature. Des commentaires faits par certaines enseignantes à partir de la révision du POPRADEL, tels que « je n'avais pas pensé à ça, maintenant je pourrai le faire », soutient l'intérêt qu'a cet outil en tant que dispositif de formation. Ce dispositif aide l'enseignant à prendre conscience des divers enjeux qui, à ce jour, sont fondamentaux pour l'enseignement de la littérature.

Il nous faut maintenant expliciter deux limites de notre recherche. Le premier est en rapport avec le degré de généralisation des résultats. Notre recherche est une « étude collective de cas », on ne peut donc pas généraliser les résultats obtenus, car ils sont liés à des sujets et à des contextes socio-éducatifs particuliers. Il s'agit ici, plutôt, d'apporter

des résultats nouveaux aux corpus de recherche dans le domaine scientifique de la didactique de la littérature dans le but de confronter les découvertes et ainsi, de construire certaines tendances qui nous permettent d'obtenir une compréhension plus approfondie du processus d'enseignement littéraire à l'école.

La deuxième est en rapport avec les limites mêmes des méthodes d'analyse et de traitement de l'information qui ont été adoptées dans notre étude. En effet, malgré l'analyse mixte développée pour les entretiens et les récits de vie, il faut indiquer que cette recherche n'est pas focalisée entièrement sur l'analyse du discours. Il s'agit, plutôt, d'une recherche visant à reconstruire le système de représentations de sujets particuliers. Pour atteindre cet objectif, on a utilisé certains outils provenant de l'analyse du discours qui permettent de mieux comprendre les discours construits. Dans ce cadre, il y a sûrement certains éléments du discours qui ont échappé à notre analyse, et qui expliquent l'une des limites de notre étude.

Il nous faut ajouter ici que, comme n'importe quel outil méthodologique, le POPRADEL comporte des limites méthodologiques. La principale étant le manque d'opportunités pour prendre compte des éléments du contexte. Dans la mesure où cet outil a été conçu théoriquement, son but est de mettre en rapport des pratiques didactiques et des activités d'enseignants qui dans la recherche ont été perçues comme fertiles pour la formation de lecteurs littéraires. Ainsi, étant donné cette orientation théorique, la grille ne peut pas offrir de descriptions complexes et holistiques de la réalité de la salle de classe. Cet outil contribue à dessiner des tendances générales de pratiques médiatrices d'un enseignant concernant la lecture littéraire. C'est bien l'objectif dans lequel le POPRADEL a été conçu et également utilisé dans notre recherche.

Finalement, nous voyons plusieurs voies de recherche émerger de cette étude. Car, si elle se situe dans un « carrefour » de champs de recherche très divers, ses possibilités sont également diverses. Citons, par exemple, les recherches focalisées sur la mise en scène de dispositifs visant à favoriser l'« entrée » du *sujet lecteur didactique* dans la salle de classe et qui promeuvent des espaces de réflexion de l'enseignant sur les effets de cette démarche dans sa pratique didactique. Une autre voie serait celle du développement de nouvelles études sur la relation représentations – pratiques dans le domaine de l'enseignement de la littérature. Dans ce cadre, il paraît intéressant d'établir ce type de recherche dans des dispositifs didactiques spécifiques (comme le débat interprétatif ou le carnet lecteur) qui peuvent mettre en scène ce lien et,

éventuellement, donner lieux à des processus d'amélioration fondés sur un travail coopératif entre l'enseignant et le chercheur-formateur.

Il y a aussi deux voies de recherche qui nous semblent spécialement intéressantes. La première est le développement d'études longitudinales pendant toute (ou partie de) la formation initiale des enseignants. Des études portant sur la mise en scène de dispositifs de formation visant à la prise de conscience et à la problématisation des enjeux de la « trajectoire préprofessionnelle » de chaque étudiant sur l'enseignement de la littérature, des parcours personnels de lecture ou des représentations qu'ils ont sur la lecture littéraire, pourraient être pertinentes. Dans ce cadre, une étude longitudinale permettrait de mesurer les effets d'une telle formation dans la construction de l'identité professionnelle des nouveaux enseignants.

La deuxième est de concevoir des recherches associées aux espaces de formation permanente qui favoriseraient un travail centré sur la lecture personnelle du professeur. C'est-à-dire des espaces qui promeuvent l'immersion dans des corpus littéraires larges et divers, le débat interprétatif entre pairs et la prise de conscience du *sujet lecteur* à travers l'écriture de carnets ou journaux de lecture. Des études dans ce domaine pourraient apporter des résultats sur les effets de ce type de travail quant à la modification des représentations sur la littérature ainsi que sur les pratiques didactiques d'éducation littéraire utilisées à l'école. L'absence de ce type de recherches dans le cadre hispanophone (au moins selon notre connaissance du champ), ajoutés aux résultats intéressants rapportés du contexte anglo-saxon (cfr. Commeyras *et al.*, 2003 ; Cremin *et al.*, 2009), nous permettent de présager un terrain d'innovation fertile dans ce sens. Un terrain dans lequel recherche et formation établiraient un dialogue orienté vers un but partagé : la formation du lecteur littéraire à l'école.

Cet objectif dépendra finalement toujours des enseignants chargés d'intervenir dans les approches entre les enfants et les livres. Aujourd'hui, étant sur le point de finir ces pages, les mots de Dominique Bucheton (2008a : 13) prennent un sens spécial pour nous : « la didactique d'une discipline d'enseignement, et plus précisément la didactique du français (...) n'a d'existence réelle que dans le jeu des acteurs ».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahr, S. (2011). Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture. En Aeby Daghe, S. (dir.): *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 157-175). Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Alazzi, K. (2007). Teacher candidates' emerging perceptions of reader response theory. *Essays in Education*, 22, 132-142.
- Alcover, C. (2006). La mediación como estrategia para la resolución de conflictos: una perspectiva psicosocial. En Gonzalo, M. (dir.): *Métodos alternativos de solución de conflictos: perspectiva multidisciplinar* (pp. 113-129). Madrid, Dykinson.
- Aliagas, C.; Castellà, J. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo: Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, 5, 97-112.
- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*. Concepción, Ediciones Universidad de Concepción.
- Alvermann, D.; Dillon, D. y O'Brien, D. (1998). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor.
- Amat, V. (2010). El paper de la mediació en el desenvolupament de la competència literària: disseny i aplicació d'una intervenció didàctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3 (1), 33-49.
- Amo, J.M. de (2007). La formación de actitudes lectoras en el desarrollo de la competencia literaria: un estudio exploratorio. *Lenguaje y Textos*, 26, 247-264.
- Andrade de Melo, V. (2006). *A animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas, Papirus.
- Applegate, A. y Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57 (6), 554-563.
- Arena, A. y Resende, V. (2011). Histórias de leituras: da metáfora da cebola à metáfora da Princesa e a ervilha. *Álabe*, 3, 97-114.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Asselin, M. (2000). Confronting assumptions: preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21, 31-55.
- Atwell-Vasey, W. (1998). *Nourishing words: Bridging private reading and public teaching*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Augustin, J.P. y Gillet, J.C. (2003). *La animación sociocultural. Estrategia de acción al servicio de las comunidades*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En Rendón, D. y Rojas, L. (comp.): *El desafío de formar los mejores maestr@s* (pp. 13-25). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias: Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C.; Bombini, G.; Cantagalli, A.; Carranza, M. y Fernández, M.G. (s/f). *Experiencias de capacitación: el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil*. Buenos Aires, Escuela de Capacitación- CePA [en línea].
- Bajour, C. (2009). ¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela? *Imaginaria*, 259 [en línea].
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaria*, 282 [en línea].
- Ballester, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma, Universitat de les Illes Balears.
- Ballesteros, C.; Llobera, M.; Cambra, M.; Palou, J.; Riera, M.; Civera, I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma. En Camps, A. (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195-207). Barcelona. Graó.
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona, Ediciones de Promoción Cultural/ Unesco.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 391-414.
- Baudelot, C.; Cartier, M. y Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris, Seuil.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*. Paris, Minuit.
- Baye, A.; Lafontaine, D. y Vanhulle, S. (2003). *Lire ou ne pas lire : état de la question*. *Les Cahiers du C.L.P.C.F. 4*. Bruxelles, Centre de Lecture Publique de la Communauté Française.
- Beaudrap, A. de ; Duquesne, D. y Houssais, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement*. Nantes, CRDP Pays de la Loire.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, The Free Press.
- Behrman, C. (2004). "The Culture of Reading" in a Public School. *Expedition*, 46 (3), 22-28.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Bertrand, A.M. (2003). L'identité professionnelle des bibliothécaires. *Actes des Journées d'étude de la ADBPD* [en línea].
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, Ceac.
- Bliem, C. y Davinroy, K. (1997). *Teachers' beliefs about assessment and instruction in literacy*. Los Angeles, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing [en línea].
- Bogdan, R. y Biklen, S. (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston, Pearson.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.

- Bombini, G. (2001a). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (coord.): *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires, Flacso/Manantial.
- Bombini, G. (2001b). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette*, 1 (1), 24-33.
- Bombini, G. (2008a). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35.
- Bombini, G. (2008b). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En Lomas, C. (coord.): *Textos literarios y contextos escolares* (pp. 135-147). Barcelona, Graó.
- Bonaccorsi, J. (2007). *Le devoir de lecture : médiations d'une pratique culturelle*. Paris, Lavoisier.
- Bonilla, E.; Goldin, D. y Salaberria, R. (coords.) (2008). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México D.F., Océano.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México D.F., Océano.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London- New York, Continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (2003/1969). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1966). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Braithwaite, J. (1999). *Does it matter what I think? An explorations of teachers' constructions of literacy and their classroom practices*. Comunicación en European Conference on Educational Research, Finlandia [en línea].
- Braxton, B. (2008). The teacher-librarian as literacy leader. *Teacher Librarian*, 35 (3), 22-26.
- Breen, M.; Hird, B.; Milton, M.; Oliver, R. y Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22 (4), 470-501.
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 61-78.
- Brooks, G. (2007). Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing. *The Journal of Educational Research*, 100 (3), 177-191.
- Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. En Sinclair, A.; Jarvella, R.J. y Levelt, W.J.M. (eds.): *The Child's Conception of Language* (pp. 241-256). New York, Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona, Paidós.

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bucheton, D. (2008a). Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle. En Bucheton, D. y Dezutter, O. (dir.): *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 7-14). Bruxelles, De Boeck.
- Bucheton, D. (2008b). Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. En Bucheton, D. y Dezutter, O. (dir.): *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 15-27). Bruxelles, De Boeck.
- Bucheton, D. ; Brunet, L-M. ; Dupuy, C. y Soulé, Y. (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle de gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. En Bucheton, D. y Dezutter, O. (dir.): *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 37-59). Bruxelles, De Boeck.
- Burdet, C. y Guillemin, S. (2011). Les cercles de lecture : Un dispositif pour comprendre, interpréter un texte et se questionner sur la langue. En Aebly Daghe, S. (dir.) : *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 115-136). Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Butlen, M.; Mongenot, C; Slama, P.; Bishop, M.F. y Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 197-226.
- Calderhead, J. (1993). The contribution research on teachers' thinking to the professional development of teachers. En Day, C.; Calderhead, J. y Denicolo, P. (eds.): *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 11-18). London/Bristol, The Falmer Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps, A.; Ríos, I. y Cambra, M. (coord.): *Recerca y formació en didàctica de la llengua* (pp. 161- 172). Barcelona, Graó.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Didier.
- Cambra, M.; Civera, I.; Palou, J.; Ballesteros, C. y Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la lengua oral. *Cultura & Educación*, 17/18, 25-40.
- Cambra, M. y Fons, M. (2006). Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela. En Camps, A. (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 243-262). Barcelona, Graó.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19 (2), 149- 163.
- Cambra, M.; Civera, I.; Fons, M. y Palou, J. (2008). Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües. En Camps, A. y Milian, M. (coords.): *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (pp. 41-56). Barcelona, Graó.

- Camps, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 2, 7-20.
- Camps, A. (2000). Introducció: objecte, modalitat i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua. En Camps, A.; Ríos, I., y Cambra, M. (coord.): *Recerca y formació en didàctica de la llengua* (pp. 9-22). Barcelona. Graó.
- Cañón, M. (2002). Educador lector: el docente como selector de textos. *Gestão em Ação*, 5 (2), 157-166.
- Cañón, M.; Pérez, F.; Hermida, C. y Segretin, C. (2010). Imaginarios de lectura. Ponencia en las X Jornadas *La literatura y la escuela*, UNMDP, Argentina [en línea].
- Cardarelli, A. (1992). Teachers Under Cover: Promoting the personal reading of teachers. *The Reading Teacher*, 45 (9), 664-668.
- Cardinet, A. (2000). *École et médiations*. Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès.
- Castellanos, J. (2004). Characterizing preservice Teacher's responses to literacy: read alouds a way to experience the joy for reading. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 6, 77-91.
- Castrillón, S. (2004). La sociedad civil pide la palabra: políticas de lectura y participación ciudadana. Ponencia en X *Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura*. Casa de América, Madrid, 25-27 noviembre de 2004.
- Cavalli, M. (2007). Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques. *Le Français dans le Monde*, 41, 127-135.
- Cerrillo, P.; Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca, Ediciones UCLM.
- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. México D.F., Universidad Iberoamericana.
- Chabanne, J.C.; Desault, M.; Dupuy, C. y Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- Chambers, A. (1997). Reflexiones para educadores. Cómo formar lectores. *Hojas de lectura*, 45, 2-9.
- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007b). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Charmeux, E. (1992). Cómo fomentar los hábitos de lectura. Barcelona, CEAC.
- Chartier, A.M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona, Gedisa.
- Chartier, A.M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En Lahire, B. (comp.): *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Barcelona, Gedisa.
- Chéné, A. y Saint-Jacques, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants. En Simard, D. y Mellouki, M. (dir.) : *L'enseignement. Profession intellectuelle* (pp. 75-104). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En Wittrock, M. (ed.): *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York, Macmillan.

- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1996a). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (coord.): *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria* (pp. 123-142). Barcelona, ICE-UAB/Horsori.
- Colomer, T. (1996b). La evolución de la enseñanza literaria. En VVAA: *Aspectos didácticos de lengua y literatura/8* (pp. 127-171). Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22 (1), 6-23.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En Colomer, T.; Ferreiro, E. y Garrido, F.: *Lecturas sobre lecturas/3* (pp. 9-29). México D.F., Conaculta.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? *Lectura y Vida*, 25 (1), 6-15.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2008a). Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents. En Colomer, T. (coord.): *Lectures adolescents* (pp. 19-57). Barcelona, Graó.
- Colomer, T. (2008b). El consens educatiu de les lectures a l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 45, 91-109.
- Colomer, T. (2012a). L'ensenyament de la literatura a l'ESO: primeres preguntes. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 56, 81-87.
- Colomer, T. (2012b). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.): *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 87-118). Caracas, Banco del Libro/ Gretel.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste Ediciones.
- Colomer, T. y 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. (2001). Pondering the ubiquity of reading: What can we learn? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (6), 520-524.
- Commeyras, M.; Bisplinghoff, B. y Olson, J. (eds.) (2003). *Teachers as Readers: Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. Newark, International Reading Association.
- Commeyras, M. y Mazile, B.M. (2011). Exploring the Culture of Reading Among Primary School Teachers in Botswana. *The Reading Teacher*, 64 (6), 418-428.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, McGraw-Hill.
- Cremin, T.; Bearne, E.; Mottram, M. y Goodwin, P. (2008a). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42 (1), 8-23.
- Cremin, T.; Mottram, M.; Bearne, E. y Goodwin, P. (2008b). Exploring teachers knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38 (4), 449-464.

- Cremin, T.; Mottram, M.; Collins, F.; Powell, S. y Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43 (1), 11-19.
- Cremin, T.; Bearne, E.; Mottram, M. y Goodwin, P. (2011). Teachers as Readers in the 21st Century. En Styles, M. y Arizpe, E. (eds.): *Acts of Reading: Teachers, Text and Childhood* (pp. 201-218). Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Croix, S. de y Dufays, J.L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. En Rouxel, A. y Langlade, G. (dir.): *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 153-165). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Daisey, P. (2009). The Reading Experiences and Beliefs of Secondary Pre-service Teachers. *Reading Horizons*, 49 (2), 167-190.
- Daisey, P. (2010). Secondary Preservice Teachers Remember Their Favorite Reading Experiences: Insights and Implications for Content Area Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (8), 678-687.
- Daunay, B. (2007a). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 139-189.
- Daunay, B. (2007b). Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français. *Le Français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Daunay, B. y Reuter, Y. (2004). Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation. *Repères*, 30, 167-186.
- Delbrayelle, A. y Duszynski, M. (2005). La difficile constitution du sujet lecteur didactique vue à travers les pratiques d'écriture (en particulier l'écriture autobiographique) des Professeurs des Ecoles en formation initiale. En *Actas du Colloque International Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage*, IUFM d'Aix-Marseille [en línea].
- Delbrayelle, A. y Duszynski, M. (2007). De la difficulté à se construire comme un sujet lecteur didactique quand on est professeur des écoles stagiaire. En Lebrun, M. ; Rouxel, A. y Vargas, C. (dir.): *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives* (pp. 101-111). Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité ? *Enjeux*, 74, 93-100.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Détrez, C. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. En Lahire, B. (comp.): *Sociología de la lectura* (pp. 85- 105). Barcelona, Gedisa.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte.
- Dezutter, O. ; Larivière, I. ; Bergeron, M.-D. y Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. En Falardeau, E. et al. (dir.): *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Presses de l'Université Laval.
- Dias-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école. *Recherches*, 46, 151-166.
- Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif: places et enjeux des styles enseignants. *Repères*, 44, 117-134.

- Dias-Chiaruttini, A. (2012a). L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire. *Recherches*, 57, 23-39.
- Dias-Chiaruttini, A. (2012b). La fabrique de patrimoines scolaires : qu'est-ce que les enseignants transmettent du et à travers le patrimoine littéraire ? *Actes 13èmes Rencontres de Chercheurs en Didactique de la Littérature*, Paris [en línea].
- Dias-Chiaruttini, A. (2014). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne, Peter Lang.
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En Mendoza, A. (coord.): *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177- 190). Barcelona, Horsori.
- Díaz-Plaja, A. y Cosials, A. (2012). La promoció de la lectura a l'escola. *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, 2, 142-151.
- Díaz-Plaja, A.; Postigo, R.M. y Prats, M. (2003). Libros para niños en la formación de maestros. En Mendoza, A. y Cerrillo, P. (coords.): *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 337-372). Cuenca, Ediciones UCLM.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. y Thévenaz-Christen, T. (2008). L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. En Brossard, M. y Fijalkow, J. (dir.): *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 143-156). Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Dolz, J.; Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Draper, M.; Baksdale, M. y Cogorno, M. (2000). Reading and Writing Habits of Preservice Teachers. *Reading Horizons*, 40 (3), 185-203.
- Dreher, M.J. (2003). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56 (4), 338-340.
- Dubois, M.E. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. *Lectura y Vida*, 11 (4), 32- 35.
- Dubois-Marcoín, D. (2006). Production de récit littéraire en formation d'enseignants. *Le Français aujourd'hui*, 153, 83-90.
- Dueñas, J.; Tabernero, R.; Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43.
- Dufays, J.L. (2001). Recherches et formation au CEDILL. En Fourtanier, M.J. ; Langlade, G. y Rouxel, A. (coord.): *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 145-149). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dufays, J.L. (2006). Au carrefour de trois méthodologies: une recherche en didactique de la lecture littéraire. En Paquay, L.; Crahay, M. y De Ketele, J.M. (eds.): *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 143- 164). Bruxelles, De Boeck.
- Dufays, J.L. (2007). Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche. En Dufays, J.L. (ed.): *Enseigner*

- et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (pp. 7-15). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.
- Dufays, J.L. ; Gemenne, L. y Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, De Boeck.
- Durán, C. y Manresa, M. (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En Colomer, T. (coord.): *Lecturas adolescentes* (pp. 59-116). Barcelona, Graó.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29.
- Ebele, F.; Anyamene, A.; Obumneke, I. y Ebunoluwa, A. (2011). Teachers' Perceptions of Effective Strategies for Teaching Literature to Enhance Students' Learning. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2 (4), 261-264.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, Lumen.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Edwards, D. (2009). Tracing Literacy Journeys: the Use of the Literacy Autobiography in Preservice Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (4), 51-61.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Tesis doctoral, Université Laval.
- Émery-Bruneau, J. (2011). Discours de sujets lecteurs en formation à l'enseignement. De pratiques et conceptions singulières à des orientations didactiques. En Mazauric, C. ; Fourtanier, M.J. y Langlade, G. (dir.) : *Textes de lecteurs en formation* (pp. 83- 93). Bruxelles, Peter Lang.
- Falardeau, E. y Simard, D. (2007a). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. En Falardeau, E. et al. (dir.) : *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 147-163). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, E. y Simard, D. (2007b). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30 (1), 1-24.
- Falardeau, E. y Simard, D. (2011). La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les œuvres littéraires. *Repères*, 43, 53-75.
- Falardeau, E. ; Simard, D. ; Gagné, J.C. ; Côté, H. ; Carrier, L. y Émery-Bruneau, J. (2009). Rapport à la culture et formation du sujet lecteur. En Daunay, B. ; Delcambre, I. y Reuter, Y. (dir.) : *Didactique du français : le socioculturel en question* (pp. 111-122). Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Falardeau, E. ; Simard, D. ; Carrier, L. y Gauvin-Fiset, L. (2011). Le rôle de l'affectivité dans l'enseignement de la littérature : portraits d'enseignants lecteurs. En Mazauric, C. ; Fourtanier, M.J. y Langlade, G. (dir.) : *Textes de lecteurs en formation* (pp. 61-70). Bruxelles, Peter Lang.
- Falcón-Huertas, M. (2006). *Teachers' literacy beliefs and their students' conceptions about reading and writing*. Tesis doctoral, University of South Florida.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-64.
- Fenn, J. (2005). 8 ways your librarian can help promote literacy. *Principal Leadership*, 5 (6), 49-51.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Feuerstein, R. y Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: a theoretical review. En Feuerstein, R.; Klein, P. y Tennenbaum, A. (ed.): *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3-51). London, Freund Publishing House.
- FGEE (2011). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en 2010*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España [en línea].
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- FLF (2010). *Chile y los libros: 2010*. Santiago de Chile, Fundación La Fuente/Adimark.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Flood, J. y Lapp, D. (1994). Teacher book clubs: Establishing literature discussion groups for teachers. *The Reading Teacher*, 47 (7), 574-576.
- Forrest, D. (1994). Teachers reading, writing, and responding together: a story. En Corcoran, B.; Hayhoe, M. y Pradl, G. (ed.): *Knowledge in the making. Challenging the text in the classroom* (pp. 149-162). Portsmouth, Boynton/Cook Publishers.
- Freeman, D. (1993). Renaming Experience/Reconstructing Practice: Developing New Understandings of Teaching. *Teaching & Teacher Education*, 9 (5/6), 485-497.
- Galicia, J.C. y Villuendas, E. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), 55-73.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.
- Gil, M.R. (2012). Álbumes que versionan y acogen: nuevas oportunidades para los clásicos de siempre. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.): *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 206-212). Caracas, Banco del Libro/ Gretel.
- Gil Pascual, J.A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid, UNED.
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: análisis cuali-cuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros. *Calidad en la Educación*, 25, 215-239.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 215-236.

- Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. En Bernié, J.P. (dir.): *Apprentissage, développement et significations* (pp. 129-153). Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Gomez, K. (2005). Teachers of literacy, love of reading, and the literate self: A response to Ann Powell-Brown. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (2), 92-96.
- Goodson, I. (2004). Historias de vida del profesorado. En Goodson, I. (ed.): *Historias de vida del profesorado* (pp. 27-42). Barcelona, Octaedro-EUB.
- Gramigna, S. (2005). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias: Una investigación en el nivel inicial. *Lectura y Vida*, 26 (4), 30-38.
- Granado, C. (dir.) (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Sevilla, Consejería de Cultura de Andalucía [en línea].
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura & Educación*, 26 (1), 57-70.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112.
- Grisham, D. (2001). Developing preservice teachers' perspectives on reader response. *Reading Horizons*, 41 (4), 211-238.
- Guerrero, A. (1989). Introducción. En Ortega, F. et al. (comp.): *Manual de sociología de la educación* (pp. 15-31). Madrid, Visor.
- Hall, L. (2009). A Necessary Part of Good Teaching: Using Book Clubs to Develop Preservice Teachers' Visions of Self. *Literacy Research and Instruction*, 48 (4), 298-317.
- Hamilton, M. L. (1993). Think you can: the influence of culture on beliefs. En Day, C.; Calderhead, J. y Denicolo, P. (eds.): *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 87-99). London/Bristol, The Falmer Press.
- Hernández, H. (dir.) (2008). *Las bibliotecas públicas en España: dinámicas 2001-2005*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hersent, J.F. (2000). *Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)*. Paris, Direction du Livre et de la Lecture [en línea].
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal History-Based Beliefs as Relevant Prior Knowledge in Course Work. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 325-349.
- 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.
- Hopper, R. (2006). The good, the bad and the ugly: teachers' perception of quality in fiction for adolescent readers. *English in Education*, 40 (2), 55-70.
- Hubert, M.C. (2010). Qu'ont-ils lu ? Études des parcours de lectrices et lecteurs futurs professeurs d'école. En Louichon, B. y Rouxel, A. (dir.): *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 211-219). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

- Ilimita (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Colombia, CERLALC-OEI.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Graó.
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55, 63-70.
- Inostroza, G. (1996). *Aprender a formar niños lectores y escritores de textos*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Iriskhanova, K.; Röcklinsberg, C.; Ozolina, O. y Zaharia, A. (2003). L'empathie comme élément de la médiation culturelle. En Zárata, G. (coord.): *Médiation culturelle et didactique des langues* (pp. 109-142). Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid, Taurus.
- Jogand, A. (1998). Médiateurs du livre. État de lieux. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 43 (5), 18-21.
- Johannessen, L. (2003). Strategies for Initiating Authentic Discussion. *English Journal*, 93 (1), 73-79.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Joole, P. (2006). *Lire des récits longs*. Paris, Retz- CRDP Versailles.
- Jover, G. (coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro: miradas sobre la adolescencia*. Málaga, Junta de Andalucía [en línea].
- Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 27-38.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris, Seuil.
- Knowles, J.G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En Goodson, I. (ed.): *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona, Octaedro-EUB.
- Kramer, S. (2001). *Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso*. São Paulo, Ática.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.
- Lahire, B. (2004a). Introducción. En Lahire, B. (comp.): *Sociología de la lectura* (pp. 9- 14). Barcelona, Gedisa.
- Lahire, B. (2004b). Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura. En Lahire, B. (comp.): *Sociología de la lectura* (pp. 149- 178). Barcelona, Gedisa.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York, Teachers College Press.
- Langlade, G. (2001). Pour un nouveau statut des savoirs : Recherches au CeRF. En Fourtanier, M.J. ; Langlade, G. y Rouxel, A. (coord.): *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 141-144). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2006). Récits de fiction et fictions du lecteur. *Enjeux*, 65, 7-20.

- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos*, 1, 43-60.
- Larrañaga, E.; Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid, SM.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, V. (2007). ¿Qué leen? ¿Cuánto leen? ¿Por qué leen? Los hábitos de lectura al final de la Secundaria. En Cerrillo, P.; Cañamares, C. y Sánchez, C. (coords.): *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 545- 551). Cuenca, Ediciones UCLM.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lehman, B.; Freeman, E. y Allen, V. (1994). Children's Literature and Literacy instruction: "Literature-Based" Elementary Teachers' Belief and Practices. *Reading Horizons*, 35 (1), 3-29.
- Lelièvre, D. ; Privat, J.M y Vinson, M.C. (1991). Théorie et pratique des médiations culturelles au college. En Privat, J.M. y Reuter, Y. (eds.): *Lectures et médiations culturelles* (pp. 153-178). Villeurbanne, Presses Universitaires de Lyon.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca, Ediciones UCLM.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón, Trea.
- Lluch, G. (2012). *La lectura al Centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles, documents al Pla de Lectura de Centre*. Alzira, Bromera.
- López-Aranguren, E. (1993). Análisis de contenido. En García, M.; Ibañez, J. y Alvira, F. (comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 383-414). Madrid, Alianza.
- López-Barajas, E. (1998). Las historias de vida. Fundamentos y metodología. En López-Barajas, E. (coord.): *Las historias de vida y la investigación biográfica* (pp. 9-27). Madrid, UNED.
- Louichon, B. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. En Louichon, B. y Rouxel, A. (dir.) : *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 177-185). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Louichon, B. y Rouxel, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Lusetti, M. y Quet, F. (2009). Avenirs des lectures scolaires. En Daunay, B. ; Delcambre, I. y Reuter, Y. (eds.) : *Didactique du français : le socioculturel en question* (pp. 123-136). Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Lundberg, I. y Linnakyla, P. (1993). *Teaching Reading around the world*. Hamburg, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Manesse, D. y Grellet, I. (1994). *La littérature du collège*. Paris, Nathan.

- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona, Rosa Sensat.
- Manresa, M.; Durán, C. y Ramada, L. (2012). Les TIC en les seqüències de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, 36-48.
- Manresa, M. y Reyes, L. (2014). El àlbum y el hàbit lector. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 108, 72-81.
- Manzo, K.C. y Junqueira, R. (2007). O olhar dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico sobre a leitura e o uso do texto literário. En Cerrillo, P.; Cañamares, C. y Sánchez, C. (coords.): *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 299-305). Cuenca, Ediciones UCLM.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.
- Marcoin, D. y Marcoin, F. (1988). Le partage de la lecture. En Poulain, M. (dir.): *Pour une sociologie de la lecture: lectures et lecteurs dans la France contemporaine* (pp. 81-102). Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- Margallo, A.M. (2009). Lectura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo escolar. *Lectura y Vida*, 30 (3), 44-55.
- Margallo, A.M. (2012a). Claves para formar lectores adolescentes con talento. En *Leer.es* [en línea].
- Margallo, A.M. (2012b). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.
- Margallo, A.M. (2012c). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 69-85.
- Margallo, A.M. y Manresa, M. (2012). La secuencia didáctica en la formación del profesorado del Máster de Secundaria. En Ambròs, A.; Perera, J. y Suárez, M. (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura: experiencias de innovación docente en la universidad* (pp. 95- 108). Barcelona, ICE Universitat de Barcelona.
- Marlair, S. y Dufays, J.L. (2008) Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^e année du secondaire. En Bucheton, D. y Dezutter, O. (dir.): *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 61-82). Bruxelles, De Boeck.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid, Visor.
- Martín-Barbero, J. y Lluch, G. (2011). *Proyecto: lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá, Cerlalc-Unesco.
- Martín Serrano, M. (2008/1977). *La mediación social*. Madrid, Akal.
- Mascaras-Bacon, B. (1995) Quelle formation, quelle action pour les médiateurs du livre? En Goffard, S. y Lorant-Jolly, A. (dir.): *Les adolescents et la lecture* (pp. 291-298). Créteil, CRDP.
- Massengill, D.; Dvorak, M. y Bates, K. (2007). Promise and Possibility – Hope for Teacher Education: Pre-service Literacy Instruction Can Have an Impact. *Reading Research and Instruction*, 46 (3), 223-254.

- Mauger, G. (2004). El retroceso de la lectura: cuatro hipótesis. En Lahire, B. (comp.): *Sociología de la lectura* (pp. 139-147). Barcelona, Gedisa.
- Mayol, C. y Massísimo, A. (1993). Biblioteques i biblioteconomia a l'estat espanyol. *Item: Revista de Biblioteconomia i Documentació*, 12, 21-36.
- [MCC] Ministère de la culture et des communications (1998). *Le temps de lire, un art de vivre. Politique de la lecture et du livre*. Québec, Gouvernement du Québec.
- McCoss-Yergian, T. y Krepps, L. (2010). Do teacher attitudes impact literacy strategy implementation in content area classrooms? *Journal of Instructional Pedagogies*, 4, 1-18.
- McKool, S. y 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.
- Medwell, J.; Wray, D.; Poulson, L. y Fox, R. (1998). *Effective teachers of literacy*. Leeds, University of Leeds [en línea].
- Meek, M. (2004/1971). *En torno a la cultura escrita*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Mellouki, M. y Gauthier, C. (2005). L'enseignant: intellectuel et professionnel. En Simard, D. y Mellouki, M. (dir.): *L'enseignement. Profession intellectuelle* (pp. 9-47). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, Ediciones UCLM.
- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de Literatura. Bases para la innovación. En *VVAA: Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* 12 (pp. 109-140). Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria*. Málaga, Aljibe.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. New York, Routledge.
- Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, 8-21.
- Miras, M.; Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 437-459.
- Miret, I.; Baró, M.; Mañá, T.; Vellosillo, I. y Montero, I. (2010). *Bibliotecas escolares «entre comillas»*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez [en línea].
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development*. Tesis doctoral, University of Auckland.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura.
- Montesinos-Gelet, I. y Morin, M.F. (2011). *Mise en relief de savoir-faire professionnels d'une enseignante du début du primaire travaillant à partir*

- d'œuvres de littérature jeunesse. En Aeby Daghe, S. (dir.): *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 179-207). Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Montpetit, R. (2011). Médiation. En Desvallés, A. y Mairesse, F. (dir.): *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (pp. 215-233). Paris, Armand Colin.
- Monroe-Baillargeon, A. y Shema, A. (2010). Time to talk: An urban school's use of literature circles to create a professional learning community. *Education and Urban Society*, 42 (6), 651-673.
- Morão, P. (2009). A promoção da leitura. Educação, cultura, cidadania. En VVAA: *Formar leitores para ler o mundo. Comunicações Congresso Internacional de Promoção da Leitura* (pp. 13-16). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreno, A. y Sánchez, L. (2000). 30 años de LIJ en las universidades españolas. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 123, 14-23.
- Morrison, T.; Jacobs, J. y Swinyard, W. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38 (2), 81-100.
- Moss, J. (2002). *Literary discussion in the Elementary School*. Illinois, National Council of Teachers of English.
- Muchmore, J. (2001). The Story of "Anna": A Life History Study of the Literacy Beliefs and Teaching Practices of an Urban High School English Teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 89-110.
- Munita, F. (2013a). Jo, lector. Els relats de vida lectora en la construcció del subjecte didàctic. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 17-25.
- Munita, F. (2013b). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Munita, F. (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura & Educación*, 26 (3).
- Munita, F. y M. Manresa (2012). La mediación en la discusión literaria. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.): *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Caracas, Banco del Libro/ Gretel.
- Munita, F. y Margallo, A.M. (2014). La recherche en didactique de la littérature dans les pays hispanophones : un espace en construction. *Recherches en Didactiques*, 17, 115-132.
- Nathason, S.; Pruslow, J. y Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 313-321.
- Norman, K. y Spencer, B. (2005). Our Lives as Writers: Examining Preservice Teachers' Experiences and Beliefs about the Nature of Writing and Writing Instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 25-40.
- Odum, E. y Barrett, G. (2006). *Fundamentos de ecología*. México D.F., Cengage Learning Editores.
- Olivier, I. y Vibert, A. (2007). Professeurs de lecture ou de littérature? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature. En Dufays, J.L. (ed.): *Enseigner et apprendre la littérature*

- aujourd'hui, pour quoi faire?* (pp. 381-391). Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.
- O'Shanahan, I. (1998). Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la didáctica de la lengua en Educación Infantil y Primaria. En Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 359- 367). Barcelona. SEDLL/ ICE/ Horsori.
- Osoro, K. (2002) La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas. En Millán, J.A. (coord.): *La lectura en España: informe 2002* (pp. 307-325). Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- Palou, J.; Riera, M.; Cambra, M. y Civera, I. (2000). Els professors de llengua: entre el desig i la realitat. En Camps, A.; Ríos, I. y Cambra, M. (coords.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 173- 182). Barcelona. Graó.
- Patte, G. (1988). *¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*. Barcelona, Pirene Editorial.
- Pascual Díez, J. (2003). Fomento de la lectura desde el centro escolar: el Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro. En Mendoza, A. y Cerrillo, P. (coords.): *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 267-299). Cuenca, Ediciones UCLM.
- Pascual Díez, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En Cerrillo, P.; Cañamares, C. y Sánchez, C. (coords.): *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 421- 428). Cuenca, Ediciones UCLM.
- Pascual Díez, J. (2008). Las tensiones pedagógicas en la promoción de la lectura. En Mendoza, A. (coord.): *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 169-176). Barcelona, Horsori.
- Pascual Díez, J. (2012). Plan Lector de Centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 60, 13-22.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris, Gallimard.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Peroni, M. (2004). La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia. Conferencia en el *II Encuentro de Promotores de la Lectura*, XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México [en línea].
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003). Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ? *Bulletin des Bibliothèques de France*, 48 (3), 29-36.
- Petit, M. (2008). Una infancia en el país de los libros. México D.F., Océano Travesía.

- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México D.F., Océano Travesía.
- Phipps, S. y Borg. S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Pitcher, S.; Albright, L.; DeLaney, C.; Walker, N.; Seunarine Singh, K.; Mogge, S.; Headley, K.; Ridgeway, V.; Peck, S.; Hunt, R. y Dunston, P. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (5), 378-396.
- Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*. Paris, Hachette.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behavior*. London, Sage.
- Poulain, M. (1988). Lecteurs et lectures : le paysage général. En Poulain, M. (dir.) : *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine* (pp. 29-58). Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- Poulain, M. (1991). La lecture, lieu du familier et de l'inconnu, du solitaire et du partagé. En Privat, J.M. y Reuter, Y. (eds.) : *Lectures et médiations culturelles* (pp. 127-136). Villeurbanne, Presses Universitaires de Lyon.
- Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En Lahire, B. (comp.): *Sociología de la lectura* (pp. 17- 57). Barcelona, Gedisa.
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos*, 33 (132), 195-204.
- 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.
- Powers, S. y Butler, B (2006). Investigating connections between teacher beliefs and instructional practices with struggling readers. *Reading Horizons Journal*, 47 (2), 121-157.
- Poyet, T. (2006). Le professeur de lettres comme diffuseur expert. *Enjeux*, 67, 7-25.
- Pressley, M.; Mohan, L.; Raphael, L. y Fingeret, L. (2007). How Does Bennett Woods Elementary School Produce Such High Reading and Writing Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 221-240.
- Prieto, M. (1992). *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*. Madrid, Bruño.
- Privat, J.M. (2001). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette*, 1 (1), 47-63.
- Privat, J.M. y Reuter, Y. (1991). Avant-propos. En Privat, J.M. y Reuter, Y. (eds.) : *Lectures et médiations culturelles* (pp. 9-13). Villeurbanne, Presses Universitaires de Lyon.
- Privat, J.M. y Vinson, M.C. (1995). (Se) construire des pratiques de lecteurs. En Goffard, S. y Lorant-Jolly, A. (dir.) : *Les adolescents et la lecture* (pp. 225-232). Créteil, CRDP.
- Probst, R. (1986). Three relationships in the teaching of literature. *English Journal*, 75 (1), 60-68.

- Purcell-Gates, V. (2003). La alfabetización familiar: coordinación entre los aprendizajes de la escuela y del hogar. En Teberosky, A. y Soler, M. (comp.): *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 31-45). Barcelona, Horsori.
- Ramírez, E. (2008). La poca lectura de libros: una trayectoria con dos sentidos. *Investigación Bibliotecológica*, 22 (44), 33-64.
- Reuter, Y. (1986). Lire : une pratique socio-culturelle. *Pratiques*, 52, 64-82.
- Reuter, Y. (1991). Littérature et médiations culturelles. En Privat, J.M. y Reuter, Y. (eds.): *Lectures et médiations culturelles* (pp. 59-73). Villeurbanne, Presses Universitaires de Lyon.
- Reuter, Y. (1995). Pour une didactique de la littérature : la nécessaire définition des biens littéraires. En Poslaniec, C. (ed.): *Littérature et jeunesse* (pp. 129-145). Paris, INRP.
- Reuter, Y. (2006) Penser les méthodes de recherche en didactique(s). En Perrin-Glorian, M.J. y Reuter, Y. (eds.): *Les méthodes de recherche en didactique(s)* (pp. 13-26). Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, De Boeck.
- Reuter, Y. y Lahanier-Reuter, D. (2006). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. En Falardeau, E. ; Fischer, C. ; Simard, C y Sorin, N. (dir.) : *Didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Reyes, L. (2011). Fer lectores en un context advers. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, 58-67.
- Reyes, L. (2012). La movilización de libros en el aula y la creación de referentes literarios. En Ruiz, U. y Plazaola, I. (eds.): *Actas V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (pp. 59-71) Donostia, Universidad del País Vasco.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá, Norma.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 181-207.
- Ricklefs, R. (1998). *Invitación a la ecología. La economía de la naturaleza*. Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. México D.F., Siglo XXI.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá, Editorial Kimpres.
- Rivas, D. de (1990). *Promoción de la lectura*. Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Robine, N. (2001). Bibliothèques et recherches sur la lecture. Un échange fructueux : 1955-2001. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 46 (4), 19-25.
- Robledo, B.H. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Bogotá, Norma.
- Rodríguez, C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?). *Ocnos*, 4, 77-81.

- Román, J.A. (2007). Lo que las metáforas obran furtivamente: discurso y sujeto. *Forum: Qualitative Social Research*, 8 (2) [en línea].
- Romero, F. (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. En VVAA: *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007* (pp. 81-115). Madrid, SM.
- Ronveaux, C. y Dufays, J.L. (2006). La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. En Schneuwly, B. y Thévenaz-Christen, T. (dir.): *Analyses des objets enseignés : Le cas du français* (pp. 195-214). Bruxelles, De Boeck.
- Rosenblatt, L. (2002/1938). *La literatura como exploración*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2004a). Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée. *Enjeux*, 61, 47-65.
- Rouxel, A. (2004b). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. En Rouxel, A. y Langlade, G. (dir.): *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 137-152). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2005a). La subjectivité du sujet lecteur dans la lecture littéraire. *Enjeux*, 64, 7-30.
- Rouxel, A. (2005b). *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Paris, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.
- Rouxel, A. y Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Rubie-Davies, C. (2008). Teacher Expectations. En Good, T. (ed.) *21st century education: A reference handbook* (pp. 254-262). Thousand Oaks, Sage Publications.
- Rudell, R. (1995). Those Influential Literacy Teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48 (6), 454-463.
- Ruiz-Bikandi, U. y Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura & Educación*, 19 (2), 105-122.
- Ruurs, M. (2010). Teachers as Readers: Promoting the Joy of Reading to Students. *Canadian Teacher Magazine*, 14 [en línea].
- Sánchez Corral, L. (2003). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 291-317). Madrid, Pearson.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanz Marco, C. (1998). La competencia literaria en el estudiante de Magisterio. *Edeania: Estudios y propuestas de educación*, 15, 47-55.
- Scheepers, C. (2005). Une communauté de lecteurs-auteurs littéraires (se) réfléchit. En *Actas du Colloque International Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage*, IUFM d'Aix-Marseille [en línea].
- Schroeder, N. (2010). Developing a culture of reading in Middle School: What teacher-librarians can do. Tesis Master of Education, University of Alberta.

- Schön, E. (1993). La « fabrication » du lecteur. En Chaudron, M. y Singly, F. de (dir.): *Identité, lecture, écriture* (pp. 17-58). Paris, Centre Georges Pompidou.
- Schneuwly, B., Dolz, J. y Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. En Perrin-Glorian, M.J. y Reuter, Y. (eds.): *Les méthodes de recherche en didactique(s)* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Seibel, B. (1988). *Au nom du livre. Analyse sociale d'une profession: les bibliothécaires*. Paris, Centre Georges Pompidou/La Documentation française.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and Social Sciences*. New York, Teachers College Press.
- Serrano, G. y Méndez, M. (1999). Las intervenciones de los mediadores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (2/3), 235-253.
- Signorini, A. (2002). *Las imágenes del lector fuerte en las investigaciones europeas*. Observatorio Permanente Europeo sobre la Lectura [en línea].
- Silva Díaz, M.C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera y segunda parte). *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5 y 6 [en línea].
- Silva Díaz, M.C. y Manresa, M. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, 45-56.
- Simard, C.; Dufays, J.L.; Dolz, J. y García-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, De Boeck.
- Singly, F. de (1993). Le livre et la construction de l'identité. En Chaudron, M. y Singly, F. de (dir.): *Identité, lecture, écriture* (pp. 131-152). Paris, Centre Georges Pompidou.
- Siro, A. (2005). El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes. En Silva Díaz, M.C. y Siro, A. *Lecturas sobre lecturas/17* (pp. 47-91). México D.F., Conaculta.
- Six, J.F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona, Paidós.
- Six, J.F. (2005). *Los mediadores*. Santander, Sal Terrae.
- Soares Neves, J.; João Lima, M. y Borges, V. (2008). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa, GEPE/ Ministério da Educação.
- Sorin, N. y Lebrun, M. (2011). Vers une exploitation didactique des classiques de la littérature pour la jeunesse. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 90-106.
- Sulentic, M.; Beal, G. y Capraro, R. (2006). How do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-Service Teachers? *Reading Psychology*, 27, 235-255.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Sweet, A.; Guthrie, J. y Ng, M. (1998). Teacher Perceptions and Student Reading Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 210-223.
- Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Talmy, S. y Richards, K. (2011). Theorizing qualitative research interviews in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 32 (1), 1-5.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

- Tauveron, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien ». En Tauveron, C. (dir.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 5-24). Paris, INRP.
- Tauveron, C. (coord.) (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris, Hatier.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Tharumaraj, J. y Noordin, N. (2011). Analysing Teachers' Reading Habits and Teaching Strategies for Reading Skills. *Malaysian Journal of ELT Research*, 7 (1), 203-245.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid, Aula XXI/Santillana.
- Tejerina, I. (dir.) (2004). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Santander, Consejería de Educación de Cantabria [en línea].
- Tenti-Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Terwagne, S.; Vanhulle, S. y Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, De Boeck.
- Todorov, T. (2007). *La literatura en peligro*. Barcelona, Galaxia Gutenberg/ Círculo de lectores.
- Trujillo, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 31 (1), 28-38.
- Turcotte, C. (2006). L'enseignant en lecture : un expert, une ressource, un modèle. *Québec Français*, 141, 81-82.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (3), 21-39.
- Turner, J.; Applegate, M. y Applegate, A. (2009). Teachers as literacy leaders. *The Reading Teacher*, 63 (3), 254-256.
- Varela, J. y F. Ortega (1989). Los estudiantes de las Escuelas de Magisterio como grupo social. En Ortega, F. et al. (comp.): *Manual de sociología de la educación* (pp. 145-155). Madrid, Visor.
- Veck, B. (1994). *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*. Tours, INRP.
- Vélez, G. y Rapetti, M. (2008). Algo para leer. Las elecciones de los ingresantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/3 [en línea].
- Vygotski, L. (1985/1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Vygotski, L. (2001/1926). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires, Aique.
- Vygotski, L. (2009/1960). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Warmack, W. (2007). *Elementary Education Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Reading*. Tesis doctoral, Auburn University.
- Watkins, T. (1996). Teaching children's literature in higher education. En Hunt, P. (ed.): *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 606-614). London-New York, Routledge.
- Wilczynska, W.; Lisjova, L.; Edvardsdóttir, S. y Speitz, H. (2003). L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants. En Zárata, G. (coord.):

- Médiation culturelle et didactique des langues* (pp. 143-163). Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Wolf, S.; Carey, A. y Mieras, E. (1996). "What is this literachurch stuff anyway?": Preservice teachers' growth in understanding children's literary response. *Reading Research Quarterly*, 31 (2), 130-157.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Woods, D. y Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39 (3), 381-390.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/MEC.
- 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.
- Zhakartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, ESF.



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i de la Literatura

Anexos Tesis:

EL MEDIADOR ESCOLAR DE LECTURA LITERARIA
Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas,
sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura

Felipe Munita

ÍNDICE ANEXOS

[NOTA: El siguiente índice está realizado con formato de hipervínculos, facilitando así el acceso del lector a los diversos apartados que conforman el documento].

Anexo 1: Relatos de vida lectora estudiantes	2
Anexo 2: Transcripción entrevistas estudiantes	5
Anexo 3: Protocolo de contacto estudiantes	46
Anexo 4: Carta de solicitud Escuelas	47
Anexo 5: Relatos de vida lectora maestras	48
Anexo 6: Notas de campo	52
Anexo 7: Pautas de validación del POPRADEL (jueces externos)	59
Anexo 8: POPRADEL de las 30 sesiones de clase observadas	61
Anexo 9: Transcripción entrevistas maestras	109
Anexo 10: POPRADEL de autopercepción maestras	206
Anexo 11: Informes de retribución escuelas	212

ANEXO 1: Relatos de vida lectora estudiantes

RELATO DE VIDA LECTORA JULIA

El primer recuerdo que tengo de mi vida lectora es que leía cuentos con mi padre. Muy a menudo íbamos a la librería a comprar libros de una colección que ahora no recuerdo cómo se llama. Además, seguíamos los libros de un Guardabosque que se llamaba Tomás. Recuerdo que leí muchas veces estos cuentos, y todavía hoy los conservo. Incluso tengo uno que me trajo mi padre de los Estados Unidos.

Después ya recuerdo la lectura del instituto. Diría que solo leí las lecturas obligatorias, que nunca me gustaban, y por mi cuenta leí Harry Potter. Podría decir que por el hecho de que me obligasen a leer determinados libros, que muchas veces no se adecuaban a mi nivel y mis intereses, tuve aversión a la lectura.

Ahora esto ha cambiado; hace un año y medio que devoro libros y creo que es gracias a "Tokio Blues", de Murakami. Desde entonces he leído a Mendoza, El lector, Quim Monzó... también a Larson y otros autores suecos... Paul Auster y Dickens... he recuperado el gusto por leer.

Original en catalán:

El primer record que tinc de la meua vida lectora és que llegia contes amb el meu pare. Molt sovint anàvem a la llibreria a comprar llibres d'una col.lecció que ara no recordo com es diu. A més, seguïem els llibres d'un Guardabosc que es deia Tomàs. Recordo que vaig llegir moltes vegades aquests contes i que avui encara els conservo. Fins i tot en tinc un que em va portar el meu pare dels Estats Units.

Després ja recordo la lectura de l'institut. Diria que només vaig llegir les lectures obligatòries, que no m'agradaven mai i pel meu conte vaig llegir Harry Potter. Podria dir que pel fet que m'obliguessin a llegir un determinats llibres, que moltes vegades no s'adequaven al meu nivell i interessos, vaig avorrir la lectura.

Ara la cosa ha canviat, fa un any i mig que devoro llibres i crec que és gràcies a "Tokio Blues" d'en Murakami. Des de llavors he llegit Mendoza, El lector, Quim Monzó... també a en Larson i altres autors suecs... Paul Auster i Dickens... he recuperat el gust per llegir.

RELATO DE VIDA LECTORA CARMÉ

Creo que desde siempre me ha gustado la lectura. Debí ser una motivación escolar, aunque no la recuerdo, ya que en mi casa nunca ha habido gran cantidad de libros y en mi familia eso de la pasión lectora ha brillado por su ausencia.

El primer libro que recuerdo haber leído (que no fuese literatura infantil o escolar) lo encontré por casa y creo que es mi preferido por mucho tiempo que pase: "Tiburón". No era muy adecuado para mi edad pero me fascinó y recuerdo haberlo leído y releído unas 20 veces por lo menos.

A medida que he ido creciendo he procurado ir leyendo de todos los géneros posibles. La literatura tradicional no suele ser mi fuerte, supongo que por aburrimiento y por empacho escolar. En el instituto encontré varios profesores que me acercaron a autores como Charlotte Bronte (Tolstoi, Kafka, etc.) para que viese los clásicos de otra manera.

Sin duda mi género preferido es la literatura autobiográfica, por el hecho de poder replantearme formas de vivir diferentes a la mía.

Desde los 18/20 años me propuse leer a buen ritmo y contabilizando llegaré a leer de 15 a 20 libros por año.

Actualmente acudo a un club de lectura en la que una vez al mes intercambiamos libros y críticas un grupo de 20/30 personas con gustos diferentes y un poco alternativos.

El libro actual que estoy leyendo se titula "Fiambres, la fascinante vida de los cadáveres" y a pesar de ser una literatura atípica me está "fascinando" como bien dice el título.

Me gusta la lectura y espero (y voy haciendo mientras puedo) ir transmitiéndolo a todas las personas que se acercan a mí.

Gracias.

RELATO DE VIDA LECTORA LARA

Biografía lectora

Recuerdo que desde siempre me ha gustado mucho leer. Recuerdo que, cuando era pequeña, en mi escuela había una biblioteca, e íbamos una vez por semana y podíamos coger libros. Me encantaba y me leí muchos, desde los "Cuentos por teléfono" hasta los cómics de Asterix y Obelix, también "Charlie y la fábrica de chocolate", "Mafalda", la "Colla dels Patata"... Mis padres también me compraban libros, me encantaban los de elige tu propia historia.

En el Instituto también leí mucho gracias al Club de Lectura, sobre todo literatura para adolescentes, recuerdo mucho los libros de Jordi Sierra i Fabra y toda la colección de "Torres de Redloix".

Fue en mi primera carrera cuando cogí pasión por la lectura, leía en el tren y en la cama antes de ir a dormir. Me ha marcado mucho en la vida Paul Auster, sobre todo la "Trilogía de Nueva York" y "Leviatán". En aquella época también leí a Tolkien y algunos libros sobre cine y sobre el origen de las historias para una asignatura de Argumentos Universales que me apasionó: "Psicoanálisis de los cuentos de hadas", "El héroe de las mil caras"...

Actualmente todavía leo todo lo que puedo, a veces libros más malos y otras más buenos. Últimamente he disfrutado con toda la saga de Harry Potter y tengo pendiente de leer algún libro de Jane Austen.

Por último, agregar que soy cuenta cuentos y me encanta la literatura infantil. Tengo una niña de 4 años y vamos mucho a la Biblioteca y le cuento cuentos cada día. Me marcó "Donde viven los monstruos" y "Elmer", el elefante de colores.

Original en catalán:

Des de sempre que recordo m'ha agradat molt llegir. Quan era petita recordo que a la meua escola hi havia una biblioteca i hi anàvem un cop per setmana i podíem agafar-hi llibres. M'encantava i em vaig llegir molts, des dels "Contes per telèfon" fins als còmics d'Astèrix i Obèlix, també "Charlie i la fàbrica de xocolata", la "Mafalda", la "Colla dels Patata"... Els meus pares també em compraven llibres, m'encantaven els de triar la teua pròpia història.

A l'Institut també vaig llegir molt gràcies al Club de Lectura, sobretot literatura per adolescents, recordo molt els llibres del Jordi Sierra i Fabra o tota la col·lecció de "Torres de redloix".

Va ser a la meua primera carrera quan vaig agafar passió per la lectura, llegia al tren i al llit abans d'anar a dormir. M'ha marcat molt a la vida en Paul Auster, sobretot la "Trilogia de Nova York" i "Leviatan". En aquella època també vaig llegir a Tolkien i alguns llibres sobre cinema i sobre l'origen de les històries per una assignatura d'Arguments Universals que em va apassionar: "Psicoanàlisi de los cuentos de hadas", "El héroe de las mil caras"...

Actualment encara lleigeixo tot el que puc, a vegades llibres més dolents i d'altres més bons. Últimament he gaudit amb tota la saga de Harry Potter i tinc pendents de llegir algun llibre de Jane Austen.

Per últim afegir que sóc contacontes i m'encanta la literatura infantil. Tinc una nena de 4 anys i anem molt a la Biblioteca i li explico contes cada dia. Em va marcar "Allà on viuen els monstres" i "L'Elmer", l'elefant de colors.

RELATO DE VIDA LECTORA NÚRIA

Mi trayectoria como lectora

No recuerdo cuándo aprendí a leer, pero sí recuerdo que cuando era pequeña iba a la librería a comprarme unos libros cada dos o tres semanas. Estos libros formaban una colección de cuentos tradicionales como la "Caperucita roja" o "La cenicienta". Estos libros tenían muchos dibujos y poca letra, pero me encantaba leerlos una y otra vez.

Con el tiempo y las obligaciones de la escuela, los libros que leía cada vez eran más complejos, y pocas veces leía por gusto, lo hacía por obligación, aunque de todas formas casi todos los libros que leía en la escuela me gustaban.

Cuando he sido más mayor, a pesar de que tienes menos tiempo libre, y personalmente me gusta dedicarlo a otras actividades antes que a la lectura, he leído algunos libros por propia voluntad, como por ejemplo "Las chicas de alambre".

Los dos últimos libros que me he leído son del escritor italiano Federico Moccia: "Perdona si te llamo amor" y "Perdona pero quiero casarme contigo", que personalmente me han gustado mucho y he disfrutado con la lectura.

No me considero una aficionada a los libros ni a la lectura, aunque considero que te enriquece en muchos sentidos. Me gustaría leer más y ver menos películas.

RELATO DE VIDA LECTORA RICARD

Mi experiencia como lector comienza con la literatura infantil, cuentos, relatos cortos, etc. Una vez llegada la adolescencia la música absorbió los pocos momentos que dedicaba a la lectura.

En los últimos años he leído mucho en la universidad y por otro lado el hecho de estudiar música también me ha obligado a leer bastante.

Ahora atravieso una época muy estresante que no me deja espacios para la lectura, de todas maneras no soy un buen lector y todavía no he encontrado el placer de la lectura. "El caso Savolta", de Eduardo Mendoza, ha sido el único libro que me ha "enganchado realmente".

Original en catalán:

La meua experiència com a lector comença amb literatura infantil, comptes, relats curts, etc. Un cop arribada l'adolescència la música va absorbir els pocs moments que dedicava a la lectura.

En els darrers anys he llegit molt a la universitat i per altre banda el fet d'estudiar música també m'ha obligat a llegir bastant.

Ara atraveso una època molt estressant que no em deixa espais per la lectura, de totes maneres no sóc un bon lector i encara no he trobat el plaer a la lectura. "El caso Savolta" de Eduardo Mendoza ha estat l'únic llibre que m'ha "enganxat realment".

RELATO DE VIDA LECTORA BEATRIU

Biografía lectora

Durante el parvulario, en la escuela, no tengo ningún recuerdo relacionado con la literatura. Supongo que teníamos un rincón con cuentos para leer, pero no recuerdo ningún momento cogiéndolos, ya sea libremente o no. El primer recuerdo que tengo de leer en la escuela es ya en 1º de Primaria, cuando ya éramos lectores competentes autónomamente y hacíamos tiempos donde todos leíamos individualmente. Esto lo sé porque tengo un solo recuerdo de ello, una imagen: ir donde la maestra a decirle que tenía dolor de cabeza (y por lo que recuerdo lo sentía de verdad) y recibir como respuesta: "ve a sentarte y a leer, que esto solo lo dices porque no quieres leer".

En casa, al contrario, mi madre sí que leía muchos libros, cada noche, y yo leía los míos. Leíamos juntas antes de ir a dormir. Yo quería que me gustara leer tanto como a ella, pero me cansaba enseñada.

Desde entonces no recuerdo leer ningún libro por propio gusto, solo los obligados desde la escuela (y muchos no los he acabado jamás). Sí, he comenzado algunos por gusto, pero solo he conseguido acabar uno hace un par de veranos.

Muy posiblemente, mi poco gusto por la lectura viene de las malas experiencias de pequeña. He pensado muchas veces que debería leer, quiero que me guste, pero de momento todavía no lo he conseguido. Tampoco me fuerzo a hacerlo, si algún día me gusta de verdad, ya lo haré.

Original en catalán:

Durant el parvulari, a l'escola, no tinc cap record relacionat amb la literatura. Suposo que teníem un racó amb contes per a llegir, però no recordo cap moment agafant-los, ja sigui lliurement com no. El primer record que tinc de llegir a l'escola és ja a 1r de Primària, quan ja eren lectors competents autònomament i fèiem estones on tots llegíem individualment. Això ho sé perquè en tinc un sol record, una imatge: anar a la mestra a dir-li que em feia mal el cap (i pel que record me'n feia de debò) i rebre com a resposta "ves a seure i a llegir, que això només m'ho dius perquè no vols llegir".

A casa, per contra, la meua mare sí que llegia molts llibres, cada nit, i jo llegia els meus. Llegíem juntes abans d'anar a dormir. Jo volia que m'agradés llegir tant com a ella, però me'n cansava de seguida.

Des de llavors, no recordo llegir cap llibre per propi gust, només els obligats des de l'escola (i molts no els he acabat mai). Sí, n'he començat alguns per gust, però només he aconseguit acabar-ne un, fa un parell d'estius.

El meu poc gust per la lectura ve molt possiblement per les males experiències de petita. He pensat moltes vegades que hauria de llegir, vull que m'agradi, però de moment encara no ho he aconseguit. Tampoc em forço a fer-ho, si algun dia m'agrada de debò, ja ho faré.

ANEXO 2: Transcripción entrevistas estudiantes

Entrevista Estudiante 1, Julia

29 de marzo 2011

1. Felipe: Bueno Julia m: nada | primero como te decía esto es: parte de la investigación que estoy desarrollando para el: máster sí / y que trata precisamente sobre la los recorridos de lectura que tiene cada: estudiante en formación de magisterio | entonces en ese sentido me gustaría comenzar profundizando en el ejercicio que tú hiciste / en términos de qué te lleva hoy día a: a definirte como una buena lectora | que: cuáles son los aspectos que tú crees que más influyen o más han influenciado en tu vida el hecho de hoy día ser una buena lectora
2. J: pues: básicamente creo que son mis padres | o sea porque cuando era pequeña me leían muchos cuentos antes de ir a dormir y empezaban pues a: enseñar no / pues XX que la literatura | con la literatura te podías divertir mucho pero sobretodo eso no / mi padre siempre cada noche me leía libros y: y yo siempre bueno tenía mis libros favoritos y me acuerdo que siempre pedía los mismos y entonces pues íbamos a: a librerías a comprar libros y era como algo bastante que me gustaba bastante | entonces e: no sé en primaria no me acuerdo pero siempre mis padres han leído mucho | y en casa siempre he visto a mis padres leer libros o leer el diario y siempre ha habido esto un poco de | lo he visto lo he vivido
3. F: claro
4. J: lo que pasa que en: la etapa de secundaria pues dejé de un poco de tener este gusto de leer | y: yo creo que es porque: aparte de que te obligan a leer unos libros para hacer examen y eso que lo encuentro bien porque tienen que controlar de algún modo pues que leas y tal | pero lo enfocan siempre a modo de bueno para evaluarte luego no sé qué que no te sacan que no te dan ganas de leerlos a lo mejor pues si lo hubiésemos trabajado más en clase o los profes XX con más gracia no sé y era literatura así más clásica y no no te apetecía [nada]
5. [claro]
6. J: entonces era así siempre como buscando resúmenes por Internet que no te leías el libro o a lo mejor te lo leías bueno así rápido o: y entonces perdí las ganas esas de leer y: | y no sé hace un par de años el año pasado en primero | volví a coger un poco pues las ganas de leer
7. F: el gusto perdido no /
8. J: sí el gusto perdido que a lo mejor me he leído pues en secundaria me he leído los libros de Harry Potter
9. F: ahá /
10. J: que son bastantes pero sólo eso y ya luego no sabía buscar | no sabía qué tipo de lectura a lo mejor por mi cuenta no sé | por ejemplo me leí todos los Harry Potter y algunos dos veces pero sólo eso sabes / y:
11. F: era lo que conocías
12. J: sí y: no sé y mi madre me dejaba libros y los empezaba y no encontraba las: no sé | y a lo mejor ahora me pasa lo mismo empiezo un libro y a lo mejor no me gusta pero m: sigo leyendo y al final me acaba gustando y a lo mejor antes no lo hacía a la mínima ya lo dejaba y ya no volvía
13. F: claro y: hoy día sí crees que: que la literatura volvió a ocupar un poco el lugar
14. J: sí
15. F: importante que tenía tu vida hace
16. J: sí sí sí y ahora pues sí me gusta y intento leer pues cada día un poco ↓ para no sé no perder pero XX exámenes y eso es un poco inevitable ahora mismo tengo un libro que me empecé antes de exámenes y tengo que volver a cogerlo y ya no me acuerdo y no sé si volver a empezarlo o dejarlo | me da rabia porque me estaba gustando [y no sé]
17. F: [qué libro era /]
18. J: el último de Paul Auster que ahora: Sounsent Park o algo así se llama | y eso que no sé qué hace si volver a empezar o seguir por donde me he quedado nada un trozo cortito y:
19. F: y: en general em: comúnmente estás leyendo literatura /
20. J: sí sí
21. F: me dices ahora Paul Au:ster m: porque claro me fijé que hay muchos que dicen: bueno en el año la verdad no tengo tiempo para leer además literatura | piensas que sí generalmente además estás leyendo literatura
22. J: sí
23. F: como que: | qué libros | qué autores
24. J: pues la verdad es que m: es la mayoría de veces lo que leen mis padres que: pues me lo pasan y algunos me gustan y otros: no tanto y: por ejemplo mi padre e: lee mucho se ha leído todos los libros de Haruki Murakami
25. F: ahá
26. J: y algunos pues | también me los he leído yo y me gusta lo único es que: ese autor me gusta lo que: lo que: necesito es descansar y a lo mejor tengo aún | seis que no me he leído pero prefiero leerme uno | leer otras cosas y luego volver porque si no también se me hace pesado

27. F: sí sí
28. J: y no sé | mi madre por ejemplo lee mucho: pues novela de:: por ejemplo Stieg Larson ese que se ha hecho famoso pues esos nos los leímos juntas las dos los tres libros y ahora pues ha encontrado otra autora que también escribe así en ese estilo que es: no sé | novela negra / yo creo que es
29. F: ah
30. J: y también: | lo único que encuentro que estos libros como son de autores suecos pues a lo mejor no están muy bien: traducidos y a veces me canso también porque encuentro incluso errores al: sabes / y entonces voy variando unos que están más bien escritos
31. F: sí sí y cuando dices bueno a veces me canso y: leo otras cosas e: qué son esas otras cosas que lees /
32. J: pues: o el diario o: me gusta mucho leer revistas de viajes que son de guías de viajes como Lonely Planet o cosas así que van pues | que la mayoría de las veces pues miro a lo mejor sólo las fotos no sé | tampoco tienen mucho texto pero: o el National Geographic también me gusta | y: no sé | y ya está | básicamente eso
33. F: y: bueno siempre todo esto acompañado de las lecturas de estudio [que tienes que hacer acá en]
34. J: [claro claro] | sí claro esto sí | siempre | lo único que a lo mejor no | yo leo siempre por las noches o a lo mejor el fin de semana sí que leo por la mañana pero leo antes de ir a dormir y lo: las lecturas de la universidad las leo por la tarde o sea que yo es como que lo separo | no sé me gusta más: leer antes de ir a dormir me gusta y aparte que me va bien para dormir porque me relaja también
35. F: y: y: cómo: cómo eliges los: los libros que lees / hace un momento me decías que muchas veces son los libros que: tu madre o tu padre te: dan no / o te recomiendan | e:: tienes otras formas de elegir los libros que vas leyendo /
36. J: a: pues la verdad que por ejemplo ahora en navidades | tenía: hice una lista de libros por si alguien me quería regalar algún libro e: porque en mi casa hacemos listas de estas
37. F: vale vale ((risas))
38. J: y: entonces cogí: una || no sé | a veces hay en revistas: las revistas que salen los domingos en La Vanguardia a veces al final recomiendan | hay una sección de crítica de libros creo | y hay títulos y: a veces de vez en cuando leo estos: estos que pone el título y un poco la: el resumen y a lo mejor opinión en algunos casos o por ejemplo hay unas revistas de la tienda: | Fnac / no sé si la conoces /
39. F: sí /
40. J: pues: en navidades sacan una revista así gorda para tener ideas de qué regalar | y ahí hay muchísimos títulos entonces pues me leí todos los resúmenes y pensaba pues mira a lo mejor este me va a gustar y: y los pedí | o por ejemplo el Paul Auster este a lo mejor me he leído antes ya otros libros por amigas que me lo han recomendado entonces ya / dije pues este a lo mejor está bien
41. F: ahá | ahá vale
42. J: no sé muy bien
43. F: sí está bueno y:: bueno es claro que: en tu caso el entorno familiar tus padres influenciaron mucho y yo creo que todavía influyen no /
44. J: sí sí
45. F: tus hábitos lectores | y cómo ves en ese sentido el: el papel de la escuela | el plan lector: de toda tu etapa escolar las lecturas complementarias: obligatorias: qué sé yo tú crees que juegan un papel importante positivo: negativo: en tu recorrido lector /
46. J: yo creo que | negativo a lo mejor tampoco | pero positivo seguro que no | porque no: tengo no me acuerdo de casi ningún libro | ayer hacía un poco para pensar a lo mejor me pregunta qué libro me he leído en la etapa escolar y no me acuerdo | o sea no me acuerdo | y: y yo creo que es porque | no sé a lo mejor los títulos no se escogieron bien o: eso a lo mejor nos decían pues tienen que leer este libro y dentro de dos meses un examen | entonces tú te lees ese libro en casa y haces un examen que es: personajes no sé qué | y a lo mejor pues: | si coges un libro y encima literatura antigua bueno más clásica que te cuesta y es más costoso y no estás acostumbrado entonces | si a lo mejor sí que está bien leer literatura clásica pues: porque es cultura general y todo eso pero a lo mejor trabajarla en clases o: no sé hacer otro tipo de trabajos y no un examen
47. F: ah / porque lo: lo daban y luego no lo trabajaban
48. J: claro | entonces pues no tenía ninguna gracia no / y yo creo que: y por ejemplo gente que luego en bachillerato escogió bachillerato de letras y leyeron muchísimos libros y los trabajaban en clases porque era parte de: de leer el libro
49. F: claro claro
50. J: no sé | y claro a lo mejor me leí Tirant Blanc que es un libro de no sé qué año que es súper | a lo mejor sí que estaba adaptado porque no era catalán antiguo seguro pero era una lectura que: no sé era costosa de leer y no sé nos dijeron eso sí cómpratelo y ya está | y a lo mejor [hablamos un poco]
51. F: [y dos meses después:]
52. J: el examen y ya está | y entonces no / | incluso a lo mejor me atrevería decir que negativo porque me sacó esas ganas de leer que tenía a lo mejor | pero positivo seguro que no pero: debería serlo porque no sé es muy

- importante y ahora más encima se me ocurre en etapas infantil: en primaria tienen muchos ratos de leer cuentos y: el cuento como: pues un hilo conductor de: no sé las actividades del mes | se leen el cuento del: patito feo y empiezan a trabajar pues no sé las emociones pues todo eso y entonces llegas al instituto y se rompe eso | como: no sé | y yo creo que: | es un error | tampoco sé cómo trabajarlo pero creo que XX en mi caso
53. F: sí sí o sea desde tu visión e: ¿cómo fue en definitiva la educación literaria que recibiste en la escuela? no: no la consideras | atractiva buena /
54. J: no: no a lo mejor porque yo fui a dos a una escuela y luego a un instituto y a lo mejor de la escuela no me acuerdo pero en la escuela no lo recuerdo como una cosa negativa | porque ahí pues sí teníamos muchos libros en clases y cada semana creo que cogías una lectura de préstamo y hacías otras: pero no era: no tenías un examen luego ni nada así y: en el instituto sí que me acuerdo | que cada año tenías que leer dos libros en catalán y dos libros en castellano pues así
55. F: y además aparte de eso: trabajaban la literatura en el contexto del aula /
56. J: sí trabajábamos sí que lo trabajábamos pero: a mí nunca me gustó XX y: ya te digo yo soy más de: | o sea pues aunque estoy aquí yo soy más de ciencia hice el bachillerato tecnológico y: o sea que no tampoco que nunca me ha gustado la historia ni: pero tampoco creo que: | trabajamos las épocas de la literatura de las distintas la novela no sé qué y tal: pero así: nunca trabajamos una novela: o la profundizamos en la: que a lo mejor puede ser más atractivo o más divertido
57. F: vale fue como una pasada cronológica
58. J: sí exacto eso
59. F: y: pensando ahora en eso: en el contexto escolar | cuáles crees tú que eran los objetivos que tenían los profesores al enseñar literatura o al pasar literatura de esa manera
60. J: m: | pues no sé porque siempre dicen que leer va bien que es bueno leer y: yo creo que sólo por eso y: las asignatura o sea literatura en sí pues a lo mejor hacíamos todo un año así de catalán y pues a lo mejor hacías un mes y medio de literatura XX | y: cada año se volvía a repetir casi lo mismo o sea no: el mismo período de tiempo y entonces hacías cuatro cosas así y ya está
61. F: con el discurso [de leer es bueno y:]
62. J: [sí: es bueno]
63. F: y hace bien
64. J: sí
65. F: y: pensando en eso mismo pero para tu futuro como maestra | ¿cómo te imaginas cuáles serían los objetivos centrales que tendrías tú para acercar a los niños y a los jóvenes a la literatura? para enseñarles literatura /
66. J: pues: que lo pasen muy bien porque yo lo paso muy bien y: encontrar eso / es que cuando lo volví a encontrar: e: eso es: que de repente todo el rato pasaba hablando del libro que estaba leyendo y todo el rato me lo pasaba leyendo y lo paso muy bien creo que hay que transmitir eso a los niños y aparte porque pues: leer te ayuda a saber escribir mejor: las faltas de ortografía y todo eso que para mi gusto es XX es enfocar esto a XX
67. F: claro y: y este pasárselo bien tú dices que podría ser por ejemplo hablar sobre los libros / pensando que estos otros profesores jamás leyeron el libro y no hablaron de ello no / piensas que por ahí podría haber una vía de entrada de los niños a los libros /
68. J: sí yo creo que sí | m: yo conozco a otra gente que han ido pues a otros colegios y que en casa se leían: se tenían que leerse el libro y luego en clases pues trabajaban un capítulo y entonces la maestra pues: intentaba hacerles reflexionar de: porque a veces tú te lees un libro y si es difícil tú no lees entre líneas: no lo que está hablando si es una crítica o lo que sea eso es más difícil o hay gente que tiene más: más gracia para descubrirlo y gente que no y: entonces pues trabajar un poco eso y: no sé como: | hacer que el libro sea: tengas más ganas de leértelo sabes /
69. F: claro
70. J: y eso era lo que a mí me faltaba | que había muchas veces te leías cosas y decías es que no entiendo lo que está diciendo: o sea entiendo las palabras pero yo sé que está diciendo algo más y yo no lo estoy entendiendo
71. F: y tampoco estaba [el profesor ahí para:]
72. J: [para explicarte] | y eso mismo a lo mejor cuando te leías un libro así como: llamarlo difícil al principio no entiendes nada pero al siguiente libro si te ayudan a trabajarlo al siguiente es más fácil descubrir cosas y es como una cosa que va: no / se va trabajando y:
73. F: sí | tienes mucha razón | centrarse mucho más en el proceso
74. J: claro
75. F: de lectura y no sólo [en el final]
76. J: [en el final] claro
77. F: sí es cierto y: pensando en: en la literatura en la escuela: ahora que nos estamos centrando más en la escuela am: | ¿cuál crees tú que es como la gran finalidad o los grandes objetivos para enseñar literatura? ¿por qué: llevar literatura al: al aula? ¿por qué poner en contacto a los niños y a los jóvenes con la literatura?
78. J: pues no sé muy bien: la verdad pero te refieres a o sea a leer literatura o enseñar /

79. F: bueno la enseñanza está relacionado con eso no | pero pensémoslo de otro modo pensemos en un niño que: que crece durante toda su etapa escolar sin ningún acercamiento a la literatura y que no tuvo contrario a ti por ejemplo un buen entorno familiar que lo acercara y otro niño que sí tuvo buen hogar lector y además tuvo una etapa escolar muy buena literariamente | cuál crees: ¿qué gana este segundo niño en comparación con el primero?
80. J: ya: no sé yo creo que también leer te: hace pensar a veces sobre cosas y a lo mejor tienes más curiosidad de aprender cosas y: contra más lees más ganas tienes de leer cosas entonces yo creo que: es otro modo de aprender a parte de ir a la escuela y: también y: no sé y también e: puedes | ahí: | no cambia e: una lectura no te puede hacer cambiar pero a lo mejor te hace pensar en cómo eres y: y pues pensar en cambiar algo o: no sé porque ahí no sé es que hay novelas que: te hacen pensar mucho | a lo mejor en la etapa de primaria no tanto porque los libros son más: no sé son más para que te guste o que no te guste pero en más grandes yo creo que en secundaria hay tanta crisis emocional tantos cambios que yo creo que te deberían dar libros que te hagan pensar y a reflexionar no sé /
81. F: es muy interesante eso que estás diciendo ah / la: literatura como espacio de reflexión: contigo misma: tú sientes eso en ti como lectora de literatura /
82. J: sí | hay libros que sí y hay otros que no | sí no sé
83. F: es interesante eso que y: si ponemos como para ir cerrando la etapa escolar y si ponemos en: una mesa todas las actividades que hacías en relación con la literatura o con la educación literaria que tú recibiste en la escuela em: pensando en tu futuro como profesora a: qué aspectos mantendrías de los que recibiste y qué aspectos modificarías o cambiarías radicalmente /
84. J: pues mantener mantendría de los primeros años eso de dedicar mucho tiempo a leer los cuentos y a tener un espacio de: yo recuerdo pues: bueno a lo mejor recuerdo que: XX que: que cada día o en la semana un par de tres veces leíamos y teníamos una alfombra y nos sentábamos y era un espacio en que cada niño cogía su cuento y leía o a lo mejor la maestra también leía un cuento y lo llevabas a casa y entonces hacías que los padres también e: se tuvieran que implicar con la educación de los hijos porque tenían que leer el cuento a los hijos o sea aprovechas eso para que los padres tengan un papel importante y: en: en primaria pues eso cada semana o: cada no | cada mes o así pues íbamos a la biblioteca de la escuela y pedíamos en préstamo un libro y teníamos que leerlo y pues luego teníamos que hacer una redacción de: del libro que nos habíamos leído y eso creo que está bien porque: lees y: encima luego escribes no es un: | es parte del aprendizaje del niño y no era algo que m: me molestara hacer
85. F: claro
86. J: y luego en secundaria pues cambiaría completamente la idea esa de tener que leerte unos libros y hacer un examen o sea | de leer sí que tienen que haber libros obligatorios de lectura o a lo mejor obligatorios pues: | XX o a lo mejor títulos obligatorios tampoco a lo mejor puedes hacer que cada niño al año se tiene que leer tres libros pero: puede escoger o algo así | y enfocarlo de otra manera y trabajar eso de más lecturas en clases y intentar | fomentar la lectura para que los niños tengan más ganas de leer
87. F: y esos exámenes posteriores definitivamente ((risas)) no fomentarlos
88. J: no: nada
89. F: y: cómo eran esos exámenes te acuerdas qué tipo de preguntas hacían /
90. J: pues: la mayoría de: personajes | qué personajes aparecen y hacer una breve descripción de los personajes | hacer un resumen y: y la opinión y a lo mejor en algún examen hacían una pregunta más quisquillosa para ver si realmente te habías o no leído el libro | porque claro | un resumen y personajes lo buscas por Internet la mayoría está | entonces te hacían tres o cuatro preguntas de: a la parte final sale un personaje que le pasa no sé qué | qué personaje es | y preguntas así más para descubrir si te habías leído o no el libro | no para hacerte pensar ni: nada sólo para demostrar si te habías leído el libro
91. F: claro con la idea que tú decías antes esto del encuentro de uno con el libro: la reflexión interior [eso]
92. J: [eso no se ve] | no se ve nada | y a parte que: a lo mejor te habías leído el libro y te decían en qué año: pasa no sé qué y claro | yo no soy nada memorística en ese sentido y: entonces pues esa pregunta no sabía contestarla
93. F: claro vale
94. J: y: no sirve porque a lo mejor te has leído el libro y esa pregunta no la sabes responder | XX pero:
95. F: m: no sé si tú tuviste una: una experiencia interesante con la biblioteca escolar: la biblioteca de centro | había una buena biblioteca /
96. J: e: en primaria XX en primaria en la escuela sí / y encima además: m: cada semana íbamos teníamos como una asignatura que era biblioteca y pasábamos pues una hora y media en la biblioteca leyendo cómics o buscando el libro que nos gustaría XX llevarnos a casa así | en el instituto no | había una biblioteca pero yo fui a lo mejor dos veces en seis años | sólo para ir a buscar los libros de inglés que en inglés nos leíamos unos libros pequeños íbamos una vez al año a buscar el libro pero no:
97. F: y tú crees que igual debiera ocupar un lugar importante en la educación literaria /
98. J: claro sí: porque claro siempre estaba cerrada la biblioteca porque si no entraban y rompían los cristales o lo que fuera | entonces tú habías de pedir la llave que te abrieran | si no había un profesor | y esto también pues si

- estuviera abierta y siempre hubiese gente allí pues: los niños tendrían más curiosidad por entrar y coger algo pero si siempre está cerrada y es como que no existe no | la gente no está nunca
99. F: claro y cómo piensas cómo te gustaría ocupar la biblioteca cuando tú seas maestra / te gustaría incluirla te gustaría: llevar los niños /
100. J: sí yo creo que sí que | y a parte que también es muy importante porque luego cuando tú | la biblioteca del barrio la puedes usar y si te: te acostumbran y te: no sé yo nunca iba a la biblioteca de donde vivo y: ahí hay muchísimos libros y: es ahora a partir de la universidad que tengo que hacer trabajos y tal entonces he ido más a la biblioteca | pero es un XX es un privilegio que tenemos porque tenemos muchos libros y: | deberíamos es que hay gente muchas veces en la biblioteca de mi barrio hay más gente que no es de aquí que gente de aquí porque llegan aquí y: se lo encuentran que todo gratis que no tienes que pagar nada y te puedes [llevar libros:]
101. F: [yo soy el primero]
102. J: [por ejemplo]
103. F: [aluciné]
104. J: en cambio a los de aquí e: no: no tenemos ese hábito | por ejemplo es algo también que: si a lo mejor en la escuela pues ya vas a la biblioteca de la escuela y tal pues: ya lo conoces hay niños que no saben ni lo qué es la biblioteca | o que se puede coger el libro que XX un cd de música que se puede ir a coger en vez de Cold play o cualquier cosa o películas y la gente no lo sabe | y tienes un mes para tenerlo es que [es un lujo tener eso]
105. F: [y tú crees] que ahí como maestra puedes jugar un rol: no sé en la enseñanza de los niños que tengas como alumnos /
106. J: claro sí y eso a lo mejor tan sencillo como una vez a la semana ir a la biblioteca de la escuela o a lo mejor puedes organizarlo que una vez al mes vayas a la biblioteca del barrio que ahí pues: a lo mejor de mi casa no porque está más lejos pero no sé | ahora mismo estuvimos de prácticas y: una vez al año | o dos veces al año pues los niños de infantil se van a la biblioteca del barrio a pasar la mañana allí sabes / y es como que empiezas a ligarlo todo y pues después el niño vuelve a casa y le pide a su madre que lo lleve a la biblioteca | sí en mi casa a lo mejor mis padres sí que algún día me lo dijeron pero: otras familias no están tan: que tampoco lo saben tampoco lo conocen
107. F: sería como más natural: para todos los niños
108. J: claro claro
109. F: sí es cierto que acá ustedes tienen una red de bibliotecas públicas alucinante | yo llegué y aluciné XX y: y pensando de nuevo en tu futuro como profesora qué te gustaría que aprendieran los niños con la literatura o de: de la literatura / a tus alumnos me refiero
110. J: e: |pues no sé: aparte de que si lees: luego haces menos faltas porque yo creo que por ejemplo esto me ha pasado ahora que: durante toda mi época escolar que no leía o sea hacía muchísimas faltas y ahora me | empecé la universidad y pensé vale | voy a ser maestra no puedo hacer faltas y empecé a leer y noté que | iba: pues que esas faltas algunas ya no las hacía | y eso por ejemplo es una XX importante | que es una tontería pero: leyendo no te das cuenta y: aprendes a escribir y a: escribir bien | luego pues no sé m: || no sé: a coger el hábito a: | no sé también a que es otro modo de pasarlo bien no solo mirando la tele o jugando a: las consolas y todo eso que: también ahora hay poca gente que lee por eso y pocos niños que lleguen a casa y se pongan a leer eso también | entonces no sé m: pues trabajar mucho el mundo de las emociones y depende de qué libros no / y eso ahora se está: se está llevando mucho de la educación emocional y todo eso pues también a través de la lectura puedes hacer muchas cosas seguro
111. F: claro y ahí también está bueno porque haces una buena [selección de libros]
112. J: [claro claro]
113. F: porque hay muchísimos libros que dan juego en ese sentido no /
114. J: y: no sé sobretodo yo creo que es enseñar o: hacer que cada vez los niños quieran leer más por su propia cuenta que quieran pasar más tiempo con: y es que yo también no sé qué te da la lectura o sea sí no sé yo creo que es importante y yo lo he notado yo he crecido con tampoco sé muy bien exactamente qué es lo que te da pero XX
115. F: no y: ya has ido diciendo algunas ideas muy en la línea esa no / la idea del encuentro más reflexivo con el libro o el aprendizaje de: no sé la ortografía
116. J: pues hay por ahí otros libros que no son solo novelas y que también pues estás leyendo o: |estás trabajando algo de historia y tienes un libro que va desde: es una novela de ficción pero se basa en hechos que pasaron en tal tiempo y te pueden ayudar a entender más: no sé
117. F: claro y ahí yo creo que es importante también la: la influencia de distintos tipos de libros | porque has dicho tú la educación emocional o el encuentro del lector con el libro el aprendizaje de la ortografía qué se yo o errores: más gramaticales o esto último una función más informativa: no sé de historia qué sé yo | em: ¿cuáles serían los: los tipos de libros que ocuparías para hacer: para lograr esos aprendizajes?
118. J: m: |
119. F: qué corpus bibliográfico ocuparías para:

120. J: m: no sé: no sé a lo mejor también debería haber un espacio para leer el diario o aprender también a leer el diario porque: m: | como que da pereza porque es muy pesado a lo mejor puedes enseñar a leer el diario: pues no: la gente no se lee todas las noticias enteras a lo mejor y aprender no sé a coger diarios más fáciles o revistas: no sé | yo por ejemplo eso no te lo he contado durante: bastantes años recibía en casa una revista que se llama *Cavall Fort* que es una revista catalana que hace ya muchísimos años que la hacen ya bastante bastante y son de cómics y hay cuentos y lo recibía cada mes y además:
121. F: y es como de literatura en general o:
122. J: sí es para niños: y: y eso sí hay todo un conjunto de cómics que cada pues en cada revista va siguiendo la historia y aparte pues a lo mejor aprovechan palabras no sé: | para hacer un monográfico de las plantas no sé qué o los peces de no sé dónde [y eso:]
123. F: [por tema]
124. J: sí así y: está bien | e: no sé
125. F: no: por ahí va muy bien a: | como: para finalizar así para redondear | cuando tú te imaginas como: futura maestra que lo vas a ser en algunos años: em: | cómo: | ¿cómo te gustaría que se trabajara la literatura en el aula que tú: dirijas? | ¿cómo te gustaría que fuera ese acercamiento de los niños a los libros? ya me lo has ido contando un poco pero me gustaría si puedes profundizar un poco más en eso
126. J: pues no sé: e: en ningún caso e: separar lo que es: tú te lees el libro en casa y ya luego el examen entonces no sé: pues empezar al inicio con libros que todos los niños tengan iguales e ir leyendo en clases y leemos este capítulo y luego en casa lees el siguiente: y volvemos y hacemos una actividad relacionada o trabajamos los personajes intentamos pues: relacionar no sé: relacionar temas con eso y entonces luego pues ya: dejar más | más libre al niño para escoger más tipos de libros o a lo mejor trabajar distintos no sé: no sé novelas más de amor: o de aventuras: para ayudar a los niños a que encuentren su tipo de libros y luego pues: dejar más libre | pero siempre trabajarlo en clases que tenga como un hilo conductor
127. F: claro sí sí
128. J: pero trabajarlo mucho que tenga una hora o más horas a la semana dedicadas a la lectura que ya sea una asignatura más de: de: porque hay colegios que: que esto de la sexta hora que se tenían que: porque las escuelas concertadas que son de privadas y públicas hacían más horas | o sea una hora más al día | y ahora con la nueva ley se ha aplicado entonces las escuelas públicas tienen que poner una hora más al día | y entonces han decidido que no se haga más clase normal de catalán o matemáticas si no que se dedique hacer proyectos: XX docente de afuera: y hay escuelas en que es la hora de lectura y hacen actividades con libros que se van leyendo en clases o en casa o lo que sea | pues que tenga un espacio fijo en:
129. F: integrar más: en: el actuar más cotidiano
130. J: claro sí sí sí
131. F: m: excelente | no sé si quisieras agregar algo más
132. J: no: ya está he dicho más de lo que pensaba que iba a decir XX
133. F: bueno pues muchas gracias
134. J: de nada

Entrevista Estudiante 2, Carme

13 de abril 2011

1. Felipe: vale | bueno Carme como te decía muchas gracias primero por tu disponibilidad para venir y: e: nada | el objetivo de esta entrevista es: poder profundizar un poco en alguno de los temas que tú señalaste en tu: trayectoria lectora en tu vida lectora y ahí m: una de las ideas que me: llamaron la atención es que tú te defines como que te gusta la lectura como que sientes que has leído una buena cantidad de libros y sería interesante si me puedes contar m: qué crees tú: qué factores son los que más han influido en que a día de hoy te puedas considerar tú como una buena lectora | em: qué: personas qué ambientes qué etapas de tu vida han influido para eso /
2. Carme: vale | bueno pues:: a nivel: familiar más bien nada | porque en mi casa la verdad es que mis padres no tienen muchos estudios nunca han sido de leer | entonces quitando un par de enciclopedias y un par de colecciones de esas de libros: bastantes antiguos: de estos que dices bua | no hay nada de literatura así que esté más o menos: quitando eso que vaya por mi casa y que aún así algunos saqué por ahí para decir mira este me gusta este me lo leo || pero a nivel familiar casi que nada y la verdad es que eso me sorprende también porque decir sabes que me guste tanto la literatura y que haya descubierto por mí misma | que tampoco sé realmente bien como:
3. F: cómo llegaste a:
4. C: exactamente cómo llegué porque normalmente la gente tiende a reproducir lo que ve en su casa | entonces no sé yo supongo que fue un poco la escuela | la escuela sí que era de leer a veces cuando iba a la biblioteca pero claro tampoco recuerdo así algo que me llame así la atención de decir: sabes en la escuela leí esto leí lo otro

5. F: claro
6. C: o sea en la etapa de escuela tampoco | eh: bueno en mi casa como comento por ahí me parece sí que encontré el libro de Tiburón | que me llamó muchísimo la atención no sé por qué | no recuerdo haber visto la película antes o si la vi después pero: no sé no sé era un libro de estos que recuerdo con cariño porque era de los pocos que había en mi casa
7. F: claro
8. C: y lo leí y me llamaba mucho la atención me gustaba m: no sé
9. F: o sea parece que en tu caso es más un libro que una [persona determinada]
10. C: [sí]
11. F: [que te llevó a:]
12. C: [sí sí]
13. F: y en la escuela tampoco hubo una persona un modelo o alguien que te [acercara a ti]
14. C: [en el:] en el colegio no | en el instituto sí: en el instituto sí que recuerdo bueno | de recomendar a veces de libros luego o recuerdo también que mi padre una vez me regaló un Quijote ((risas)) porque dijo que una vez en la vida la gente se tenía que leer el Quijote y que mi padre no se lo había leído de hecho
15. F: ((risas))
16. C: y claro ahí me encuentro yo antes los dos tomos y digo madre mía | y bueno: creo que me leí el primer tomo pero esto de decir oh Dios mío sabes / no sé qué edad tendría yo 14 años por ahí | o sea el Quijote también fue: pero luego claro a raíz de hablar con los otros profesores del instituto pues yo qué sé les hace gracia | yo tuve una profesora de Valenciano bueno es que yo soy de Valencia | una profesora de Valenciano pues vio que entonces me gustaba y me dijo mira ven que te voy a recomendar: me recomendó una autora mallorquina que se llama Maria de la Pau Janer: me recomendó Charlot Brontë | de Jane Eyre no de Jane Eyre de Charlot Brontë bueno de las hermanas Brontë: y luego pues un poco a raíz de ahí me fui un poco hacia Kafka: leí un poco de Kafka leí un poco de Edgar Allan Poe luego también me leí:
17. F: a partir de las recomendaciones de ella /
18. C: sí: sí a partir de las recomendaciones de ella: luego también tenía un profesor que era de literatura que el profesor estaba bueno un poco así se le iba un poco la olla y estaba así un poco con fijación conmigo: y siempre me decía te tienes que leer a: los: el infi- no El infierno de Dante Alighieri / creo que se llama el infierno
19. F: m: sí
20. C: y nada también me lo cogí y me lo leí | pero fue como por recomendación así exclusiva
21. F: vale y: por ejemplo aquí tú decías que esos profesores te ayudaron a ver los clásicos de otra manera | Kafka | ¿a qué te refieres con eso de con otra manera?
22. C: pues porque: | cuando normalmente te dicen es una novela que se ha escrito hace: doscientos años más o menos sabes tú pues enseguida te vas a la clase de literatura en que estás viendo La Celestina por ejemplo y algo de esto, entonces directamente dices uah:: entonces rechazo
23. F: sí sí
24. C: no me apetece no no me llama pero yo qué sé al decirte mira léete este que va de argumento sabes / al ser más una recomendación boca a boca sabes de decirte va más o menos de esto y entonces tú lo empiezas a leer y dices ostras | que se escribió hace doscientos años pero hay muchas cosas que les puedes dar
25. F: claro
26. C: paralelismo con tu vida o con hechos actuales
27. F: y motivada también por los comentarios
28. C: [eso claro]
29. F: [que te decían ellos]
30. C: claro que son un poco los tema universales no / la muerte: el amor
31. F: vale vale | y: y pensando más en el día de hoy Carmen ¿qué lugar crees que ocupa la literatura en tu vida actual? em: los hábitos de lectura que tienes: el tipo de literatura que más te gusta leer /
32. C: yo sé que me he dado cuenta que para la literatura soy muy a por épocas | sabes yo antes m: yo qué sé te quieren inculcar un poco el concepto de que tienes que leer porque leer es bueno y todo eso y: yo me he dado cuenta de que sí me gusta leer: sé que leer es bueno | hasta incluso he intentado leer en catalán ahora que me he venido aquí hace un año que estoy en Cataluña: intentar leer un poco más en Catalán | pero sí que me doy cuenta que soy muy a épocas | no sé si con: mi vida o con cosas que me pasan en la vida | pero sí que hay épocas de cambios o de novedades que me apetece más: meterme en algún tipo de literatura | entonces m: igual me he tirado un año que me he leído dos libros que luego lo he cogido con muchas ganas y ahora por ejemplo desde que hemos empezado el año me he leído nueve o diez libros | entonces soy más a épocas la verdad es que ahora llevo una época de dos años y por ahí que no leía mucho ahora me he vuelto a enganchar otra vez pero sí que recuerdo una época anterior en que también leía [es más:]
33. F: [y]

34. C: no me sabe mal dejarme los libros sabes / igual a veces empiezo un libro y digo ahora mismo no | no toca y me lo dejo y luego con el tiempo me lo vuelvo a encontrar |
35. F: sí [es verdad]
36. C: [y digo ostras] ahora sí
37. F: m: sí | y qué tipos de libros son esos que más lees: que más te gustan /
38. C: m: vale últimamente estoy leyendo mucho: me llama mucho la atención sobre todo la: novela de autor tipo biográfica |
39. F: ahá
40. C: o tipo sí autobiográfica m: o de experiencias me gusta mucho el tema así como psicológico | me gusta por ejemplo: me he leído libros de: o sea son temas un poco raros no / son temas que un poco dices la gente normal igual no lee esto o la gente de mi entorno me refiero porque si hablas con gente de la universidad dices la gente no lee esto yo qué sé suele leer novelas más tipo Millenium tipo más sabes / o sea las novelas Best Sellers que a mí me echan un poco para atrás | y a mí por ejemplo me gustan m: por ejemplo he leído estudios de sicópatas he leído por ejemplo ahora último me estaba leyendo La fascinante vida de los muertos: de los cadáveres
41. F: claro
42. C: que me ha hecho mucha gracias porque no sé me ha llamado la atención sabes / normalmente te enfrentas a un libro que dices ostras que te habla de cadáveres: que es un tema el tema de la muerte: el tema de discapacidad también he leído mucho de discapacidad bueno eso es más bien vocacional
43. F: claro como un tipo de lectura más profesional digamos
44. C: sí más profesional pero aún así a veces dices oye me apetece leer esto y se mezcla lo profesional con lo que: te apetece y me ha gustado no sé | tipo obsesiones |obsesiones que tiene la gente | yo qué sé por ejemplo una persona por ejemplo me leí uno de cómo se llamaba Zonas húmedas de Charlotte Roche | es que: ya te digo la mitad de los autores no los conoce ni Dios pero me hace mucha gracia de una chica: pues que se va porque le salen una hernia anal y se va al hospital porque la tienen que operar y la chica pues te cuenta su post operatorio todo eso con pelos y señales
45. F: vale vale ((risas))
46. C: que dices realmente no es una literatura que puedas ir tampoco diciendo por ahí pues van a decir mira la loca esta lo que lee | pero no sé me gustan esas vivencias
47. F: y esto que dices tú que el Best Sellers te: provoca más bien rechazo no /
48. C: sí en cuanto sale: como por ejemplo el de: | El código Da Vinci /
49. F: sí ahá /
50. C: me lo he leído | pero cuando salió el segundo todo el mundo: o sea yo me lo leí tres o cuatro años después que salió | por curiosidad | pero no me llama tanto la atención | por ejemplo en mi casa tengo uno de la saga esta Millenium que también salió | y lo tengo pero no lo he leído y no sé si me llamará para leérmelo | no sé no me gusta lo comercial lo que se pone de moda no lo leo
51. F: vale
52. C: igual en otra determinada época pues digo oye me apetece una lectura de transición más ligerita fácil de leer y me la leo por pasar el rato |pero cosas que de verdad me apetezcan sí me doy cuenta que son un poco extrañas | entre comillas
53. F: y de autores m: pensando quizás en que sean un poco más conocidos eh: hay alguno que te guste especialmente /
54. C: autores conocidos m: || me gusta Philip Roth
55. F: ahá
56. C: alguna novela he leído de él y un par
57. F: sí está muy bien
58. C: me gusta Amelie Nothomb no sé si la conoces / que es una escritora francesa: que también es muy de: me pasa esto en mi vida y lo escribo y tiene cosas muy chulas [o sea que es]
59. F: [no la he leído todavía]
60. C: muy divertida: ahora estoy leyendo de la época en que ella estuvo viviendo en Japón y te habla de cómo es el trabajo en Japón y la figura de la mujer occidental en Japón
61. F: vale
62. C: entonces es algo que te llama la curiosidad | me gusta sobre todo la lectura de vivencias
63. F: vale
64. C: y bueno así vamos famoso famoso ostras
65. F: o no tanto no /
66. C: sí y no tanto no tanto así que sean medios conocidos e: Haruki Murakami también me gusta mucho | ahora me estoy leyendo un cuento de él | más o menos por ahí que son conocidos pero no son: sabes /
67. F: claro no es El Código Da Vinci
68. C: sí

69. F: y: y cómo te informas de los libros que lees / cómo llegas a esos autores tú / te informas por revistas por amigos por: no sé cómo llegas /
70. C: vale | últimamente sí que estoy yendo a un club de libros que organizan: bueno por unos amigos pues conocí un club del libro que organizan unos chicos que tienen una web y que son así un poco: frikis entre comillas y tienen unos gustos así un poco: alternativos | y la verdad que está muy bien porque hay gente de todo o sea es que te sacan de todo te sacan lo del año te están sacando este:: cómics así más ácidos desde literatura erótica desde literatura:: no sé hay de todo hay de todo | y la verdad es que por ahí estoy leyendo mucho así un poco más alternativos y si no pues sencillamente me voy a las páginas de ((risas)) descarga libre estas de Internet de libros y voy leyendo argumentos | igual hay algunos que me gustan: sabes / aunque no los conozca ni Dios ((risas)) que tengan cuatro o cinco lectores pero me da igual me llama la atención
71. F: la trama te llama la atención y: y en ese sentido que: cuáles son los criterios que a tu juicio predominan para:: cuando seleccionas un libro / qué tiene un libro: qué elementos te fijas de un libro para que sea atractivo para ti / en el argumento en el autor en: no sé en la importancia que tenga en la literatura: qué: con qué criterios eliges los libros /
72. C: m:
73. F: no sé si me explico /
74. C: sí sí | últimamente me fijo sobre todo en que sean:: vivencias reales | o sea algo que pueda pasar que: tú no sabes si a tu vecino de arriba por poner un ejemplo podría ser así no / su manera de ser: me gusta más eso que la literatura de ciencia ficción o de fantasía no me llama tanto la atención
75. F: vale
76. C: porque sí está muy bien para pasar el rato pero realmente no me da de pensar de decir ostras cómo sería vivir así o vivir con esta obsesión o vivir de esta manera o sentir así sabes / me llama más la atención ponerme en el lugar de la otra persona | sobre el tema últimamente me voy moviendo por ahí o sino algo tipo: bueno como este de los cadáveres que me leí tipo libro: o sobre un tema que lo desarrollan no / un tema que dices bueno es un tema que dice más menos
77. F: vale
78. C: te llama la curiosidad: es que no sé me considero muy curiosa eh / muy curiosa entonces por eso yo creo que me voy por allí por aquí
79. F: claro el tipo de literatura más realista más
80. C: sí
81. F: o el tema que sea interesante
82. C: sí es un poco también de la época personal | luego por ejemplo hay épocas que me interesa más leer ya te digo la chica esta Amelie Nothomb es algo más divertido porque te cuenta desde su punto de vista pero te cuenta cosas que le han pasado o:
83. F: claro
84. C: o luego yo qué sé igual me leo: Seda por ejemplo de Alessandro Baricco me lo leí hace poco:: o la Invención de Morel de Bioy Casares yo qué sé [algo más un poco:]
85. F: [que está muy bien sí]
86. C: sí está muy chula es un poco más transitorio | no sé cuentos de Murakami no sé voy alternando un poco: depende de los: yo creo que habría que leer depende de lo que te pida el cuerpo y no por obligación | bueno estás en una universidad o algo de esto es lógico que te lo tengas que leer pero yo pienso que todo el mundo podría ser buen lector lo que pasa es que no ha encontrado la literatura que de verdad le llame la atención: y yo me voy moviendo un poco por ahí ya que puedo elegir | sabes / y no leer según modas o tendencias o:
87. F: sí | claro es interesante eso | y retomando un poco lo que decías al principio: del período escolar am: cómo crees que influyó toda la etapa de plan lector escolar de primaria y secundaria en tus hábitos lectores actuales / tú crees que hay influencia positiva negativa o no sientes mayor influencia / ¿cómo lo ves eso?
88. C: m:: la época del cole desde luego no | en la época del colegio yo no recuerdo:
89. F: colegio te refieres a primaria /
90. C: colegio sí primaria
91. F: vale
92. C: en la época de primaria es que creo que no recuerdo casi nada que leí quitando al | sí creo que recuerdo a algún autor valenciano de estos que dices actuales o: mentira recuerdo también un libro de poesía algo que sea actual | es que claro los planes están centrados en literatura tradicionales siempre que muchas veces no: te dice literatura actual que luego a ti te llama más la atención sabes / porque La Celestina está muy bien El Quijote pero bueno oye | yo qué sé se lo das a un chaval de 12 años o de 13 y te dice y bueno qué /
93. F: claro
94. C: sabes / entonces no me parece que esté bien adaptado en ese sentido por eso yo ni creo que no tengo recuerdos ni para bien ni para mal

95. F: y en secundaria tú decías bueno en el instituto que sí hubo profesores que sí pudieron hacer un gancho con esos libros más alejados no /
96. C: sí: o igual te recomendaban una novela actual / y con la novela actual pues te lanzaban un poco al argumento que eso también me parece bien: que tú te estés leyendo una novela que digas ostras esto es actual esto me podría pasar ahora: yo qué sé
97. F: claro
98. C: te personalizas más: yo creo que es importante personalizarte en la obra que estás leyendo
99. F: sí es cierto
100. C: y bueno sí ahí enlazas y dices pues mira El Quijote habla de lo mismo pero por ejemplo: sabes / en ese sentido sí que puedes enlazar pero directamente meterte en El Quijote en una época en la que no tienes puñetera idea en una época en la que no sabes y que pretendan que te sientas identificado pues realmente no:
101. F: claro
102. C: XX
103. F: y pensando en esa misma línea | si es que: te imaginas en tu futuro quehacer como docente | ¿cuáles de las prácticas de lectura: que viviste en primaria en secundaria etcétera mantendrías y cuáles m: cuáles cambiarías o rechazarías abiertamente?
104. C: e: yo creo que rechazaría la lectura por imposición | o sea está bien en primaria ahora por ejemplo en las prácticas que he estado viendo está bien que se dediquen unas horas a lectura a los *nanos* que les das un librito que se puede trabajar en clases eso sí que me parece bien pero: lectura imposición de vamos a leer ((risas)) otra vez La Celestina vamos a hacer un trabajo de La Celestina o vamos a representar La Celestina es que a mí al final te das cuenta de que es inservible y de que eh: pasan o sea le cogen más fobia y de hecho le coge más fobia a raíz de esas cosas a la literatura /
105. F: ahá
106. C: que en otra cosa entonces no sé | yo pienso que igual lo que te decía enlazando un poco con: literaturas actuales y entonces haciendo paralelismos con otros tipos de literatura se entiende mejor el tema: igual puedes entender mejor la época haciendo comparaciones de época actual con épocas anteriores | o: literatura que llame la atención: hoy en día hay muchos libros específicos para cada tema y yo qué sé igual de una historia puedes estudiar valores o puedes estudiar con los niños sabes / entonces
107. F: y ahí entonces si te entiendo bien sería como un papel importante el que juega el profesor para poder hacer esos enlaces con otros libros para poder hacer actividades relacionadas con el libro: sí no /
108. C: sí sí y luego recomendaciones | ves / yo es que veo muy bien eso de decir si te interesa estos temas pues por aquí encontramos estos libros si les interesa más el otro:
109. F: y lo que tú veías ((risas)) retomando el ejemplo de La Celestina que decías
110. C: ((risas)) sí
111. F: es que lo daban a leer y ya está
112. C: sí ya está: léetelo y luego de esto para el examen te haremos unas preguntas sobre el libro para ver si te lo has leído
113. F: y entre medio no:
114. C: bueno entre medio igual te explicaban la literatura de la época: los autores que habían del mismo movimiento: pero claro dices uf todo si
115. F: pero un acompañamiento mismo del libro no: no lo ves
116. C: no: yo no recuerdo eh / era todo en plan obligatorio mira léetelo y: y claro eso realmente no te aporta nada te estás leyendo algo por obligación te estás leyendo un tocho y no sacas nada
117. F: y esto que dices del examen posterior eh: ¿cómo era ese examen? te hacían responder preguntas: sobre el libro / ¿qué tipo de preguntas eran?
118. C: m: sí alguna vez recuerdo uno así tipo test en el que: decías Madre mía o si no eran preguntas pues del tipo eh: cuando el autor dice: esta frase o cuando el protagonista tal se refiere a esto: a qué se está refiriendo | y entonces claro evidentemente si no te habías leído esa parte no lo entendías no lo podías explicar | o sea era un poco con trampas | explícame algo del argumento
119. F: claro vale vale
120. C: entonces pues sí
121. F: tú mantendrías por ejemplo esa forma de evaluar o la cambiarías /
122. C: no no no yo la cambiaría completamente | prefiero y no ponerlo en un examen | o sea porque leer es algo personal vale que está muy bien y vale que pueden serlo pero en el fondo es algo de cada persona oye y si hay gente que no le gusta pues hay gente que no le gusta sabes / igual le gusta ver una película o un documental igual aprenderá más de esa manera pero eso de poner la literatura por obligación / puedes recomendarla | puedes intentar que a la persona le guste | pero es lo que yo te decía a una persona igual no te gusta durante 20 años y a los 25 años encuentras la novela de tu vida y dices wau voy a leer | que de hecho a mí me ha pasado de conocer a gente que le ha pasado eso | entonces claro: el estar obligándolo puntuándolo y penalizándolo te hace

- dar una idea de literatura que dices joder es por obligación y no me gusta y no me apetece y conozco a mucha gente que no lee a día de hoy y es por eso | todavía le queda el recuerdo del cole y de:
123. F: y cómo te imaginas entonces que se podría integrar la literatura en el período escolar m: porque creo yo que igual estás pensando que: de alguna manera integrarla no / la literatura en la etapa: de escolarización obligatoria m: ¿cómo pensarías tú que podrías integrarla si es que no es así con una lectura impuesta que luego va un examen etcétera | te imaginas otras opciones?
124. C: sí bueno yo recuerdo de:: lo que también influye mucho es la opinión de la persona que te habla | yo sí que recuerdo de estar hablando con un profesor o que de repente te haga una explicación y que te diga por ejemplo si queréis saber más de este tema o en este tema hay una película hay un libro que lo refleja muy bien que refleja esto o refleja lo otro o:: tanto en historia como en otras cosas como en emociones o:
125. F: ahá
126. C: enlazarlo con el conocimiento que tú estés dando vale que en la clase de lengua y literatura sí que estaría bien leer cosas | poder hacer trabajos poder hacer comentarios poder hacer fórum o charlas que eso también veo yo que fomenta mucho
127. F: sobre los libros que vayan [leyendo]
128. C: [sobre los libros] que vayan leyendo que sea un poco más libre de qué te gusta leer a ti o que te apetece leer a ti | sabes / que se le dé un poco más de protagonismo a la persona que lee | que no sea todo por obligación porque sí que hay libros que tú dices sí vale que está muy bien o estaría muy bien leerlo que de hecho a mí por obligación te das cuenta que hay libros que está muy bien leerlos pero hay otros que dices jolines esto: qué /
129. F: claro
130. C: me han obligado a leérmelo y realmente qué /
131. F: [claro es interesante]
132. C: [yo pienso que sí]
133. F: y claro está esta idea de no sé de foros o comentarios tú dices para darle más protagonismo al lector /
134. C: sí
135. F: para que él también no sé tenga más cosas que decir y aportar eh: te imaginas | de qué manera podrían ser esos foros qué te gustaría enfatizar tú como profesora en esos comentarios de textos que hagas con tus alumnos / | te gustaría enfatizar: por ejemplo me decías hace un rato que los exámenes enfatizaban un tipo de preguntas que era bien específico | ¿a ti te gustaría poner énfasis en otro tipo de preguntas en otro tipo de comentarios?
136. C: m: ¿te refieres a un nivel de procedimiento o a un nivel general de qué sacan del libro?
137. F: puede ser a nivel general de qué: es lo que quieres que ellos se fijen de los libros /
138. C: vale m: hombre | a ver yo te digo a raíz de mi experiencia y ahora lo meto con lo tuyo a raíz de mi experiencia en lo del club por ejemplo del libro /
139. F: sí /
140. C: lo que está bien un mismo libro que va rodando entre varias personas cuando te dan su opinión | igual una persona le aporta un punto de vista que tú antes no habías visto entonces ese enriquecimiento: si por ejemplo estamos haciendo un tema común que sea pues yo qué sé tratar en general tratar los valores de la amistad por ejemplo | y hacemos un ciclo se puede hacer un ciclo con varios libros que cada uno aporte su punto de vista para mí yo creo que eso enriquece más y dan más ganas de leer que no el hecho de plantear otras preguntas que sean más obligatorias o que tú tengas que ver eso en el libro que igual tú no lo ves pero igual ves otros aspectos te refieres a eso no /
141. F: sí
142. C: no sé si te estás refiriendo a eso
143. F: sí claro y: si pensamos si piensas tú en tu futuro como profesora am: ¿cuáles serían tus objetivos para integrar la literatura en tus planificaciones en tus los cursos que tú dictes? | m: ¿qué te llevaría a integrar la literatura | las novelas los cuentos los poemas en las lecturas que hagan los niños?
144. C: m: qué me llevaría
145. F: qué objetivos perseguirías con eso /
146. C: que: yo principalmente que le encuentren placer a leer: porque yo como persona lectora que soy | sé que se le puede encontrar un placer a la lectura | que encuentran aportaciones porque leer es ver el punto de vista que te está contando otra persona y eso muchas veces te puede enriquecer tu propio carácter tu propia personalidad y eso también tienen que aprender que hay distintos puntos de vistas y que un tema se puede ver de diferentes puntos | sabes / te llena a ti y te hace cambiar de opinión
147. F: sí
148. C: y: con la lectura pues:: que aprendan | o sea yo creo que la lectura es una fuente de | para aprender cualquier cosa o sea puedes aprender desde que el protagonista te está contando cómo plantar una semilla hasta: qué pasa en Japón por ejemplo lo que te he dicho entonces sé se pueden sacar muchas lecturas
149. F: sí es muy cierto eso: y si piensas ahora más específicamente en la lectura de literatura porque por ejemplo ahí estás incluyendo la lectura de algo de un hecho noticioso por ejemplo la lectura de textos informativos de diarios

etcétera con la lectura de un cuentos tal vez | si pensamos específicamente en los textos literarios | m: ¿qué crees tú que les aportaría a los niños el contacto con textos literarios?

150. C: vale con textos literarios
151. F: ahá | o ¿cuáles serían tus objetivos relacionados con el texto literario más específicamente qué libros en general? | no sé si me explico /
152. C: sí sí ((risas)) pero estoy pensando
153. F: sí sí piensa
154. C: con textos literarios e:
155. F: sí quizás no tendrías objetivos específicos para trabajar con la literatura o [se te ocurre ahora]
156. C: [sí el trabajar] el trabajar temas universales yo pienso que siempre es muy interesante porque son temas que se repiten a lo largo de toda la historia de la literatura pero en cada momento se ve de una forma diferente
157. F: como esta idea de los tópicos o motivos literarios
158. C: sí sí eso se puede trabajar: luego se puede trabajar diversidad de caracteres de personajes de: cómo se llama de empatía con un personaje o con otro: | valores: es que no sé dependiendo del texto
159. F: sí pero está muy bien digamos trabajar qué sé yo temas literarios: [o trabajar]
160. C: [o el por qué] bueno también el relacionarlo con la historia de ese momento de que ha pasado cuando esa persona ha escrito ese libro | se puede relacionar con temas históricos
161. F: ¿y: cuáles serían? | hace un rato tú me decías los criterios que orientan tu propia selección de libros verdad / ¿cuáles serían el criterios que orientarían la selección de libros que hagas para que lean los niños? porque claro el mercado editorial infantil y juvenil es tan grande que evidentemente que uno como profesor hace una selección verdad / ¿qué: criterios orientarían esa selección en tu caso?
162. C: m: yo pienso que los libros que más recuerdas son los que te impactan entonces historias que sean un poco: poco convencionales o historias que sean que no sea la típica tónica historia que te lees en un libro que Fulanito se va al campo y le pasa no sé qué y no sé cuánto ((risas)) sabes / no sé si me explico | historias que tengan un: que tengan un objetivo muy claro o que te hablen de un tema que: a los niños se les quede o se les pueda | no sé
163. F: que se les quede m: que sea: es decir que el tema sea atractivo para ellos /
164. C: sí que sea atractivo que sea actual también: que sean temas que se puedan | trabajar sabes / me gusta a mí eso de que el hecho sea todo multidisciplinar de que a raíz de un libro se puedan trabajar varias cosas | si tú lees un libro actual con una temática por ejemplo ahora con lo del tsunami del Japón que sacaran un libro que fuese: sabes / se podría trabajar muchas cosas a raíz de ese libro: que fuese una historia de un niño de su edad sobre todo también que se puedan sentir reflejados en el personaje que les acerque que sea una literatura que les acerque sabes / que no sea de un monstruo de no sé qué no sé cuánto también es atractivo pero igual no te puedes ver tanto reflejado en una historia
165. F: vale interesante van saliendo varios criterios no / la identificación con el personaje que pueda hacer enlaces con otras disciplinas del conocimiento que el tema sea interesante atractivo y actual verdad / em:
166. C: sí o que se pueda comparar por ejemplo con un niño del Congo: por ejemplo que sea una historia escrita de un chiquillo de su misma edad pero que sea del Congo que puedas hacer un: que puedas hacer comparaciones sobre los estilos de vida sobre el por qué de la economía el por qué de las diferencias
167. F: para ampliar no solo a las literaturas más cercanas sino también a otras culturas /
168. C: me gusta ((risas)) no sé si funcionaría eh: es todo muy utópico y luego igual dices mira lo llevo al aula y no ha funcionado para nada pero:
169. F: bueno bueno es la idea de lo que piensas ahora no /
170. C: sí
171. F: quisieras agregar algo más en términos de posibles criterios que orientarían / o crees que esos serían los principales
172. C: o: para primaria: bueno yo es que soy maestra de primaria | pero yo pienso que hace falta también mucho mucha literatura crítica: mucho texto crítico y yo lo echo mucho en falta ahora como estudiante de la universidad mucho hecho crítico o sea mucha literatura crítica de autores que te reflejen la verdad de lo que pasa | por ejemplo en el sistema educativo: m: no sé yo es que en la universidad que estaba antes leí mucho tema crítico: hablándote como estudiante universitaria pero si lo llevamos a los niños es lo mismo | todo el hecho de consumismo todo el hecho de las mentiras que te están vendiendo día a día | iniciarlos un poco en que tengan un poco de pensamiento crítico de que las cosas no son como te las quieren vender eso también yo pienso que si desde pequeñitos vamos haciendo ahí un poco de mella como cuando ya son mayores
173. F: es decir elegir libros que de alguna manera siendo infantiles o juveniles incluyan también esa área no / ese aspecto
174. C: sí despertar porque muchas veces están tan sumergidos en su mundo las familias | que los tienen ahí en una burbuja y todo eso que va | que es una pasada y luego despiertan al mundo y se enteran de la mitad y son carne de cañón bueno como todo el mundo no / como lo que nos han vendido a todo el mundo no / [pero:]
175. F: [claro como] salirse un poco de las historias convencionales

176. C: sí sí
177. F: m: para terminar Carme tú ya lo fuiste comentando un poco pero te reformulo la pregunta a ver si pudieras agregar algo más em: | pensando específicamente en tu labor como profesora de lengua y literatura yo sé que incluyes también los otros sectores de aprendizajes pero centrándonos allí y en tu labor como futura mediadora de lectura con los niños e: ¿cuáles serían tus objetivos como mediadora de lectura en relación con los niños? | ¿cuáles serían tus objetivos para acercar a los niños a la literatura: a la lectura de textos literarios?
178. C: ((risas))
179. F: ya te digo hace un rato atrás lo ibas comentando pero te la reformulo por si hubiera algo más que pudieras comentar
180. C: también es importante yo creo que cuando lean aprendan a sacar el: lo que de verdad quiere transmitir el autor el objetivo real por el que está escribiendo ese libro | porque muchas veces los niños leen y se distraen y van por las ramas y se piensan que la historia no se va por aquí | en vez de por allí y entonces que de verdad sepan sacar el contenido lo que de verdad te quiere transmitir ese libro y bueno creo que lo he dicho antes objetivos para qué para fomentar la lectura /
181. F: sí pero por ejemplo en esto que decías hace un momento ahí hay un hilo interesante | que aprendan a extraer del libro no sé lo que sea de más interés no / ¿cómo provocarías eso? ¿con qué tipo de actividad o estrategias?
182. C: m: bueno yo pienso que poniéndose en el lugar del personaje yendo más allá una vez leído todo el libro: o sea ver quién soy yo que me pasa por qué hago esto qué está pasando a mi alrededor | qué quiero al final | qué pensáis | qué quiere el autor con esta obra | dónde quiere llegar qué quiere conseguir | por qué | qué le está pasando || yo pienso que esas preguntas a veces no se hacen en: sobre todo en primaria no se suelen hacer mucho igual se centran más en un análisis o comprensión del texto pero de un trozo más superfluo pero realmente el análisis del libro ese en ese punto en que se ha escrito o en el contexto del autor no se llega a sacar
183. F: y eso se relaciona también lo que estás diciendo con lo que decías hace un rato atrás de formar lectores críticos no /
184. C: sí claro si sabes de lo que te están hablando | o si ese tema igual aprendes de lo que te están hablando y te gusta ese tema y a raíz de ahí consigues enganchar a ese niño y te pide algo más y le puedes sabes / le puedes recomendar otro tipo de lectura que sea muy parecida
185. F: claro
186. C: es que: yo pienso que es acercar es un acercamiento | se queda en lo superfluo leerlos estos o vamos a leer esto o vamos a leer lo otro pero se basa en la rapidez lectora en que la comprensión lectora que está muy bien porque tienen que entender lo que leen pero no van más allá | o sea ya que estás leyendo un libro intenta comprender el mensaje intenta comprender la finalidad el por qué recomienda temas libros interesantes
187. F: y tú crees que: en esa labor de recomendar muchos libros y variados libros y de llegar a una lectura más crítica del texto leído tú crees que te ayuda el hecho de ser una buena lectora /
188. C: sí | sí sí yo creo que sí | sí porque te hace | comparar te hace comparar como dice cada persona un determinado tema como lo ve cada persona en su punto de vista y el placer ese que le sientes a la lectura todo lo que llegas a aprender cuando te has acabado de leer un libro y dices uf puedo sacar esto y esto y me puedo acordar de lo otro y me he emocionado con esto o me ha dado rabia lo otro | todo eso: si consigues m: hacérselo llegar al alumno que tienes en la clase por lo menos para que sienta un poco | sienta unas pinceladas: yo pienso es que no hay mejor persona que incite a la lectura que una que en verdad la ame y yo a mí en la universidad sí que me ha pasado de tener profesoras de lengua y literatura que aman la literatura y dices bua | y es brutal porque da igual qué novela sea son capaces de llegar a ti de cualquier manera
189. F: claro como de llevar tu propia experiencia de lectura al aula no /
190. C: sí a mí me ha pasado en la universidad | aquí no en la otra que tuve pero: fue brutal porque yo recuerdo a la profesora cinco minutos antes de irse de clases nos leía un pedazo de un libro igual el pedazo que a ella más le gustaba igual era personal pero solo de la manera que te lo leía o lo contaba decías uf me apetece leérmelo | te lo leía o te contaba el último día de clases el primer día y el último leyó: e: la poesía esta de Ítaca | no sé no me acuerdo ahora del autor | para volver a Ítaca y eso decía ella que había sido un viaje este curso era un viaje entonces te hacía la comparación y dices joder igual no me gusta la poesía pero como me lo está contando [me encanta]
191. F: [era atractivo para ti]
192. C: sí sí o sea yo pienso que lo que te transmite una persona que de verdad ama la literatura igual te vale muchísimo más que cualquier libro que te recomienden y que sea muy bueno | influye mucho la persona
193. F: y ella no pedía luego nada a cambio de esa lectura
194. C: no | o sea ella te decía en la universidad nos recomendó un listado de cien libros y dijo esto a nuestro parecer: porque eran varias profesoras a nuestro parecer serían los libros que tendrías que por lo menos leer si de verdad queréis: sabes / o sea personas con un mínimo nivel pero como algo personal les voy a dar esto de libros y sí que mucha gente leía pero era por placer no era algo: en plan obligatorio sabes / no sé aquello sí que me marcó mucho de la época de la universidad

195. F: vale Carme muchas gracias no sé
 196. C: muchas de nada ((risas))
 197. F: no sé si quisieras agregar algo más
 198. C: no nada no gracias a ti también me gusta hablar de estos temas que no siempre te dan la posibilidad de hablar de esto y muy bien y cualquier cosa que necesites lo mismo por mail | estaré encantada
 199. F: muy bien pues gracias

Entrevista Estudiante 3, Lara

5 de marzo 2012

1. F: bueno Lara en primer lugar muchas gracias de nuevo por: por darte este tiempo/ e:m hay varias cuestiones que me parecieron interesantes en tu: en tu relato | dices bueno desde siempre me ha gustado mucho la lectura: e: hablas de varios momentos que recuerdas como muy especiales para la lectura | entonces me gustaría comenzar preguntándote de manera bien: general ¿qué factores crees tú que te llevan a: a decir hoy bueno soy lectora me gusta leer? | si es que miras un poco el recorrido hacia atrás en tu vida ¿qué: qué crees tú que ha sido como esencial para que hoy día te puedas considerar como: lectora que te gusta leer?
2. L: yo creo que: creo que lo puse ahí también que en el colegio teníamos: teníamos una biblioteca y le- y entonces nos dejaban elegir el libro que queríamos leer y nos daban un tiempo para que lo leyéramos para que lo lleváramos a casa y a mí eso me encantaba | *remenar* buscar ahora este ahora el otro | yo creo que esa libertad de: de poder leer lo que yo: porque yo recuerdo también que había otras lecturas más guiadas: pero que me daban mucha pereza | porque yo leo muy rápido igual claro ((risas)) yo leo muy rápido y a mí me gustaba leer y enterarme de las cosas entonces el: el momento en que íbamos a la biblioteca escolar y: estaba ahí y miraba y *remenaba* y además no me ponían ningún: si quería leer un cómic pues un cómic que estaba bien si era un libro un libro ¿no?
3. F: claro
4. L: me dejaban libertad para elegir lo que yo quería y yo creo que eso es lo que hizo que descubriera que leer era una cosa que me gustaba
5. F: y a esa biblioteca iban en primaria:
6. L: en primaria sí era: era el cole de primaria | hasta: |yo hice pues hice la EGB hasta séptimo y octavo es como segundo de ESO o algo así
7. F: claro
8. L: sí
9. F: y la profesora por ejemplo ¿recuerdas tú: un: un papel importante de ella en esas: ya sea en esas idas a la biblioteca o luego en el aula/ en relación con los libros con la literatura?
10. L: pues la verdad es que no
11. F: no
12. L: recuerdo que cuando tú elegías el libro y entonces lo llevabas y ella apuntaba qué libros te llevabas: y a veces te preguntaba: pero no recuerdo no: no recuerdo especialmente a los profesores recuerdo el momento de estar allí de elegir | y de leer
13. F: y luego por ejemplo en: secundaria o instituto m: tuviste algún profesor que te: marcara/
14. L: sí
15. F: digo pensando en la relación con los libros con la literatura/
16. L: sí tenía un profesor de literatura catalana y me encantaba y me encantaba | además lo tenía en catalán lengua catalana literatura catalana y luego hacía una optativa de creación literaria y también lo tenía a él | lo tenía ((risas)) en completo | y era y: era un hombre que nos transmitía: una pasión por la li- nos explicaba las cosas no sé | yo me acuerdo por ejemplo que teníamos que leer X sabrosos unos poemas catalanes y nos traía fruta a clases había un poco de fresas y nos traía ((risas)) las fresas | y son cosas que hacen que te apetezca mucho más leer
17. F: claro
18. L: y luego tenía uno de literatura española que era todo lo contrario pero: sin embargo a mí me gustaba m: yo creo que me gustaba me gusta la literatura entonces igualmente yo las disfrutaba pero no era lo mismo de literatura catalana: era mucho más guay | y entonces me gustaba mucho escribir él nos motivó mucho a escribir nos trajo a una autora se llama Isabel Olesti que había escrito un cuento y nos hizo escribir a todos la segunda parte entonces ella se los leyó los comentamos con ella | que era un hombre que: |hacía que: todo fuera muy divertido y: valoraba mucho todo lo que hacíamos:
19. F: claro claro | y: recuerdas m: no sé algo más de ese profesor que te llamara la atención junto con que haya llevado una auto:ra o: que llevara las fresas ((risas)) en un momento determinado tú decías bueno transmitía con pasión
20. L: sí

21. F: hace un momento decías eso | m: ¿cómo era: cómo era eso qué recuerdos | te deja? e: | él mismo era un apasionado de la literatura:
22. L: sí yo creo que sí | no sé es que no sé cómo explicarlo | no sé yo creo que era la manera que tenía de hablar que se emocionaba lo vivía: todo ¿no? no sólo se dedicaba a darte una información y ya está sino que tú veías que él lo vivía que disfrutaba | te hacía muchas preguntas te hacía participar: | e: no sé te veías involucrado en la clase no era sólo ay: | esto esto y esto como el de literatura española que lo que hacía era eso
23. F: claro
24. L: soltar un rollo y tú ahí apuntabas sin parar pues él no sus apuntes no son un rollo sino: son muy: | bueno son cosas muy sueltas ¿no? porque al final la idea la tenías tú ¿no? era como una sensación de ese libro esa historia
25. F: claro | o sea si te sigo bien el de española bueno soltaba el [rollo]
26. L: [sí]
27. F: y él en cambio hacía más espacios de [participación]
28. L: [sí yo creo que sí] || sí nos hacía hablar nos preguntaba y las cosas que explicaba sobretodo yo creo que es que las vivía mucho ¿no? y: | creo que también | también es que lo recuerdo mucho en creación litera- en creación literaria | y claro es que ahí éramos nosotros ¿no? los que hacíamos la clase/ él nos daba pie a que nosotros cada uno él ponía unas pautas y luego íbamos trabajando y él venía: nos ayudaba: pero nos dejaba mucho a nosotros en nuestra libertad en nuestro espacio para: | para crear
29. F: desde ese tiempo ya venía tu interés por la literatura por:
30. L: sí
31. F: bueno por la escritura también
32. L: sí | sí es que me gusta sí
33. F: y recuerdas lecturas por ejemplo de ese tiempo que hayan sido importantes para ti | esos libros que a uno lo marcaron
34. L: sí | me gustó mucho una que: bueno es una obra de teatro de: La casa de Bernarda Alba de: de Lorca me encantó | además es que la representamos con el otro profesor: con el: con el aburrido ((risas)) me encantó | es que es un libro que uf: y también la: || cómo se llama | de La vida es sueño | que también era del otro profesor por eso digo que a mí en el fondo
35. F: española sí
36. L: y de catalana: Josefat me gustó mucho | y: pero no me marcó tanto Josefat sin embargo La vida es sueño y: y La casa de Bernarda Alba es que: me encantaron | en catalán sí pero no lo leí en clases eh? pero lo leí en el instituto e: | *La plaça del diamant* me gustó mucho | y luego leí me hicieron leer en el instituto *Mirall Trancat* pero a mí me gustó mucho más *La plaça del diamant* que había leído yo X || porque también en el instituto había el club de lectura
37. F: eso te iba a preguntar | que lo tenías anotado acá
38. L: [eso que era súper chulo]
39. F: [que no existía x]
40. L: cada año cada uno compraba un libro de una lista | no sé si había una lista o no cada uno compraba un libro: cada alumno del instituto | entonces lo poníamos en un aula como en una biblioteca | y entonces cada alumno se tenía que leer pero era en catalán eh? también cuatro libros a lo largo del curso/ pero podía ser el libro que tú quisieras de todos esos libros que cada uno había llevado uno | entonces los mismos alumnos dos o tres veces en todo el curso nos tocaba a la hora del patio estar ahí en el club de lectura y apuntar qué libros se llevaba cada uno hacer como de bibliotecario
41. F: claro
42. L: entonces tú del libro que te leías rellenabas una ficha y si el profesor le daba ((risas)) que no te los habías leído pues te preguntaba hablaba contigo y algunas personas los pillaba y algunas personas no:
43. F: ¿y ese era un espacio optativo?
44. L: no | todo el mundo [se tenía que leer]
45. F: [todo el mundo]
46. L: creo que eran cuatro libros cada curso
47. F: en cambio el de creación literaria sí que era:
48. L: sí ese era optativo sí
49. F: y luego ya saliendo del período escolar seguiste participando en algún espacio de: ya sea de club de lectura o de creación:
50. L: no | pero porque es que también me fui a estudiar comunicación audiovisual | y entonces ahí ya satisfacía yo ((risas)) mis necesidades creativas y de escribir claro ahí escribíamos guiones [entonces] veíamos películas
51. F: [ah claro] ahí vinieron las lecturas [sobre cine]
52. L: [claro] ahí leí muchísimo | ahí en: en audiovisuales leí mucho sobre historias sobre como: recibimos una asignatura que me marcó muchísimo que se llamaba Los argumentos universales | que la hacía el: Xavi Pérez se llamaba el profesor que tiene un libro que se llama *La llavor mortal* que era como la base de la asignatura entonces

era como: no era bien bien una asignatura de guion sino que era una asignatura sobre el origen de las historias | entonces fue/ me encantó porque era como que todas las historias se pueden resumir a diez argumentos o doce y entonces trabajábamos qué argumentos con un montón de películas entonces dieron un montón de bibliografía entonces tenías que coger una película que yo cogí mi película favorita que es Terciopelo azul entonces cogí Terciopelo azul | sí a mí me encanta entonces cogí Terciopelo azul pues le hice un análisis argumental de Terciopelo azul a partir de ese libro de: y luego de los otros dos de: uno que se llama Sicoanálisis del mito: o algo así que me: guaa me alucino ((risas)) y también el X de Bruno Bethelheim de los cuentos de hadas ese también | y: y eso lo he puesto ahí porque me marcó un montón ¿no? descubrí un montón de cosas sobre las historias que nunca que nunca me había parado ni a pensar ¿no?

53. F: es interesante ¿no? porque veo que tu relación con la lectura está súper marcada por: por contextos educativos | la escuela: la primera buena la biblioteca escolar después la universidad algún profesor que te marcó: | y pensando por ejemplo en: incluso antes del período escolar: en el hogar en el contexto de tu casa ¿sientes que también influyó: o no había muchos modelos lectores?
54. L: sí la verdad | mi padre siempre ha leído | bueno mi padre leía | bueno es que leía no está muerto pero ya no las lee ahora lee otras cosas pero cuando yo era pequeña leía novelas de estas que mi madre llevaba al mercadillo y las cambiaba unas por otras ¿sabes? estas novelas pequeñitas así de X negro mi padre leía un montón y leía eso | y a mi madre no la recuerdo leer la verdad pero yo tenía cuentos en casa y me contaba muchos mi madre y mi padre | yo creo que más X yo tengo una hermana que es siete años menor y le contaba y a mi hermana sí que recuerdo supongo que si alguien más lo hacía a mí me lo harían | le contábamos un montón de cuentos antes de ir a dormir: entonces se los contaba mi padre mi madre y yo/ yo también le contaba cuentos | [mi hermana]
55. F: [modelos lectores] por todos lados
56. L: sí yo a mi hermana le contaba un montón de cuentos entonces yo pienso que mi padres me los tenían que contar porque mi casa estaba llena | lo que pasa es que yo no lo recuerdo tanto pero seguro que sí | yo creo que sí
57. F: y: y pensando ya en más: más grande Lara/ e: | ¿tienes recuerdos de otras lecturas que han sido significativas para ti? bueno aquí:
58. L: ahí pongo
59. F: ponías alguna por ejemplo
60. L: [a Paul Auster]
61. F: [la trilogía de Paul Auster]
62. L: [ahí]
63. F: [que es notable] concuerdo contigo
64. L: ahí ya ((risas))
65. F: concordamos
66. L: XX ese libro fue como una revelación en mi vida | cuando lo acabé dije ah ya lo entiendo o sea fue una: XX | bueno se lo he recomendado a gente pero no lo regalo regalo el otro de Leviatán que también me gustó mucho | regalo Leviatán porque la trilogía de Nueva York es como una cosa muy mía ¿no? | es como que no la quiero compartir ((risas)) | y Leviatán ya ya vale | pero fue como además cuando leí ese libro fue como: uf: además lo leí lo leía en el camino a la universidad | leía en el autobús y en el metro que a veces me saltaba la parada | porque estudiaba en Barcelona en el centro y yo iba desde Ripollet aquí al lado entonces tenía como una hora de viaje entonces leía y leía y leía | y leí a Paul Auster no sé cuántos me leí pero como la trilogía de Nueva York ninguno | luego también me marcó mucho El señor de los anillos me gustó la trilogía de Tolkien me gustó mucho | me gustó muchísimo
67. F: ¿y cómo llegaste a esos libros? por ejemplo Paul Auster ¿alguien te lo recomendó? o no sé | ¿leíste alguna reseña?
68. L: no yo creo que Paul Auster fue al azar | X un libro que saqué al azar | porque un día en la biblioteca lo vi y me llamó la atención el título y dije lo voy a leer y entonces ya leí uno y ya los leí todos ((risas)) | en la biblioteca de Ripollet tenían un montón Auster había cuarenta mil entonces ya fui cogiendo y cogiendo
69. F: ¿y vas a menudo a bibliotecas?
70. L: sí lo que pasa es que ahora me he vuelto más: ahora me lo: bueno no tengo mucho dinero pero intento comprármelos | ahora me he vuelto ya que me gusta comprármelos y tenerlos todos ahí puestos | yo y mi chico los dos nos encanta tener ahí X | pero sí que voy mucho eh? lo que pasa es que ahora voy con mi niña ahora voy por literatura infantil
71. F: claro | y: ¿y hay algún otro autor: si te preguntan cuáles te han marcado que se te venga a la mente?
72. L: hubo una época pero de más joven de instituto que es verdad no te lo he dicho que leí que leía mucho Isabel Allende | hay un momento de la vida de toda mujer ((risas)) yo creo que tiene que leer Isabel Allende porque es como: La casa de los espíritus me encantó ese libro | pero he leído un montón de Isabel Allende he leído un montón
73. F: bueno el año pasado fue Premio Nacional en mi país
74. L: sí

75. F: sí de Literatura
76. L: a mí me gusta el de La casa de los espíritus es el que más | y: luego también bueno es que X Cumbres borrascosas | me encantó y Rebeca también de: también de X creo que se llama el autor| y luego hay una peli de Hitchens que el libro de Rebeca también me gustó | pero así autores que digas he leído muchos porque me han gustado muchos yo creo que son Paul Auster e Isabel Allende
77. F: y me llamó la atención que dices bueno leo a veces libros más: *dolent*
78. L: más *dolent* ((risas))
79. F: y otros mejores
80. L: ya:
81. F: e: |por qué ¿qué te lleva hacer esa distinción?
82. L: porque lo veo por ejemplo me he leído varios de la serie esta: | de Trugut ¿sabes? esta serie de vampiros
83. F: ah vale
84. L: oh son malísimos los libros son muy malos | pero me entretienen un montón cuando llega el verano y llevo todo el curso pensando pensando pensando me cojo un libro de vampiros de sangre y flecha de amores y no sé qué ((risas)) X pero hay veces en que me los leo en dos días así como venga es que son facilísimos y se nota cuando tú lo lees dices esto vale es para: para pasar el rato y esto no esto es para leer y disfrutar leyendo
85. F: y cuando piensas en los otros libros estos más buenos no sé cómo llamarlos e: ¿qué: qué criterios de selección usas/ cómo: cómo eliges esos libros que vas a leer?
86. L: pues no sé | normalmente porque lo he oído en algún sitio: | mi chico que oye mucho la radio me dice por ejemplo descubrimos a Murakami hace poco y nos gustó mucho | a los dos también ahora le regalé el de: Tokio XX ((risas)) ahora Tokio blues | a veces él me dice por la radio a veces algún amigo que: o amiga que me dice he leído esto y está bastante bien | m: a veces porque me suenan ¿no? que: me suena ese nombre ese libro y digo voy a probar/ a veces he probado libros que se supone que están muy bien y: no: no me han gustado y los he dejado también porque no siempre todo lo que cojo me gusta
87. F: lógico
88. L: intento acabarlo pero hay veces que hay cosas con las que no:
89. F: lógico
90. L: y es: | normalmente eso cosas que oyes: que te dicen || o a veces o a veces en la biblioteca eh?
91. F: claro buscando allí:
92. L: sí a veces X por allí o en la: o en la librería que ahora me ha dado por: los reyes me trajeron tres libros de: de Jane Austen: estos así pero me ha dado X y dije ahora voy a leer esto y me da X porque compro la revista de cine todos los: todos los meses pues había varias alusiones a las películas y dije voy a leer estos a ver qué tal estos libros porque he visto mil películas y no sé cómo son | pero son cosas así más: no sigo ningún blog ni ninguna cosa voy:
93. F: [vas buscando]
94. L: [voy mirando] sí
95. F: claro bueno y siempre que vas a bibliotecas o a librerías seguro que van apareciendo cosas
96. L: sí: sí
97. F: y: cuando dices ahora me voy fijando en literatura infantil/ | e: ¿has descubierto ahí cosas interesan:tes? No sé auto:res
98. L: sí es que yo soy cuentacuentos también | entonces me gusta mucho la literatura infantil pero la verdad es que ahora estamos haciendo la asignatura de Neus que no está Neus está de baja pero bueno es la asignatura de Neus y: estoy descubriendo un montón de libros que me gustan mucho | porque yo: algunos sí que los conocía a Elmer me encantaba Elmer Donde viven los monstruos es un libro también me los trajeron los reyes también
99. F: bello
100. L: me los traen a mí sí | y hay historias que ya conocía pero muchas no/ muchísimas y ahora con las listas que: que nos han pasado en la asignatura X bueno voy a la biblioteca y no sé no tenemos así que no te exagero tenemos: tenemos veinte cuentos en mi casa en la biblioteca y que me los he tenido que apuntar porque digo sino/ vamos mi hija y yo mi hija con la lista de clases y yo ((risas)) con todo lo que me dan aquí XX cuentos
101. F: y:: estaba pensando que te pregunté recién por tus criterios de selección y estaba pensando cuando uno va a una librería hay tal cantidad de cosas de literatura infantil que sucede lo mismo es un océano | entonces pensando en tu futuro como: como maestra/ ¿cuáles serían los criterios de selección que utilizarías? para decir bueno esta literatura infantil quiero llevar a mi aula y esta no porque uno no puede llevar todo [lo que hay] ¿no?
102. L: [no no]| yo creo que: bueno lo que me pasa cuando voy a una librería a la sección infantil no puedo evitar fijarme en: en las ilustraciones | me entra muy por los ojos las ilustraciones entonces normalmente yo me fijo mucho en eso: que sean así novedosa:s que tengan: que sean diferentes que yo les vea un toque: y entonces miro por encima la historia miro cómo están escritas | a veces si hay cosas así poéticas m: me gusta pero también miro que sean historias sencilla:s m: no sé | yo creo que me entran los libros primero por las imágenes y luego miro las historias | a veces también miro | me gusta mirar por encima como es la historia y valoro si es adecuada para:

para la edad de mi hija en este caso o no | si le va a dar mie:do o no si la va a entender si es muy compleja si no es muy compleja: sí: | también yo me fijo a veces en los: en: en si son muy estereotipados o no | si: me gustan que sean un poco diferente ¿no? si es chica chico no sé qué no sé cuánto a veces me: me dan un poco de: de la princesa y el príncipe que está bien que ella ya las conoce todas esas historias que yo se las cuento yo le cuento La cenicienta: y pero me gusta ya: cuando voy a una librería | pienso que los niños tienen que tener también otros modelos otras historias ¿no? más: actuales para contraponer porque al final en casa la mayoría de familias las historias que les acaban explicando son: las más clásicas ¿no? que están bien pero: un poco a contrapunto a: a todo eso | y un poco eso esas cosas son las que miro

103. F: claro | y eso te gustaría mantener digamos para: ya para [el aula]

104. L: [sí para el aula] sí yo creo que sí

105. F: m: sí es muy cierto lo que dices ah?: como eso de salirse un poco de los estereotipos: y que en literatura infantil lamentablemente todavía hay bastante

106. L: sí

107. F: y: y quedémonos ahora un poco en el aula en: salgámonos del pasado y vamos al futuro em: | ¿qué te gustaría que aprendieran tus niños tus: alumnos digamos e: en relación con la literatura con los libros? tú vas a trabajar con alumnos con niños pequeñitos ¿no?

108. L: sí

109. F: e: ¿qué te gustaría que le diera: ese contacto ese primer contacto con la literatura a tus: alumnos?

110. L: yo creo que: lo: yo quisiera que ellos aprendieran es que leer puede ser muy divertido | es una cosa divertida placentera que: te puede hacer pasar grandes momentos ¿no? y entonces partiendo de ahí yo creo que ya todo lo demás puede venir solo pero sobretodo que ellos vean que: que leer que leyendo se acceden a muchas historias y que eso puede ser una cosa muy: placentera y divertida ¿no? las dos cosas porque te produce placer pero también es diversión es entretenimiento | y entonces yo creo que sobre todo cuando son tan pequeños es eso luego cuando ya son más grandes sí que pueden apreciar | más: bueno de pequeños supongo que también ¿no? más: más la calidad de lo que están leyendo las ilustraciones | pero yo creo que cuando son pequeños sobretodo es eso de decir otras ¿no? esto: esto me gusta esto es divertido yo quiero quiero más quiero aprender ¿no? para que luego ellos sepan hacerlo autónomamente

111. F: sí sí ¿y cómo te imaginas tu papel ahí como: como maestra para lograr eso?

112. L: yo creo que leyendo leyéndoles mucho no sólo contando: sino: todo eso lo estamos aprendiendo ahora en esta asignatura no sólo contando sino también leyendo | leyéndoles mucho y dejándoles que tengan acceso a muchos libros y muy variados | desde lo que decíamos antes desde los libros más clásicos más populares hasta libros más: modernos: o otros que sean más: libro juego ¿no? incluso cuando son más pequeñi:tos poco a poco ir: ir haciendo: que todo sea más complejo ¿no? | pero yo creo que ellos tienen que tener al alcance muchos libros y muy diversos de muchas maneras | por eso cuando me dices cuando vas a una librería qué libros escoges claro es difícil porque yo creo que lo que tienen que tener es muchos ¿no? sobretodo sé los que no escojo ¿no? los que son muy: muy típicos muy estereotipados muy de: que es igual Disney que eso ya lo ven en su casa que no hace falta tenerlo en la clase porque eso ya lo | entonces yo creo que: y poco a poco pues ir: ir contándoles historias cada vez más complejas: que cada vez les haya | y luego yo creo también una cosa que hemos hablado en clases y que creo también que es: es interesante que es hablar con ellos de las lecturas | porque: yo creo que eso también: ¿no? que: de lo que han leído pues hablar y a ti qué te parece y este personaje y esto ¿no? cuando: | claro igual con: con dos años se puede hacer pero cada vez: más: más complicada la historia | yo creo que eso leer y hablar sobre lo que: sobre lo que han leído

113. F: sí es cierto | m: pensando en este grupo de niños que estaría muy en contacto con los libros y con la literatura ¿qué crees tú que ganan esos niños en relación con un grupo que: que pase toda su educación infantil sin contacto con libros? con libros literarios digamos ¿qué: qué ganan ahí? Claro uno como adulto gana mucho en la lectura de literatu:ra nosotros que somos lectores lo sabemos bastante bien e: ¿ganarán también los niños?

114. L: yo creo que sí | yo creo que sí porque los niños disfrutan leyendo | es que yo veo por ejemplo a mi hija de cuatro años que no sabe leer pero ella se sienta coge el cuento lo mira se lo sabe de memoria y lo dice y yo la veo que disfruta o yo veo a mi sobrino que tiene nuev- que ha cumplido nueve años que le han comprado Harry Potter | y: Harry Potter eso no te lo he dicho Harry Potter me marcó pero me lo he leído de adulta eh? pero XX ((risas)) me encantó Harry Potter | XX el último me lo leí en inglés primero porque no aguantaba más

115. F: bueno pues

116. L: y: y él le encan- le gusta mucho leer entonces disfruta ¿no? | y entonces: yo creo que: esos momentos además sus padres le leen | por ejemplo Harry Potter igual él todavía le cues:ta entonces sus padres le leen en el colegio también van a un colegio que les leen mucho ¿no? y yo creo que todos esos momentos son momentos como el adulto que se lee un libro ¿no? entonces son momentos que tú compartes con tus padres o con tus compañeros o tú solo ¿no? que: que miras el cuento y recuerdas que te gusta la historia y te inventas yo creo que son momentos que te: que les aportan mucho ¿no? | y además que luego les facilitan muchas cosas: no sólo el gusto por la literatura sino: sí tú aprendes todo eso a leer y comprender lo que lees/ luego no habría tantos problemas de:

analfabetismo funcional que le llaman ¿no? la gente sería mucho más: X mucho más capaz de hacer muchas cosas si: si hubieran leído mucho más y les hubieran leído mucho más | y si les gusta porque la gente a mí no me gusta leer claro no es que no te guste yo creo que: nunca lo has hecho desde una perspectiva lúdica si no lo has hecho ahí| claro mi chico por ejemplo yo llevo doce años con él un montón | y cuando yo empecé con él no le gustaba era de los que decía a mí no me gusta leer | y yo poco a poco fui ahí chinchando chinchando y le fui buscando los libros que a él le fueran a gustar claro yo le dije es que tú es que igual nunca has leído nada que te guste bueno pues madre mía ahora cómo lee le encanta leer ha descubierto que le gustan los libros de ciencia ficción y: bueno libros que a mí no me gustan la mayo- la mitad pero a él le encantan y lee un montón ¿no? y está súper contento y yo digo nunca nadie o sea no has tenido unos profesores que te enseñaran a leer | claro sentarse a leer Charlie y la fábrica de chocolate que gran libro ese es verdad a mí me gusta pero leerlo ahí un párrafo cada niño de la clase eso no es enseñarte a: tener gusto por la lectura | eso es practicar

117. F: es verdad

118. L: no sé yo creo eh?

119. F: es verdad | sí bueno veo que has sido una excelente mediadora en tu familia también ((risas))

120. L: yo lo intento ((risas))

121. F: y bueno ya para ir cerrando para no quitarte mucho tiempo Lara em: me gustaría hacerte otra pregunta igualmente abierta como la del inicio em: cuando piensas en tu relación con la literatura em: qué: no sé ¿cómo: cómo definirías esa relación con la literatura? e: o quizás ¿cómo definirías qué es para ti el concepto literatura o que ha sido durante tu vida el concepto literatura y: y cómo definirías esa relación que has tenido tú con los libros?

122. L: oh ((risas))

123. F: no sé como algo más abierto no más reflexivo más de

124. L: para mí la: me gusta mucho la literatura y creo que no te lo he dicho en ningún momento me gusta he leído cosas de no ficción pero me gusta sobretodo la ficción igual que el cine que estudié cine pero me gusta la ficción y me gusta la literatura porque: me permite acceder ponerme en la piel de personas que a lo mejor nunca: nunca me: cosas personas cosas que nunca me van a pasar | y además cuando las cosas están bien escritas consiguen ¿no? no es porque me gustan las palabras sino es porque la atmósfera consiguen envolverme en esas historias en esas experiencias entonces no cuando un libro está realmente bien escrito y conecta contigo/ tienes esa sensación de cuando ves un cuadro te gusta mucho te da la sensación de que estás con una obra de arte ¿no? y dices oh qué bien | y entonces esa sensación ¿no? de que estás leyendo y no hay nada más sólo estás ahí envuelto en esa historia en: en cómo la están explicando no sé | y para mí la relación con la literatura es esa ¿no? es una manera de acceder a otros mundos a otras historias y a otros momentos que no: que no accedes de otra forma ¿no? ni de otros medios porque el cine es maravilloso pero: la literatura tiene una cosa que no tiene el cine que es mucho más profunda te puede | es que ahondan en todos los detalles en todos no sé | [x me gusta]

125. F: [y cuando hablas de] sí? súper bien y cuando hablas de todo esto y dices bueno es el encuentro con esa obra de arte ¿a eso te refieres con esto de libros buenos y: [otros]?

126. L: [sí] yo creo que sí | claro cuando leo el libro de vampiros está bien ¿no? paso el verano ahí en la playa y digo ji ji ji ja ja ja | pero cuando yo leo un libro por ejemplo ahora me acuerdo de los que he leído hace poco Las voces del Pamano me gustó un montón | estaba allí absorta en el libro me encan- que es como un puzzle además que no descubres la historia hasta el final ¿no? y está escrito de una: bueno a mí me gustó mucho está escrito de una manera pues: con este libro yo dije ala! ¿no? qué libro tan chulo pero claro: me dejó agotada ese libro y luego pues una de vampiros o dos ((risas))

127. F: claro

128. L: ya encontraremos otro

129. F: claro no puedes comer caviar todos los días

130. L: claro ¿no? | a veces es como las películas ¿no? a veces veo películas pues que yo sé que: son un cutre pero bueno que para un viernes por la noche cuando estás cansada de toda la semana pues está muy bien |

131. F: es cierto

132. L: entonces la peli esa que tú sabes que te va a gustar porque la ha dirigido el director que te gusta esa te la guardas y entonces el día que estás bien te la ves y la disfrutas ¿no?

133. F: y para: para redondear esta maravillosa: respuesta que me has dado e: ¿cómo definirías tú literatura? digamos cuando ¿cuál es la diferencia de: de leer no sé el periódico y: y estas novelas a las que haces alusión como obras de arte?/

134. L: yo creo que: | no sé | es que no sé m: | yo creo que es esa: es esa capacidad que tienen de transportarte a: a otro universo ¿no? y de: envolverte con las palabras ¿no? con lo que van leyendo es que no sé cómo decirlo | yo creo que la buena literatura tiene esa capacidad ¿no? de absorberte y de llevarte a otro mundo y de que lo vivas de una manera que: que la mala literatura no | ni el periódico tampoco porque el periódico estás leyendo ahí | no sé es que no sé cómo explicarlo eh? [que me cuesta] porque es muy difícil

135. F: [te sigo te sigo]

136. L: no sé yo creo que es eso esa capacidad de envolverte de: bueno por lo menos a mí de abstraerme y de emocionarte de que: de que siente ¿no? las cosas: a veces yo con algunos libros yo he llorado con la casa de los espíritus que yo me acuerde tremenda pancha que me pegué ¿no? pero es porque estás súper emocionado no? con eso que estás leyendo no? porque realmente estás muy involucrado no? y: y esto no creo que sea fácil de conseguir tiene que estar muy bien escrita una cosa tiene que estar: muy bien atado todo no? para que tú: ahí llegues como no con el libro de la trilogía de Nueva York a obsesionarte con el libro no? yo es que me acuerdo que bajaba del autobús y decía no no quiero llegar no quiero llegar ((risas)) y bajaba así y mi chico me decía qué te pasa ((risas)) XX
137. F: tú venías de otro planeta no?
138. L: es que estaba en otra galaxia ¿no? yo creo que eso sólo lo consigue la buena literatura | la buena literatura de ficción eh?
139. F: sí sí sí
140. L: porque de la otra no entiendo no entiendo mucho eh? | no sé: he leído cosas que me han gustado pero las cosas que no me han gustado es porque hablaban de literatura de ficción o de cine
141. F: claro
142. L: o sea X porque me ayudaban a mí a entender la ficción no?
143. F: [y:]
144. L: [y que ahora] con mi maternidad he leído cosas de crianza y eso me cuestan una barbaridad me aburro | me aburro ((risas)) a mí si no me cuentan una historia: me aburro
145. F: sí sí sí y: tú crees que te va ayudar en tu futuro como maestra esa pasión [personal que tienes] con la buena literatura
146. L: [yo creo que sí] yo creo que sí | porque igual la profe del instituto me transmitía a mí muchas cosas/ yo creo que yo puedo ser capaz de transmitir a: a los alumnos esa pasión ¿no? y: si yo veo la diferencia entre lo que es un buen libro infantil y aunque yo no pueda elegir lo que yo tenga en el aula porque a veces no puedes elegir no? llegas a un centro yo creo que llegas a un centro lo que hay pero sí tú puedes m: bueno ayudar a seleccionar y ofrecer a los niños y explicarles por qué ese libro es tan maravilloso o explicárselo con ese ahí: entusiasmo no? | yo cuando cuentos los cuentos en la biblioteca yo selecciono las historias que a mí me gustan no? y cuando voy con mi hija a la librería la manipulo un poco porque si no ella se cogería el libro rosa con las flores que hay en la librería no?
147. F: exacto
148. L: y yo la última vez que fuimos y compramos dos cuentos y yo sabía que le iban a encantar porque yo lo sabía lo veía que eran buenos cuentos | pero ella quería el de las flores ((risas)) el de la princesa mama que yo quiero este | y al final la convencí y luego estaba entusiasmada está entusiasmada con estos cuentos y XX | entonces yo creo que el hecho de que tú una cosa te entusiasme hace que la puedas contagiar a una niña o a veinticinco ¿no? porque al final eres su modelo no? y si su modelo está entusiasmado con la literatura y le gusta y todo pues ellos yo creo que también bueno verán eso si no lo ven en su casa por lo menos | a ti te verán así yo creo que eso también influye no? si ellos ven que tú disfrutas tanto pues ellos tendrán ganas también de: de leer
149. F: sí sí | muy cierto todo lo que dices
150. L: no sé
151. F: bueno pues no: no te quitaré más tiempo Lara muchas gracias
152. L: vale

Entrevista Estudiante 4, Núria

30 de marzo 2011

1. Felipe: Bueno Núria | en primer lugar te agradezco nuevamente por haber venido y: la idea como te decía es profundizar en lo dicho en: en el escrito claro acerca de las trayectorias de lecturas y esto se enmarca en la tesina que estoy haciendo para el máster de cómo influyen o no las trayectorias de lecturas de los futuros docentes | de las futuras maestras ya / y : retomando un poco lo que tú planteabas en la en la: trayectoria lectora de acá | tú decías que no te declaras hoy día una gran lectora m: por qué crees tú que: dices eso / es decir qué aspectos crees tú que han influenciado el hecho de que a día de hoy: te declares como una: como: no como una buena lectora una gran lectora
2. Núria: pues no sé decirte bueno como te he comentado en el escrito | siempre que he leído algo de más pequeña ha sido por obligación no: siempre me ha costado mucho coger yo un libro y decir va voy a leerlo porque me interesa y eso que si cuando iba a las librerías me gustaba mirar los libros a veces he ido a la biblioteca de más pequeña había ido y me había cogido algún libro así cortito
3. F: ahá /

4. N: pero: de no creo que sea muy aficionada a la lectura no sé por qué hoy día no: me cuesta tanto coger un libro también te lo digo | me tienen me tienen que dar muy buena: muy buen muy buen visto del libro que me digan este libro está muy bien entonces yo leérmelo no de interés no de ir yo a buscar un libro me tienen que decir ah pues mira léete este libro que está muy bien
5. F: claro
6. N: por ejemplo y también no sólo eso sino que como hoy día también hacen muchas películas quieras que no la película seguro que es mucho peor que el libro: pero te llama más la atención porque la ves porque es menos rato también supongo y quizás porque el tiempo libre que tengo me gustaría más dedicarlo a la lectura pero hoy día te dedicas más a salir a estar en el ordenador a la universidad y al trabajo
7. F: sí sí sí y esto [que dices tú bueno]
8. N: [XX]
9. F: cuando me dicen que este libro está muy bien eh: quiénes son esas personas /
10. N: no bueno pues XX está escrito en el también en el texto que el último que me leí es de Federico Moccia
11. F: ahá
12. N: y me dijeron que uy era precioso que era muy bonito que era de amor que: bueno que había gustado mucho porque era estilo Romeo y Julieta pero más XX moderno más de hoy en día y a mí pues el estilo me llama la atención a mí si me dicen que un libro es de intriga que o algo de ficción pues quizás no me llama tanto la atención pero como ese tema me gustó pues digo me lo leeré y me ha gustado y realmente me he leído los dos o sea es una saga [de dos]
13. F: [ahá]
14. N: y me ha gustado mucho
15. F: y quienes te lo recomiendan /
16. N: unas amigas fueron sí
17. F: vale
18. N: bueno fueron dos hermanas que son amigas mías me lo recomendaron
19. F: vale vale ahá y: | siguiendo un poco con esa misma idea: tú crees que la literatura ocupa un lugar importante en tu vida hoy o: no tanto: ¿cómo son más menos tus hábitos?
20. N: es que de leer ya te digo que no leo mucho
21. F: ya /
22. N: a diario no leo mucho sí que a veces pienso venga va me voy a coger un libro y lo voy a leer un poquito cada noche pero lo pienso pero nunca lo hago nunca | me: algún verano sí que he decidido coger un libro y digo va me lo voy a leer pero un libro de estos bastante grandecitos para que me ocupe todo el verano | pero en verano por ejemplo cuando eras más pequeña a lo mejor tienes 15 ó 16 años prefieres irte a la piscina con los amigos salir a dar una vuelta y otras cosas que aún así: que leía: el libro que me propuse aquel verano era de 2003 -2004 o sea que tendría tenía la letra más pequeña no me lo acabé no acabé el libro lo empecé y estaba muy bien pero me cansé del libro | en cambio ya te digo estos últimos que me he leído era cuando a mí: cuando un libro me gusta no puedo dejar de leerlo | si a mí un libro me cansa ya está | bueno me imagino que como a todo el mundo en cambio si un libro tú lo lees y acabas el capítulo y dices es que quiero ver qué pasa es porque te gusta y quieres continuar leyendo aunque te tengas que ir a dormir aunque hayas quedado tú quieres leer [pero:]
23. F: [sí sí sí]
24. N: entonces con ese libro sí que me ha pasado y con otros | con algún otro de los que bueno de los que ahí hay escritos que son pocos también lo digo | pero alguno que me han [obligado el]
25. F: [claro]
26. N: de El tren de la medianoche me parece que se llama de: de Carlos Ruiz Zafón ese libro era obligatorio en: 4º de ESO me parece o primero de Bachillerato y a mí ese libro uf estaba: que quería leerlo que quería ver quería ver cómo acababa
27. F: te gustó mucho
28. N: me gustó mucho | y fue obligatorio igual que ese de Casmanaducha en catalán que también es de una chica que está inconsciente que ha tenido algo bueno por | tema drogas y es como que va escuchando todo lo que está a su alrededor pero no: pero está inconsciente
29. F: claro
30. N: y entonces quieres saber [qué pasa]
31. F: [ese tipo de libros]
32. N: y ese tipo de libros también era obligatorio y de toda la ESO y: bueno Bachillerato no tanto porque eran libros más que son de selectividad y son diferentes
33. F: sí /
34. N: como los de la Mercè Rodoreda o [también]
35. F: [sí]

36. N: había de *Tirant lo Blanc* o Don Quijote a mí esos libros no: encima de que son castellano y catalán antiguo no: ((risas)) no
37. F: claro es muy distinto [el tipo de libro]
38. N: [sí sí sí] cuesta entender: y la historia a mí al menos no me llama la atención entonces
39. F: vale vale y: si pensamos más hacia atrás por ejemplo el entorno familiar: el: hogar tú crees que te influyó también positiva o negativamente: o no /
40. N: no sé no sé si me influyó o no porque mis padres sí que leen | mis padres les gusta leer y mi padre se lee libros de un rollo tipo Los pilares de la tierra libros así bastante grandecitos | y le gusta siempre tiene un libro para leer: y mi madre también le cuesta más porque tienen que ser temas más de su estilo mi padre lee de todo en cambio mi madre es más de esto y sí que les gusta leer a los dos: pero no sé si a mí eso de inculcarme a leer de venga aquí Núria te compro un libro y lo lees eso que yo recuerde nunca nunca me ha pasado.
41. F: vale
42. N: como siempre he tenido libros obligatorios en la escuela
43. F: claro
44. N: el tiempo que tenías libre tiempo que puede ser en Navidad o en vacaciones es como que como ya has leído o sea como si la lectura fuese algo de más educación de [escolaridad]
45. F: [sí]
46. N: como que en vacaciones descansas no / entonces mis padres nunca me han dicho venga va Núria te compramos un libro y te lo lees no / sí que me han llevado a la biblioteca m: y yo qué sé si quiero un libro ahora les he pedido otro de Federico Moccia que ha salido y se lo he dicho ahora que para Sant Jordi si no saben qué libro comprarme me lo compran y no suelo pedir o sea nunca he pedido libros pero hay eso que como sí me gustan
47. F: claro
48. N: me gusta tenerlos
49. F: se van a la segura ahí
50. N: y mi hermana tampoco de leer sí que se ha leído libros pero no es muy de tampoco de leer
51. F: y estos que nombras tú de la escuela que ahí sí había como [estas lecturas obligatorias]
52. N: [claro]
53. F: como: si piensas ahora en la escuela en toda la etapa escolar tú crees que influyó: también positiva [o negativamente]
54. N: [sí porque influía]
55. F: [en ti]
56. N: o sea en la motivación que te hacían de: de que de leer: venían a: bueno es que ahora no sé bien bien cómo se llaman pero venían a traernos unos libros que era por ejemplo de la *Cuca fera* creo que era una edición que te traían y te decían que te podías hacer socio como en un club de lectores | no sé cómo es bien bien y te: bueno podías comprar unos libros a un precio más barato pero tenías que comprar uno cada mes o te traían cada mes de esa misma edición y a mí siempre me había llamado la atención pero tampoco me había llegado a hacer socia | porque en realidad si es para leer pues más: también económicamente es mejor ir a la biblioteca a cogerte el libro que sea y no pagar equis dinero que mi madre me lo decía que luego no te lo vas a leer y es verdad que luego no me los hubiese leído | no es que ella me cerrara del estilo no no te lo voy a comprar porque no quiero que leas: no: es más el tema que me conoce y lo sabe y para eso pues me había llevado a la biblioteca no es que mi madre me haya cerrado a no leer
57. F: m: y pensando en la escuela también | cómo crees tú que fue la educación que tú recibiste sobre la literatura | la educación literaria crees que fue buena /
58. N: pero sobre libros leer o literatura: de historia de la literatura /
59. F: m: sobre
60. N: porque historia de la literatura claro ha sido ya más grande ha sido en cuarto de: bueno en la ESO un poco y en primero de Bachillerato sí qué he hecho he hecho el humanista el social
61. F: y cómo era eso de historia de la literatura /
62. N: entonces pues bueno te hablaban un poco de los estilos literarios así bueno que se han llevado a lo largo de la historia más o menos | de la generación del 90 puede ser /
63. F: ah ya [como en línea]
64. N: [sí sí]
65. F: cronológica
66. N: sí era de ese estilo o sea a parte de trabajar los movimientos literarios también algunos autores importantes | también hemos trabajado
67. F: vale, vale
68. N: y luego en el examen era saberte a ver un poquito de su vida nada cuatro pinceladas y luego más su estilo o sea cómo escribían en que se basaban y todo eso | eso sí que lo he estudiado | pero te digo también que esa

- asignatura es muy bonita de hacerla pero como la profesora no acompañaba pues no me interesaba | a mí me la hubiese dado una persona no sé | es que claro el profesor es muy: [te influcian]
69. F: [sí es cierto]
70. N: muchísimo | entonces esa profesora era muy: no disfrutaba o sea ella decía sí a mí me encanta la literatura no sé qué pero ella no disfrutaba dando clases entonces no te motivaba | sino yo me hubiese interesado mucho más | creo eh / tampoco te lo aseguro pero creo que si me lo hubiese explicado de otra manera | me hubiese interesado más
71. F: y::
72. N: en aspectos de [historia de la literatura]
73. F: [claro]
74. N: no de leer y todo eso
75. F: y ella por ejemplo cuando dices que no acompañaba | tampoco acompañaba las lecturas que iban haciendo de los libros /
76. N: es que claro, como es historia de la literatura eran cosas que: a mí por ejemplo la historia me puede interesar como concepto como por ejemplo si se escribían romances si se escribían: equis
77. F: claro
78. N: e: entonces eso sí que a lo mejor me interesaba pero luego el leerme yo una poesía o según qué fragmento | pues depende cómo fuera pues no me acababa de:: además que no solo era leerse eso sino que también era analizarlo lo de cuántas estrofas hay que si hay: bueno metáforas: comparaciones
79. F: claro
80. N: y todo eso entonces ya era una manera de ya estás analizando lo que pones no estás hablando de lo que aparte de hablar de lo que quiere decir de qué quiere el autor con esta metáfora no sé qué | eso también era interesante pero el hecho de identificar mira aquí hay una sinalefa aquí hay no sé qué a mí eso no | bueno supongo que a poca gente le motiva eso es más que quiere decir el poema que no que tiene aquí la vocal estaba con esta y esto rima eso es más
81. F: y | entonces eran como dos: cosas aparte según lo que [te estoy entendiendo]
82. N: [bueno era]
83. F: no / por una parte todo esto de la historia de la literatura que iban viendo y por otra parte los libros que les daban a leer /
84. N: no porque libros que nos daban a leer en literatura no me acuerdo ahora | es no eran bien bien libros eran más bien fragmentos por ejemplo
85. F: ah vale
86. N: ahora no me acuerdo del nombre del autor ves / | y es muy famoso pero es que yo tengo muy poca memoria nos hicieron leer algunos: bueno [fragmentos]
87. F: [fragmentos importantes]
88. N: sí los más importantes por decirlo así los más conocidos
89. F: vale
90. N: así que nos hacían leer y en seguida hacíamos comentarios o sea es que esa asignatura era de un año solo primero de Bachillerato y ya está | que era literatura eh / no era que en Catalán hiciéramos literatura o en Castellano era literatura y era en castellano todo
91. F: OK
92. N: y: nos hacían sobre todo comentarios de textos | tenías de quién era el poema si es un poema de quién era pues poner si es de tal persona pues poner algo de su vida cuatro cositas | luego decir ahora no me acuerdo bien bien el orden pero te hacían hablar también de los: de lo que había en el poema lo que te he dicho si tiene sinalefas que tiene un nombre también que no:
93. F: figuras retóricas:
94. N: sí eso exacto sí eso | y luego hablar de qué quiere de una manera más subjetiva me imagino pero objetiva a la vez porque o sea tú estás diciendo lo que quiere decir pero a lo mejor el autor quería decir otra cosa entonces
95. F: pero a parte de ese curso que fue de un año [según dices]
96. N: [sí]
97. F: sí había en el resto de la etapa de escolaridad lecturas obligatorias verdad /
98. N: sí sí o sea en Catalán Castellano e Inglés que eran las lenguas que hacía en Inglés bueno empezaban así poquito a poco ahora un cómics: así con cuatro cositas porque en Inglés siempre es el que sabes menos no / Castellano y Catalán lo conoces más
99. F: y en [Castellano y Catalán]
100. N: [en Castellano y Catalán sí]
101. F: cómo recuerdas esas lecturas obligatorias /
102. N: en Castellano y Catalán sí más o menos había un libro por un libro por trimestre o sea eran a lo mejor tres libros | bueno por trimestre o a lo mejor en el último trimestre en vez de hacer un libro hacían como otro proyecto

por decirlo así en vez de trabajar un libro hacíamos otra cosa pero ahora no recuerdo | pero dos tres libros me parece que hacíamos más o menos por curso | y bueno es que al principio de curso nos planteaban ya tenéis que comprar este libro porque es el que vamos a trabajar y luego para el segundo trimestre o el tercero depende como este libro | entonces ya te lo comprabas y si o sea aparte de leerlo tú en casa también muchas veces te decían vale pues el próximo día tenéis que tener leído hasta el capítulo tal porque vamos a hablar de él entonces claro si no lo habías entendido lo que fuera pues te ayudaba mucho porque luego siempre después había un trabajo o un examen porque no era leer y ya está que bien lo he leído y es muy bonito y ya está | no hay que entenderlo hay que conocerlo | y luego te lo planteaban de distintas maneras el examen podía ser con el libro porque tú ya lo has leído tú el libro no te lo tienes que memorizar no es un examen un libro no te lo memorizas unos conceptos los apuntes sí pero un libro no si es una historia | entonces pues sí que puede que te dejaban tener el libro o no eso depende del curso y depende del libro que fuera

103. F: vale
104. N: porque por ejemplo eso si te tienes que acordar de todos los personajes sí que te puedes acordar de lo que ha pasado y todo porque tú has leído la historia igual que ves una película y te acuerdas de lo que pasa y de cómo acaba | pero claro a lo mejor en ese momento te acuerdas lo buscar pero: te preguntan cosa más que no es quién hizo esto no porque lo buscas y ya está todo eso no tiene sentido no /
105. F: y a tu juicio eran buenas esas evaluaciones que hacían porque me dices que siempre había un examen [posterior]
106. N: [hombre a mí bueno] | es que yo también he sido
107. F: o no /
108. N: en la ESO he sido como un poco rebelde y me daba rabia de decir encima que me compro un libro y me lo leo que luego por ejemplo suspendieras en el examen | te daba una impotencia a mí de no llegar al cinco a lo mejor en un examen creo que tenía un cuatro y algo pensé es que me he comprado el libro me lo he leído lo he entendido pero luego las preguntas que hacían eran que bueno | ya están para mi lado más rebelde porque daban da coraje de decir ostras es me lo he leído lo he entendido y todo es como si te hacen ver una película verdad de que la has entendido y todo | eso te ha pasado /
109. F: ahá / ((risas)) y cómo eran esas preguntas /
110. N: es que no me acuerdo ahora bien bien pero te hacían preguntas: a ver si recuerdo | es que no sé bien bien cómo eran las preguntas eh /
111. F: vale
112. N: pero eran las preguntas que dan las profesoras que teníamos bueno una de ellas de Castellano te las hacía de una manera que las corregía muy subjetivamente | entonces claro te contaba muy poco aparte que también bajaban las faltas de ortografía a mí qué decirlo
113. F: OK
114. N: pero daba rabia de decir me he comprado el libro me lo he leído lo he entendido porque si no lo entiendes piensas bueno vale porque no lo he entendido XX pero si sabes que hay un examen lo mínimo que puedes hacer es entender el libro entender la historia hablar | con los compañeros hablar en clases de por qué pasa esto por qué pasa lo otro | pero bueno que más o menos aprobados estaban y los exámenes estaban bien habían algunos XX en cursos más bajos a lo mejor 1º y 2º de ESO sí que son a lo mejor que no te dejan tener el libro y son preguntas más de Fulanito: o sea quién fue que le hizo no sé qué cosa a Fulanito | entonces tú te haces recordar y lo pones también habían muchas preguntas bueno también hay una pregunta crítica te ha gustado te ha gustado pero también el por qué sobretodo
115. F: fundamentando: [tu]
116. N: [exacto]
117. F: opinión y en primaria por ejemplo eran similares los objetivos de acercamiento a la literatura o tú crees que eran distintos /
118. N: no yo en: en primaria principalmente creo que un poco te XX a que leyeras sobretodo yo creo que a tener un XX aparte de que estás aprendiendo a leer aprendiendo a leer en infantil y primero más menos ya estás leyendo | entonces luego ya es inculcarte a la lectura o sea que tú: te guste coger un libro y quieras leerlo y quieras ver qué pasa | entonces yo creo que era más de eso además de que en eran libros más de: eran más divertido entretenidos interesantes | cada vez un poco más letras a principio poco y más dibujos XX si eres pequeño claro y luego ya más: más grandes también los libros y era sobretodo de: aparte de leerlos en casa a lo mejor lo que te he dicho tienes que leer en casa hasta el capítulo 2 y el capítulo 3 se leía en clases | entonces empezaba uno una página hasta el primer punto luego cambiaba al siguiente también para: para leer en voz alta no /
119. F: sí
120. N: que también es importante | y creo que en primaria era más o menos eso básico porque exámenes no recuerdo que nos hicieran eh / creo que era más por el hábito de leer
121. F: vale o sea que con el cambio de ciclo ya hubo también un cambio [de objetivos /]
122. N: [sí bueno yo]

123. F: a más esta idea de historia de la literatura: [y de las lecturas]
124. N: [bueno me imagino] que 1º y 2º de ESO me imagino
125. F: obligatorias
126. N: me imagino no / recuerdo que era también así de leer y de bueno de incitarte a leer un poco
127. F: claro
128. N: y aparte evaluarte de esa lectura o hacer un trabajo que a lo mejor era más objetivo porque era más de opinión y luego más de grande te hacían algo más conceptual porque a lo mejor también te hacían ver de algún fragmento de una lectura a lo mejor te hablaban ya de cosas más ya de conceptos de catalán de castellano de encontrarlos o sea de analizar una oración de sujeto complemento directo y todo eso no /
129. F: sí / y ahora ya que estamos hablando del período escolar y de que tú vas a ser pronto una maestra | ¿qué aspectos mantendrías tú de la educación que recibiste en relación con los libros y la lectura y: qué aspectos modificarías o cambiarías totalmente de lo que tú [recibiste]
130. N: [sí]
131. F: para tu futuro como maestra?
132. N: pues a ver es muy difícil esta pregunta
133. F: ((risas))
134. N: a ver primero yo qué sé en principio en primaria lo que tú quieres es que tus alumnos lean pero no por obligación sino porque a mí me gustaría inculcarle que tienen que leer o sea a mí me lo han inculcado pero es como que yo lo he rechazado mucho porque sino yo hoy día estaría leyendo como una loca de me encantan los libros me encanta leer y en cambio no me pongo una película me pongo una serie ves soy más aficionada a películas y series lo tengo que decir también
135. F: claro
136. N: a leer pues no tanto en cambio a mí me gustaría que a mis alumnos les gustara leer les guste coger un libro | entonces primero si tienen que leer un libro que lean primero que a ellos el que ellos que les guste a ellos quizás claro que pondría alguno que podamos leer todos | o a lo mejor en vez que sea un libro que sea un libro de estos: libros de textos de lecturas que hay diferentes historias que a lo mejor son tres páginas | para leer ellos conjuntamente | XX y que cada uno pueda leer el libro que quiere | yo por ejemplo he estado de prácticas bueno ya lo sabes he estado de prácticas esta semana y tienen una librería bueno una estantería llena de libros y la profesora les deja leer y se los dice a mí me gusta que ellos leáis | ellos cogen un libro y lo hacen voluntariamente en vez de ponerse a jugar o coger cualquier cosa | ahora cuando se tienen que estar callados o tienen que parar | dejan los libros en su sitio pero ya la profesora es una buena XX lo he visto muy bien a mí me gusta que leáis me gusta que cojáis un libro y leáis pero cuando toca [también evidentemente]
137. F: [ella les motiva]
138. N: entonces a mí eso es algo que no recuerdo a mí que me lo hicieran no recuerdo ni se tenía libros en clases o sea tendría pero no nos dejaban cogerlos así como así | pero no lo cogería de la infancia pero lo cogería de esta prácticas de experiencias: otras que si hay libros yo los dejo leer pues si cuando en algún momento ha acabado la faena o en algún momento antes de clases estamos poniéndonos aún la bata pues por ejemplo | que cojan un libro pues sí | y luego pues no sé cómo plantearía claro si fuera profesora de lengua por decirlo así | no sé cómo plantearía el que leyeran un libro porque claro les estás en parte obligando y la obligación siempre: te retiene un poco es que si es obligatorio es que ya la palabra obligatorio no es lo mismo que voluntario o que tú muestres interés por leer un libro | entonces intentaría coger un libro también como que ellos puedan participar este año tenéis que leer este libro no / supongo que si se pudiera bueno que también depende del currículum claro /
139. F: claro
140. N: y de la escuela
141. F: pero si pudieras
142. N: decirles de qué les gustan los libros y buscar un tema de un libro que les guste | o sea les gusta la aventura pues de aventuras les gusta de príncipes y princesas les gusta de luchas algo también que XX
143. F: como tratar también
144. N: claro
145. F: de acercarlos más a los intereses que tengan
146. N: claro para que ellos estén motivados no de llegar y decirles tenéis que leeros este libro a lo mejor no es lo mismo que decirles venga va vamos a escoger entre todos el libro que nos guste y vayamos leyendo al cabo de este trimestre pues es algo que como futura maestra me gustaría hacer | y: de lo que he hecho yo no sé
147. F: y por ejemplo hace un rato me decías de la [forma de evaluar]
148. N: [sí]
149. F: [mantendrías una forma así]
150. N: [es que]
151. F: o no /

152. N: es que lo de evaluar para mí sería más en la secundaria | entonces yo ahí no toco tanto porque es secundaria pero en primaria evaluar quizás ya en 5º y 6º sí que les haría un poco como son libros un poco más complejos pues al menos sí que se queden con la historia y si tienes que preguntarles algo al menos que sepa yo que la han leído | aparte de decirles si les ha gustado la pregunta la última pregunta que es típica de hacer un comentario crítico:
153. F: sí
154. N: o algo así aparte de eso ahora el concepto de que se acuerden del libro también como para memorizar no / como si tú te lo hubieras leído sabes qué le pasa en: tal momento cómo reacciona este personaje ante no sé qué | algo así pues también estaría bien y no sé
155. F: y por ejemplo en la etapa que va a trabajar que es hasta 6º de primaria no / m: te: cómo verías el uso de la biblioteca escolar te gustaría que si hubiera una buena biblioteca de centro ocuparla | ¿cómo la ocuparías? | crees que igual se ocupa o debiera ocupar un lugar importante dentro de la educación literaria de los niños /
156. N: hombre sí la biblioteca o sea no sé si como asignatura biblioteca pero sí que ellos o sea que tengan la opción a libros | creo que es muy bueno es muy motivador que a ellos les digas cuando les XX a parte que tendrán la biblioteca de sus ciudades bueno de su barrio
157. F: sí
158. N: aparte saber que en el centro saber que tienen una biblioteca y que disponen de los libros allí que quieran que si ellos quieren ir a la biblioteca y coger un libro hay préstamo de libros entonces también como te he dicho he estado en el colegio este | de Terrasa y: ellos lo que hacían es una vez a la semana iban a la biblioteca cada niño se cogían un libro y se lo llevaban a casa el fin de semana y luego a la semana siguiente lo volvía a traer entonces también estás les estás motivando porque están cogiendo el libro que ellos quieren | además que se los estás dejando que no les estás diciendo que tienes que comprarlo ni les estás obligando ir a la biblioteca de su barrio | les estás diciendo que ellos que puedan coger un libro además que les gusta no hay ninguno niño que diga yo no me quiero llevar ningún libro
159. F: claro
160. N: a no ser que te diga ah bueno es que en mi casa tengo y no me apetece llevar de aquí pues ya son cosas más | más personales y más
161. F: y tú si te ves como: futura maestra te gustaría por ejemplo mantener esa práctica/
162. N: sí a mí eso yo lo vi bien ellos se iban y la clase se dividía en dos iban unos primeros se cogían el libro que querían y se lo llevaban a casa el viernes, y me imagino que hasta el viernes siguiente que es cuando les vuelve a tocar biblioteca pues lo traen | y también no sólo eso porque ahí también le estás como un poco influyendo en que tienen que respetar el: material que les dejan no /
163. F: sí claro
164. N: quieras o no | no es solo la lectura sino también de te estoy prestando te estamos prestando algo del colegio que yo te lo dejo pero no puedes pintarlo tienes que tratarlo bien entonces es también tener X de los libros
165. F: claro la responsabilidad:
166. N: claro la responsabilidad desde pequeños bueno los que yo tenía eran pequeños tenían 6 y 7 años y les dejaban el libro y luego lo traían y: muy bien que eso yo lo veo muy motivador en parte para que lean
167. F: sí claro | muy bien y: ya: pensando en tu futuro como: como docente qué te gustaría que aprendieran los niños de la literatura de los libros | te gustaría: enfocar el acercamiento de ellos a los libros de: un modo particular o: que fuera más libre
168. N: bueno primero libre eso sobretodo
169. F: ahá
170. N: sí si tienen que leer | mejor que lean lo que ellos quieren a no ser que ya hay casos particulares de que un niño a mí no me gustan los cómics pues no pues un cómics no te dice lo mismo que un libro | o sea que un libro | que también es el libro quiero decir que no te dice lo mismo que un libro todo de texto aunque tenga un poco de dibujo pero: que no es un relato que no es lo mismo una conversación un diálogo así: en estilo cómics que no hay una cosa que tú estás leyendo que hay descripción que hay diálogo que hay un poco de todo
171. F: o sea sí que te gustaría tener cierto como criterios de selección de los:
172. N: sí y no sé porque también bueno es que claro como un niño hay gustos hay: un montón pues no sé por qué tendrían o sea para mi gusto tendrían o sea para encaminarse a la lectura y que les gustara también es: | que lean sobre de todo eso lo que ellos quieren pero también tienen que ver muchas cosas | o sea a ellos por ejemplo si les gusta leer por divertirse que cojan un libro que realmente les entretenga y que les guste simplemente | si es por: evadirse un poco pues ahora estoy mira me he peleado con mis padres pues voy a leer un poco y voy a olvidarme entonces
173. F: ahá
174. N: pues a lo mejor les gusta coger un libro de ficción donde hay dragones y hay brujas por ejemplo | que saben que no existen pero les gusta ver les gusta como imaginar que están en un mundo así por ejemplo o: o no sé otro estilo simplemente o que lean a lo mejor cosas más realistas que ven cosas que les podría pasar a ellos o que se

sienten identificados a lo mejor ven en un libro un personaje que se sienten identificados entonces yo creo que leer no es solo por leer y ya está no / que aprendes muchas cosas leyendo aparte de que aprendes palabras que a lo mejor no entiendes | y las buscas en el diccionario eso es como más conceptual pero el leer y el ver diferentes historias: | creo que te enriquece mucho y no solo historias si fueran libros de otros temas que no fueran tan de historia o un relato que fueran de otro estilo también

175. F: qué otros tipos de lecturas te imaginas /
176. F: no por ejemplo en la poesía | es: XX a ver a mí por ejemplo no me leer poesía no me acaba por muy bonito que pueda ser un poema por ejemplo | prefiero leer una historia que también sea bonita que me lo describan más entonces también el tema ese de imaginártelo cuando tú ves una película lo estás viendo todo en cambio cuando tú estás leyendo un libro la imaginación y la creatividad te puede tanto de decir que cuando estás tú leyendo un libro de decir venga ahora dibújame la habitación de cómo crees que sería la habitación de: del personaje este que sale en tal libro y eso saldría si lo hicieras en una clase creo que saldrían cosas muy diferentes por mucho que te diga un niño que tiene los ojos azules y es moreno y es bajito y no sé qué / pero aún así cada uno se lo imagina diferente y eso es que eso es muy: cuando te describen un momento una: situación tú te lo imaginas de una manera y eso está en tu cabeza eso nadie te lo cambia entonces es tuyo es algo que es para ti entonces eso también es lo que un libro te da no /
177. F: [es interesante:]
178. N: [te da a ti mismo]
179. F: es interesante ahí lo que estás diciendo porque claro decías: al inicio bueno me gustaría que primero se acercaran libremente como motivarlos ahí un primer objetivo después me mencionabas buena esta idea de que no sé puedan aprender mejor la ortografía qué sé yo y ahora ya estás llegando a esta idea de que: puedan fortalecer la imaginación mediante la lectura
180. N: sí por eso te digo que un libro te puede dar muchas cosas a parte que también de: el leer mucho y ver cómo se escriben las cosas te ayuda luego a expresarte | una persona que quizás no lee mucho a lo mejor le cueste mucho: bueno que no lee mucho a ver es que también depende de cómo te lo enseñen no / porque una persona aunque no lea puede ser expresiva y hablar muy bien pero yo creo que si lees el diario o lees cualquier cosa o sea puedes leer el diario un libro cualquier cosa una revista y: o sea lo que te están expresando bueno a lo mejor te ayuda a ti a: a cómo expresarte a cómo comunicarte con la gente o a lo mejor luego si tú lees mucho a la hora de hacer una redacción también te puede ayudar mucho porque encuentras palabras de expresarte y todo y: | creo que también eso es otro punto de vista de lo que sacas de la lectura no / aparte de sacar creatividad o lo que tú tengas en tu cabeza aparte de ver lo que pasa en la historia y todo eso también es otra cosa no / que te ayuda mucho a ti en la expresión tanto oral como escrita
181. F: y serían objetivos que tú como profesora tendrías no /
182. N: sí
183. F: para los niños y los libros y: habría este momento ah / se te ocurre otros objetivos que tú tendrías como importantes para la etapa de primaria de: en el acercamiento de los niños a los libros o serían más menos los que ya me has señalado /
184. N: no: también bueno | cuando hablan si están leyendo un libro: sobre todo cuando el momento de entender lo que está pasando creo que si son muy pequeños hay que encaminarlos mucho | [como ir haciendo]
185. F: [como el tema de la comprensión lectora]
186. N: claro aparte hay niños que aún les cuesta mucho de leerlo todo y de: a lo mejor lo están leyendo pero a lo mejor no se están enterando de qué pasa por que eso a mí me pasaba también tengo que decirlo a mí en el momento que me tocaba leer en voz alta a lo mejor estaba más pendiente de leer bien que de entender lo que pasaba | o sea lo que estaba leyendo que eso también es otra cosa que tienes que | o sea lo niños tienen que aprender a leer y tienen que saber leer con a una velocidad más o menos moderada: que saber cuándo hay un punto la: el tiempo que tienes que esperar a empezar otra vez | la coma todas esas cosas que son más de cómo leer [pero a lo mejor]
187. F: [como el tema de la mecánica lectora]
188. N: claro entonces eso es importante que: al leer | o sea si por ejemplo les has puesto un libro que van a leer todos | que hayan escogido previamente y todo eso que te explicaba antes | en el momento en que van a leer en voz alta cuando le toca a un niño pues que vale que sepa leer pero también si luego el niño si luego le preguntas al alumno qué es lo que ha pasado a lo mejor no se ha enterado a lo mejor ha estado más pendiente de leerlo bien | que de ver qué está pasando de entenderlo
189. F: sí
190. N: entonces tendrías que mirar esas dos cosas aparte de que lea correctamente de enseñarlo a leer bien también que sea capaz de cuando está leyendo de entender lo que pasa no que tenga que volver a mirar
191. F: sí sí
192. N: por ejemplo

193. F: y pensando más específicamente en la literatura porque hasta el momento hemos hablado más de libros más en general
194. N: sí
195. F: de la literatura es decir de cuentos poemas qué sé yo obras de teatro quizás e: tendrías también algunos objetivos m: específicos para ese tipo de: lectura /
196. N: hombre sí tuviera por ejemplo un cuento es como: un cuento para los niños es creo ah venga va vamos a explicar un cuento al menos si son bastantes pequeñitos dijéramos unos niños de doce años no le hace tanta ilusión pero a niños de ocho diez años o seis añitos más o menos | venga va le voy a explicar un cuento yo creo que se volverían locos venga se ponen así en: círculo para que le explique la profesora un cuento pues eso es una manera de: eso cuando estás por ejemplo contando un cuento o que se lo lean ellos eso ya que son cosas diferentes | porque una cosa es que la profesora les lea un cuento otra cosa es que lo lean ellos o que: les pongan uno de esos que se escucha directamente en la radio por ejemplo en radio cassette | entonces por ejemplo eso del cuento sería una de contarlos de que te presten atención de que luego te hagan les hagan preguntas y que te sepan contestar pero no sé | no sólo por estar atentos si no por entender lo que ha pasado o qué crees que pasará ahora qué crees que pasará te da esa comunicación al explicarles un cuento infantil quizás y luego lo de la obra de teatro si les propusieras una obra de teatro vería súper interesante darles la obra de teatro y representarla | además que sepan entender los conceptos de una obra de teatro de: quién es el narrador bueno el narrador es quien va diciendo todo lo que pasa y todo y aparte los personajes tú serás el personaje 1 tú serás el personaje 2 ponerle la entonación si hacen una pregunta si están enfadados además que lo dicen | dice enfadado no sé qué pues que grite que lo haga | no sólo el leerlo sino también primero podría ser el leerlo y luego representarlo o hacer memorizarlo yo recuerdo de pequeña he hecho teatro hacíamos una asignatura que era teatro y a final de curso hacíamos bueno cada curso hacía su obra de teatro y eso también como literatura también tiene sus cosas y era muy aparte de que era muy motivador y muy divertido porque no era solo que ay mira me ha tocado tal personaje | era te ha tocado este personaje te lo tienes que leer te lo tienes que memorizar tienes que saber cuándo te toca hablar | cómo tienes que representarlo y luego te tienes que vestir de alguna manera porque tienes que encontrar el disfraz |
197. F: claro [hay varias cosas en juego ahí]
198. N: [y luego la puesta en escena] que ay te tienes que poner de tal manera porque no puedes dar la espalda y cosas así o sea que en una el concepto de hacer una obra de teatro que es un hecho literario sale una cosa: | muy amplia
199. F: sí sí
200. N: desde que empiezas a leerla a entenderla a representarla y luego a ponerla bueno a representarla delante de un público | todo eso en una obra de teatro te da mucho te: | y de poesía pues no sé qué decirte porque tendrían que ser: no poesías sino que quizás más: de ese estilo lo que verías son como: los típicos poemas de va vamos a hacer: bueno vamos a leer un poema ahora que ha llegado la primavera de primavera por ejemplo eso es lo que lo veo más
201. F: como relacionado con algún tema
202. N: a los niños sí que lo veo más: sí / pero para los niños o sea sí / para primaria sí que lo veo más: que se puede introducir porque tú le expones a los niños vamos a hacer un poema de Federico Lorca o Federico Lorca / lo he dicho /
203. F: García Lorca
204. N: García Lorca m: los niños son muy pequeños para les puedes decir que sí que fue un escritor muy importante | pero: quizás son demasiados pequeños para entenderlo bien | y para entender porque además hay que según qué poema si no están muy claros | les cuesta mucho entenderlos entonces yo pondría más poemas que sí puedan ser importantes pero más escritos de alguna manera que los niños entiendan más con una comprensión mucho más fácil y por eso te digo un esto de primavera o una canción simplemente una canción de: unos villancicos en Navidad que luego además los cantan y cosas así
205. F: claro
206. N: pues quieras que no también es lectura y literatura
207. F: sí sí mm vale | bueno creo que: has profundizado muy bien Núria los aspectos que me interesaba acá | e: no sé si a modo de cierre quisieras agregar algo más en términos de: de cómo has visto en definitiva todo tu acercamiento a los libros y a la literatura en la infancia y la juventud y cómo eventualmente eso: | influye hoy día en tu quehacer como estudiante y en tu futuro como profesora al final
208. N: bueno no sé | a ver de pequeña como está ahí comentado leía unos libros que desde no sé qué edad tendría pero: era pequeña y sí me acuerdo de ir a la librería y de comprarme era un libro de la marca la Susaeta, y te venía un libro con tres: lecturas pero estas de cuentos infantiles con La Cenicienta o Pulgarcito o cosas así | entonces eso sí que lo leía y me gustaba porque claro también eran lecturas muy fáciles | que las veo yo ahora fáciles en el momento en que yo era pequeña la veía una lectura normal no decía qué fácil aquí hay cuatro letras no /
209. F: claro

210. N: porque a lo mejor eran tres frases en cada hoja o sea que sería pequeña me imagino tendría cinco o seis años | o un poquito más
211. F: claro
212. N: entonces ahí sí que me encantaba leer pero sólo esos libros yo me interesaba por esos libros | yo a lo mejor en esa época aún no iba a la biblioteca ni nada solo lo que me hacían leer en clase y ya está | luego cuando he sido más grande lo que digo han sido libros obligatorios pero me gustaban porque eran libros como son de: para alumnos que tienen una edad entre 6 y 12 años pues claro no son libros complicados | a lo mejor hay un momento de acción que pasa tal cosa pero sobretodo eran de personajes más de animalitos que están en el bosque y que cosas muy así que eran bastantes simples pero | simples pero adecuadas a la edad que también es lo normal
213. F: claro
214. N: entonces no sé cómo me ha influenciado todo eso pues | como he dicho yo no soy muy aficionada a la lectura no sé si por el hecho que lo veía todo como muy lectura obligatoria lectura obligatoria igual que igual que ahora en la universidad también te hacen leer muchos artículos que te lo dicen que son muy interesantes y tal pero: hasta que no te ponen lectura obligatoria a mí me cuesta | porque claro en cada asignatura te ponen un montón de artículos por leer y claro que me gustaría leérmelos todos pero: | tampoco cuesta y: entonces no sé qué decirte como no que me influya hoy en día o que me haya influido no lo sé porque ya te digo los libros que me leía estos de Federico Moccia me los he leído a gusto y muy bien porque me los han recomendado y los he disfrutado luego está la película que han hecho también y bueno: lo comparas y piensas he disfrutado mucho más el libro
215. F: claro y:
216. N: pero
217. F: y lo último porque ahí has ahondado bastante m: pensando ya en tu quehacer como profesora em: como elegirías los libros que llevarás a: a los niños a tus alumnos /
218. N: hay tantos libros que me costaría un montón yo creo [supongo que me]
219. F: [tendrías algún criterio] general de selección /
220. N: bueno es que de selección primero me guiaría un poco por lo que me recomiendan eh | a lo mejor es porque soy influenciable pero es verdad a mí si me dice un profesor que yo: por ejemplo yo con la mujer que he estado con la: profesora que he estado en estas prácticas la he visto además de que es: tiene mucha experiencia porque: también tiene lleva a: veinte veinte picos años ejerciendo de profesora entonces claro yo sé que experiencia tiene que ya puede recomendar ella ha estado en muchos cursos | ha estado desde primero hasta sexto entonces ella supongo que me podría un poco guiar en qué libros | ahora si los tuviera que escoger por mí misma pues me costaría un montón porque no sabía: porque yo aún no tengo aunque esté en 2º de: de magisterio yo no puedo saber si este libro: o sea coger un libro y decir este libro me gusta pero a mi curso se lo pongo porque a lo mejor para los de 1º es muy difícil pero para los de 6º se lo leen en una tarde
221. F: claro
222. N: entonces aún no tengo: me tendría que leer mucho el currículum para ver hasta qué nivel tienen y no sólo eso: porque tú puedes ver mucho el currículum y que en primaria se dan tal y tal conceptos y contenidos o: | pero luego tú en una clase tienes mucha diversidad | a lo mejor hay un niño que aún le cuesta un montón leer y hay un niño que te lee | vamos: como: entonces claro | tienes que tener en cuenta: tienes que tener en cuenta el libro que escoges | el currículum | o como tienes la clase entera
223. F: la [adecuación a los alumnos que tienes]
224. N: [es que la tienes que adecuarlo] mucho a lo que ellos pueden hacer al nivel que tienen | sobre todo para seleccionar un libro me pasaría eso | XX lectura | y bueno supongo que vería intentaría coger más aparte de que libros para niños pequeños: bueno pequeños de 6 a 12 años | ya son temas no te van a poner por ejemplo: un estilo un romance así muy de: muy de películas | no te van a poner un libro así para niños de 7 años por ejemplo | a lo mejor sí te ponen un príncipe y una princesa que se dan un beso al final: porque y se casan y no sé cuánto vale cosas así de ese estilo pero un romance entero no te van a poner | o pocas veces entonces te pondrán más cosas de aventuras de animales a lo mejor sí que te ponen alguno que tenga un poco de misterio pero sin llegar al miedo | sin llegar a que los niños pasen miedo
225. F: ahá claro
226. N: me imagino: es que tampoco he mirado libros de niños pequeños pero me imagino que los temas ya directamente | o sea ya que tú los selecciones los temas que ves y: cómo son los libros | un poco te los marca | | no /
227. F: m: en relación con las edades
228. N: claro sí tú | o sea es un libro para niños de seis a diez años por ejemplo | no te vas a poner por ejemplo de seis no pero un libro de diez a doce años no te van a poner un libro que sale un caracol y va caminando y se encuentra a una hoja | pasa por encima de la hoja no sé qué eso es más para los niños que están empezando a leer y para que vean un poco: un poco de sentido también porque tampoco le vas a pasar cualquier cosa para que lea no / que tenga sentido y el caracol llega a un final que tendrá su meta no / por decirlo así | pero eso a niños de 6º de

primaria no se lo vas a poner | entonces ya me imagino que ya los libros como ya están marcados por unas edades | pues la selección sería más fácil | en ese sentido pero que luego para seleccionar un libro entre tantos que hay es muy difícil

229. F: sí | es cierto [es una tarea difícil]

230. N: [no podría] no sabría no podría ponerme en la situación de escoger ahora mismo ahora mismo ni cuando acabe y a lo mejor cuando lleve ejerciendo 8 años si llego a hacerlo | a lo mejor tampoco sea: escoger un libro

231. F: vale vale

232. N: lo veo o sea lo veo una tarea un poco complicada | [escoger un libro]

233. F: [lo es] lo es | pero bueno ya se irá avanzando | bueno Núria muchísimas gracias

234. N: de nada

235. F: aquí cerramos

Entrevista Estudiante 5, Ricard

26 de abril 2011

1. Felipe: bueno Ricard | vamos a ver | como te decía muchas gracias por venir a la entrevista e: vamos a profundizar un poco algunas ideas que tú planteaste y: en particular me llamó la atención que tú planteabas acá decías bueno ahora atravieso una época de mucho trabajo con los estudios que sé yo que no me deja espacios para las lecturas y dices de todas maneras no soy un buen lector y todavía no he encontrado el placer por la lectura | por qué crees tú que a día de hoy m: qué factores te llevan a decir eso no he encontrado el placer de la lectura si es que miras un poco tu trayectoria hacia atrás /
2. Ricard: a ver em: | yo entiendo un poco la lectura pues una: un medio de expresión no/ que el escritor que escribe poemas narración tiene un mensaje que transmitir no / sea de ficción o sea más de un ámbito más realista no / y: yo creo que la manera que he tenido de vivir el día a día e: me he creado un ritmo digamos que no me ha dejado crear un hueco un espacio de tiempo para dedicarlo a la lectura entonces he tenido siempre la sensación que cuando estoy delante de un libro y estoy leyendo e: no estoy disfrutando del libro sino que estoy más pendiente o más preocupado de lo que estoy dejando de hacer de todas las tareas que no estoy haciendo que de la lectura entonces e: digamos que el problema viene por la incompatibilidad que tengo digamos de mi ritmo diario e: frente a la lectura no es un problema de que: por ejemplo leí un libro que porque me lo encargó la universidad e: La verdad sobre el caso Savolta de Eduardo Mendoza que me gustó mucho y: pero bueno ya tenía un tiempo destinado para ese libro entonces era una tarea que tenía obligada no / entonces bueno yo me lo tomé como una tarea pero a la vez me gustó mucho esa lectura no / entonces yo sé que seguro que hay libros que me encantarían y me gustarían no / porque es una manera de expresar igual que la música yo soy un apasionado de la música intento entender aunque sea un estilo que sea muy distante de lo que me gusta a mí pero intento entender a toda persona que crea y que interpreta algo intento entender siempre el mensaje no / y sé que la lectura si busco encontraré pero no he tenido el tiempo de decir bueno ahora me siento y tengo dos horitas aquí frente a la terraza para sentarme y leer tranquilamente con un cigarro o un café o un té o lo que sea no / y al no disponer de este tiempo e: claro lo dejo como para más adelante pero no encuentro nunca el momento porque siempre voy como muy acelerado
3. F: claro es tu vida cotidiana la que te va llevando y:
4. R: pero ha sido desde pequeño desde pequeño que pues eso he hecho instrumento lenguaje musical teatro e: balón mano he tenido una actividad cada tarde y entonces el fin de semana ya tenía que hacer la faena tal y nunca tenía un período para sentarme tranquilamente y leer | sí que mis padres desde pequeño me leían un cuento yo leía con ellos por la noche y tal pero luego me fui haciendo mayor todo este tipo de extraescolares y tareas han ido reduciendo tiempo de lectura y al final solo leo documentos específicos | de áreas concretas si es de música si es de didáctica si es de X más el tema de la carrera no / o informes o documentos o investigaciones o pero no por placer no /
5. F: y tu casa era un ambiente lector /
6. R: sí sí sí mis padres leen sí sí | claro mi madre hace dos o tres años se jubiló y tiene dispone de bastante tiempo y le gusta mucho la lectura | sí sí ella ha tenido una formación escolar bastante reducida porque ella es de un pueblo muy pequeño del sur de España no / pero bueno lee perfectamente y no tiene ningún problema X y la lectura le ha abierto muchísimas puertas no / mi abuelo era un lector brutal también o sea fundía los libros de una pasada en cosa de semana se leía varios libros mi padre también es un buen lector y sé que si me pongo me gustará la lectura no / pero es un problema de tiempo creo que el ritmo de esta sociedad perdona que le ponga un poco la culpa a la sociedad e: porque si uno quiere leer busca tiempo y lo encuentra no / pero: es un poco como funcionamos creo que un poco la culpa la tiene la sociedad de cómo vivimos no / de que en un clic tenemos toda la biografía de un personaje no / antes teníamos que ir a la enciclopedia de casa o a la del vecino a sacar un volumen y buscar por orden alfabético hasta encontrar la información que necesitabas ahora hoy en día es eso en

nada en segundos podemos encontrar de todo no / y esa manera de vivir tan rápida que tenemos no es buena pero es la que hay tenemos que pagar un alquiler nos tenemos que ganar la vida de alguna manera y todo esto te hace priorizar

7. F: y hay momentos en ese ritmo vertiginoso ya sea no sé en el verano o cuando sea e: en los que sí encuentras espacios para una lectura más por placer y no por lo que te dan o lo que te piden /
8. R: sí que la encuentro pero: e: digamos que ese tiempo para uno mismo de relajación y tal lo desvíó por ejemplo a la música no / y a lo mejor me siento y abro aquel libro de piezas |de algún compositor extranjero que muchas veces hojeo por encima y que pienso más adelante ya lo retomaré no / y a lo mejor me digo eso para retomar canciones antiguas o escuchar música de vinilos de mi padre o de mi abuelo que siempre me dijeron este vinilo uno no se puede morir sin escucharlo no / y dedico más a lo que es mi pasión no / y:
9. F: o sea en esos espacios lees también [sobre música]
10. R: [exacto] leo sobre música leo sobre las cosas que más me interesan no / pero no sobre el género literario en general no / que seguro que igual que la música hay diferentes estilos sé que en la lectura en la literatura también los hay no / pero no me centro tanto pero también es una discriminación pero a todo digamos a toda expresión por ejemplo en el cine muchas veces tengo conversaciones con amigos y me dicen cómo no has visto esta película si es buenísima no / cómo no has visto tal y muchas veces les digo bueno porque no me ha llamado la atención o porque no he tenido la necesidad de: a lo mejor dan una película en televisión y a lo mejor la veo y a veces me aburra a media película y diga me voy a hacer cosas no / y pero es un poco eso que: escojo mucho lo que me interesa y lo que no me interesa
11. F: y pensando en literatura particularmente | ¿cuáles son los últimos libros que has leído me hablabas de Eduardo Mendoza te acuerdas [de algún otro?]
12. R: [léi el de:] cómo se llamaba Quién manda en el mundo y los cuarenta ladrones | que es una crítica del capitalismo actual
13. F: tipo ensayo
14. R: sí pero ese fue un libro que no me aportó mucho porque bueno hablaba un poquito de las multinacionales de cómo influye el capital de las grandes multinacionales en las decisiones de: a nivel: pues gubernamental a nivel nacional incluso a nivel más local de un ayuntamiento no / cómo una empresa multinacional puede decantar en la decisión de un municipio no / a la hora de expropiar unos terrenos o de no expropiarlos no / claro el dinero la fuerza que tiene el dinero no / y bueno son cosas que yo por mi lado he ido siempre leyendo de artículos de amiguetes de léete esto y tal XX cositas que no están | digamos en los libros oficiales pero que van cayendo noticia en vía Internet por diario y tal |cosas que te vas informando yo a nivel social sí que me gusta mucho informarme de cómo está el tema no / y el por qué que estamos ahora así no /
15. F: sí te gusta una lectura sí haces una lectura de tipo informativo de diarios de prensa y: por ejemplo pensando en la escuela Ricard | tú ves el período escolar como una influencia positiva negativa o simplemente no influenció: no sé tu relación con la lectura en general y con la literatura en particular /
16. R: sí sí yo creo que hubo influencia en mi escuela no: no le daban mucha importancia a la lectura sí que leíamos en voz alta en clases como ejercicio de lectura pero no había la conciencia de decir bueno ir a la biblioteca y escoger un libro que os guste y leerlo y simplemente pues traer un: breve resumen o lo que es la síntesis del esqueleto del libro que has escogido no / no lo hacían más que nada leíamos para por un tema de lector para agilizar este ejercicio y tal no / pero no había | no sé: el hecho este de escoger un libro por gusto por disfrutar del placer de la lectura no / no había esto en la FB no lo había en la ESO tampoco porque fue un sistema yo escogí en la ESO fui la primera generación que escogí la ESO la ESO no sé si la conoces sistema secundario lo cogí el primer año y fue un poco un caos no / porque: ni el profesor el profesor no sabía bien bien cuáles eran e: los objetivos de esa etapa no / igual lo que ha pasado ahora con Bolonia yo también he sido el primer año que he cogido Bolonia y ha pasado un tema bastante similar no / que ni los mismos profesores saben qué contenidos ni qué objetivos hay que alcanzar no /
17. F: y en ese espacio medio indeterminado la literatura tuvo algo de espacio o más bien:
18. R: en: en la ESO y el Bachillerato / porque hice ESO y luego Bachillerato e: poca no no cogió poco espacio eh / tanto en la ESO como en Bachillerato porque yo hice Bachillerato artístico y: y se daba mucha más importancia a otras sí porque recuerdo que había lengua y literatura no / pero se trabajaba mucho más la sintaxis la morfología todo lo que era más concepto de lengua que no de literatura no / no fue hasta la universidad en primero de carrera que: Max el profesor Max de literatura no sé si lo conoces no a lo mejor no has coincidido con él quien nos ubicó un poco nos en la línea temporal de cómo evolucionó la literatura a nivel internacional no / y de los referentes más importantes y tal y luego pues nos citó un poco el romanticismo quienes fueron los grandes autores de cada época y al menos que tengamos una idea de que bueno la literatura también tiene un hilo cronológico y que también ha evolucionado / no y:
19. F: claro ahí pudiste hacerte un mapa un panorama general

20. R: yo trabajo mucho así no / por línea cronológica me ha gustado ver la historia contemporánea por ejemplo pues desde principio de la primera guerra mundial por decir algo o la revolución industrial y ver cómo ha evolucionado hasta el día de hoy | pues bien en la literatura o en cualquier ámbito no /
21. F: y ya que estamos en eso si te imaginas como futuro docente a: ¿cómo te imaginas enseñar literatura? yo sé que no es el área más específica tuya pero de todas formas como profesor general digamos ¿cómo imaginas enseñar? ¿cuáles serían tus objetivos o tu forma de enseñar de enseñar literatura o de acercar a los niños a la literatura?
22. R: ((risas)) es una buena pregunta
23. F: ((risas))
24. R: es una buena pregunta y difícil de contestar la pregunta pero: hace escasamente tres semanas estuvimos en la escuela en una escuela haciendo las prácticas el *practicum* nos enviaron a una escuela de aquí de Terrasa y: me di cuenta que la literatura para niños había cambiado mucho sobre todo en su formato yo había estudiado también diseño gráfico yo soy diseñador gráfico también antes estudié y vi que el formato a nivel de ilustración a nivel tipográfico a todo nivel había cambiado mucho de hacer pues diez doce o catorce años que había estudiado yo en la básica no / y vi que había cambiado muchísimo | y claro lo vi que no sé cómo un producto perdón por decir producto no / que llamaba mucho la atención y que era mucho más atractivo para el lector sobre todo para un lector de esa edad no / yo me acuerdo que bueno nuestros libros estaban bien pero tampoco no eran nada del otro mundo y claro encontrarte con una portada con un formato cuadrado diferente con ese tipo de ilustración eso es apetecible o sea llama mucho la atención yo: si tuviera que interiorizar en literatura primero me leería los cuentos no / he intentaría pues buscar a ver cuáles son los más mágicos y cuáles son los que aportan digamos un aprendizaje más interdisciplinar que me permita a mí tocar diferentes disciplinas que pueda profundizar en lengua que pueda enseñar lengua que pueda enseñar cálculo que pueda enseñar música que pueda enseñar que sea digamos un: un eje para yo después poder e: ir sembrando esos aprendizajes no /
25. F: es interesante eso porque me estás diciendo un poco cuales sería al menos uno de tus criterios de selección todo el *maremagnum* que hay de literatura y de literatura infantil bueno la relación por ejemplo con los distintos con las distintas disciplinas em: pensando en eso ¿habría algún otro criterio de selección importante para ti como profesor? | pensando que hay tanta literatura infantil que evidentemente uno como profesor es un canonizador es un seleccionador que dice bueno esto sí esto no
26. R: sí sí sí |bueno e: también creo que buscaría: claro la realidad de la escuela hoy en día a diferencia quizás de hace unos años es que m: tenemos e: una variedad de alumnos de procedencias de diferentes procedencias no / de todo el mundo y lo que sí creo que buscaría es cuentos que reflejaran este hecho no / y que al menos los alumnos se sintieran identificados que no hubiera discriminación que no fueran cuentos europeos o españoles o catalanes no / que bueno pues que fueran si la historia va de unos niños que: juegan todos juntos y tal lo que sea bueno que cada uno pueda adoptarse o hacerse suyo ese personaje no /
27. F: que haya relatos de diferentes culturas
28. R: sí sí y aparte creo que la cultura creo que es un tema muy bonito también por tema gastronómico por tema cultural por tema musical por tema literario que aportan cosas curiosas que son cosas realmente cosas muy pragmáticas y que son cosas muy significativas para el aprendizaje de un niño no / la cultura que tienes en tu entorno si ya la conoces o la conocerás con los años no / porque ya el contacto con la cultura africana la cultura asiática eso ya es más difícil es que: que tu papá te puede pagar un viaje a no sé dónde no /
29. F: interesante criterio ese ah / está bueno
30. R: y creo que el tema de otras culturas o de otras tradiciones es muy interesante sobre todo para los niños no / yo recuerdo los cómics de Asterix y Obelix en Egipto en no sé dónde era muy atractivo y aparte aprendías sobre las tumbas de Tutankamón aprendías sobre la selva del amazonas o: son maneras de aprender y que a los niños es lo que más les gusta no /
31. F: y hace un rato atrás dijiste algo así como bueno elegiría los más mágicos a qué te referías
32. R: yo creo que un niño tiene ilusión y yo creo que hay que intentar que no se pierda esa ilusión los adultos hemos perdido: o pierden mucho la ilusión y la imaginación |yo: en ese sentido creo que aún soy bastante niño porque en las disciplinas creo más artísticas ayudan a mantener este espíritu no / sino mágico e: no sé de ilusión de pasión por algo de esperanzador y tal
33. F: ¿y qué debiera tener un cuento para tener un poco esas características?
34. R: ¿qué debe tener?
35. F: es decir te refieres a que los temas sean mágicos o a que la ilustración sea
36. R: no no yo creo que la ilustración es el vestido no / creo que tiene que tener un buen hilo conductor que la idea base sea buena no / que: que digamos que el escritor o quien escribe el cuento tenga una buena propuesta tenga pues eso una buena introducción un buen nudo y un desenlace que sorprenda no /
37. F: o sea una estructura literaria
38. R: sí sí sí que tenga algo que sorprenda no / que en un momento el niño diga ostras yo me esperaba que: el sapo se convertiría en príncipe y no al final el sapo se ha convertido en: no sé

39. F: sí sí te entiendo muy bien y | pensando en esto mismo en criterios de selección de textos Ricard pensábamos ahora cómo elegirías tú como futuro profesor para dar a leer a tus niños no / y las lecturas personales bueno me dijiste que no haces muchas en literatura misma pero: cómo las eliges tú / ¿qué criterios de selección para tus propias lecturas utilizas?
40. R: buf claro es que al leer tampoco no tengo herramientas e: cuando me ha llegado algún libro a las manos ha sido porque o he escuchado por los medios que es un buen libro o es porque algún amigo que conoce bien el género me ha dicho este libro hay que leérselo no / o es muy bueno quizás no es un buen criterio porque cada persona tenemos nuestros gustos y lo que te puede costar a ti a mí puede no gustarme y es un poco delicado no / pero si algún día he escogido algún libro no es porque en casa lo tuviera va cojo este libro sino porque alguien me ha dicho realmente te recomiendo este libro porque realmente es bueno y lo tienes que leer y también otro criterio es la extensión | no me gustan libros muy largos | me gusta un libro de ponerme y no sé en una semana leérmelo | no me gusta: hay gente que dice pues cada noche veinte minutitos voy leyendo tres o cinco páginas y tal a mí no me gusta que me gusta saber más y coger y pam pam pam ir leyendo y terminarlo no me gusta igual que no me gustan las series porque es algo como muy largo no / que tienes que estar muy pendiente que a tal hora no a mí me gusta ver una película que son dos horas y media y basta no /
41. F: y hay alguna otra manera de cómo te informas de los libros / decías amigos o por ahí los medios a veces
42. R: no no por ejemplo ahora ha venido San Jordi que es un día fantástico para salir a la calle y descubrir nuevas propuestas literarias yo San Jordi no lo he vivido o sea a nivel literario no lo he vivido lo he vivido como una fiesta más y no he salido a la calle y no he ido a las Ramblas de Barcelona ni he paseado con mi pareja buscando un libro y tal ni mi pareja me ha regalado un libro porque sabe que no le sacaré el provecho que le tendría que sacar no / me ha regalado otra cosa no / me ha regalado un espacio de relax en un balneario no / para que pare un día y tal no / pero ese es un problema ya te digo que es muy personal que supongo que hay gente que dispone de un poco más de tiempo no lo tendrá solamente cogerá su libro y lo leerá porque ha sido un detalle de su pareja y tal no / como es debido o no / no lo sé
43. F: vale vale ((risas)) y pensando bueno tú tienes una trayectoria vital y profesional muy ligada a lo artístico no / e: pensando en la literatura como en una expresión artística también cuáles serían | no a ver ¿por qué enseñar literatura en la escuela? ¿por qué acercar a los niños a textos literarios? | em:
44. R: sí sí ya te entiendo
45. F: es decir qué ganaría un niño al acercarse a textos literarios además de toda la amplia gama de textos informativos y de diarios y de textos expositivos que van revisando no /
46. R: es una buena pregunta porque: e: | tal como estamos ahora en el siglo como estamos en la entrada del siglo XXI las nuevas tecnologías digamos pues que un poquito que antes e: digamos e: se hacía por ejemplo un dibujo o un retrato de una persona para que esta persona tenga un recuerdo o para que sus familias tengan un recuerdo de esa persona no / luego se escribió para que la gente pudiera disfrutar de una historia para que pudiera pasar de generación en generaciones pero hoy en día por ejemplo hay películas de dibujos hay películas de todo tipo de formato no / tenemos 3D tenemos videos juegos tenemos muchas otras maneras de entretenernos no / y de disfrutar de ilusionarnos de vivir una fantasía de muchas otras maneras no / y claro | creo que bueno estas nuevas tecnologías son nuevas disciplinas pero claro no hay que perder creo el sentido literario yo no soy la persona más indicada para decirlo no / pero creo que es una buena apuesta porque pues es un género y hay que intentar mantenerlo no / es como decir qué aporta el arte no / a una a un ciudadano que le aporta por ejemplo pues ir a una galería y ver un cuadro de Picasso claro si no tiene el bagaje un poquito anterior de digamos de: de historia del arte un poco entiende ese código entiende un poco claro es difícil no / y con la literatura también tienes que conocer un poco el código conocer el autor conocer su pasado conocer dentro de qué género se sitúa claro todos estos son motivos importantes no / para hacer una buena lectura creo que a lo mejor mucha gente no los tiene a lo mejor la gente no sabe de qué época o pero lee y también: disfruta de esa lectura no / pero creo que es un género que no hay que perderlo porque creo porque apuesto en todas las expresiones artísticas no / pero bueno es una creencia que tengo yo | no sé si un poco te contesto la pregunta de por qué habría que mantener un poco esto: e: claro me gustaría tener más motivos para decirte bueno porque aparte yo asumo que con la pregunta te refieres a nivel más literario más artístico no / del género no porque ayuda a la lectura no [porque]
47. F: [claro]
48. R: esos son ejercicios de lectura que ya en la escuela ya se dan
49. F: es verdad no me refiero a la lectura en particular sino en general como a textos literarios
50. R: claro claro yo te diría que es un género artístico que hay que mantener como la fotografía en blanco y negro: o como cualquier disciplina que bueno que pese a que las nuevas tecnologías le han absorbido no / hay que mantener son: son son bueno son referentes no /
51. F: y pensando todavía en la escuela am: en tu experiencia personal por ejemplo hubo una biblioteca escolar que fuera importante: tú me decías que al menos en el colegio el colegio es básica no / primaria / no había o no iban
52. R: bueno yo en aquella época en la básica como no había Internet y como la mayoría de las familias donde yo iba a la escuela apenas tenían enciclopedias cuando teníamos que hacer un trabajo un pequeño trabajo de

investigación a nivel de X básico de e: buscar información sobre los animales X buscar yo recuerdo que iba a la biblioteca incluso iba bastante a menudo porque me quedaba cerca de casa y cogí el hábito saqué el carnet iba cogía libros y los devolvía y cogí el hábito pero luego me fui haciendo más grande cuando empecé ya con el teatro y la música como que quedó apartado son aquellas etapas de la vida no / que tienes la etapa del deporte tienes la etapa de salir tienes la etapa de: vivir más de cerca diferentes disciplinas de no sé y son etapas y quedó como una etapa y no siguió conmigo igual que la música llevo desde los 7 años y llevo veinte años acarreado con la guitarra | la lectura se quedó ahí tuvo un proceso tuvo un período y se quedó luego ya lo malo si me permites es por ejemplo en la universidad leo mucho leo muchos artículos investigaciones tesis y tal que muchas veces son muy abiertas y que luego tienes que hacer tu opinión y tienes que hacer un artículo comentando qué te parece por ejemplo ahora leí uno recientemente de imagen corporal versus esquema corporal no / qué diferencias habían y tal no / y bueno muchas veces no te dan ninguna conclusión los mismos autores te dan su punto de vista y luego tú coges lo que crees que es más productivo de cada cosita no / y muchas veces el problema y lo que me sabe más mal es que me lo estoy leyendo porque lo tengo que leer porque lo tengo que entregar tal día y tal y por ejemplo el área de música nos hicieron hacer un trabajo de este tipo y les dije al profesor con confianza y de verdad dame unos días más porque esto sí que lo quiero disfrutar y lo quiero leer tranquilamente no / claro e: este profesor sabe que estoy en contacto con la música tal ya habíamos hablado tenía confianza y tenía este margen para pedirle estos días de más no / pero no puedo estar con todos los profesores diciéndoles perdona dame unos días más dame unos días más porque no soy nadie diferente a otro alumno no / y ese tipo de [concesiones no se pueden]

53. F: [y hablando] centrándonos en el profesor tú crees que es una figura importante qué sé yo para crear hábitos lectores para acercar al niño a esta magia de la que hablaba hace un rato no sé si tuviste algún profesor por ejemplo en tu etapa de escolaridad obligatoria sea en ESO o en X que cumpliera esa función o más bien no /
54. R: no: como te comentaba antes yo lo que más recuerdo sobretodo en la primera etapa que es en que donde más leíamos que hacíamos lectura en voz alta hacíamos lectura oral y era puramente por ejercicio recuerdo una profesora que hizo e: sobre la historia de *El Petit Príncipe* el pequeño príncipe debe ser en castellano no sé e: bueno sobre aquel cuento luego hicimos una obra de teatro porque a ella le gustaba la obra de teatro y tal lo recuerdo porque yo fui *El Petit Príncipe* y me acuerdo que me tocó el papel y me tocó apoyarme pues al ser el protagonista pues me tocó apoyarme en todo el cuento no / y me gustó no / claro como también había hecho teatro fue
55. F: fue una actividad significativa para ti [en relación con el texto literario]
56. R: [claro] yo creo que un punto yo que no soy del ámbito de la literatura no / pero yo creo que un punto a favor para el profesor que estudie la especialización de lengua y literatura y tal yo creo que es acercarla a la realidad no / y conectarlo con todo si es música o esas disciplinas que se llevan tan bien la literatura / realmente son sino hermanos primos hermanos no / y yo creo que: el buen digamos el buen contacto o la buena pedagogía de la literatura es eso que haya un contacto es lo más directo posible yo creo que en toda la educación el mejor contacto en la realidad que el niño vea que eso es importante eso es que eso es práctico que eso es funcional no / muchas veces teorizamos tanto conceptualizando tanto que los niños desconectan porque no ven: eso
57. F: eso es interesante ahí ya te estás metiendo en bueno en aterrizar el tema en decir bueno qué tipo de actividades pueden ser más provechosas para acercar al niño a la literatura tú me decías bueno una dramatización que hicieron piensa en otro tipo de actividades sé que no es tu especialización pero bueno acercar un grupo de niños a qué sé yo tercero de primaria a la literatura piensas en tipos actividades que se te ocurren como fértiles provechosas para eso /
58. R: sí por ejemplo e: | hoy en día con las nuevas tecnologías que hay yo veo por ejemplo un producto totalmente factible es hacer un software de una historia que no tiene final o que no tiene nudo o que no tiene principio y el niño tiene que redactar ese principio o ese nudo o ese final por ejemplo no / o conectar los personajes o inventarse un personaje que ese personaje que ayude a que se pueda digo ayude a que el final cuadre no / hacer un personaje que tenga una función e: él sabiendo el final ese personaje tiene que la función que toca no / e: no sé yo creo que se le puede dar vueltas al tema para que sea mucho más cercano y para que sea el niño interactúe que forme parte un poco de la historia no / creo que falta un poco de interacción por qué funciona tan bien un video juego y a mí no me gustan yo no tengo ni consolas ni juego videos juegos porque no le encuentro el qué pero bueno hay interacción pues tiene una interacción o sea más controlado o menos pero hay interacción creo que en las disciplinas que hay más interacciones es donde el público disfruta más teatro no / mucha interacción no / incluso esta esta tipología que hoy existe de improvisación que el público le dan un papel y él pone pues no sé cualquier tipo de anotación no / entonces el actor la lee y le es de base para empezar la interpretación no / y yo creo que la interacción es lo más chulo por ejemplo en las Jam de música yo frecuento los domingos y que vas allí qué te sabes e: X cualquier tema pues venga va subo y toco yo creo que esto le da la magia no / a todas estas intervenciones artísticas en arte no / hacer una performance en un momento dado en Barcelona en la calle donde se juntan un pintor un escultor y tal pues qué hacemos lo que sea
59. F: claro claro tiene un acercamiento a la literatura muy desde la expresión artística más global no / y eso está muy bien

60. R: alguien escribe y está ahí no / y muchas veces pues yo recuerdo que de Eduardo Mendoza que me hizo mucha gracia porque me leí el libro y al poco al poco tiempo e: creo que fue reconocido no sé si fue por un premio nobel o [no sé qué]
61. F: [tuvo un premio sí] | el Planeta o alguno así
62. R: al poco tiempo y claro me hizo mucha gracia y estaba comiendo ahí en casa y Eduardo Mendoza y le vi y pensé no está muerto sabes lo que quiero decir porque me estaba leyendo un libro de una persona que no sabía si estaba viva o estaba muerta si era de principio de siglo o se era y claro cuando le vi dije ostras este señor y me hizo gracia no / y yo creo que muchas veces a lo mejor la sensación que tengo yo de que el lector está un poco distante no / del escritor no /
63. F: y ahí la función del profesor: cuál sería /
64. R: claro yo creo que incluso no hacía falta llegar a literatura de ámbito nacional a lo mejor pues en el pueblo tenemos un escritor y tiene un buen cuento o le pides que escriba un cuento de dos páginas o depende del ciclo no / si es que es inicial medio o superior no / ya controlar un poco y que pueden conocer a esa persona que pueden hablar con él y tal o sea yo creo que este tipo de contacto no / y que ver que ellos pueden ser también futuros escritores no / que parece que la carrera de escritor es un personaje como muy reconocido y muy eso es escritor no / y bueno que es una profesión como otra no / de mucho prestigio pero bueno que es accesible no / a cualquier niño
65. F: que el profesor sea un puente ahí
66. R: claro exacto y acercarlo yo por ejemplo con la música lo hago muchas veces invito a otros músicos porque yo lógicamente los instrumentos de cuerda y de percusión aún me animo pero: viento por ejemplo yo no sé tocar ni la flauta traversa ni el saxo entonces invito un día que venga un saxofonista y una flauta traversa y tocamos un tema juntos o que venga una cantante para que vean como canta de verdad una cantante no / y no sé [yo creo que también]
67. F: [hay que acercar a los creadores]
68. R: [exacto]
69. F: [a la escuela al aula]
70. R: [sí sí sí] yo creo que es:
71. F: buenísimo para ir terminando Ricard | hay algo de la escuela que se me quedó en el tintero que es en el período de ESO o de Bachillerato ya un poco más grande tú recuerdas lecturas obligatorias de esto de que a veces te dan novelas clásicas o lo que sea y que luego a veces son evaluadas esas novelas tú viviste esa experiencia / o no hubo /
72. R: sí y ahora que me lo estabas preguntando estaba intentado buscar una e: y no recuerdo cuál fue era de literatura catalana eh / y era:
73. F: ¿*Tirant lo Blanc*?
74. R: *Tirant lo Blanc* fue *Tirant lo Blanc* sí porque esa debe ser de las típicas no /
75. F: es canónica de la literatura catalana
76. R: y me quedé como un poco igual sabes / me la leí me sorprendió el lenguaje me sorprendió la manera de escribir y: pero me quedé como un poco igual me quedé tan igual que ahora me ha costado recordarla y todo del título imagínate o sea que no fue ni un referente para mí claro esto es preocupante pues dices ostias e: no fue hace tanto tiempo no / y que pocos libros leíste en esa etapa que es una etapa súper productiva no/ que el chaval está en un momento que es una esponja no / que absorbe muchísimo no/ que no tenga recuerdos quiere decir que mucho no me llamó la atención no / no sé si es una lectura adecuada para esa edad no / pero: seguramente em: creo | que hay que como yo hay mucha gente que esa lectura que también le quedó como muy lejos no /
77. F: es decir que no fueron lecturas relevantes no sé para su formación de hábitos lectores
78. R: no no creo que no | el profesor solamente valoró que la literatura que a lo mejor mostraba muy bien la etapa que estábamos estudiando la etapa que estábamos estudiando pero realmente no sé si: fue relevante para el alumno no sé
79. F: y te acuerdas cómo evaluaban esas lecturas los profesores /
80. R: sí yo creo que hacíamos un resumen y luego hacíamos una aportación personal al final sí sí creo que hacíamos un resumen de la historia
81. F: y pensando por ejemplo en de nuevo en tu futuro como profesor llevando esto mismo hacia el futuro ¿tú evaluarías las lecturas? si das a leer literatura la evaluarías sí no de qué forma /
82. R: yo quizás lo haría en clases yo es creo que tenemos un poco o los profesores tienen porque yo ejerzo de profesor pero no lo soy porque no tengo la cualificación pero yo lo que intento mucho es que los niños trabajen en clases y que no hayan tantos deberes porque se acumulan muchas tareas y luego no son realmente significativas para el alumno | yo por ejemplo e: como te había comentado yo soy profesor de guitarra de los primeros cursos de guitarra de los más pequeños y muchas veces me viene un niño y me dice es que no he tenido Ricard es que no he tenido tiempo de estudiar claro cuando yo estudiaba guitarra yo le decía la profesor que no tenía tiempo de estudiar y lo primero que me venía es una bronca una bronca impresionante y me acuerdo de cómo me decían a

mí y qué hiciste el lunes y el martes y trataba de organizar la semana no/ un niño con 7 años normalmente hace muchos extraescolares y claro le es difícil encontrar diez minutos un cuarto de hora para ensayar esa pieza no / claro yo lo que no hago es enfadarme con ellos les digo no has podido esta semana bueno no te preocupes la semana que viene ya encontrarás cinco minutos y al menos practicamos allí les ayudo tocamos y: intento que ellos pasen un buen rato en la clase al menos que vayan contentos a clases a lo mejor no será el primer año pero el segundo cuando empiecen a tocar piezas que para ellos e:

83. F: les sea desafiante

84. R: eso les sea desafiante correcto ya empezarán a coger el hábito ya empezarán a buscar el tiempo no es que no lo tengan es que lo tienen que buscar | pero: no hay que poner ya barreras de un principio supongo que con la lectura pasará algo así no | tienes que leer no no bueno el libro está ahí ya lo irá cogiendo primero pídele que lea una página aunque sea insignificante pero bueno una página y luego hablemos en clases | que ha dicho la lectura de qué va la lectura y tal manos levantadas y tal y vamos a retomar el hilo y tatatatá yo con las piezas hago muchas veces y les digo bueno cuatro compases y tú cuatro más y poco a poco hacemos la pieza entera y les digo para el próximo día la pieza entera en clases la hacemos aquí siempre tienes que marcar un poquito porque claro los niños siempre que pueden tiran para su terreno no / pero yo les pongo videos de artistas que les gustan e: que son mediáticos les pongo videos vamos a sacar esta canción cómo suena intentar siempre desde sus gustos enseñarles lo que tú creas que es importante no/

85. F: y aprovechar más el espacio de la sala de clases no /

86. R: exacto sí sí sí

87. F: vale buenísimo bueno Ricard muchas gracias creo que ha sido muy muy provechosa [la entrevista]

88. R: a ti | faltaría más cualquier cosa pues ya sabes si me envías un mail o lo que sea si te falta alguna información

Entrevista Estudiante 6, Beatriu

20 de febrero 2012

1. F: bueno Beatriu en primer lugar como te decía muchas por: por aceptar esta: esta invitación | y hay varias cosas que me parecieron súper interesantes en lo que decías acá m: por ejemplo esto de que recuerdas primero tienes un recuerdo de tu casa de tu hogar como un ambiente lector ¿no? especialmente de tu madre
2. B: sí mi madre [es una gran lectora]
3. F: [¿tú crees que te marcó] eso el hecho de que ella fuera una gran lectora en: en tú: primer acercamiento a la literatura?
4. B: sí
5. F: ¿sí?
6. B: sí porque yo las pocas veces que leía a: lo hacía con ella porque: se antes de ir a dormir se: se tumbaba en la cama leyendo y muchas veces iba allí pero: o acababa no leyendo- bueno sí pero esto ¿no? el ambiente del: lector/ en casa de mi madre mi padre no pero mi madre mucho
7. F: vale y eso te: te influenciaba a ti o a veces te ayudaba a coger un libro
8. B: sí
9. F: y luego este recuerdo que dices de: de primero de primaria si mal no recue- sí de primero de primaria | que: dices bueno tengo esta imagen de una lectura individual: y de esta profesora: ¿podrías profundizar más eso cómo fue cómo era?
10. B: yo lo que recuerdo | creo que cada uno tenía un libro un cuento diferente distinto/ y: y era: bueno supongo que hora de lectura ¿no? y recuerdo estar todos cada uno en su sitio en su mesa y en su silla
11. F: claro
12. B: a: leyendo | y: bueno sí lo recuerdo y: y yo supongo que ya no me gustaba y que y que realmente tenía tendencias y las continuó teniendo a: dolores de cabeza y esto ¿no? y tengo el recuerdo este de que me están obligando a leer cuando no me encuentro ni bien ni: ni tengo ganas de leer y es que además es que y: tengo esta: este recuerdo como de frustración de: me están realmente obligando a: a leer pero: de una manera bueno sí
13. F: vale vale y: y esa profesora/ m: ¿tú recuerdas que: no sé que haya hecho otras actividades relacionadas con el libro o con la literatura o era más bien únicamente eso de: lectura en solitario: individual y ya está?
14. B: no no recuerdo especialmente pero puede ser que sí eh? pero:
15. F: no hubo algo significativo que ella hiciera que:
16. B: no que yo lo recuerde así no
17. F: m: y: y luego: luego me llama la atención m: que dices bueno a partir de allí ya más bien como que me alejé de la lectura por gusto ¿no? e: | y sería interesante si es que puedes profundizar en: ¿cuáles crees tú que son los factores que te llevan a decir hoy día e: no la verdad es que no la lectura: de literatura me imagino que a eso te referías acá no: no soy muy asidua?

18. B: no porque: |bueno yo creo que m: durante el día no tengo muchos ratos que diga me tumbo un rato me relajo y leo | porque hago muchas cosas hago bueno voluntariado: y: y estoy en: en diferentes sitios y este momento de me siento y leo | a: no durante el día no lo tengo y con la universidad es prácticamente imposible | bueno que sí pero que no | y: pues en vacaciones en verano y esto que sí que podría tener más y que sí que lo tengo/| m: como ya no sé ya no tengo el costumbre de: de tener un libro por ejemplo a: | para mí regalar un libro es: es muy difícil | yo no creo que no sé escoger un libro porque como no tengo am: como: experiencia lectora no no |para mí y el: el escoger un libro por el: no sé llega el verano y venga pues me voy de vacaciones y me compro un libro y me planto delante de una librería o de una biblioteca y no sé por dónde empezar
19. F: claro
20. B: ¿no? como no he leído pues este tipo me gusta más este tipo no este: y como ya nunca he empezado me: pues- y cada vez me cuesta más empezar
21. F: lo ves como una gran X y no sabes por dónde entrar
22. B: sí sí sí
23. F: claro es interesante eso e: y: y piensas por ejemplo que hay: si piensas en: en tu vida: hacia atrás ¿piensas que hay elementos claves que te llevaron a: a no tener esos hábitos de lectura? no sé la escuela que haya sido: negativa/ en relación a la lectura m: no sé
24. B: bueno claro hábitos de lectura he tenido oportunidad de tener por la escuela porque te hacían leer y: que prácticamente siempre tenías un libro para leer | y prácticamente nunca me los he llegado a acabar | muy pocos y estos pocos pues sí que me han gustado y me han hecho pensar pues mira a lo mejor sí que am: | podré leer un libro como este pero: am: como ya a lo mejor el siguiente ya no: | no me gustaba o no me entraba o no: pues: no he conseguido empezar nunca a: a leer algo ¿no?
25. F: sí sí | ¿y esos pocos que: que sí leíste y sí algunos te gustaron cómo: cómo llegaste a ellos? porque si es que siempre es tan difícil [el tema de la] selección o dónde elegir
26. B: [sí sí prácticamente] porque me han dicho léete este libro
27. F: vale | amistades: [o familias]
28. B: [o: la] escuela/
29. F: ah vale
30. B: prácticamente todos de: este curso te tienes que leer estos tres libros pues de los tres a lo mejor: uno me gustaba | y: alguno sí que: pues: | mi madre | este verano le dije mamá quiero leer los libros ((risas)) dame uno ((risas))
31. F: ilumíname
32. B: y tampoco pero bueno | lo intenté o:
33. F: y tampoco porque bueno sí te dio uno [pero no:]
34. B: [sí pero tam- no] pero tampoco sí pero no me enganchó
35. F: vale
36. B: mi novio lee muchísimo y también le dije déjame un libro | o me lo deja y ahí está ((risas)) o: no: no sé
37. F: y aquí dices que sí hubo uno que: te lo: bueno lo terminaste hace un par de veranos: | ¿recuerdas algo: recuerdas eso como: algún libro que sí te has leído por voluntad propia o por gusto?
38. B: sí
39. F: ¿y que hayas dicho mira esto está bien esto me gustó:
40. B: fue durante un verano que: era en un crucero | y: teníamos muchas horas de navegación y esto de: | y: pensé/ no sé cómo llévate un libro por si te aburres y ((risas)) quieres leer y: y me lo leí era la tercera vez que empezaba ese libro
41. F: ¿cuál: cual era?
42. B: era el: El niño con pijama de rayas
43. F: ah vale sí
44. B: y: era la tercera vez y todo el mundo que le decía sí lo he empezado pero: no no es que no lo acabo: | hace mucho tiempo que lo empecé y la gente me decía ¿pero cómo puedes empezar este libro y dejarlo a medias? y: pues no ((risas)) no sé y al final me lo terminé y: me: realmente me enganchó y: lo acabé y sí me gustó | pero eso a la tercera: al tercer intento ¿no? | y la gente pero este libro has conseguido dejarlo a medias | sí
45. F: claro bueno ¿y qué?
46. B: y qué sí
47. F: y: m: ¿piensas tú que fueron: que: que en general tuviste más bien experiencias negativas en relación con la lectura? porque aquí por ejemplo dices claro quizás fueron las malas experiencias de pequeña | ¿te refieres como a esta profesora [o a esta lectura]
48. B: [por ejemplo] sí pero por ejemplo esta/ o: o libros que: te los leías y pensabas pero qué me están haciendo leer | ¿no? que: estos libros que no conseguía ni acabar y: y que luego X en la escuela te hacían examen de: libros de lectura/ y era: el día antes bueno cómo: cómo acaba ((risas)) porque explícame el libro porque no: no he conseguido terminarlo y: y quiero aprobar el examen ¿no?

49. F: sí es un clásico ese y: y: e: | |claro hay muchos lectores que dicen bueno yo no leo| pero claro quizás se refieren a un tipo de lectura en este caso hemos estado hablando de la literatura ¿tú lees por ejemplo otros: otros tipos de textos: u: otros soportes hoy día que está: digamos se habla mucho de la lectura en pantalla: e: claro a veces uno tiende a encasillar la lectura como de libros de literatura ¿verdad? pero me imagino que: quizás sí probablemente estás en tu vida cotidiana leyendo [otros:]
50. B: [sí X] sí en realidad lees mucho ¿no? a: pero: no yo no periódicos en: mi casa nunca ha habido la costumbre de tener cada mañana el periódico en casa | y: bueno si me: si tengo uno en pantalla/ bueno muchas veces lo paso sin: no no es una cosa que no me atrae| a: revistas algo de: de educación pero: muy poco
51. F: me imagino que lo más relacionado con: bueno con la formación acá con los estudios eso sí
52. B: sí y con: y con: educación en: en tiempo libre estoy suscrita bueno recibo una revista por: a: por ser monitora y: y es: lo único que: la miro si hay un artículo que me interesa por: mi tarea como: como monitora lo leo sino pues no
53. F: claro
54. B: pero es más de: este de curiosidad de interés por si encuentro algo interesante y: y lo leo |pero no: no tengo tampoco el costumbre de hacerlo | habitualmente
55. F: o sea la lectura digamos como en genérico no: no ocupa un lugar muy: muy importante en tu vida: cotidiana:
56. B: no no
57. F: y: y si pensamos en: en de nuevo volvemos a la literatura en particular/ em: ¿qué: qué es para ti la literatura/? qué em: no sé si te pidieran un concepto dame un concepto de literatura un: no un concepto una definición de literatura ¿qué es para ti literatura? qué:
58. B: ((risas))
59. F: ¿con qué lo asocias |esa: idea?
60. B: ¿la literatura?
61. F: ahá/
62. B: con: | | para mí es: es un arte escrito ¿no? que y realmente los escritores los considero: artistas ¿no? para mí y:: y que: que realmente am: consiguen crear un: | un ambiente o un mundo o unas situaciones ¿no? que: que| bueno que para mí es: es un gran éxito lo que consiguen ¿no? a través de la palabra | es: esto y es: bueno no puede ser ficción o no tanto ¿no? pero siempre | tiende a: esto
63. F: bueno ya: ya llegará el libro que te enganche
64. B: sí eso me dicen ((risas))
65. F: bueno a veces pasa ¿no? que uno está años sin: nada sin agarrar libros y de pronto llega uno y te: te ilumina
66. B: te ilumina
67. F: y: e: pensando Beatriu ya en tu futuro como docente | bueno tú vas a ser maestra de infantil ¿no?
68. B: sí
69. F: vas a trabajar con los niños pequeñitos | esto de infantil acá es hasta:
70. B: hasta los seis | cinco seis
71. F: si piensas en tu futuro como maestra ¿te gustaría: que los niños que tus alumnos tuvieran contacto con la literatura?
72. B: sí
73. F: ¿sí?
74. B: que tengan contacto pero que sea: de una manera mucho más libre mucho más de: poder tener muchos libros o cuentos o: X lo que sea/ que: que puedan tener acceso que: explicárselos pero: o representarlos o bueno ¿no? la literatura en estas edades se puede: traducir a muchas otras maneras de expresión ¿no? ahora lo dibujo XX | y: sí el contacto creo que es muy importante que lo tengan pero: am: pero esto desde una visión muy libre muy de: experimentar con libros y poder tener contacto con: con cuentos con historias con leyendas intentar relacionar mucho | con ellos ¿no?
75. F: claro que fue probablemente la: la: | que es probablemente contrario a la experiencia [que] tú tuviste
76. B: [que yo]
77. F: más rígida ¿no? más: | y: y: pod- alcanzar a imaginar como algunas o alguna actividad en concreto que te gustaría hacer con los libros/ bueno ahora ya estabas rodeando algunas ¿no?
78. B: sí
79. F: e: pensando en esos niños de cinco o cuatro seis años/
80. B: sí bueno a lo mejor | claro depende de los niños o del grupo ¿no? a veces con un niño am: por ejemplo yo tengo sobrinos y: no sabes por qué se obsesionan prácticamente con un libro o con un personaje pues: si esto pasa realmente poder tratar la literatura desde este punto ¿no? desde lo que ellos les gusta no porque: se llama la clase de las mariposas y he encontrado en la biblioteca un libro de mariposas hacer un dibujo fantástico que salgan tres mariposas ¿no? que: ((risas)) | sino que aprovechar la ilusión que: o el gusto que tienen los niños de natural por los personajes por las canciones ¿no? que hay cuentos que tienen pues la cancioncilla o esto para: para trabajar esto

81. F: es cierto los motiva un montón el tema de los cuentos
82. B: y las repeticiones y que
83. F: sí | y: muy relacionado con esto que estás diciendo m: | claro hace un rato decías que difícil es elegir libros ¿no? porque uno va a una librería y uf es un océano | y claro pensaba ahora también en: en lo más específico de literatura infantil que también hay un montón e: ¿cómo elegirías tú cuáles serían los: las: las ideas que tendrías en cuenta los criterios que tendrías en cuenta a la hora de elegir | bueno a ver estos sí los voy a llevar a mi aula estos no/?
84. B: pu no sé ((risas))
85. F: o más menos ¿no? pensando un poco en eso
86. B: m: lno sé sus: supongo que: | primero intentaría coger am: | tener una parte pues del aula como: como la biblioteca del aula ¿no? y poder tener siempre allí y que allí estuvieran pues no sé empezaría por tener desde algunos clásicos: algunos tipos de: no sé | bueno de: | que: | que hubiera variedad y: y tener la opción de poder ir cambiando am: ese espacio en función de | esto ¿no? de: pues si se entusiasman mucho con La caperucita pues hay mil variaciones de la caperucita roja pues poder incorporar eso ¿no? y siempre estar cambiando en función de lo que ves ¿no? de la dinámica que se mueve en: | en el aula
87. F: sí sí sí y cuando dices m: me gustaría que hubiera variedad/ em: ¿en qué piensas | en qué tipo de variedad o qué tipo de libros?
88. B: pues esto de: desde los clásicos ¿no? que: que está bien tenerlos porque seguramente son los que se cuentan en casa los padres los abuelos es:
89. F: claro los cuentos tradicionales
90. B: sí | y: luego pues am: hay muchos cuentos de ilustración pura o cuentos de: lam: sensoriales de: o de personajes de: también hay mucho ahora o están como así de moda de: situaciones cotidianas ¿no? de: am: bueno
91. F: mode- de un personaje en el entorno cercano: Pepito en la escuela Pepito en la:
92. B: que: a lo mejor les: les sirve bueno para: podría servir para: tanto para diferenciar los espacios ¿no? crear un concepto de: de espacio y de: ambientes ¿no? aprender a: | reconocerlos a saber
93. F: claro | libros si te sigo bien libros que: que tengan como distintos formatos también de lectura ¿no?
94. B: sí sí | hay libros grandes hay libros que tienen pues títeres dentro o: hay libros así pequeños
95. F: sí sí sí | y: del: de los textos propiamente tal/ m: digo del: como del nivel literario de los libros ¿te fijarías en algo especial te gustaría que tuvieran algunas características particulares en cuanto al texto/ que sea de una manera: o:?
96. B: que: bueno claro en estas edades es muy importante que puedan seguir la lectura sin leer | porque: la mayoría no leen o van a leer en la última etapa del último curso ¿no? pues:
97. F: como jugar a leer ¿no?
98. B: exacto | porque y: y que puedan reconocer am: los cuentos y cada página am: con la ilustración con la imagen puede ser ilustrada o una imagen fotográfica que también ¿no? y eso que: que puedan leer por sí mismos aunque no reconozcan el: el | texto escrito ¿no? que sea
99. F: claro sí sí | ¿y conoces algunos libros como de ese tipo que: que te gusten o que te llamen la atención?
100. B: no! bueno así especialmente no pero es: es buscar ¿no? hay libros que | bueno no sé si es porque a mí me gusta mucho la parte: plástica y: y de ilustración y de: pero creo que es muy importante por esto ¿no? porque: am: si: hablamos de incorporar la literatura en edades de tres cuatro cinco años bueno y más pequeños ¿no? pero:
101. F: claro
102. B: aquí y se limita a tú leer un cuento o una historia o explicarla/ ¿no? pues que ellos sean capaces también de leer y lo van a poder hacer si tú les has explicado les has contado este ese cuento y han podido reconocer las: cada página y poco a poco pues a lo mejor podrán | am: ver o reconocer algunas palabras escritas ¿no? y a partir de esto pues a: iniciarse por ellos mismos prácticamente a: la literatura ¿no? y a la:
103. F: sí sí sí | es muy cierto eso ah? y las: esas primeras historias que tienen como secuencias repetitivas o que la imagen ayuda: claro todo eso favorece al final la lectura bueno esta lectura entre comillas este jugar a leer del niño que: que lo motiva sí sí | y: y si pensáramos Beatrui en: | tú me has dicho ya que sí te gustaría integrar la literatura y me has dicho que te gustaría integrarla de una manera más lúdica o más abierta más: no tan: no tan regulada ¿no? e: | si pensamos en el objetivo de eso ¿por qué: por qué te gustaría integrar la literatura en el aula es decir qué m: a tu juicio qué ganan los niños de esa edad en concreto e: con el contacto con texto literario? | ¿qué gana un niño que sí va a tener todo ese contacto con el texto literario más li:bre más lúdico más: en fin lo que has descrito/ en relación a otro niño que va a tener todo un proceso de educación infantil sin contacto con la literatura qué:?
104. B: pues bueno creo que la: | | mejorará o podrá a: | sí su expresión ¿no? tanto: pues oral o: X esto ¿no? si tiene un: texto que siempre: que puede reconocer con una imagen pues puede: am: aprender: aprender a leer es: es muy genérico ¿no? pero sí a reconocer unas palabras a poder am: y esto como: sólo hablando de la parte más formal ¿no? pues esto de aprender a leer a expresarse y a comunicarse a: vocabulario se adquiere mucho vocabulario

- ¿no? pero: también pues tener la oportunidad de si a ellos les gusta/ poder tener al alcance todo: esta gran gama de: de literatura ¿no?
105. F: claro y: y cuando dices claro esto sería como la parte más formal y si te sigo perfectamente ¿cuál sería esa parte más informal que: [XX]
106. B: [pues:] aprender: o bueno aprender | poder am: am: | disfrutar y gozar con un cuento ¿no? o con un libro y: y poder interesarse por: algo concreto y leer un cuento sobre esto o un libro o: | despertar la literatura puede despertar un interés sobre algunos temas ¿no?
107. F: claro
108. B: y: a partir de allí pues es: es un gran instrumento para: poder conocer si tú te interesas sobre un tema sobre: | lo que sea a nivel infantil que: yo qué sé le gusta un tema de no sé qué y encuentras: encuentras un cuento que habla de la historia de no sé qué | eso: pues ya es un conocimiento más
109. F: sí y hoy día afortunadamente hay tantos libros como en esa línea digamos: hay muy buenos libros yo acá especialmente me he ido encontrando con muy buenos libros relacionados con eso de: libros quizás más informativos para esas edades también para infantil que están súper bien:
110. B: y bueno yo soy muy: | partícipe de: si no lo encuentras lo haces | yo por ejemplo el año pasado estuve en: un aula de dos años/ y: y mi intervención bueno quería hacer explicar tenían unas fotos era sobre Joan Miró querían que hiciera una intervención sobre el pintor y tenían unas fotos y eso y pensé bueno pues has un cuento con las fotos y esto pero no me gustan las fotos y al final dije sabes qué lo voy a hacer yo ((risas)) porque no: y: realmente pues es: es un instrumento muy fácil de: de hacer ¿no? si tú te imaginas y si no sabes dibujar pues lo haces con fotos porque las buscas no sé dónde o: y: y es un recurso muy: muy amplio ¿no? porque dentro de tu imaginación puedes hacer un cuento sobre lo tú te interese o si encuentras un libro que te encanta pero que el final o que hay una parte en el medio que: pues lo adaptas a lo que tú necesitas es: es muy adaptable y muy: bueno
111. F: a lo que tú necesitas a lo que tú como profesora necesitas [en ese momento] ¿no?
112. B: [a lo que necesitas] sí sí
113. F: y hace un momento hablabas también bueno de: de los aprendizajes que tendrían los niños en relación con la lectu:ra a: y ahí me gustaría si es que puedes profundizar un poco más en términos de qué: ¿qué aprendizajes te gustaría favorecer en tus: niños en tus alumnos como: relacionados con la literatura? e: | claro eso ¿piensas en aprendizajes en concreto que: que puede ofrecerles la literatura a los niños de esa edad?
114. B: de: bueno pues: creo que: especialmente de: relacionados con la lengua ¿no? am: y: esto tan de vocabulario como de aspectos formales formas: am: | formas: bueno sí aspectos formales de un texto ¿no? que: o: o rimas o: esto son todos aspectos que a lo mejor en infantil no les dices esto es una rima no sé qué o es un: bueno: no se los explicas pero ellos ya cuando lo tengan que aprender o cuando se lo encuentren ya no será por primera vez ¿no? | ya habrán tenido muchas experiencias con: con todo esto
115. F: claro ya tienen un bagaje: van a tener un bagaje X
116. B: y aunque no lo supieran en aquel momento cómo se decía/ pero: o no se acuerden am: directamente pero sí que habrán tenido esas experiencias
117. F: claro claro | sí es súper interesante lo que va saliendo en realidad | y: si: si piensas por ejemplo en: en de nuevo volvemos al pasado en tu experiencia como alumna/ ¿hay: hay prácticas relacionadas hubo prácticas didácticas relacionadas con la literatura que te gustaría mantener por ejemplo en tu futuro como profesora? o: prácticas relacionadas con la literatura que más bien desecharías de cara a tu futuro como profesora/ ¿me explico no?
118. B: sí a: yo: bueno am: creo esto que sí: am: un libro o que si ya te: te cuesta o nunca te has puesto a leer ¿no? y: te dan un libro y te dicen te lo tienes que leer y lo empiezas y es que no puedes porque hay libros que a lo mejor los han elegido porque son no sé qué no sé cuantos pero a ti/ lo que cuentan te: si no te importan y: | pues eso ¿no? yo tuve un: profesor después que nos dijo tienes que leer hasta: bueno si a un cuarto del libro no has conseguido entrar es que vas a sufrir leyéndolo ((risas))
119. F: los otros tres cuartos
120. B: es que: es que no hace falta que llegues hasta la mitad no: no lo vas a conseguir y:: y creo que es verdad ¿no? que si tú claro a veces hay libros pues que te cuesta entrar pero si el libro de doscientas páginas en la cincuenta aún no has conseguido am: | sí que puedes a: intentar intentarlo un poco más ¿no? pero sí: claro
121. F: claro y: ¿y piensas que quizás pueda haber libros ya para tus alumnos más pequeñitos que también les cueste entrar? | o eso lo ves más bien para: [para:]
122. B: [no yo creo]
123. F: secundaria o algo así
124. B: si tú a: cuentas: | tú lo notas ¿no? estás explicando un cuento y: tiene que estar todos con la boca abierta y fijar que tú piensas no me están escuchando porque están todos ((risas)) que les pasas el dedo y no: no responden | y si están así es que pues bueno | trescientas veces les puedes leer este libro
125. F: claro
126. B: si están mirando por la pared o mirándose los dedos de las manos | ya: lo acabas: rápido y lo dejas y ya estás ya sabes que ese libro en este momento a lo mejor al cabo de medio año/

127. F: claro sí que lo va:
128. B: a: sí que funciona ¿no? pero X en este momento no:
129. F: [y ahí]
130. B: [no es para ellos]
131. F: claro | ¿y ahí te imaginas cómo: cómo ayudar a los niños a entrar a libros quizás un poco más difíciles o: más bien los irías dejando para un poco después:?
132. B: sí | bueno está bien tú lo que no puedes hacer es: haber un libro este y lo vas leyendo a medida que: que ellos ¿no? tú no te lo has leído antes | esto bueno porque: tú a veces puedes adaptar un libro ¿no? y al principio pues se lo presentas de una forma más: si buscas esto ¿no? ir a algo más difícil | pues: la primera vez pues a lo mejor lo haces más suave o más leve o más: una lectura más: que ellos puedan entrar: y poco a poco pues vas introduciendo lo que: lo que a ti te interesa que tú crees que es más difícil para ellos
133. F: sí es muy cierto eso | muy cierto y: y bueno en realidad bueno ya para terminar Beatriu me gustaría hacerte como una pregunta como más abierta más reflexiva no sé como quieras llamarle ¿a tu juicio por qué enseñar literatura en la escuela? quizás ya no pensando únicamente en el ciclo que hemos estado hablando de educación infantil sino que en general en el período escolar sí ¿por qué: | por qué enseñar literatura en la escuela?
134. B: bueno yo creo que es: am: la literatura/ a parte de ser am: una: manera de disfrutar ¿no? de leyendo tú puedes disfrutar leyendo es: a: puede ser una muestra cultural/ o: o de aprendizaje o esto ¿no? que es arte y tú como enseñas a: los grandes músicos de no sé qué pues: también porque algunos les puede interesar más y algunos no
135. F: claro
136. B: a: pues la literatura es otra manera ¿no? de: es otro camino que tú debes abrir como maestro debes abrir la posibilidad de que lo conozcan los alumnos
137. F: y: ¿y tú crees ahí que el maestro o maestra tiene un rol: fundamental digamos en ese acercamiento?
138. B: sí yo creo que tiene que mostrar un: un interés o una curiosidad por: por aprender sobre la literatura o por: bueno por conocerla igual por que: por todos estos caminos que puedes abrir ¿no? la literatura es uno de ellos pero la música puede ser otro | el arte entendido como: pictórico o: bueno ¿no? pues: | toda esta gama de posibilidades la: tú como maestro la debes abrir y: y la debes abrir con: con interés y con: porque los alumnos vean que realmente esto puede ser relevante para ellos o interesante o que les puede gustar ¿no? si tú te presentan algo am: em: plan bueno esto sí pero: en verdad es un rollo y no hace falta ni que: XX claro de entrada tienes que mostrar que eso les puede interesar a ellos | no puedes ir de entrada: no bueno yo te lo digo porque te lo tengo que decir pero creo que no te va interesar | no pues seguro que no va interesar a nadie
139. F: claro ahí pareciera que la figura del profesor es: central ¿no? de cómo presentar
140. B: sí sí sí | la manera como: la primera impresión ¿no? que te llevas de algo es: es muy importante y si tú ya de entrada te dicen esto va a ser un rollo va a costar mucho que alguien que: posiblemente le hubiera gustado/ am: entre ¿no? va a costar mucho más
141. F: claro es cierto sí | vale bueno pues | nada muchas gracias Beatriu
142. B: de nada

ANEXO 3: Protocolo de contacto estudiantes

Estimada... ,

Te saluda Felipe Munita, el profesor chileno que propuso el ejercicio de las vidas lectoras en la clase que tienen con la profesora Ana María Margallo.

Te escribo pues, como parte del proyecto de investigación que estoy desarrollando para el Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura, debo realizar un pequeño número de entrevistas a algunos estudiantes de Magisterio, para profundizar lo dicho en el escrito sobre la vida lectora, y lo que allí señalaste resulta de particular interés para mi estudio. Por eso, quisiera solicitar nuevamente tu colaboración en la investigación (tu aceptación o no es completamente voluntaria), esta vez para hacerte una entrevista de profundización de lo dicho en el texto. Esta no sería muy extensa (creo que sería alrededor de media hora), la haríamos en la universidad y, en caso de que puedas, yo me acomodaría a alguno de los horarios que dispongas, en los próximos días.

Por supuesto, mantendré el anonimato de todos los participantes en el estudio, así que no aparecerías identificada en el informe de investigación, al igual que los otros estudiantes entrevistados. Tu participación sería un gran aporte para mí; te estaría muy agradecido, pues me ayudaría mucho en la correcta finalización del proceso de investigación.

Quedo atento a tu respuesta, y desde ya agradezco mucho tu disposición y posible colaboración.

Un cordial saludo,
Felipe

ANEXO 4: Carta de solicitud Escuelas

A l'atenció de la Sra. [REDACTED]

Directora del CEIP [REDACTED]

[REDACTED]

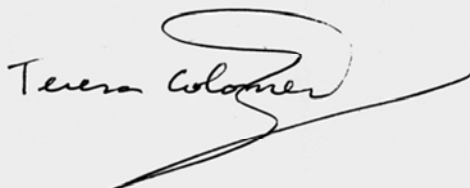
[REDACTED]

Benvolguda senyora,

Des del grup de recerca GRETEL (Grup de Recerca en Literatura Infantil i Juvenil i Educació Literària), del Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials de la UAB, voldríem demanar-li que ens permetés fer algunes sessions d'observació docent en activitats de literatura, amb enregistrament d'àudio, a tres aules de l'escola, durant el segon i tercer trimestre del curs 2012-13. Aquestes observacions formen part de la recerca portada a terme per Felipe Munita per a la tesi doctoral inscrita en el nostre departament, sota la meva direcció. L'observació quedarà estrictament limitada a la seva anàlisi en l'àmbit acadèmic de la recerca, amb l'anonimat pertinent i sense cap tipus de difusió pública comercial. El centre serà citat com a col·laborador de la recerca a la pàgina web de GRETEL.

És per aquest motiu que em dirigeixo a vostè per demanar-ne l'autorització.

Molt agraïda a l'avançada i tot esperant la seva resposta,



Dra. Teresa Colomer

Catedràtica de didàctica de la llengua i la literatura

Bellaterra, 30 de gener de 2013

ANEXO 5: Relatos de vida lectora maestras

RELATO DE VIDA LECTORA NOEMÍ

Mi historia como lectora

Mi primer recuerdo en relación con la lectura se sitúa, creo, a los tres años. Mi padre leía en voz alta las novelas de Josep M. Folch i Torres a mi hermano. Yo no comprendía el texto ni la historia de lo que se contaba, pero me acercaba a escuchar porque sí captaba que lo que allí se estaba haciendo era algo importante. Mis primeros títulos son “Per les terres roges”, “Les aventures d’en Massagran”, “El gegant dels aires”, “De quan les bèsties parlaven”, “Tornen a parlar les bèsties”... todos del mismo autor.

Mis primeras lecturas fueron en lengua castellana. El catalán era sólo nuestra lengua oral, limitada a la familia. Los libros que nuestro padre nos leía eran ediciones anteriores a 1936. A mí no me parecía ningún problema leer, escribir y aprender en castellano. Era lo que había, sin más opciones. Recuerdo de mi niñez una excelente colección de libros protagonizados por cachorros de animales, de la Editorial Molino, y cuentos para niñas que ya entonces me parecían algo edulcorados.

En mi familia hubo siempre libros el día de Reyes, algo imprescindible en una casa donde el padre y también la madre –aunque mucho menos– leían y los libros llenaban las paredes.

Mi hermano, tres años mayor que yo, era mi referencia y modelo a seguir, en todos los aspectos. Él leía a Jules Verne, Charles Dickens y Emilio Salgari. Yo no era capaz. Lo hacía con esfuerzo siguiendo sus consejos, pero me era difícil. Teníamos todos los libros de una colección llamada Juvenil Cadete, también de Molino, de autores juveniles clásicos.

Mi salto a la lectura compulsiva se dio, a los ocho o nueve años, con Juana Spyri, Louise May Alcott y, fundamentalmente, Enid Blyton, autoras mucho más fáciles.

A los doce años, en mi escuela, el director nos propuso un buen día que escribiéramos los títulos que recordáramos haber leído en nuestra vida. A las cuatro personas que escribimos más de cien libros nos hicieron una entrevista para una revista en lengua catalana, “L’Infantil”. Se publicaron nuestras fotos y las respuestas condensadas. Creo que con aquello se sentenció que mi afición formaba parte de mi vida, ya no podía ser algo pasajero. Conservo la revista, fue un hito en mi infancia lectora.

Aún en pleno franquismo, pero ya más flexible, empiezan a nacer editoriales infantiles, juveniles y para adultos, en catalán. Edicions 62 publica en lengua catalana una colección para adolescentes. Leo “El meu amic Friedrich” de Hans Peter Richter, y sé que jamás volveré a leer Enid Blyton ni nada parecido. Aquello representa un salto adelante. La conciencia de que existen otro tipo de historias, que hablan de vidas posibles, reales. Compró la colección entera a medida que aparece: Saroyan, Howard Fast, Wyndham, Alain Fournier, Gorki, y un autor catalán, Manuel de Pedrolo, que para mí es la puerta de entrada a la lectura adulta.

Soy testigo del nacimiento de una literatura infantil de calidad, traducciones del francés, pero para mí es tarde, soy mayor. Pero me gusta, compro títulos y los disfruto, pensando en los niños que crecerán con esta nueva literatura. Sigo la labor de las editoriales incipientes, Estela, Nova Terra, La Galera... ¡Se despierta, quizá, mi vocación de maestra y de bibliotecaria escolar!

He seguido leyendo en mi vida adulta, más en los periodos de vacaciones que durante el curso escolar. Me dejo aconsejar por personas de confianza, nunca me arriesgo a leer algo confiando en mi intuición. Mis consejeros son algunos compañeros de la escuela, determinados amigos y amigas, los críticos de Babelia (El País) y, el más importante, siempre, mi hermano, en quien tengo una fe absoluta.

No puedo decir que lea un tipo de libros determinado. He leído siempre novela y, aunque en menor grado, poesía. Pocos ensayos. Quizá libros de pedagogía y de didáctica, sí, pero nada más. Creo que me gusta leer lo que tiene alguna resonancia en mi interior, lo que me emociona. Si un libro no “me llega”, no me interesa. Me cuesta valorar un libro sólo por su belleza, por su forma. Me es difícil, especialmente, la literatura oriental. Los escritores japoneses, por ejemplo, me resultan distantes, fríos.

En algún momento de mi vida he sido seguidora de un autor en concreto: Henning Mankel. Primero leí sus novelas policíacas, después las juveniles y, por último, las que no pertenecen a ningún género. Creo que he leído todo lo que se ha publicado de este autor, una veintena de obras. No me interesa la novela policíaca en general. Cuando era joven leí a Georges Simenon, y otros autores de una excelente colección, también de Edicions 62, llamada “La cua de palla”. De mayor sólo a Mankel y a Larsson. Creo que valoro en estos dos autores que, además de una historia interesante, retraten críticamente la realidad de su país y, de hecho, de nuestra sociedad.

Seguir a un autor determinado lo había hecho, en mi juventud, con algunos otros. Francisco Candel y Juan Marsé acompañan el despertar de mis inquietudes sociales. Maxence Van der Meersch quizá representó lo mismo, en versión europea.

Más tarde leí cuanto cayó en mis manos de Gabriel García Márquez, Manuel Puig e Isabel Allende. En cuanto a los autóctonos, me enganché a Manuel Vázquez Montalbán y a Eduardo Mendoza. En lengua catalana a Mercè Rodoreda, Manuel de Pedrolo, Montserrat Roig, Jaume Cabré. También he tenido, en otras épocas, poetas de cabecera: Pablo Neruda, Miguel Hernández, Miquel Martí Pol y Maria Mercè Marçal. Pero creo que, con la madurez, dejamos de “seguir” autores y probamos más de aquí y de allá.

Leo indistintamente en catalán y en castellano. Cuando se trata de una traducción, hojeo la catalana y la castellana antes de decidir, y a menudo me complace más la castellana. Creo que es la consecuencia de que nuestra formación literaria se diera en castellano. Me sorprende que después de tantos años sea así, pero lo acepto. Creo que es una riqueza para nuestra generación, aunque sea el fruto de una imposición.

Tengo un comportamiento compulsivo respecto a muchos aspectos de la vida y, últimamente, también respecto a la lectura. Nada mejor que leer un libro de cabo a rabo, en una tarde, sin parar. Disponer de tiempo y leer de un tirón. Sumergirme en el libro enteramente. Durante las vacaciones, por la noche, dejar pasar las horas y acostarme con el libro terminado, cuando ya clarea. Antes no era así, podía leer de forma fragmentada, si no había más remedio. En un futuro, cuando disponga de tiempo de verdad, puede que esto se acentúe. Será, creo, uno de los mejores placeres de mi jubilosa madurez.

Me resulta estimulante saber que en mi mesilla de noche hay unos cuantos libros esperando su momento. Siento un vacío, en cambio, si se acercan las vacaciones y no sé que voy a leer. En este último año he descubierto la satisfacción de la lectura compartida con otras personas. Me refiero al Club de Lectura de la escuela. Por un lado, siempre están llegando recomendaciones de personas de confianza. Pero lo principal ha sido captar las distintas lecturas de una misma obra. Escuchando las opiniones de otras lectoras descubro aspectos que no había apreciado, visiones o emociones que se me habían escapado. Recomiendo vivamente la experiencia a todo amante de la lectura.

Nunca ha dejado de interesarme la literatura infantil. Fui madre compradora compulsiva de los que me parecieron los mejores cuentos, álbumes y novelas para mi hija. Un periodo feliz de mi vida, pues tenía excusa para buscar y comprar lo que siempre me había gustado.

Intenté siempre intervenir en lo que podía en la biblioteca de mi escuela Escuela 1¹¹². Cuando la bibliotecaria que me precedió se jubiló, tenía claro que yo la iba a suceder. Ser bibliotecaria escolar me hace feliz, da sentido a algo que siempre me interesó. Escuchar las preferencias de mis alumnos, elegir libros para ellos, aconsejar, pensar actividades para incentivar la lectura, son ejercicios tanto o más interesantes que el de ser maestra de ciencias naturales, mi especialidad durante treinta años.

Formo parte de un seminario de lectura y tengo la obligación de leer uno o dos libros infantiles/juveniles semanalmente. Me lleva tiempo, pero me gusta hacerlo. A continuación una crítica, escrita o sólo oral, en función del libro, de lo que dé de sí.

Quisiera leer todo lo que hay en la biblioteca de la escuela. Sólo se puede recomendar con el corazón lo que se conoce de primera mano. Creo que lo que he adquirido en estos cinco años lo he leído, pero no puedo decir lo mismo de los libros que ya estaban en el fondo. Debo hacerlo antes de los sesenta y cinco, y me falta poco.

Punto final de mi historia personal como lectora. Ha sido un placer. ¡Espero haber satisfecho las expectativas del encargo!

RELATO DE VIDA LECTORA ISABEL

Recuerdos de lectura...

No recuerdo ni cuándo ni cómo adquirí el gusto por la lectura, de hecho creo que no ha sido hasta hace relativamente pocos años que tengo la sensación de que sin los libros no se podría vivir completamente.

Cuando era pequeña mis padres me explicaban un cuento antes de ir a dormir todas las noches, cuando aprendí a leer era yo misma quien los leía para finalizar el día, pero hubo un momento que los dejé de leer. Ya sólo leía los libros que me “obligaban” desde el colegio. Recuerdo especialmente el libro de “*El pequeño Nicolás*” que leí en 5º de EGB. No sabría decir el por qué, pero fue especial para mí.

Mi escuela no tuvo biblioteca hasta que yo hice la secundaria, y entonces casi todos los libros que había eran de conocimientos y no de literatura. En bachillerato no tenía tiempo para leer. Siempre añoraba los momentos tumbada en el sofá leyendo un libro, pero no conseguía encontrar momentos de paz para hacerlo. Los libros recomendados desde el instituto a veces me gustaban más y otras veces menos, pero lo vivía como un trabajo de clase y no como un simple placer de leer.

¹¹² En los casos que la docente ha nombrado la escuela en su relato de vida lectora, hemos cambiado el nombre por Escuela 1 ó 2, según corresponda.

Creo que fue mientras cursaba magisterio cuando empecé a disfrutar con la lectura. Tenía más tiempo para hacerlo, leía libros de pedagogía, de literatura infantil, de temáticas libres para adultos, etc.

Hace más o menos 10 años que no puedo vivir sin leer. Sobre todo en verano que tengo más tiempo. De hecho durante el año voy acumulando títulos de libros que leeré durante las vacaciones. Si imagino un momento feliz me veo estirada en la playa leyendo un buen libro.

Llevo seis años trabajando en la Escuela 1, es una escuela muy especial, lo noté el primer día que entré por la puerta. La hace especial muchas cosas, la gente que trabaja, los alumnos, las familias, como se trabaja... y en especial la biblioteca y el trabajo de lectura que se realiza. Para nosotros es un fracaso que un niño y una niña acabe la Primaria sin haber adquirido el gusto por la lectura. Siempre pienso que ojalá hubiera tenido estos maestros, estos libros, esta biblioteca y este trabajo de la lectura de pequeña.

Acabo esta pequeña crónica con la absoluta convicción de que "leer nos hace libres". ¡Libres en todos los sentidos!

RELATO DE VIDA LECTORA MARTA

Para Felipe:

Soy la pequeña de tres hermanos y cuando digo pequeña quiero decir pequeña. La diferencia de edades es realmente considerable. Mis padres nacieron en plena guerra civil española en un pequeño pueblo de la provincia de Córdoba llamado Montoro y su infancia transcurrió durante la dura postguerra. Te explico esto porque creo que estos dos hechos han marcado mis primeras experiencias como lectora.

Mi madre es una estudiante autodidacta o lo que es lo mismo y dejando lo que es políticamente correcto: es analfabeta. Lo poco o lo mucho que sabe es gracias a su voluntad por aprender y lo que le enseñó mi padre para poder comunicarse mientras éste hacía el servicio militar. Mi padre tuvo un poco más de suerte y aunque era el mayor de seis hermanos pudo ir a la escuela aproximadamente 6 meses.

Cuando unieron sus vidas, cuentan que prometieron dar la mejor educación posible a sus hijos y te puedo asegurar que lo consiguieron y por eso abandonaron todo, su familia, trabajo, costumbres y emigraron a Cataluña para poder ofrecernos una vida mejor o como mínimo, con más oportunidades.

Mis hermanos y yo hemos ido a la Universidad y tenemos la suerte de tener unos padres luchadores que nos han enseñado a amar los libros y la cultura en general aunque ellos nunca han leído un libro.

Mis primeros recuerdos de lectura están unidos a mis hermanos. Me leían cuentos que teníamos en casa y algunas tardes de sábado íbamos al centro de Terrassa, a la biblioteca pública, a mirar cuentos por la tarde. Cuando tenía más o menos 7 años mi hermano Pedro José, una diada de Sant Jordi, me regaló *El Petit Príncep* y lo leí sin entender nada y ese fue creó el inicio.

En la escuela fui una niña de la inmersión lingüística y creo que este hecho me marcó. Sentía un pánico extremo a leer en voz alta y además en una lengua que no era la que yo utilizaba habitualmente. Lo hacía tan sumamente mal, que creo que mi mente se bloqueaba nada más oír la primera letra de mi nombre.

Cuando estaba en sexto de EGB y en los Jocs Florals del colegio, gané un premio por una narración inventada. Aún recuerdo la sensación escalofriante que recorrió mi cuerpo cuando oí mi nombre. Todavía guardo la placa conmemorativa.

No sé si estoy siéndote de ayuda

El primer libro que leí y con el que disfruté fue *La historia interminable*. Lo leí durante unas vacaciones de verano y a partir de aquel día han sido muchos los libros que he llegado a leer.

Ahora estoy en un período de "sequía" lectora. La casa, mis hijos, los abuelos.... Me tienen un poco apartada de la lectura. Espero que esta etapa pasé rápida y pueda seguir disfrutando de una de mis grandes pasiones leer.

Quiero darte las gracias por la maravillosa clase que ofreciste a mis alumnos y a mí. Disfrutamos mucho y estoy convencida que si algún día alguien les pregunta o les plantea la pregunta que me has hecho a mí, seguro que tú formarás parte de su recuerdo.

Gracias y espero que te haya ayudado.

RELATO DE VIDA LECTORA ANDREA

¿Mi experiencia con la lectura? La verdad es que nunca se me había pasado por la cabeza reflexionar sobre ello.

Imagino que viene de lejos y entré en ese mundo de forma natural. En casa, en mi infancia, era habitual ver a los miembros de mi familia con un libro en las manos. Mis padres, maestros los dos, se encargaron que

nunca nos faltara lectura, mis hermanas mayores eran lectoras compulsivas. Recuerdo cómo yo de niña veía con envidia que mis hermanas adolescentes leían ya libros “de mayores”.

A lo largo de mi vida he leído muchos libros de temática diversa, aunque es la novela histórica la que se lleva la palma. También me gusta la novela negra y la más intimista que narra las vidas de mujeres.

La verdad es que me leo lo que me cae en las manos y pocas veces dejo un libro a medias.

Cuando estoy leyendo acostumbro a imaginarme la historia como si fuera una película y voy viendo las imágenes como se suceden. Ahora que pienso, pocas veces veo los rasgos de los personajes. No me lo había planteado.

En el momento de llegar al final acostumbro a tener un pinchazo de tristeza. No me gusta acabar un libro con el que he disfrutado.

RELATO DE VIDA LECTORA RAQUEL

Felipe UAB

Me enseñó a leer mi abuelo, era más una motivación para él que no para mí. El verdadero interés por la lectura se me despertó en el internado, septiembre de 1961; yo tenía 5 años.

Rondaba por allí un cuento popular estropeado y ennegrecido (“La vieja de los gansos”), estaba en la carbonera, un cuartito cerca de la cocina de la gran escuela; estaba lleno de bolas de carbón, semejantes a las pastillas de... pero con olor más desagradable pero que a mí todavía me encanta. Este pequeño espacio estaba lleno de ellas, solo dejaba un rinconcito para la pala, el cesto y para encerrar a los niños que se portaban mal o que se hacían pis en la cama (como yo).

Me hice pipi hasta los 12 años, por tanto los años de internado (de los 5 a los 7) me los pasé en la carbonera, ya que día sí, día también, mojaba las sábanas. Evidentemente que el castigo no sirvió como terapia para mi problema de incontinencia, pero sí para despertar mi interés por la lectura. Leía en voz alta para vencer el miedo a la oscuridad, cosa que también me ayudó a tener mejor dicción.

Cuando la “Hermana Margarita” vio que leía tan bien (me lo sabía de memoria y entonaba muy bien), me propuso leer mientras las compañeras grandes cosían.

La tarde que hice la primera lectura “seria” de un párrafo de la biblia quedé bloqueada de comprensión, leía como una máquina sin entender nada. A los siete años quería ser monja lectora, pero afortunadamente a los 16 años tuve una grave y definitiva crisis de fe (decidí que creer en Dios me cuartaba libertad) y decidí ser maestra, que me permitía hacer lo que deseaba, dar oportunidades a los niños de crecer con la libertad que da acceder al mundo de conocimientos que hay en los libros y, claro, la capacidad de interpretar, cuestionar y analizar...

(Espero que te sirva esta breve explicación de mi motivación por la lectura).

*Libro que leo actualmente: “Cuando éramos felices”

Original en catalán

Em va ensenyar a llegir el meu avi, era més una motivació per a ell que no pas per mi. El veritable interès per la lectura se'm va despertar a l'internat, setembre del 1961; jo tenia 5 anys.

Rondava per allà un conte popular desmanegat i ennegrit (“La vieja de los gansos”), estava a la carbonera, un quartet a prop de la cuina de la gran escola; era ple de boles de carbó, semblants a les pastilles de però amb olor més desagradable però que a mi encara m'encanta. Aquest petit espai era ple d'elles, només deixava un raconet per la pala, el cabàs i per tancar les criatures que es portaven malament o que es feien pis al llit (como jo).

Em vaig fer pipi fins els 12 anys, per tant els dos anys d'internat (dels 5 als 7) me'ls vaig passar a la carbonera, ja que dia sí, dia també, mullava els llençols. Evidentment que el càstig no va servir com a teràpia pel meu problema d'incontinència, però sí per despertar el meu interès per la lectura. Llegia en veu alta per vèncer la por a les foscor, cosa que també em va ajudar a tenir una millor dicció.

Quan la “Hermana Margarita” va veure que llegia tant bé (me'l sabia de memòria i entonava força bé), em va proposar llegir mentre les companyes grans cosien.

La tarda que vaig fer la primera lectura “seriosa” d'un paràgraf de la biblia vaig quedar bloquejada de comprensió, llegia com una màquina sense entendre res. Als set anys volia ser monja lectora, però sortosament als 16 vaig tenir una greu i definitiva crisi de fe (vaig decidir que creure en Deu em quartava llibertat) i vaig decidir ser mestra, que em permetia fer el que desitjava, donar oportunitats a les criatures de créixer amb la llibertat que dona accedir al món de coneixements que hi ha als llibres i, és clar, la capacitat d'interpretar, qüestionar i analitzar...

(Espero que et serveixi aquesta breu explicació de la meua motivació per la lectura).

**Llibre que llegeixo actualment: “Quan érem feliços”*

ANEXO 6: Notas de campo

NOTAS DE CAMPO ESCUELA 1

Lunes 05/11

Ha pasado casi un mes desde la reunión que tuve con el equipo directivo de la escuela, en la cual expliqué los objetivos de la investigación y consensuamos en conjunto los detalles y las formas de trabajo. Ya en esa ocasión me dio la impresión de un colectivo docente muy abierto a compartir sus experiencias y a recibir personas externas a la escuela. Hoy, en mi primer día de “conocimiento del terreno”, en el que mi propósito es conocer a los chicos y a la tercera profesora interesada (que aún no conozco, pues no participó en la reunión anterior), he estado toda la mañana acompañando clases en 5° y 6°, los dos niveles en los cuales observaré sesiones. Noemí me ha presentado en ambos grupos, a ambos les he explicado brevemente quién soy y porqué estoy ahí, y los chicos me han parecido, también, muy acostumbrados a recibir y acoger a otros actores en su clase. Las horas que estuve con ellos no parecieron importunados por mi presencia, al contrario, me recibieron con mucha naturalidad y amabilidad.

He conversado un buen rato con Isabel, la profesora a quien todavía no conocía. Me ha dicho que estaría encantada de colaborar conmigo, y le he explicado en qué consiste mi tesis y mi participación en la escuela, qué cosas le pediría, y la intención que tengo de retribuir con algún taller o clase. Es una persona muy amable y está muy dispuesta a colaborar (al igual que las otras dos profesoras, a quienes conocí en la reunión de octubre). Un comentario de interés para mí: me ha dicho que leen bastante en clase, y ha recalado: “No sé si te han dicho ya que aquí en la escuela no usamos mucho los libros de texto. Nosotros solo lo usamos en un proyecto que el libro propone”.

Un último constato de interés para la tesis: tal como me habían señalado, la biblioteca de esta escuela es excelente. Es un espacio siempre abierto para alumnos y profesores, con un ambiente muy acogedor, y una colección de gran tamaño y además muy actualizada.

Martes 06/11

Durante toda la mañana, y como parte del proceso de conocimiento mutuo con el grupo y las maestras, he acompañado al grupo de 5° en su visita a un centro cultural para una actividad de música y poesía llamada “La poesía encantada”. Ha sido muy bueno acompañar a los chicos en el bus (un espacio más distendido e informal que la escuela), y luego ver cómo participaban en la actividad, que por lo demás ha sido muy interesante para reflexionar sobre la idea misma de poesía y sus conexiones con la musicalidad y el ritmo. Por la tarde los he acompañado en su hora de biblioteca, lo que ha sido muy bueno para ver el tipo de trabajo que allí se realiza: lectura libre y silenciosa por parte de los niños (que según me señala la maestra están acostumbrados desde los cursos más pequeños a venir a leer a la biblioteca de la escuela). Los niños se muestran como un grupo muy lector: todos leen (solos o en parejas) y la maestra únicamente interviene para pedir silencio si el nivel de conversación aumenta.

Miércoles 07/11

Nuevamente me sorprende la actitud de los niños en la biblioteca: saben que es un espacio de lectura, rápidamente se sientan a leer o van a las estanterías a buscar nuevo material que luego hojean, respetan bastante el silencio, y se ven muy familiarizados con la colección bibliográfica. Creo que saben que su escuela cuenta con una excelente biblioteca. Tanto Montse como Noemí me han hablado sobre el trabajo que se hace en ella: los cursos más pequeños (hasta 1° ó 2° básico) van allí semanalmente y les leen cuentos. A partir de esos niveles siguen yendo semanalmente, pero a leer libremente y en silencio. Dicen que esto ha creado en los niños un hábito (y yo agrego, como observador externo, que no es difícil notarlo). Además, me han mostrado algunos trabajos que los niños hacen a partir de sus lecturas, que van desde fichas sobre el libro hasta trabajos plásticos. Una selección de ellos está continuamente como exposición a la entrada de la biblioteca.

Martes 13/11

Muy contento con la clase de Montse. Tengo la sensación de que intenta establecer una cierta complicidad conmigo, quizás porque su sesión fue sobre poesía y yo, cuando nos conocimos, le dije que me gustaba la poesía y que también me he dedicado a su estudio. Terminada su sesión, me quedé conversando con Noemí en el pasillo. Me dice que luego de leer la novela (“Boris”), les pasan una hoja de trabajo, “tratamos de que no sea como esas preguntas de comprensión que puedes contestar sin haber entendido nada, sino de proponer actividades que los hagan pensar sobre el texto”. Y antes, en la clase, había dicho: “en la hoja que hoy os pasamos, y que hizo el Batet...”; las maestras suelen ocupar ese plural que identifica a la comunidad docente de la escuela, que parece

compartir unos objetivos comunes y unos materiales que se han ido creando para ello (son ya 2 ó 3 las veces que he visto a una profesora pasar en clase un material diciendo que lo hizo otro de los docentes de la escuela).

Lunes 19/11

He visto con Isabel en 5º una sesión calcada a una de 6º con Montse: lectura de un capítulo de un libro, en voz alta, un fragmento cada uno, lo que me confirma algo que ya me han dicho en conversación de pasillo: hay actividades comunes de la escuela (o al menos de los grupos superiores) para promocionar la lectura y favorecer la construcción de hábitos lectores, tales como esta o como la hora semanal de biblioteca. Otro punto interesante: Noemí ha ganado (luego de muchos esfuerzos de su parte) el concurso de internet en el que inscribió a la biblioteca, y cuyo premio son 1000 euros para libros. Está feliz, pues me ha dicho que adora su biblioteca y que esto le permitirá hacer una buena compra de nuevos títulos que ya tiene pensados.

Miércoles 21/11

Al término de su sesión, Montse y yo nos hemos quedado conversando un momento sobre poesía, y sobre lo difícil que a veces es para los niños reconocer ciertas figuras de estilo. En su diálogo me ha confirmado su pasión por el género. También me ha dicho lo importante que es para ella el trabajo con el lenguaje, y no únicamente en los textos poéticos sino en toda la literatura, pues ve el discurso literario como una maravillosa fuente para enriquecer nuestro vocabulario y nuestro conocimiento del lenguaje.

Lunes 26/11

Al llegar a la escuela, veo que han cambiado la exposición temática de libros de la entrada de la biblioteca (de libros de piratas a libros sobre la historia de Catalunya). Veo también que en el panel de trabajos sobre los libros hay puestas muchas fichas nuevas, lo que confirma mi sensación de un espacio muy activo y en constante renovación. Hay trabajos con dibujos, y otros con textos bastante interesantes (por ejemplo uno que eligió dos frases que le gustaron del libro, y explica su elección).

En la clase misma, hermosa recitación de Noemí para “Margarita” de Darío, muy expresiva y sentida (¡sacó aplausos!). Luego le comenté lo bello de su recitado y me ha dicho que lo aprendió de niña, y que “es un poema que siempre me ha emocionado mucho”. Eso se notó en su recitado, y estoy seguro que se transmitió a los alumnos.

Martes 27/11

Llego a la escuela y Montse me dice que quizás no podremos hacer la sesión, pues han venido a vacunar a los niños. Mientras, estuvimos en el pasillo conversando sobre poesía; creo que le gustó el verme tan interesado en la poesía catalana, y me dijo que también sería interesante conocer poesía infantil chilena, que podríamos hacer un “intercambio cultural”. Finalmente logró hacer la clase con normalidad. Al final de la clase de Montse, Noemí (que estuvo presente) me dice “No sé qué piensas tú, pero esto de Montse de preocuparse de seleccionar un poema sobre la lluvia para hoy que amaneció lloviendo creo que está muy bien”. Luego, bajo las escaleras con Montse, y frente a mi comentario sobre lo mucho que les gusta la poesía a estos niños, ella señala que si los alumnos han tenido profesores amantes de la poesía eso de alguna manera se contagia.

Por la tarde, he tenido una excelente conversación (distendida, de más de una hora y compartiendo un café en la sala de profesores) con Noemí acerca de la biblioteca y su funcionamiento. Me ha contado la historia de la biblioteca, la importancia que esta tiene en el proyecto de la escuela, las actividades que se hacen en ella, etc. Me ha confirmado la importancia que tiene la biblioteca para ella y para todos en la escuela, y me ha ayudado mucho a situarme en lo que significa realmente la “tradición lectora” de la Escuela 1. Copio a continuación los principales apuntes que tomé durante la conversación:

- La biblioteca viene desde la fundación de la escuela: siempre ha existido y ha sido un puntal del proyecto pedagógico.
- La encargada (que es ella misma, desde hace unos 5 años) cuenta con 5 horas de dedicación a la biblioteca, que llegaron a ser 8 hace unos años, cuando el Govern de la Esquerra apoyó a fondo las bibliotecas escolares.
- Me dice: “aquí en Escuela 1 tenemos una convicción: la biblioteca y la lectura forman parte del proyecto de la escuela”.
- Hay préstamo semanal en todos los niveles (en los parvularios, los padres pueden acercarse a la biblioteca los viernes por la tarde y llevar libros por responsabilidad de ellos).
- Cuenta con una colección de unos 5000 libros, en constante y cuidadosa renovación, más un pequeño fondo histórico.
- Hay una comisión de madres voluntarias que ayudan desde actividades como forrar, ordenar o registrar libros hasta pensar actividades de participación de las familias con la biblioteca y la lectura.

- Hay también una comisión de maestros (3) que son responsables de proyectar el trabajo de la biblioteca (y de evaluarlo a fin de curso), de la gestión de la información, del PLEC, etc. Se reúnen aproximadamente cada mes y medio.
- Hay un club de lectura abierto a la comunidad, de adultos: asisten apoderados (mayoritariamente madres), maestros, maestras jubiladas..., y comentan un libro cada 2 meses (suelen ser unas 15-20 personas).
- Me dice que la "lectura colectiva" (esto de leer en el aula una novela todos juntos durante el curso) es parte del proyecto de la escuela, y me dice que tratan de usar libros que "ojalá les vengan un poco grandes", para hacerlos avanzar como lectores. Le pregunto también por el "poema del mes" que he visto en sus clases, y me dice que eso es iniciativa de ella.
- De 2° a 4° les dan diversas pautas para hablar sobre los libros, mientras en 5° y 6° es más libre, y generalmente hacen una opinión personal. También, hasta 4°, la maestra o maestro les lee a los niños en voz alta una novela, ellos solo escuchan (por ej, en 4°, les leen *La isla del Tesoro*).

Miércoles 28/11

En el pasillo, Montse me dice que no ha tenido tiempo para escribir su biografía lectora pero lo hará cuando pueda; sin embargo, quizás lo de mayor interés está en que me vuelve a decir aquello de que será muy breve, pues tiene poco que contar, idea que ya me había dicho cuando le pedí este texto.

Miércoles 12/12

Entrevista con Isabel, que se ha mostrado muy interesada en la tesis y, como siempre, en colaborar con lo que necesite. Ha sido un muy buen espacio de diálogo, y si hay una idea fuerza que me ha dejado su discurso, es la importancia de la promoción de la lectura como objetivo de toda la escuela, compartido ampliamente en el claustro (remarcó esto en varias ocasiones).

Martes 18/12

Último día de observación de clases, acompañando a Noemí que ha preparado una sesión en la biblioteca: llego y veo que tiene dispuestos álbumes en las mesas, 1 por cada silla. Me dice que ha seleccionado 26 libros "de los que a mí me gustan", y por lo visto compartimos mucho nuestros gustos: Pommaux, Van Allsburgh, Browne, Weisner, Innocenti, etc. Agrega que siempre hace esta sesión, que le gusta mucho y que se basa en una propuesta de Jaume Centelles. La sesión misma ha ido muy bien: es una interesante forma de movilizar el acervo bibliográfico y conocer nuevos libros de la colección.

04/01

Muy buena entrevista con Noemí, que me ha confirmado lo comprometida que está con la biblioteca y la promoción de la lectura en la escuela. Algo que llamó gratamente mi atención fue su insistencia en señalar lo interesante que era la pauta, y lo buena que era en el sentido de ayudar a pensar sobre las clases de literatura. Lo dijo pensando en sí misma (en lo que a ella le había ayudado, "para visualizar las cosas con más perspectiva") y en otros maestros y maestras que quedarían "encantados" con una pauta como esta, que ayuda a pensar en los principales elementos a poner en juego en la educación literaria.

24/05

Entrevista con Montse: dado que finalmente no me entregó un relato de vida lectora por escrito, enfoqué las primeras preguntas de la entrevista hacia la construcción de este en forma oral (creo haber conseguido material suficiente para construir un perfil de lectora). Al despedirnos, me agradeció el aporte que hice a la escuela con las sesiones de retribución, y dejamos abierta la posibilidad de una colaboración futura de mi parte en alguna de las diversas actividades que realizan en torno a la promoción de la lectura (que, como ella misma recalzó, son continuas y forman parte del corazón del proyecto educativo).

NOTAS DE CAMPO ESCUELA 2

Semana del 04/02

Pasada una quincena desde mi primera visita a la escuela para hablar con parte del equipo directivo, esta semana he podido reunirme con las tres maestras que (para mi fortuna) se mostraron interesadas en colaborar con mi investigación: Andrea, Raquel y Marta, que hacen lengua y literatura en 4°, 5° y 6°, respectivamente. Han sido unos días muy buenos, que comenzaron el lunes compartiendo un café en la media hora del patio con las tres maestras, con quienes hicimos los acuerdos en términos de lo que les solicito y lo que ofrezco a cambio, además de informarles personalmente el tema y objetivos de la tesis (cuestiones que ya se habían informado previamente

en el claustro), ver posibles horarios para acompañarlas en las clases, agradecerles su disposición, etc. Además, los días siguientes podré acompañarlas a los distintos grupos con quienes trabajaré, para presentarme, explicarles mi participación, y que comiencen a acostumbrarse poco a poco a mi presencia en la clase. Me han acogido muy bien, tanto los niños como las maestras, que se muestran muy amables y abiertas a colaborar en lo que necesite. Algunos elementos de especial interés en estas primeras visitas:

- Otra docente (con quien se hizo el contacto desde la universidad) me mostró la biblioteca, contándome un poco su funcionamiento e invitándome a estar en ese espacio cuando quiera (lo que ha venido muy bien, pues he tenido tiempos para ver la colección, y también para presenciar la visita de algunos grupos). La primera impresión que me da es el de un espacio secundario en la vida de la escuela: la puerta se mantiene cerrada cuando no hay grupos que vayan con su maestra, la colección es antigua y relativamente pequeña, el mobiliario es también antiguo y en general conforma un espacio de poco atractivo visual. Evidentemente esto es solo una impresión, subjetiva y no fundamentada, que habrá que contrastar con la información que pueda ir recogiendo sobre la organización de la biblioteca y su uso por parte de maestros y alumnos.
- Una de las docentes me ha dicho que, dado que la escuela es de fuerte tradición catalana, la clase de lengua y literatura castellana suelen llevarla un poco más débil, y que estos últimos años están intentando reforzarla.

Martes 12/02

Primer día de observación de sesiones que se incluirán en la tesis. Comentarios interesantes del día: las dos maestras con las que estuve hoy (Andrea y Marta) me señalaron en diversos momentos (inicio y final de sus respectivas clases) frases del tipo “la verdad es que en Primaria se hace muy poca literatura”, “se hace más lectura para ver vocabulario y cosas así...”. Al decir esto señalaban también que no sabían si me servirían las observaciones, a lo que de inmediato les respondí que sí, que es cierto que en general se hace poca literatura en Primaria, pero que precisamente me interesaba ver las actividades que comúnmente se hacen en sus clases en relación con los libros y la lectura literaria, aunque sean pocas.

Jueves 14/02

Interesante comentario de Marta. Al preguntarle si hacía otras actividades sobre literatura más allá de lo que ya he visto (lectura de un capítulo de la novela de turno, posterior comentario general y trabajo individual con una ficha) me dijo (de modo bastante categórico) que no, que en realidad se hace muy poco y que al menos ella nunca sabe si lo está haciendo bien, pues imagina que debe haber muchas otras formas de trabajar la literatura en clase, pero que no sabe cómo. En esa línea, me preguntó también cómo veía yo sus clases; de inmediato le respondí que no era mi idea ni me correspondía venir a decir si algo está bien o está mal, ni juzgar el trabajo a nivel personal, pero que en cualquier caso estaría encantado de poder colaborar con ella o con la escuela en general, con posterioridad a las sesiones, a partir de las inquietudes que me presenta.

Lunes 18/02

Conversando con Marta, me ha señalado un par de cuestiones interesantes relacionadas con la lectura en la escuela. La primera es que los cursos de 6°, en las horas de catalán, hacen lo de los “padrinos de lectura”; esto es, crean historias que luego presentan (con una pequeña escenificación) a los niños de P5. Interesante iniciativa, que ya había conocido en la escuela 1. La segunda: mientras los chicos leían en silencio, Marta se acercó a mostrarme el documento del “Plan Lector”, y me contó que en realidad era el plan lector que hace la propia editorial sobre el libro, pues pese a que algunos son bastante pobres, este lo encontraron bastante bien, y lo utilizan (subrayó que en muchas ocasiones es ese material proveniente de las editoriales el que usan para trabajar con los libros de lectura). Otro elemento de interés es que me dijo que en los recreos las aulas quedan cerradas, pero que los niños que quieran pueden ir a la biblioteca (aunque en realidad no he visto a ninguno en la biblioteca en esos momentos).

Jueves 21/02

Interesante conversación con la maestra encargada de la biblioteca, que es co-tutora de 3° (junto con otra maestra) y que, según me señaló, planea jubilar el próximo año. Le consulté sobre el funcionamiento de la biblioteca, y me contó algunas cuestiones de interés:

- En realidad, su función como encargada de biblioteca es hacer el préstamo bibliográfico y, cuando le queda tiempo, ayuda a forrar los libros, pero el “cargo” no va más allá de eso. Para ello le han liberado unas horas, para que pueda estar cuando viene cada curso, y pueda hacer el préstamo. Me dice también que le corresponde ver que los libros estén bien, y llevar bien el registro de los préstamos para que no se pierdan. También intenta, cuando ve que un niño no sabe qué libro llevar, recomendarle algún título según sus intereses.

- Un par de mamás del AMPA ayudan en las tareas de forrado de libros y de orden de la biblioteca, además de ir ingresando los libros en el ordenador a medida que tienen tiempo. Hay también una comisión de biblioteca, formada por tres maestras, a la que le corresponde clasificar los libros que van llegando, ponerles una marca a los libros que ya están ingresados en el ordenador, y anotar los títulos cuando hay que comprar libros de lectura obligatoria.
- Antes era la profesora de religión la que se encargaba del préstamo, pues tenía más horarios disponibles, pero desde este año es ella quien lo hace (en conversación posterior, Andrea me ha comentado que suelen dejar a la profesora de más edad en este cargo, pues le reducen horario de clases y así puede hacer el préstamo).
- Los cursos van a la biblioteca cada 15 días o todas las semanas, 45 minutos, tiempo en el cual hacen el recambio de libros, y a veces alguna otra actividad. La propia encargada "se inventó" (en sus palabras) unas fichas para hacer actividades en esos momentos. Luego estuve revisando las fichas, que son por nivel, y me di cuenta que no son sobre los libros que leen (como había pensado inicialmente) sino actividades genéricas: algunas sobre libros (por ejemplo, "relaciona esta portada con el resumen que corresponda", o "en estos títulos falta una palabra, que debes buscar en esta columna"...), otras sobre lengua ("separa estas palabras en sílabas"...), y otras sobre conocimiento general ("¿cuál de estos personajes nació en Catalunya?", "¿cuál de estos animales es un felino?"). Me dijo que algunas maestras ya han utilizado las fichas, mientras que otras no.

Por su parte, en la clase de Marta hubo un "incidente" que llamó mi atención: hablando sobre un documental acerca del éxito educativo en Finlandia, la maestra le dijo al grupo: "aquí hablan del fracaso escolar, pero con los maestros que tenemos... me incluyo, eh? Que no entiendo por qué mi formación tuvo que ser una diplomatura de 3 años, y no una licenciatura, entonces cuando hablan del fracaso escolar, tienen que pensar que es todo el sistema el que está mal pensado".

Lunes 25/02

Interesante conversación con Andrea en su sesión de biblioteca. Me contó que hace muchos años (cerca de 12) que no era tutora, pues hasta el año pasado era la directora de la escuela, y antes había sido jefa de estudios. Me contó también que había comenzado siendo maestra de inglés, pero que a medida que su inglés se fue perdiendo un poco, prefirió cambiar, y como es castellano-parlante de familia comenzó a hacer lengua castellana (agregó que eso es bastante habitual en la escuela, que como es una escuela de tradición y público catalán, las pocas maestras que hablan castellano en sus familias suelen ser las encargadas de lengua y literatura castellana). Me contó también que, tal como podía ver, ese horario de biblioteca ella lo utiliza únicamente para hacer el préstamo bibliográfico, y deja libres a los niños sin una determinada consigna de trabajo para ese momento. Esto hace que algunos lean, otros conversen, otros miren en grupo un mismo libro, etc. Me señaló que le parece interesante ese espacio distendido, pues puede observar a los niños y ver cómo hablan entre ellos de algún libro, o se recomiendan otro, o ver los gustos de cada uno, etc. Me dijo que los lleva todos los lunes a la biblioteca.

Martes 05/03

Hoy ha sido la última sesión con Andrea, y pasó algo que me pareció interesante: al comentarme que me había traído su relato de vida lectora, señaló que hace mucho tiempo que no escribía algo a nivel personal. Me dijo que por supuesto siempre está escribiendo, pero en función de las necesidades cotidianas, y que un texto como este, más enfocado en la reflexión sobre sí misma, no lo hacía desde hace muchísimo tiempo. Agregó que, por lo mismo, había sido un ejercicio interesante, aun cuando hubiese escrito algo muy breve (un folio y medio, manuscrito).

Jueves 07/03

Aunque la clase de la mañana con Marta no me servirá (pues fue sobre ortografía y sobre el texto científico), hoy igualmente ha sido un buen día: Raquel me dijo que tiene pensado hacer su relato de vida lectora con calma, durante los días de semana santa, y Marta me dijo que ya ha comenzado a hacerlo. También les he hablado de que comencemos a pensar juntos la sesión de retribución, y les ha encantado la idea de hacer algo sobre poesía infantil latinoamericana. Al saber el tema, Raquel me dijo que le gusta mucho la poesía, así que le interesa mucho plantear la sesión sobre el género. Su comentario se aleja de la reacción de las otras maestras: mientras ella se sitúa como lectora de poesía y seguidora del género, Marta me señaló que no sabe nada de poesía y que la encuentra un corpus difícil, y Andrea no hizo ningún comentario, simplemente le pareció bien la idea.

Jueves 14/03

Interesante comentario de Raquel, al decirme que cuando trabaja en los libros de lectura, le interesa mucho que estos ayuden a los niños a pensar sobre sí mismos y sobre su vida, así como a conocer personas de otros lugares y

otras costumbres. También me señaló que no acostumbra a trabajar la literatura de otra manera que la que yo ya he visto en estas sesiones.

Martes 19/03

En el pasillo me ha encontrado con la docente con quien hiciera el primer contacto con la escuela, y se ofreció a acompañarme al edificio antiguo de la escuela (donde está Infantil) para mostrarme la biblioteca de los niños pequeños, pues desde el primer día me dijo que era muy bonita. Efectivamente es un espacio muy acogedor. De porte es pequeña, pero en vez de tener mesas (solo hay 2) han privilegiado el tener espacios para sentarse en ronda, con cojines, a escuchar y leer cuentos. La colección tampoco es grande (no supieron decirme cuántos libros tenían, pero son 2 estantes completos), pero me han explicado que la usan mucho, tanto para leerles a los niños en la hora de biblioteca (cada grupo va 1 hora por semana) como para que los niños lleven libros a domicilio. De hecho, un comentario suyo me dejó entrever que se usa mucho más que la de primaria, que parece tener menos movimiento. Luego me explicó que las maestras de Infantil trabajaban mucho por proyectos, y que el trabajo en estos cursos se percibe muy modélico en el sector.

Otro aspecto positivo del día es que con Andrea hemos fijado ya la entrevista, para el próximo jueves. Al momento de coordinarnos, y de señalarle que sería aproximadamente 1 hora, me dijo “yo nunca he hablado una hora de literatura, eh?” (me da la impresión que lo dijo como manifestando cierto temor sobre eso) pero luego yo le recordé que era simplemente para tener su opinión personal, así como su perspectiva sobre las clases (para no tener solo la mía), y ahí creo que le pareció mejor la idea.

Jueves 21/03

Excelente día: hice la última observación de aula, por lo que ya cuento con las 30 sesiones de clases que tendrá mi tesis (15 de cada escuela). Además, por la tarde he tenido una muy interesante entrevista con Andrea. Cuando íbamos hacia el café me volvió a señalar aquello de que ella acaba de comenzar a hacer lengua y literatura, y que no tiene mucha idea de cómo lo hace (como diciéndome entre líneas que no esperase mucho de sus respuestas en la entrevista), pero yo intenté que no tuviera esa sensación aclarándole que la idea es simplemente conversar acerca de sus opiniones personales sobre la educación literaria (no indagar cuánto sabe o no sabe de literatura). Creo que estos temores se disiparon nada más comenzar la entrevista, que fue muy amena, y a ella la vi en todo momento muy interesada y cómoda con los temas que iban saliendo. Fue de esas entrevistas que, al terminar, me dejan con una muy buena sensación, pues creo haber logrado indagar en los datos que necesito, por una parte, y creo haber logrado establecer ese trabajo colaborativo y esa instancia de ayuda a la propia reflexión de la maestra, por otra.

Jueves 11/04

Hoy, último día de las “sesiones de retribución”, hubo varios comentarios de interés por parte de Marta, que ya me había acompañado en dos ocasiones en esta sesión de poesía, la semana pasada (pues me pidió si podía repetirla para los tres grupos de 6º). Les dijo a los niños que, para ella, esta sesión le ha descubierto un mundo y le ha hecho ver que la poesía no es algo tan lejano como creía. De hecho, señaló haber encargado ya el libro que yo leía para comenzar (*Árbol de la Vida*, de Marco Aurelio Chavezmaya), y haber empezado a buscar información sobre los caligramas. A su vez, ante la buena recepción de los niños, señaló también que de ahora en adelante pretendía adentrarse más en la poesía y trabajar con ellos algunos textos (algo inédito en su quehacer docente hasta ahora, según remarcó). Todo esto me hace pensar en la importancia formativa del intercambio de experiencias, y en la posibilidad que presenta ese tipo de trabajo para “romper barreras” aun en los propios adultos mediadores, como demuestra la intención de Marta de acercarse por primera vez al género poético.

Martes 04/06

Día de entrevista con Marta, quien pese a estar con mucho trabajo en este periodo de fin de curso, se mostró muy entusiasta e interesada en la entrevista, que ha resultado muy bien. Me llamaron la atención sus continuas referencias a las dificultades que había para enseñar literatura en la escuela, que según ella comienzan en el propio currículum que le otorga poco espacio, y continúan, en su escuela, en la indefinición y la ausencia de un proyecto o plan lector global del centro, que permita definir unas determinadas líneas de acción comunes para el trabajo con la lectura. Todo esto me parece más relevante en la medida en que ella es parte del equipo directivo de la escuela, y sabe que este es un punto débil (como ella misma lo ha dicho). Me dijo en un momento que estaría bien formar un comité de docentes que se encargara de elaborar ese plan lector general, que es algo que han pensado pero no han implementado. Y cuando trabajamos sobre la pauta de educación literaria, se mostró interesada en el instrumento, pues podía serles útil si efectivamente lograban “sentarse a trabajar en esto”, como me señaló. Agregó que la pauta le ayudaba a ver algunos puntos que hasta ahora no había visto, y que eso mismo podía ser de ayuda para un eventual comité de trabajo sobre lectura y literatura. Muy interesante su comentario,

pues confirma aquello que ya me había señalado Noemí acerca del interés de la pauta como instrumento de apoyo y de reflexión para el docente, que fue también uno de mis objetivos a la hora de diseñarlo.

Jueves 13/06

Hoy he realizado la última entrevista de la tesis, con Raquel. Ha sido una entrevista muy distendida, en la que ella se mostró muy interesada en la conversación. Especialmente relevante fue lo que sucedió en la revisión conjunta de la pauta, pues en varios de los puntos ella me señaló no haber pensado en eso hasta ahora, y que eso le abría ahora nuevas formas de pensar sobre su práctica en educación literaria. Incluso llegó a señalar que preferiría que las instancias de formación permanente fueran más como este formato (de revisión personalizada – mediada por un formador- de unas perspectivas de acción) que como el clásico formato de cursos, que no siempre aportan lo que se espera. Fue, pues, una excelente manera de cerrar la etapa del trabajo de campo, pues me dejó con la sensación de que la pauta tiene un interesante potencial como aporte a los procesos de reflexión del docente sobre su propia práctica y, en definitiva, como instrumento formativo en educación literaria.

ANEXO 7: Pautas de validación del POPRADEL (jueces expertos)

PAUTA DE VALIDACIÓN POPRADEL JUEZ EXPERTO nº1

Instrumento: "Pauta de observación de prácticas didácticas en educación literaria"

Autor: Felipe Munita

Nombre evaluador/a: Mireia Manresa Potrony

Grado académico: Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Cargo/Institución: Profesora de Secundaria y profesora asociada de la Universidad Autónoma de Barcelona

Criterios de validación (marque con una X según su grado de valoración):

	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Estructura general y coherencia interna entre los diferentes ámbitos y criterios	X			
Pertinencia y claridad expositiva de los criterios	X			
Adecuación a los postulados generales del marco teórico utilizado para su elaboración	X			
Selección de aspectos relevantes de la práctica docente en educación literaria	X			
Viabilidad para su uso en observación de clases	X			

Observaciones y/o sugerencias:

La pauta de observación es brillante en cuanto a su estructura, planteamiento y concreciones. Supone una propuesta sólida, fundamentada y útil para investigaciones basadas en observación de prácticas docentes.

Añado, no obstante, algunas reflexiones que pueden o no tenerse en cuenta según los objetivos concretos de esta investigación:

- La pauta contiene criterios de observación relacionados con la educación literaria que incluyen estrategias relacionadas con la construcción de hábitos lectores y la promoción de la lectura a través del apartado "Espacios y modalidades de lectura". Si bien ambos objetivos –educación literaria y promoción de la lectura- se retroalimentan, también es cierto que precisan de estrategias diferenciadas para su concreción y consecución en las aulas. En este sentido, parece que la pauta se inclina hacia la observación sistemática de los procesos de comprensión/interpretación y no aborde tan detalladamente la adecuación de las estrategias para formar hábitos lectores. Esta reflexión ha sido suscitada principalmente por los indicadores sobre el corpus de lecturas elegido por el docente. El indicador "Utiliza textos resistentes", muy pertinente dentro del ámbito de los procesos de comprensión e interpretación literaria, no se ve reflejado en cuanto a la selección de los textos para espacios de lectura libre. Podría formularse, por ejemplo, de esta manera: "selecciona textos adecuados para cada situación y/o objetivos de lectura" (que pueden ser textos muy próximos al lector) y no sería incompatible con la utilización de textos con desafíos sino que se complementarían. Quizás ofrecería información relevante en relación con la investigación previa sobre las autobiografías lectoras.

- Por otro lado, alguno de los indicadores del apartado "Espacios y modalidades de lectura" trasciende el tiempo de observación que permite una secuencia o unidad didáctica y se sitúa en un nivel general de planificación de la lectura por parte del docente. En este sentido, mi reflexión va en la dirección de incluir este aspecto en una posible entrevista con el docente o bien tenerlo en cuenta en un análisis de la planificación general del curso establecida por el docente o el Departamento de Lengua del centro en el que se esté realizando la observación.

Evaluación final:

Validada	X
Validada con sugerencias de mejora	
No validada	

Fecha: 19 de octubre de 2012

PAUTA DE VALIDACIÓN POPRADEL JUEZ EXPERTO n°2

Instrumento: "Pauta de observación de prácticas didácticas en educación literaria"

Autor: Felipe Munita

Nombre evaluador/a: Ana María Margallo

Grado académico: Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Cargo/Institución: Profesora contratada lectora, Universitat Autònoma de Barcelona

Criterios de validación (marque con una X según su grado de valoración):

	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Estructura general y coherencia interna entre los diferentes ámbitos y criterios	x			
Pertinencia y claridad expositiva de los criterios	x			
Adecuación a los postulados generales del marco teórico utilizado para su elaboración	x			
Selección de aspectos relevantes de la práctica docente en educación literaria	x			
Viabilidad para su uso en observación de clases			x	

Observaciones y/o sugerencias:

La pauta de observación es excelente en tanto traducción del paradigma de la educación literaria en unas líneas de actuación observables en el aula. En este sentido, se constituye como un modelo que concreta el objetivo de formar lectores en pautas de actuación.

Precisamente, la adscripción de la pauta al modelo de educación literaria puede ser un problema si, como es previsible, algunas de las clases observadas no siguen dicho modelo. La distancia entre los supuestos de enseñanza literaria de la pauta y los de las clases observadas puede dar lugar a los siguientes problemas:

- Dificultad para incorporar observaciones que encajarían como negación de algunos indicadores. Por ejemplo, uso de textos "planos" en vez de "resistentes", enunciación de las "reglas del juego" que se convierten en objeto de aprendizaje en sí mismas en vez de favorecer su toma de conciencia, etc.
- Ausencia de indicadores de prácticas de aula ligadas a un modelo de enseñanza literaria centrado en la transmisión de contenidos o que utilice el texto literario únicamente en su dimensión lingüística.

Para solucionar ambos tipos de incidencias, se sugiere que:

- Se reformulen algunos de los indicadores para que incluyan las prácticas en las que se dan "en negativo" dichos indicadores. Otra posibilidad es añadir a la valoración de los indicadores (S, M, N) otro que constatare que se da otro uso al indicador.
- Se introduzcan otros indicadores que anticipen prácticas ligadas a modelos de enseñanza literaria tradicionales.

Evaluación final:

Validada	
Validada con sugerencias de mejora	X
No validada	

Fecha: 19 de octubre de 2012

ANEXO 8: POPRADEL de las 30 sesiones de clase observadas

ESCUELA 1

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Isabel Sesión: 1 Fecha: 16/11/12 Lugar: Aula 5°
 Corpus literario utilizado: Fragmentos de poemas de Pere Quart, Miguel Desclot, y otros trabajados en la visita a Caixa Forum

DESCRIPCIÓN GENERAL: Primero un par de alumnos explican a una compañera recién incorporada al grupo la visita a Caixa Forum (que es la base de esta sesión). Luego, la maestra les recuerda una actividad que hicieron en 3º, que aprendieron poemas para St Jordi, parecidos a los fragmentos que ahora han leído. Luego escuchan las musicalizaciones de los textos, que hicieron en la Caixa por pequeños grupos (y que están colgadas en el blog de la Biblioteca escolar). La maestra también lee un par de comentarios que hay en el blog sobre la actividad. Todo esto toma los primeros 10 minutos de la sesión. Posteriormente la maestra presenta la actividad que harán hoy. Les pasa papeles de colores, para que escriban en ellos palabras que les gusten: un nombre en el color amarillo, un verbo en el rojo, un adjetivo en el verde (y refuerzan durante unos minutos las diferencias entre estos tres tipos de palabras). Luego, en parejas, escriben una pequeña poesía con las palabras que han escrito. El resto de la sesión se ocupa en este trabajo por parejas (aunque con bastante ruido, que parece dificultar el trabajo de escritura), y al final la maestra lee algunas de las creaciones que van más avanzadas, y señala que seguirán con esta actividad la próxima semana.

Es interesante que, al dar las instrucciones de escritura, la maestra recalca que la poesía no tiene necesariamente que rimar, que puede tener rima como puede que no, pues lo importante (dice) es el “sentido poético” que el autor intenta darles.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada				
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	X		Termina la sesión leyendo los primeros esbozos poéticos que han escrito los niños.	
	Genera espacios de producción de textos literarios	X		La escritura poética es la principal actividad de la sesión.	
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	X		De los fragmentos poéticos trabajados en Caixa Forum.	
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas				
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura				
	Mobiliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales				
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/ INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X		Relaciona los textos de esta sesión con un poema que aprendieron para Sant Jordi en 3º, pues ambos corresponderían a Bestiarios (los de ahora son del gallo, la mariposa...)
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		Hay trabajo cooperativo en la escritura conjunta (en parejas) de los poemas.
		Utiliza “textos resistentes” en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego “dispositivos fértiles de presentación/problematización” de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
	Promueve la “lectura en red” en sus diversas formas				

		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X	Al hablar de la rima cuando entrega la consigna de escritura.
		Estimula el “ <i>va-y-viene dialéctico</i> ” entre participación y distanciamiento		
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo		
		Favorece la toma de conciencia de las “ <i>reglas del juego literario</i> ”	X	En la consigna para la escritura, la maestra recalca aspectos del lenguaje poético, como que no es necesario que rime para ser poesía, o que muchas veces los poemas repiten palabras para recalcar un determinado sentido.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		
	DID	Actúa como “ <i>garante de los derechos del texto</i> ”		
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación		
	Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura			
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “ <i>mediaciones culturales del mundo del libro</i> ”	X	Incorpora en clase el blog de la biblioteca escolar, al leer unas entradas que hay sobre la visita a CaixaForum
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Amplía la actividad de la Caixa hacia una actividad de escritura creativa: hacer un pequeño poema (un poco siguiendo los modelos de los fragmentos leídos en la Caixa y recuperados aquí) a partir de palabras que otros escribieron.
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	La explicación sobre sustantivos, verbos y adjetivos, apoyándose en lo que los niños saben sobre esto.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Isabel Sesión: 2 Fecha: 19/11/12 Lugar: Aula 5°
 Corpus literario utilizado: “Les aventures de Kip Parvati”, novela de Miguel Larrea

DESCRIPCIÓN GENERAL: Al inicio recuerdan entre todos los principales acontecimientos de lo que han leído hasta ahora, sobre todo para explicarle la historia a la alumna recién llegada. La maestra va enlazando los comentarios y ayudando a los niños a puntualizar sus comentarios. Luego, la sesión consiste en la lectura en voz alta, un fragmento cada uno (todos leen), de un capítulo entero de la novela que están leyendo este semestre (se va leyendo durante varias sesiones); se van turnando un trozo cada uno, que tienen ya asignado desde la última sesión, por lo tanto han podido prepararlo. Leen durante aproximadamente 20 minutos, y la maestra también lee un fragmento. Es una sesión dedicada al objetivo de promoción de la lectura y construcción del hábito lector, que no focaliza en la interpretación del texto. Al final, explican un poco la palabra “subasta”, que le da el título al capítulo que viene (haciendo así un ejercicio de anticipación de lo que viene), y después se reparten los trozos para la semana siguiente. Toda la sesión se hizo con la mitad del grupo: la otra mitad está leyendo el mismo libro, pero en otra sala y con otra profesora.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X		
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	X		La maestra también lee un trozo, con una lectura expresiva que marca bien los diálogos, entonaciones, énfasis...	
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X		Se va leyendo el libro clase a clase, en voz alta (un capítulo cada vez).	
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X			
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales				
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la conexión lectura- escritura como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
		DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"		
	Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación				
	Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura				
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"				
	Expande hacia actividades orales y de escritura	X		Genera una actividad de expresión oral fuera del aula, al dejar marcado el fragmento que deberá leer cada niño la próxima semana, y decirles que lo preparen en casa para que sea una lectura más fluida.	
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X		Explica algunas palabras difíciles, tratando de construir el significado a partir de lo que saben los niños.	
	Expande hacia otras áreas del conocimiento				

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Isabel

Sesión: 3

Fecha: 20/11/12

Lugar: Aula 5°

Corpus literario utilizado: Poemas escritos por los niños

DESCRIPCIÓN GENERAL: Sesión centrada en la escritura poética, continuación de S1. Los primeros 5 minutos les recuerda que habían escrito nombres, adjetivos y verbos, y refuerza esas nociones. Luego sigue la discusión sobre los textos que los niños ya han avanzado. De pronto pregunta "¿el vuestro cuántos versos tiene?", y luego "¿qué es un verso en un poema?, y recupera lo que saben: es una línea en un poema... "¿y unos cuantos versos forman?"... una estrofa, señalan algunos niños. "¿Qué características debe tener un poema para que nos guste?", pregunta después. Rimar, contesta uno, a lo que la maestra responde que la rima no es una condición para escribir poesía, sino que lo más importante es el sentido, lo que quieran transmitir como autores (esta distinción la refuerza durante la sesión). También en esta discusión pregunta si alguien se acuerda de un poema de memoria, entroncando así la explicación con un ejemplo concreto de un texto aportado por un alumno. Luego de esta discusión, de unos 10-15 min, se ponen a trabajar en los poemas, por parejas. La maestra se va acercando a cada pareja para leer sus producciones y ayudarles a enfocarlas. Cuando les ayuda, de nuevo se centra en la importancia del sentido, de lo que quieren transmitir (sobre todo porque hay muchos que, en aras de buscar la rima, pierden de vista el sentido global). Como a los niños les gusta que los poemas rimen, ella trata de hacerles buscar otras palabras que, rimando, sintonicen mejor con el sentido. Se acaba el tiempo y prácticamente todas las parejas ya tienen su texto: en una próxima sesión, lo pasarán en limpio, lo acompañarán de un dibujo, y harán una exposición en el pasillo de la escuela con todos sus textos (esto último refuerza el carácter social de la escritura, que tiene un propósito y unos destinatarios reales en la comunidad escolar).

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada			
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)			
	Genera espacios de producción de textos literarios	X		Continuación de la sesión anterior de escritura poética
	Genera espacios de discusión literaria			
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura			
	Mobiliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			
PROCESOS DE COMPRESIÓN/ INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DI	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		
	A	Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X	A partir de la pregunta "¿alguno se acuerda de un poema de memoria?", la maestra recupera un texto de la memoria de un alumno, para ejemplificar la importancia de lo que un poema transmite, y cómo: que puede repetir palabras, que puede rimar o no, ser breve o extenso, etc.
	DSI	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X	Hay trabajo cooperativo en la escritura por parejas.
	G	Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo		
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos		
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras		
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas		
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X	Los términos "verso" y "estrofa" los incorpora a la discusión, igual que la noción misma de "poema".
	Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
	Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo			

		Favorece la toma de conciencia de las “reglas del juego literario”	X	Hacerles pensar sobre el carácter opcional de la presencia de la rima en un poema (pues los hay con rima como los hay sin) es ya favorecer una toma de conciencia sobre las reglas del juego poético.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		
	DI	Actúa como “garante de los derechos del texto”		
	D	Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación		
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”	X	Al proponer que los textos poéticos que escriben sean publicados en el hall de entrada de la escuela genera un espacio de socialización de la actividad de escritura, y un acercamiento a la idea de exposiciones literarias como un espacio de mediación del mundo del libro.
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Hacia la actividad de escritura creativa, que es una expansión de los textos poéticos que conocieron en CaixaForum.
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	En el refuerzo de las nociones de verbo, nombre y adjetivo.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Isabel Sesión: 4 Fecha: 21/11/12 Lugar: Aula 5°
Corpus literario utilizado: Las Brujas (R. Dahl)

DESCRIPCIÓN GENERAL: Leen un capítulo de Las Brujas, en voz alta, una parte cada uno (la maestra va diciendo al azar quién sigue, así que no es una lectura preparada como la de S2). Luego de leer durante 1/2 hora, hacen un resumen oral (entre varios niños) del capítulo leído. A medida que los niños cuentan el argumento, la maestra va preguntando a menudo, ¿y luego qué pasa? Al acabar la síntesis, ella dice: “en el resumen que hemos hecho entre todos hay una palabra que se repite un millón de veces... ¿cuál es?”, y escribe en la pizarra la palabra “entonces”. Así pasa a llamar la atención sobre los conectores que podemos usar para hacer un resumen sin repetir tanto uno solo, y entre todos hacen una lista de posibles sustitutos de “entonces”. Luego les pregunta qué palabras tendrían que aparecer forzosamente en un resumen de este capítulo; hacen una lista de 10 (ratones, abuela, etc...), las copian en una ficha que se llevarán a casa para escribir en ella un resumen (de al menos 2 párrafos, de máximo 10-15 líneas, y en el que tienen que estar todas esas palabras). Es una sesión equilibrada entre los objetivos de promoción de la lectura (la lectura misma del texto de Dahl) y los de aprendizaje de la asignatura (aprendiendo ciertos aspectos que ayudan a elaborar un resumen).

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDAD ES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X	
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	X		Ella también lee un trozo al final (igual que el otro día).
	Genera espacios de producción de textos literarios			
	Genera espacios de discusión literaria			
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			

	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X	Se va leyendo el libro completo en clase, por capítulos.	
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		
	Mobiliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			
PROCESOS DE COMPRESIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X	
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo		
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos		
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras		
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas		
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso		
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento		
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo		
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"		
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		
	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"		
Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación				
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura				
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"			
	Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Hacer un resumen, tanto en forma oral como en forma escrita, es la actividad posterior a la lectura.	
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	Como al hacer el resumen oral todos repetían una y otra vez la palabra "entonces", ella llama la atención sobre el uso de conectores, y luego escribe varios en la pizarra, que les servirán para elaborar sus resúmenes.	
	Expande hacia otras áreas del conocimiento			

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Isabel

Sesión: 5

Fecha: 04/12/12

Lugar: Biblioteca

Corpus literario utilizado: Libros autoseleccionados por los niños

DESCRIPCIÓN GENERAL: Es una sesión orientada a los objetivos de promoción de la lectura y de construcción del hábito lector, y forma parte de una actividad que se realiza con todos los niveles de la escuela. Es una sesión de lectura libre (textos autoseleccionados) en la biblioteca: primero dedican un tiempo a buscar un libro, algunos comentan entre ellos su elección, y el resto de la hora leen individualmente, en silencio. Generalmente se llevan a casa el libro, y hacen una ficha con los datos bibliográficos (autor, ilustrador, editorial...) y un dibujo o un texto breve (a elegir) sobre el libro: recomendarlo a un amigo, describir un personaje, carta al autor, opinión personal, etc. La maestra no interviene en la selección de libros ni en la lectura personal posterior; únicamente lo hace si algún

alumno le pregunta o comenta algo, o para gestionar el espacio de silencio que la sesión requiere. Hay “comisiones” de alumnos que se encargan de hacer el préstamo bibliográfico de sus compañeros en el ordenador, y de poner las fichas en el diario mural a la entrada de la biblioteca.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre	X		Los niños eligen ellos el libro que quieren y se sientan a leer.	
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada				
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X		La idea de esta hora de biblioteca es que cada niño lea semanalmente un libro (si es muy extenso lo renueva).	
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura				
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		X	En sí misma, la hora de biblioteca favorece el conocimiento los libros existentes, aunque la maestra no interviene para movilizar la colección.	
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/ INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			
		Utiliza “textos resistentes” en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego “dispositivos fértiles de presentación/problematización” de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la “lectura en red” en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el “va-y-viene dialéctico” entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las “reglas del juego literario”			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
	DID	Actúa como “garante de los derechos del texto”			
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación			
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura					
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”	X		Mediante la ficha, que pone atención en cuestiones del funcionamiento editorial como autor, ilustrador, editor, colección...	
	Expande hacia actividades orales y de escritura	X		La escritura de la ficha sobre el libro, con los datos bibliográficos y un breve texto o dibujo.	
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos				
	Expande hacia otras áreas del conocimiento				

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Noemí Sesión: 1 Fecha: 07/11/12 Lugar: Aula 6°
 Corpus literario utilizado: El lobito bueno (poema de José Agustín Goytisolo)

DESCRIPCIÓN GENERAL: La sesión se centra en la lectura y relectura del poema de Goytisolo (que será el “poema del mes”; esto es, un poema que aprenden y recitan de memoria), para luego abrir una breve discusión sobre lo que los niños piensan del poema, focalizando principalmente en el tema que plantea (el tópico del mundo al revés) y el título elegido por el autor. Luego escuchan la musicalización de Paco Ibáñez, para posteriormente ver un video de él cantando la canción. Luego de eso, la maestra propone recitar el poema de memoria (como es muy breve, y lo han leído y escuchado varias veces, la mayoría ya lo sabe), y la última parte de la sesión es la recitación del poema, una estrofa cada niño, hasta que todos han participado.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X			
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria		X	Si bien abre una discusión sobre el texto, esta es muy breve y centrada casi exclusivamente en el tema, sin incluir aspectos literarios.	
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	X		Trabaja sobre un poema completo.	
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas				
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		Dada la musicalidad del poema, es muy idóneo para su memorización y recitación.	
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales				
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X		Los hace pensar si han leído textos similares, y ellos responden que hace dos cursos leyeron otro poema que hablaba sobre el mundo al revés.
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores		X	Favorece la expresión de opiniones personales en la discusión plenaria, como por ejemplo al preguntar por qué creen que el autor puso ese título al poema, pero no hay trabajo cooperativo propiamente tal.
		Utiliza “textos resistentes” en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego “dispositivos fértiles de presentación/problematización” de los textos	X		Al presentar el poema junto con la musicalización, relación que invita a leer y que favorece la toma de conciencia sobre las relaciones entre diversas áreas artísticas.
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la “lectura en red” en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso		X	En la conversación utiliza términos como verso, estrofa, rima, que son utilizados también por los alumnos.
		Estimula el “va-y-viene dialéctico” entre participación y distanciamiento			
Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo					

		Favorece la toma de conciencia de las “reglas del juego literario”	X	Señala la importancia de la rima como aspecto central de la musicalidad del poema.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		
	DID	Actúa como “garante de los derechos del texto”		
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación	X	Guía la discusión y solo después de las opiniones de los niños la relaciona con el tópico del mundo al revés.
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X	Aporta información sobre el contexto biográfico del autor, señalando que proviene de una familia de grandes escritores.
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”	X	Comienza recordando que el fin de semana fue el Salón del Cómic y Manga, y pregunta si alguno fue. Dice que las ferias son instancias interesantes para conocer nuevos autores, libros, etc.
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Promueve la recitación del poema por parte de todos los niños (en conjunto, y cada uno)
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos		
		Expande hacia otras áreas del conocimiento	X	Mediante la expansión hacia la expresión musical, enfatizando en la estrecha relación poesía música (al señalar que es muy común la musicalización de textos poéticos).

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Noemí Sesión: 2 Fecha: 12/11/12 Lugar: Aula 6°
 Corpus literario utilizado: “El lobito bueno” (Goytisolo)

DESCRIPCIÓN GENERAL: La sesión consiste en que varios alumnos, al azar, recitan de memoria el poema leído la semana pasada, correspondiente al “poema del mes”. Esta es una iniciativa de esta maestra en particular (es decir, no se hace en las otras aulas), para que los niños aprendan de memoria un poema diferente cada mes, y tengan la oportunidad de recitarlo en el aula. La maestra les pone una calificación por ello, centrada en que se lo hayan aprendido y en el ritmo y fluidez del recitado. Entre medio de las recitaciones de los alumnos, la maestra hace un paréntesis para recomendar otro poema del mismo autor (“que a mí me gusta muchísimo”, dice). También, cuando algunos preguntan por qué no todos recitarán hoy, les responde que no alcanzarían todos en una sola sesión, y que, más que recitarlo hoy, “lo bonito es que cuando tengas 60 años como yo, te acordarás de los poemas que aprendiste y dirás... qué bueno que fue aquello de que cada mes aprendía un poema”. Luego de que varios lo recitan en solitario, lo recitan una vez de manera colectiva, diciendo un verso cada uno, y acaban cantando todos juntos la musicalización que conocieron la sesión anterior. Los últimos 10 minutos de la clase los dedican a la revisión de unas reglas ortográficas que han hecho para diferenciar la escritura del castellano y el catalán.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X			
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	X		Trabaja con un poema.	
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas				
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		La musicalidad del poema elegido lo hace muy adecuado para su memorización y recitación.	
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales				
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria	X		Califica a los alumnos que recitaron, favoreciendo la integración del texto a la memoria literaria del lector.	
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"			
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación			
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		X		Cuando una niña dice que es vecina de la hija de Goytisolo, la maestra aprovecha ese comentario personal para expandir y recordar que hay un hermoso poema, que a ella personalmente le encanta, que el autor escribió para su hija ("Palabras para Julia"), y que en realidad ese ella lo ve para niños un poco más grandes, por eso no lo trajo a clase, pero que ya que una alumna conoce a la hija, pueden buscarlo y leerlo.	
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"				
	Expande hacia actividades orales y de escritura	X		Expande la lectura de un poema de la semana pasada hacia una actividad oral como la recitación (de memoria) del texto.	
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos				
	Expande hacia otras áreas del conocimiento				

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Noemí Sesión: 3 Fecha: 13/11/12 Lugar: Aula 6°
 Corpus literario utilizado: "Boris" de Jaap Ter Haar (Lista de Honor IBBY)

DESCRIPCIÓN GENERAL: La sesión consiste en la lectura en voz alta, un fragmento cada uno (todos leen), de un capítulo de la novela que están leyendo este semestre (se va leyendo durante varias sesiones). Todos leen muy fluido y algunos con bastante expresividad. Esto sucede los primeros 20-25 minutos, hasta terminar el capítulo. Luego, la segunda parte de la sesión, comentan un poco lo leído a partir de ciertas preguntas abiertas hechas por la maestra, quien abre la discusión señalando que el final de este capítulo es una parte especialmente emocionante de la novela: "de lo que llevamos leído, es la parte más emocionante", y luego agrega "¿quién sabría explicar por qué este capítulo es tan importante en el libro?". Durante la discusión, hace referencia a un álbum, El enemigo, cuya trama es similar a la de este libro: "Es un álbum que está en la biblioteca, y que se los recomiendo a todos (...) pues explica muy bien lo que Boris acaba de descubrir". Posteriormente, la discusión no avanza mucho más, y la maestra presenta la hoja de trabajo para este capítulo (presentada como un trabajo hecho por otro de los docentes de la escuela). La ficha de trabajo implica pensar sobre lo que acaban de leer, situarse como si fueran el autor y escribir una continuación para la acción final de este capítulo. No lo hacen en la misma clase, sino que queda como tarea, pues luego pasan a comentar el trabajo que hicieron con el capítulo anterior, que era responder a las preguntas que otro compañero había inventado sobre ese capítulo. La sesión termina con el reparto de los fragmentos a leer la próxima sesión. [La grabación de audio se interrumpe 3 minutos antes del final de la clase, por falta de baterías].

ÁMBITO	INDICADOR		S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada			X	
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios		X		Aunque no se haga en la misma clase, se expande hacia una actividad de producción de una continuación para el capítulo leído.
	Genera espacios de discusión literaria			X	Abre la discusión, pero luego esta no alcanza a desarrollarse.
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas		X		Pues se va leyendo el libro clase a clase, en voz alta (un capítulo cada vez).
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		X		
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		X		Relaciona el texto con un álbum que hay en la biblioteca y que recomienda (de hecho algunos ya lo han leído) que se llama "L'enemic", de Cali y Bloch.
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/ INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		Favorece el intercambio de opiniones entre los alumnos, y el trabajo cooperativo al promover que los alumnos elaboren preguntas y los compañeros las respondan
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	X		Tanto en el trabajo de preguntas-respuestas de los propios alumnos como en el trabajo de escritura, que favorece la elaboración de hipótesis sobre la continuación de la historia.
	Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	X			

		Promueve la <i>"lectura en red"</i> en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el <i>"va-y-viene dialéctico"</i> entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las <i>"reglas del juego literario"</i>			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria	X		Al promover que los propios alumnos desarrollen preguntas sobre un capítulo leído, que a su vez serán respondidas por los compañeros (y este trabajo completo será revisado por la maestra).
DID		Actúa como <i>"garante de los derechos del texto"</i>			
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación			
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X		Al recomendar un álbum del mismo ámbito temático.
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de <i>"mediaciones culturales del mundo del libro"</i>			
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X		Comentan las preguntas y respuestas que se hicieron entre ellos para el capítulo anterior (oral) y ahora escribirán un nuevo final para el capítulo de hoy (escrito)
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos			
		Expande hacia otras áreas del conocimiento			

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Noemí Sesión: 4 Fecha: 26/11/12 Lugar: Aula 6°
 Corpus literario utilizado: "Margarita" de Rubén Darío

DESCRIPCIÓN GENERAL: La sesión comienza con la recitación del poema "Margarita" por parte de la maestra, que lo hace de manera muy expresiva y emotiva. Luego comienzan a comentar el poema entre todos (la maestra va guiando con algunas preguntas y también con sus propios comentarios). Se centran en cuestiones como el lenguaje, del que los niños señalan que es bonito, imaginativo, poético y culto, entre otros (lo diferencian aquí del lenguaje más cotidiano que vieron en "El chicle viajero", poema leído en sesiones anteriores), o las imágenes y metáforas relacionadas con el mundo de la naturaleza (flores, jardines, estrellas...). La maestra también comenta sobre el proceso de adaptación del poema al álbum, y lo plantea de un modo muy personal, pues señala: "Pasó aquello tan agradable que pasa a veces cuando ves una adaptación de una novela al cine, que dices me ha gustado la adaptación porque era tal como yo lo había imaginado cuando lo leía".

Si bien luego no se alcanza a profundizar mucho (la discusión duró unos 15 min app), se discuten interesantes cuestiones relacionadas fundamentalmente con la forma de escritura, y en ese contexto, algún comentario sobre la lectura personal que algunos hacen de ciertas metáforas. Se termina señalando que este será el poema que aprenderán este mes.

ÁMBITO	INDICADOR		S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada				
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)		X		Mediante la recitación expresiva del poema, que es una forma de modelizar la lectura.
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria			X	Posterior a la lectura, hay un tiempo de comentario y análisis grupal sobre el poema. Aun cuando no llega a ser del todo un "debate interpretativo", sí se discutió un poco sobre el texto y sobre aspectos literarios del mismo.
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos		X		El álbum-poema.
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas				
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		X		Buen texto para su memorización y para la discusión
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		X		Dice que el álbum que hizo Ekaré sobre el poema está en la biblioteca escolar.
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/ INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X		Relaciona a Darío con un movimiento artístico muy cercano para ellos como es el modernismo catalán, e intenta establecer relaciones entre este y el modernismo dariano.
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores		X	Pese a que no hay un trabajo cooperativo importante sobre el texto, sí se socializa el proceso de lectura en el comentario conjunto.
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	X		El texto da mucho juego para el análisis de sus imágenes y su lenguaje.
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	X		Lo recita y complementa con el visionado de las ilustraciones por Ekaré; luego, inicia la discusión acentuando en las imágenes y metáforas relacionadas con la naturaleza.
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	X		Focaliza en el sentido global del poema.
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X		Crea el espacio para que surja el metalenguaje, y lo integra en la discusión cuando los alumnos lo usan (metáfora, comparación)
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciación			No observado.
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo			No observado.
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		Al poner el acento en la forma en que Darío usa comparaciones y metáforas relacionadas con la naturaleza.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación	X		Al situar a Darío en el modernismo y relacionarlo con el modernismo catalán y la época. Además, cuenta una anécdota sobre el contexto de producción del texto, que ayuda en la comprensión del mismo.
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria	X		Pese a que no los pone en juego en la sesión misma, los proyecta avisándoles a los alumnos que deberán aprenderlo y recitarlo en

				clase, y que eso se evaluará (ya existe una idea de evaluación, que se relaciona con integrar el texto poético a la memoria de los lectores)
	DID	Actúa como “garante de los derechos del texto”		No observado
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación	X	El proceso de discusión es colectivo, y aunque aún se basa bastante en los significados que ella extrae, estos no los impone como únicos caminos de recepción, pues “deja pensar” a los alumnos sobre el texto.
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X	Pone en juego sus saberes sobre el movimiento artístico del modernismo. Luego relaciona el uso poético que Darío hace de la naturaleza con el uso que Gaudí hace de las formas naturales en la arquitectura.
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”		X	Al hablar sobre el álbum que Ekaré hizo hace un par de años sobre este poema.
	Expande hacia actividades orales y de escritura		X	Si bien no sucede en la sesión, ya expande hacia la actividad de recitación oral hacia la que se encamina el poema.
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos		X	Como el poema tiene varias palabras poco usuales, explica el significado de algunas para alumbrar el sentido global del texto.
	Expande hacia otras áreas del conocimiento			

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Noemí

Sesión: 5

Fecha: 18/12/12

Lugar: Aula 6° y Biblioteca

Corpus literario utilizado: 26 álbumes (de Innocenti, Browne, Uri Shulevitz, Van Allsburg, Yvan Pommaux, La composición, Noche de tormenta, Flotante, etc.)

DESCRIPCIÓN GENERAL: Sesión centrada en movilizar la colección de álbumes de la biblioteca escolar, y en la inmersión de los alumnos en el álbum como género. La maestra comienza explicando que la clase se hará en la biblioteca, y que cuando lleguen allí en cada mesa habrá un álbum, que ella ha seleccionado previamente “entre los que más me gustan”. Les pregunta qué entienden por “álbum”: los niños asocian el concepto con los álbumes de fotos, los cómics o con los libros pop-up, así que la maestra explica qué son y cuál es su característica central: la relación texto-imagen, y la capacidad “narrativa” de la imagen. Luego la clase se traslada a la biblioteca, donde hay 26 álbumes distribuidos uno en cada mesa. Los niños eligen sentarse donde esté el álbum que más les interesa (y que no conozcan, idealmente); tienen unos minutos para hojearlo y leerlo un poco, y luego la sesión se dedica a que algunos niños comenten brevemente su libro a partir de la primera impresión que les ha causado. Señala que el objetivo de la actividad es que les dé ideas de libros que hasta ahora no conocían para luego leerlos por su cuenta. Para pasar de un alumno (y de un libro) a otro, la maestra intenta establecer redes entre los libros, guiando con preguntas como: ¿alguien tiene otro que cuente alguna historia de guerra?, o ¿alguien más tiene un libro con una niña protagonista? Así, aproximadamente la mitad del grupo alcanza a hablar de su libro, recomendándolo (o no) a sus compañeros (incluso yo he hablado, pues cuando salió *La composición* la maestra me pidió que comente un poco más sobre el libro, dado que es sobre el contexto chileno). Lo importante, dice la maestra, “es que esto nos puede dar ideas para elegir libros para el próximo semestre”. Se acaba la hora y ella señala que quizás continúen este trabajo en otra sesión, para que los alumnos que no hablaron hoy puedan hacerlo.

ÁMBITO	INDICADOR		S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre		X		Con una selección previa de la maestra (de álbumes que a ella personalmente le gustan, y que son representativos del canon del álbum contemporáneo)	
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada					
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)					
	Genera espacios de producción de textos literarios					
	Genera espacios de discusión literaria					
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos		X		Pone a disposición de los niños 26 álbumes.	
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas					
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		X		Todos los álbumes elegidos son excelentes muestras del género y buenas invitaciones a descubrir corpus diversos.	
Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		X		Moviliza la colección de la biblioteca de la escuela		
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X		Estimula la implicación personal, al trabajar a partir de la primera impresión que le ha dejado a cada uno su libro.	
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X		Integra la memoria literaria, al recuperar los títulos que ellos relacionan con la definición que les está dando de álbum.	
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		En el intercambio de impresiones y recomendaciones de los niños acerca de su libro.	
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			No es una sesión dedicada a la interpretación de un texto, sino al conocimiento de un corpus más amplio.	
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	X		Primero dejando un libro a cada niño, y luego estableciendo redes entre esos títulos	
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras				
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas	X		Pasa de un libro a otro mediante un hilo conductor que implica una red; por ej, libros sobre la guerra, libros con una niña protagonista, libros sobre animales...).	
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X		Focaliza en el concepto de "álbum"	
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento				
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo				
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		Al disponerlos inicialmente a fijarse en los dos lenguajes del álbum.	
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación	X		Al contextualizar la aparición del álbum como un nuevo género que pone el acento en la relación texto-imagen, les ofrece a los alumnos una "llave de entrada" para los libros que verán a continuación.	
	DID	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				
		Actúa como "garante de los derechos del texto"				
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación				
	Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		X		La selección de los libros es con un criterio muy personal, son "26 álbumes que me gustan mucho", como les dice a los alumnos	

EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”	X	Habla de la idea de “álbum” como un tipo de producción literaria relativamente reciente en la LIJ. Habla también de la situación de hojear libros en librerías (que es como lo que les pide ahora) y de los nombres que la crítica literaria usa para referirse al álbum
	Expande hacia actividades orales y de escritura	X	En la actividad oral de recomendación del libro a partir de su primera impresión.
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos		
	Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Montse Sesión: 1 Fecha: 07/11/12 Lugar: Biblioteca
 Corpus literario utilizado: Libros seleccionados por los niños

DESCRIPCIÓN GENERAL: Sesión encausada a los objetivos de promoción de la lectura y construcción del hábito lector. Los niños llegaron a la biblioteca y hubo una primera parte (más extensa de lo normal, “en mi honor”, según dijo la maestra en la clase) en la que varios salieron adelante a recomendar oralmente el libro que habían leído o estaban leyendo, para luego dedicar la última parte de la sesión a elegir libros y a la lectura silenciosa personal. Fue una hora de biblioteca, de lectura libre y personal, pero con el agregado que le da Montse de las recomendaciones de libros.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre	X		La hora semanal de biblioteca siempre es lectura de libros autoseleccionados por los alumnos.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada			
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)			
	Genera espacios de producción de textos literarios			
	Genera espacios de discusión literaria			
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X		
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura			No se espera en esta sesión, pues son libros seleccionados por los niños
Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales	X		Al dejar espacios para que los niños se recomienden entre ellos libros de la biblioteca que ya han leído.	

PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector				
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector				
	DSIG		Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		La socialización mediante el espacio para que cada uno comente su lectura a sus compañeros.
			Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
			Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
			Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
			Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
			Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X		Cuando una de las niñas está recomendando su libro, y quiere hablar de la forma del autor para escribir, Montse dice "el estilo" y la alumna lo incorpora a su discurso.
			Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciación			
			Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo			
			Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
			Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				
	DID		Actúa como "garante de los derechos del texto"			
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación				
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura				
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"	X		A través de la ficha que los niños completan sobre su lectura, que los hace ver quién es el autor, ilustrador, editorial, colección, si es traducido, etc.	
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X		En el trabajo escrito posterior a la lectura (ficha) y en la actividad de recomendaciones orales, que la hace en cada sesión de biblioteca.	
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos				
		Expande hacia otras áreas del conocimiento				

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Montse Sesión: 2 Fecha: 13/11/12 Lugar: Aula 6°
 Corpus literario utilizado: Poemas "Al lector de poemas" (Joana Raspall) y "Poeta" (Francesc Pi de la Serra)

DESCRIPCIÓN GENERAL: La sesión retoma los dos poemas que los niños conocieron en una reciente visita a Caixa Forum, y ahora la maestra hace que algunos niños los lean en voz alta (momento en el que ella acentúa la importancia de hacer una lectura expresiva para la poesía), y a medida que se leen las estrofas, propone una breve conversación sobre aspectos interesantes de las mismas (desde observar las rimas hasta pensar en las imágenes y metáforas utilizadas), y finalmente un análisis general del texto, a partir de preguntas como ¿qué nos quiere decir este poema?. Esto con ambos poemas. Resultan

especialmente interesantes ciertas frases que la maestra dice sobre la poesía, como por ejemplo que la poesía “es convertir las palabras en un tesoro” o que es “jugar con las palabras”, y que eso es “un potencial que nunca se acaba”. También es potente que vayan interpretando ciertos versos más metafóricos o simbólicos, de los que va desentrañando el sentido a partir de los aportes de los niños. Luego, deja la consigna del trabajo de ampliación de la sesión: de otros poemas que los niños han seleccionado (todos sobre el otoño), cada uno debe elegir el trozo que más le gusta, copiarlo en una hoja, escribirlo en computador y hacerle un dibujo, para hacer luego una exposición en el hall de entrada de la escuela. Recalca que lo que elijan tenga sentido completo: no elegir un solo verso si se corta el sentido del fragmento.

ÁMBITO	INDICADOR		S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre		X		Al pedirles que busquen y autoseleccionen poemas sobre el otoño.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X		Lectura guiada de 2 poemas.
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)			X	Pese a que no leyó la maestra, sino los niños, en un momento detuvo a una niña que leía de modo muy plano y rápido, y releyó esos versos modelando una lectura más lenta y expresiva.
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria			X	Genera cierto debate interpretativo, centrado sobre todo en una lectura “distanciada” del texto, pero muy gestionado desde una dinámica de pregunta del docente- respuesta del alumno.
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos		X		Trabaja sobre 2 poemas completos.
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas				
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		X		Son textos poéticos “resistentes”, y son los que conocieron en Caixa Forum (es decir aprovecha la situación de una visita extraescolar para darle continuidad en el trabajo de aula).
Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		X		Al haberles pedido a los niños que busquen poemas sobre el otoño para traer al aula.	
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		Pues la comprensión del texto (y el diálogo sobre él) se construye en conjunto, con los aportes de varios niños.
		Utiliza “textos resistentes” en el trabajo interpretativo	X		Ambos textos dejan espacios para la cooperación del lector
		Pone en juego “dispositivos fértiles de presentación/problematización” de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	X		Promueve la comprensión global, ayudada también por la observación de detalles significativos en los textos.
		Promueve la “lectura en red” en sus diversas formas			
Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X		Una niña habla de los “trozos” del texto, y la maestra recupera los términos “estrofa” y “verso” para ayudarlo a decir lo que quiere. Otra niña pregunta si los dos versos finales pueden ser una estrofa, y ella señala que sí y recupera el término “pareados” para ese tipo de estrofa (el metalenguaje es parte de la discusión, y no conceptos aislados)		

		Estimula el <i>"va-y-viene dialéctico"</i> entre participación y distanciación		La discusión se centra en un análisis distanciado (estructura, juegos de rima y palabras, etc.) sin favorecer a su vez la participación subjetiva del lector.	
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las <i>"reglas del juego literario"</i>	X	Desde un principio alerta sobre la rima y el ritmo del texto (señalando también que no es que la poesía <i>"tenga"</i> que rimar, como se creía antes). También dice frases que sistematizan las reglas del juego que han estudiado, como: <i>"Hemos visto que para hacer poesía hay una cosa que se llama ritmo, otra que se llama rima, unas palabras usadas como metáforas, un juego con las palabras..."</i>	
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
	DID	Actúa como <i>"garante de los derechos del texto"</i>	X	Conduce el proceso de comprensión de tal manera que siempre vuelven al texto a confrontar lo que construyen.	
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación	X	Construye a partir de los aportes de los alumnos, aunque con bastante incidencia de su visión del texto.	
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X	Retoma una serie de saberes que pone al servicio de la discusión, como la referencia a los pareados o al señalar que muchas veces, cuando los poemas no tienen títulos, se les titula con el primer verso.	
	EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de <i>"mediaciones culturales del mundo del libro"</i>	X	Al proponer que los textos poéticos que seleccionan sean publicados en el hall de entrada de la escuela genera un espacio de socialización literaria, y un acercamiento a la idea de la exposición como un espacio de mediación del mundo del libro.
			Expande hacia actividades orales y de escritura	X	La sesión acaba con la instrucción de escribir el trozo favorito de un poema autoseleccionado.
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	Señala algunos adjetivos que hay en el poema, pero sin desviar hacia una instrumentalización gramatical del texto.	
		Expande hacia otras áreas del conocimiento			

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Montse

Sesión: 3

Fecha: 21/11/12

Lugar: Aula 6°

Corpus literario utilizado: Poemas autoseleccionados; y poemas *"La tardor"* (Clementina Arderiu), *"Color de novembre"* (Josep Sebastià Pons), *"Girona a la tardor"* (Josep M. de Sagarra) y un poema de Angel Guimerà.

DESCRIPCIÓN GENERAL: Comienzan algunos niños recitando adelante el poema sobre el otoño que han autoseleccionado y memorizado. Es importante que, una vez que terminan algunos, ella retoma ciertas imágenes o metáforas especialmente interesantes de los textos, para comentarlas un poco y ayudar a desentrañar su sentido. Luego, y a partir del comentario de un alumno sobre su texto (que aludía a un verso que era una personificación), ella explica qué son las personificaciones, y una vez que se entiende la idea, los chicos buscan otras en sus propios textos. Excelente manera de enseñar las figuras retóricas desde y en la lectura misma. Esto fue la primera ½ hora, que acaba con los alumnos recitando de memoria un breve poema, “La tardor”, que habían aprendido.

Luego les entrega una selección que ella ha hecho de poemas breves sobre el otoño. En ellos deben subrayar primero con un color todas las personificaciones que encuentren, luego con otro color los adjetivos, con otro las metáforas, y con otro las comparaciones, que son las figuras que han aprendido, discutido y ejemplificado en esta clase. Frente a la pregunta de alguno, destaca la diferencia entre comparación y metáfora, señalando que la primera “es como un paso previo” de la segunda, pues todavía aparece el “es como” o “parece”. Trabajan en ello el resto de la sesión y luego revisan todos juntos. En definitiva, una sesión dedicada al aprendizaje literario y al avance de la competencia de lectura literaria, centrada en ciertas convenciones como son las figuras retóricas (en concreto 3: personificación, comparación y metáfora), aprendidas no desde el concepto, sino en y desde la lectura de textos. Únicamente hubiese sido interesante que en vez de encarar los poemas seleccionados por ella de inmediato buscando las figuras, se hubiesen leído y comentado primero en su significado (pues daban mucho de sí al respecto), pues la consigna hizo que los alumnos los leyeran únicamente “para buscar figuras” más que para disfrutarlos o interpretarlos.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre	X		En los poemas que los niños debían buscar por su cuenta sobre el otoño.	
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		En la lectura de los fragmentos poéticos seleccionados.	
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	X		De textos poéticos sobre el otoño.	
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas				
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		Buena selección de textos: utilizan recurrentemente las figuras literarias que están aprendiendo, y además son excelentes en cuanto a poeticidad e imágenes.	
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales	X		Moviliza los espacios literarios personales con la solicitud de buscar ellos mismos otros poemas sobre el otoño.	
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		La revisión y comprensión de las figuras literarias se hace cooperativamente.
		Utiliza “textos resistentes” en el trabajo interpretativo	X		
		Pone en juego “dispositivos fértiles de presentación/problematización” de los textos		X	El leer desde el inicio con “la lupa” de las figuras retóricas buscadas, si bien funciona como dispositivo asociado a los objetivos de sistematización en el aprendizaje literario, tiende a desplazar a un segundo plano el sentido global y la lectura interpretativa del texto.
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			Más bien va de inmediato al detalle de los poemas, pudiendo quizás haber intercalado antes/después una lectura e interpretación de tipo más global.
		Promueve la “lectura en red” en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X		“Eso que acabamos de leer es una figura poética llamada

				personificación”: de esta manera integra el término a la discusión, al igual que después con metáfora y comparación. Luego empiezan a ver muchas de estas figuras en los propios poemas que han aprendido. En definitiva: el metalenguaje tiene sentido en y para la lectura, no en sí mismo.
		Estimula el “ <i>va-y-viene dialéctico</i> ” entre participación y distanciamiento		
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo		
		Favorece la toma de conciencia de las “ <i>reglas del juego literario</i> ”	X	En la reflexión que hace sobre la personificación, y luego al hacer que cada alumno vea si en su propio poema hay personificaciones.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		
	DID	Actúa como “ <i>garante de los derechos del texto</i> ”		
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación	X	Si bien deja pensar a los niños, hay bastante incidencia de su propia interpretación de los textos.
	Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura			
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “ <i>mediaciones culturales del mundo del libro</i> ”		
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X	En el recitado de poemas (oral)
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	En los poemas no solo marcan figuras, sino también adjetivos (que muchas veces ayudan en la búsqueda de la personificación, aunque es cierto que buscarlos al mismo tiempo que 3 figuras retóricas puede prestar a confusión). También en la búsqueda en el diccionario de una palabra de un poema de la cual no saben el significado, o en la explicación del significado de palabras por parte de la maestra.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Montse Sesión: 4 Fecha: 27/11/12 Lugar: Aula 6°
 Corpus literario utilizado: Continuación con los poemas de la sesión anterior, y “*Cançó de Pluja*”, de Maria Mercè Marçal

DESCRIPCIÓN GENERAL: Aunque inicialmente los niños están un poco nerviosos y convulsionados pues vienen a vacunarlos, la clase logra desarrollarse con bastante normalidad (van saliendo de a uno, en silencio). Al inicio la maestra da unas instrucciones para la portada del “*álbum de biblioteca*” que hace cada niño con todos sus trabajos sobre sus lecturas. Luego, en la primera parte de la clase, continúan el trabajo de la sesión pasada (la búsqueda de adjetivos, comparaciones, metáforas y personificaciones) en un poema que les había faltado. Resulta interesante que, pese a que la actividad está centrada en esa búsqueda y en su revisión, la maestra a menudo intenta desentrañar (junto a los niños) el sentido de esas imágenes en el poema. Al final de esto dice: “*Fíjense de cuántas maneras diferentes dice el poema que llega el otoño... es fantástico esto de la poesía*”. Luego leen en silencio el poema de Mercè, sin otra indicación que subrayar las palabras que no entiendan (favoreciendo así una primera lectura más personal, desprovista de “*tareas*” a realizar con el texto). Como el poema usa varias palabras complejas, luego de la lectura comienzan por el significado de esas palabras... y la maestra también

intenta ir relacionando el significado con el sentido de la imagen poética en la que la palabra está inserta. Luego de esto, lo leen de nuevo, esta vez en voz alta (entre varios que se van turnando), y como se acaba el tiempo, queda para la sesión siguiente la continuación del trabajo.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X			
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria		X	Comentario sobre las imágenes y figuras de los textos, bastante centralizado por la docente.	
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	X			
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas				
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		Texto muy adecuado para el trabajo con las figuras literarias (y para la situación climática del día: lluvia)	
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales				
	PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA			
		Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
DSIG		Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores		X	La socialización en los comentarios del plenario (no hay trabajo cooperativo propiamente tal).
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	X		Es un poema especialmente complejo, que requiere un importante trabajo comprensivo e interpretativo
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	X		Entrar a través de las palabras difíciles, y luego de la relación entre la imagen inicial y final del poema
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras		X	Focaliza en los detalles más que en el sentido global.
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X		Además de reforzar las figuras que han estado trabajando, cuando un niño pregunta "¿es una canción?" ella dice que no, que es un poema, pero que tiene un "ritmo" que hace que lo confundamos con música
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciación			
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo	X		
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		En la reflexión sobre el ritmo y su importancia en la poesía, y en general en el foco sobre el sentido de la imagen poética. De hecho, la concienciación sobre las reglas del juego queda explícita en su frase "¿Veis que estáis descubriendo muy bien el lenguaje poético?"
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
DID		Actúa como "garante de los derechos del texto"	X		Pues reconduce ciertas interpretaciones (de imágenes o metáforas) que se contradicen un poco con el texto.
	Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación		X	La discusión aún es bastante dirigida hacia su propia	

				interpretación, que por momentos se adelanta a la de los niños.
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”		
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X	En el plenario (oral) en el que van desentrañando el sentido del texto en forma colectiva.
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	Dedica mucho tiempo al significado de palabras que no entienden del poema. Además, el significado de una lo devela a partir del análisis de dónde viene la palabra (habla de la etimología y de las familias de palabras). También, a partir de una palabra del texto, explica cómo algunos adjetivos se transforman en adverbios con la terminación “mente”.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Montse Sesión: 5 Fecha: 28/11/12 Lugar: Aula 6°
 Corpus literario utilizado: Cançó de pluja, de Maria Mercè

DESCRIPCIÓN GENERAL: Comienzan releendo “Cançó de pluja”, en voz alta. Recuerdan (y así refuerzan) algunas de las palabras difíciles que aprendieron la sesión pasada, e interpretan colectivamente algunas de las imágenes del poema, guiados por la maestra. Luego de unos 20 minutos sobre esto, les pasa otra hoja donde hay dos pequeños párrafos que hablan de poesía en general (por ejemplo, el texto dice que la poesía es jugar con las palabras, que el lenguaje poético es un lenguaje especial, que usa metáforas, personificaciones, etc. y que a veces no tiene un sentido literal sino figurado. También que la poesía nos ayuda a expresar sentimientos, o que hacer poesía es crear imágenes con los pensamientos, recuerdos, etc.). Y ella les pregunta: ¿En verdad la poesía es jugar con las palabras? ¿Por qué?, y comienzan un interesante diálogo sobre eso, algunos niños contestan y tratan de argumentar (todos responden que sí). Por ejemplo, argumentan que porque la poesía es buscarle el ritmo a las palabras, o inventarse metáforas, jugar con la rima, decir cosas que no existen... como dijo un niño: “eres libre de usar las palabras que quieras, como quieras”. Ella retoma todas estas ideas y las refuerza.

Luego les dice que ahora ellos van a escribir poesía, y les pide escribir 2 poemas (en la práctica se alcanza 1 solo) con algunas indicaciones: que uno sea del otoño (tal como los que han leído) y otro de tema libre; que si quieren incluir algún verso de los textos que han leído pueden hacerlo (subrayándolo en su propio texto), que no es necesario que rimen (puede que sí o puede que no, como quieran, dice), que escriban usando comparaciones, metáforas, personificaciones y adjetivos, y que lo pueden hacer solos o en parejas. Para hacer el texto del otoño, los orienta a pensar sobre 4 elementos que pueden servirles para escribir: colores, paisajes, sentimientos y clima. Luego, toda la segunda parte de la clase (los últimos 35 minutos) la deja para que los niños escriban. A medida que ya tienen algo, los niños se van acercando a la maestra para mostrarle sus textos. Ella suele corregirles algunas cuestiones ortográficas, pero también trata de ayudarles en la construcción de las imágenes y del sentido global del poema. Se ve que todos han escrito, y la mayoría incluso reescribe a partir de lo que la maestra les ha dicho.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)			
	Genera espacios de producción de textos literarios	X		Actividad central de la sesión: escribir poemas.
	Genera espacios de discusión literaria		X	Comentan colectivamente el poema, aunque no alcanza a ser plenamente un debate interpretativo
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	X		

	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X	El comentario sobre el texto siempre es colectivo, y hay trabajo cooperativo en la escritura poética realizada por parejas.
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	X	Poema complejo, que requiere varias relecturas y comentarios
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos		
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras		
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas		
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X	Incorporando el que ya vienen utilizando en sesiones anteriores
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento		
		Considera los errores de lectura como parte del proceso interpretativo	X	Frente a una interpretación errada de una metáfora por parte de un niño, no la penaliza sino que continúa el debate tratando de levantar otra interpretación alternativa para esa imagen poética
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X	Con la pregunta ¿es verdad que la poesía es jugar con las palabras, por qué?, orienta a pensar (implícitamente) en las características "genéricas" de la poesía: ritmo, juegos con el sentido figurado, etc. También les concientiza sobre mecanismos de intertextualidad literaria, al decirles que pueden (si quieren) intercalar en su propio poema un verso de otro poeta, identificándolo, pues eso a veces se hace en los textos literarios.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		
	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"	X	Al no aceptar todas las interpretaciones que se plantean para una metáfora, por ejemplo, sino desechar alguna a partir de lo que el texto propone
Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación		X	La construcción aún está bastante mediada por su interpretación	
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura				
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"			
	Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Luego de haber leído varios poemas del otoño, pasan a escribir poemas con esa misma temática	
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	Continúa dando los significados de palabras nuevas, también favorece la búsqueda en el diccionario de alguna palabra puntual por parte de una alumna que luego informa al resto del grupo del significado.	
	Expande hacia otras áreas del conocimiento			

ESCUELA 2

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Andrea Sesión: 1 Fecha: 12/02/13 Lugar: Aula 4°
 Corpus literario utilizado: La gran pastanaga (Gianni Rodari)

DESCRIPCIÓN GENERAL: La maestra les entrega a los alumnos un documento que contiene un cuento de Rodari y luego unas preguntas y ejercicios para después de la lectura. Antes de leer les hace preguntas de anticipación y elaboración de hipótesis (como "¿qué tipo de historia creen que nos contará?") a partir del título, autor (si lo conocen o no) y las ilustraciones ("dibujos" dice ella). Luego les dice que cada uno lea el cuento en silencio, y todos leen concentrados. Después de la lectura les pregunta si hay palabras que no entienden, y van comentando su significado entre todos. Luego releen el cuento, pero esta vez en voz alta, un fragmento cada uno, para centrarse posteriormente en la ficha de trabajo ("Después de la lectura") que viene anexada al texto. Hay preguntas de V o F sobre determinados acontecimientos, o marcar el inicio, nudo y desenlace, o buscar determinadas expresiones y escribir frases con ellas, etc. Los niños trabajan individualmente en su ficha, la maestra se pasea por las mesas ayudando a quien necesite.

Luego cambian de actividad. Les pasa dos papeles de colores: en uno deben escribir un nombre (ella pone como ejemplos: ordenador, diccionario, bolígrafo, perro...) y en el otro un verbo (escribe ejemplos: saltar, correr...). Ponen los papeles en dos cajas, y 5 ó 6 niños sacan 1 papel de cada caja. Con las palabras que les haya tocado, deben inventar una breve historia y narrarla oralmente al resto del grupo. Alcanzan a salir adelante 3 ó 4, que cuentan su historia. La maestra les recuerda que deben tener fórmulas de inicio (tienen varias anotadas en un recuadro en la clase, y las releen), y los focaliza bastante en la coherencia textual que debe tener la historia. En suma, es como una especie de binomio fantástico (aunque no al pie de la letra como Rodari lo plantea) que dio pie para la producción de historias breves y generalmente disparatadas, y para un par de comentarios posteriores de la maestra, centrados sobre todo en la organización y la coherencia de la narración.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		Lectura silenciosa y luego lectura en voz alta
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)			
	Genera espacios de producción de textos literarios	X		Con la actividad de invención de pequeñas historias, relatadas en forma oral (no es producción escrita)
	Genera espacios de discusión literaria			
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	X		
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		
	Mobiliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/ INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE	DIA			
		Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X	Solo en la formulación colectiva de hipótesis (antes de la lectura) pues el trabajo post-lectura es individual.
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo		
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos		
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras		En estricto rigor no hay análisis del texto
	Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
	Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X	Recupera las nociones de inicio-nudo-desenlace (que ya habían trabajado), y les pide que las identifiquen en el texto	

		Estimula el “ <i>va-y-viene dialéctico</i> ” entre participación y distanciamiento		
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo		
		Favorece la toma de conciencia de las “ <i>reglas del juego literario</i> ”	X	Al reforzar las nociones de inicio, nudo y desenlace, y su funcionalidad en los cuentos.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		
	DID	Actúa como “ <i>garante de los derechos del texto</i> ”		
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación		
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “ <i>mediaciones culturales del mundo del libro</i> ”		
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X	De escritura, con la realización de una ficha posterior (aunque no es una actividad de “producción” textual propiamente tal) y oral, al contar las historias inventadas
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	Centrándose en el significado de expresiones y frases hechas, presentes en el texto. También en la visualización de funciones gramaticales para la creación de los cuentos.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Andrea Sesión: 2 Fecha: 19/02/13 Lugar: Aula 4ºA
 Corpus literario utilizado: El pastís caigut del cel, Gianni Rodari (La Galera, ilus. Bruno Munari)

DESCRIPCIÓN GENERAL: Hoy comienzan un nuevo libro de lectura obligatoria. La maestra reparte los ejemplares para todos. Luego les propone leer el título e imaginar posibles hipótesis acerca del libro y de lo que puede suceder según su título; luego leen la reseña de contratapa (“esto de aquí atrás”, les dice), que les ayuda a verificar y confirmar sus hipótesis iniciales, o al menos a complementar la información entregada por el título. Luego les pide que busquen quién es el autor, la editorial, colección, ilustrador, e incluso el traductor, y los niños lo ven fácilmente en sus libros (dan la impresión de estar acostumbrados a fijarse en estos datos editoriales). También les recuerda que es el mismo autor del cuento que leyeron la semana pasada. En suma: excelente forma de presentación del texto, mediante una seguidilla de formulación de hipótesis a partir de diferentes fuentes de información. Ella lee en voz alta la presentación, y luego comienzan a leer el 1er capítulo en voz alta, un fragmento cada uno (esto durante casi 30 min). Una vez que han leído todos, leen en silencio hasta acabar el capítulo. Al terminar, la maestra pregunta: ¿alguno puede explicar la imagen que se ha hecho en su cabeza sobre lo leído? Una niña explica, y luego la maestra pregunta si imaginan que lo que sucede en el libro sucediera en verdad en el barrio de la escuela, y qué sensaciones les produciría. Ellos responden: intriga, aventura, miedo, y ahí acaba la conversación sobre el texto. En los últimos 10 minutos, y pese a que varios niños manifiestan ya cierto cansancio de seguir leyendo, comienzan a leer en silencio el capítulo 2 (aunque ya más desconcentrados que antes) y queda de tarea acarlo.

Nota: llama la atención el desinterés de la maestra por las ilustraciones de Munari. “Sí, son un poco extraños estos personajes”, es lo único que dice sobre las ilustraciones cuando un niño le pregunta por ellas, y luego no vuelve a mencionarlas ni a focalizar la atención de los niños en ellas.

ÁMBITO	INDICADOR		S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre					
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X			
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)		X		Ella lee la presentación del libro (enfaticando en las pausas, ritmo, entonación, etc)	
	Genera espacios de producción de textos literarios					
	Genera espacios de discusión literaria					
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos					
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas		X			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		X			
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales					
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X		Estimula la implicación personal al levantar las hipótesis que cada lector ha hecho en su lectura subjetiva del título y de una primera hojeada de la reseña y las ilustraciones, y luego al preguntar la imagen que se ha hecho cada uno en su cabeza sobre lo leído (aunque solo permite que una niña responda, no hay una actividad pensada para que todos los alumnos puedan ilustrar esa imagen subjetiva)	
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X		Pues les recuerda que el cuento que leyeron la semana pasada también es de este autor	
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			X	Socializan hipótesis, pero luego no hay trabajo cooperativo sobre el texto.
		Utiliza <i>"textos resistentes"</i> en el trabajo interpretativo				
		Pone en juego <i>"dispositivos fértiles de presentación/problematización"</i> de los textos		X		Presentar mediante la formulación de hipótesis a partir del título y de la reseña de contratapa
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras				
		Promueve la <i>"lectura en red"</i> en sus diversas formas				
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso				
		Estimula el <i>"va-y-viene dialéctico"</i> entre participación y distanciamiento				
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo				
		Favorece la toma de conciencia de las <i>"reglas del juego literario"</i>				
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		X		A partir de la lectura de la reseña, pregunta dónde creen que sucede la historia. Responden que en Roma, y ella engarza con que Rodari es italiano, y les recuerda que el otro texto que conocen de él también sucedía en Italia. Esta información luego la recupera cuando están leyendo el capítulo, pues ayuda a comprender mejor una determinada situación.
	DID	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				
		Actúa como <i>"garante de los derechos del texto"</i>				
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación				

		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de <i>"mediaciones culturales del mundo del libro"</i>	X	Focaliza inicialmente en autor, editorial, colección, ilustrador e incluso traductor.
		Expande hacia actividades orales y de escritura		
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos		
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Andrea Sesión: 3 Fecha: 25/02/13 Lugar: Biblioteca
 Corpus literario utilizado: Libros y revistas autoseleccionados por los niños

DESCRIPCIÓN GENERAL: Tal como me había explicado la maestra acerca de la hora de biblioteca, la sesión consiste en que los niños van pasando con la docente encargada de biblioteca para hacer el préstamo bibliográfico. Mientras tanto, los otros niños están en las mesas de la biblioteca: algunos leyendo concentrados y en silencio, otros conversando, otros revisando y mirando un mismo libro en grupo, otros hojeando alguna revista. Así hasta que terminó la sesión (que, con la demora en llegar al aula, se extiende por aproximadamente 30 minutos).

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre		X	Sí, aunque no la hacen todos, pues solo los que quieren se sientan a leer (hay quienes sólo conversaron y devolvieron sus libros).
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada			
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)			
	Genera espacios de producción de textos literarios			
	Genera espacios de discusión literaria			
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura			
Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			X	Algunos niños leen o buscan material de lectura, pero la maestra no interviene para que todos participen de esa movilización de los textos de la biblioteca.

PROCESOS DE COMPRESIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"			
Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación					
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura					
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"				
	Expande hacia actividades orales y de escritura				
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos				
	Expande hacia otras áreas del conocimiento				

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Andrea Sesión: 4 Fecha: 26/02/13 Lugar: Aula 4ªA
Corpus literario utilizado: El pastís... (Rodari)

DESCRIPCIÓN GENERAL: La maestra dice que con este libro no están haciendo Plan Lector (entendido como la pauta que suelen usar con preguntas y ejercicios sobre la lectura) pero que igualmente irán comentando la lectura. Comienza preguntándoles qué les ha parecido el capítulo que han leído en casa, y algunos comentan un poco, siempre centrados en lo que sucede (¿y qué más? suele preguntar la maestra). Les pregunta también si han podido hacerse una imagen en su cabeza de lo que va pasando. Luego de unos 4-5 minutos comentando los sucesos del capítulo, comienzan a leer en forma colectiva el siguiente, un trozo cada uno en voz alta (casi 30 min). En dos o tres ocasiones la maestra detiene la lectura para aclarar (inductivamente, apoyándose en el contexto) el significado de alguna palabra poco común, o para preguntar si van imaginando lo que sucede. Cuando ya han leído todos (incluida la maestra, que lee muy expresivamente un trozo al final), guardan el libro sin más comentarios sobre la lectura. Las últimas páginas del capítulo quedan para leer en casa.

La segunda parte de la clase pasan a otra actividad: el “minicuento”. A partir de un ejercicio como el binomio fantástico de Rodari, cada uno ha inventado en casa un relato breve que contiene las dos palabras que le tocaron, y ahora deben contárselo oralmente (no leerlo) a sus compañeros de mesa (por tanto, son pequeños grupos de 4 niños). La maestra les entrega una pauta de co-evaluación, para que los 3 que escuchan evalúen a su compañero (escribiendo sí o no) a partir de algunas preguntas que allí aparecen: ¿ha dicho el título?, ¿explica dónde y cuándo sucede la historia?, ¿describe a los personajes?, ¿tiene final?, y otras preguntas sobre la situación de narración propiamente tal: ¿mira a los compañeros mientras narra?, ¿se escucha bien? En suma: preguntas tanto sobre elementos constitutivos y de coherencia de una narración (la mayoría), y sobre la situación comunicativa de narrarla en voz alta. Algunos grupos trabajan bastante bien, otros están más bien desordenados; la maestra se pasea por los grupos, intentando que todos trabajen. Finalmente varios grupos alcanzaron a contarse todas sus historias y coevaluarse con la pauta. En los últimos minutos, al ver que ya no están trabajando, les pasa una hoja de comprensión de lectura, pero la verdad es que no la alcanzan a hacer (solo algunos la comienzan) y la sesión se acaba.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X	
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	X		
	Genera espacios de producción de textos literarios	X		Producción oral de historias a partir de un binomio fantástico
	Genera espacios de discusión literaria			Solo hay un comentario muy general sobre los acontecimientos.
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X		
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA			
	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
	Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG			
	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		La socialización en los comentarios sobre el capítulo y el trabajo cooperativo en la recepción y co-evaluación que hacen en pequeños grupos de sus relatos orales
	Utiliza “textos resistentes” en el trabajo interpretativo			
	Pone en juego “dispositivos fértiles de presentación/problematización” de los textos			
	Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
	Promueve la “lectura en red” en sus diversas formas			
	Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X		Lo ofrece mediante la pauta de co-evaluación (tiempo, espacio, personajes, título, etc.) y les otorga el espacio para usarlo en los comentarios que se hagan entre ellos
	Estimula el “va-y-viene dialéctico” entre participación y distanciación			
	Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
	Favorece la toma de conciencia de las “reglas del juego literario”	X		Pues en la pauta integra algunos de los principales elementos de una narración, y hace que reflexionen si estos elementos están en los relatos de sus compañeros
	Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria	X		En la co-evaluación de los elementos del relato	
DID				
Actúa como “garante de los derechos del texto”				
Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación				

		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”		
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Invencción de historias a partir del binomio fantástico
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	En la pauta hay preguntas explícitas sobre coherencia textual.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Andrea Sesión: 5 Fecha: 05/03/13 Lugar: Aula 4ªA
 Corpus literario utilizado: El pastís... (Rodari) y un fragmento de “La volta al món en taxi” de Salvador Comelles

DESCRIPCIÓN GENERAL: Comienza preguntando sobre el trozo de capítulo que han leído en casa, ¿quién nos puede contar cómo acaba el capítulo?, y un niño hace un resumen del capítulo. Luego leen el siguiente capítulo en voz alta, un trozo cada uno (30 min). A veces la maestra detiene un momento la lectura para recalcar una pausa o entonación que no se ha marcado, o preguntarles por el significado de una palabra o frase leída. Cuando acaban de leer les pregunta: ¿será una historia verdadera?, o ¿es una historia con ironía?, y un niño explica por qué considera que no (porque pasan cosas irreales). Ella agrega que es una historia con mucha ironía y mucha imaginación, pero inmediatamente señala que guarden los libros y pasan a otra actividad. Es decir, no hay una conversación sobre el libro, pues desde que acaba la lectura hasta que dice que lo guarden pasa 1 minuto, desaprovechando así la oportunidad de hacer un trabajo interpretativo con la lectura obligatoria y colectiva. La siguiente actividad consiste en un documento con un texto que leen en silencio (un fragmento de “La volta...” de Comelles) seguido de unas preguntas de comprensión lectora, unos ejercicios de deducir el significado de algunas palabras a partir del contexto y unas preguntas sobre las ciudades catalanas nombradas en el texto. Esta actividad es individual y en silencio (tanto la lectura como la respuesta a las preguntas), y algunos niños comentan con el grupo de su mesa las respuestas, aunque esto no es provocado por la maestra. Con esto acaba la sesión.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X	
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	X		Después de que todos han leído, ella lee una página.
	Genera espacios de producción de textos literarios			
	Genera espacios de discusión literaria			
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos	X		Del texto de Comelles
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X		
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			

PROCESOS DE COMPRESIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"			
Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación					
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura					
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"				
	Expande hacia actividades orales y de escritura		X		De escritura, aunque de manera muy convencional: mediante la ficha de comprensión lectora para el texto de Comelles.
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos		X		Al pedirles que deduzcan los significados de ciertas palabras a partir del contexto.
	Expande hacia otras áreas del conocimiento			X	Hay una breve y acotada expansión hacia la geografía en una de las preguntas de comprensión lectora del texto de Comelles, acerca de las ciudades catalanas nombradas.

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Marta Sesión: 1 Fecha: 12/02/13 Lugar: Aula 6ªA
 Corpus literario utilizado: "La cazadora de Indiana Jones", de Asun Balzola

DESCRIPCIÓN GENERAL: Sesión dedicada a la lectura de un capítulo de "La cazadora de Indiana Jones". Comienzan (como lo hacen habitualmente) con unos 20 minutos de lectura silenciosa (todos leen concentradamente, salvo un alumno que tiene un trastorno grave de conducta, y que luego salió del aula para irse con otra educadora). Al acabar, la maestra reparte una ficha con preguntas de comprensión lectora, para que las miren pero no para contestarlas ahora (además de las preguntas, hay también unas citas del libro, y unos ejercicios sobre aspectos del género epistolar). Luego comienzan a hablar sobre lo leído. La maestra enfoca el diálogo sobre los acontecimientos (lo que pasa) y fundamentalmente sobre los temas ("¿qué otros temas hay detrás?", pregunta): los problemas económicos, los prejuicios sobre el aspecto físico de las personas, la convivencia en las familias, entre otros. La maestra también les pide que comparen la novela con la que han leído antes de esta: cuál les ha gustado más, por qué, etc.

Luego dice: “queda claro que les ha gustado este tipo de novela”, y esto lo enlaza con la recomendación de otros dos libros similares que viene al final de la ficha. Posteriormente leen las citas incluidas en la ficha, y comentan los temas que cada una plantea, para finalmente (a partir de la última cita) centrarse en la idea de la brevedad de la vida, que la maestra identifica con la filosofía del “carpe diem”. Finalmente, les deja como tarea buscar información sobre la autora y hacer las primeras preguntas de la ficha; agrega que la autora es contemporánea, explicándoles el significado de la palabra, y dice que es una autora que está viva (aunque ha muerto hace 7 años). Luego de eso, ocupan los últimos 15 o 20 minutos para una actividad de ortografía acentual.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X	Lectura personal silenciosa de un capítulo, aunque con poca guía.	
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria			Hay discusión posterior a la lectura, pero centrada únicamente en el nivel temático, por tanto no la consideramos como “discusión literaria”.	
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		X		
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales				
	PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector		
Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			X		Mediante la referencia a la novela que vienen de leer justo antes de esta.
DSIG		Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores		X	La socialización (a través de la discusión posterior) más que el trabajo cooperativo, que no se da.
		Utiliza “textos resistentes” en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego “dispositivos fértiles de presentación/problematización” de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras		X	Centrado en lo global, aunque únicamente a nivel temático (no hay análisis global en una perspectiva literaria).
		Promueve la “lectura en red” en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X		Mientras dirige la conversación, usa términos como “flashback”, “hilo conductor”.
		Estimula el “va-y-viene dialéctico” entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las “reglas del juego literario”			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria					
DID		Actúa como “garante de los derechos del texto”			
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación			
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura			

EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”		X	Señala someramente que las otras novelas recomendadas “son de Barco de Vapor también”, aunque sin explicar que esta es una colección editorial.
	Expande hacia actividades orales y de escritura		X	Mediante el posterior comentario oral.
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X		A partir de las preguntas de los niños sobre vocabulario del texto, ella explica el significado de los términos consultados, como “reencarnación” o “anguloso”
	Expande hacia otras áreas del conocimiento			

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Marta Sesión: 2 Fecha: 14/02/13 Lugar: Aula 6°B
 Corpus literario utilizado: Konrad o el niño que salió de una lata de conserva, de Christine Nöstlinger

DESCRIPCIÓN GENERAL: Comienzan a leer individualmente y en silencio el capítulo correspondiente de la novela. Mientras tanto, la maestra va tomando velocidad lectora a algunos niños que faltaban por examinarse: cuenta las palabras que leen por minuto. Luego ella lee en voz alta una parte, y finalmente le pide a una niña que lea (también en voz alta) la última parte. Posteriormente comentan el texto (quien más habla es la maestra). La maestra focaliza sobre el tema de la perfección de Konrad, y luego sobre cómo son las madres de 2 personajes, y les pregunta cómo son sus propias madres en casa, si muy estrictas o no (y los niños comentan unos minutos sobre esto). Ella pregunta ¿qué más pasa?; repite bastante esa pregunta, con formulaciones del tipo ¿qué pasó?, ¿qué otro episodio vemos?, etc. No hay trabajo interpretativo propiamente tal. También les habla sobre la educación de los hijos y las dificultades que este proceso trae en la pareja, señalando que el hecho de que se toquen esos temas hace que el libro sea “social” y muy contemporáneo, aunque haya sido escrito hace tiempo. Luego de hablar de otros temas (aunque cada vez más alejados del libro) pasan finalmente a revisar los ejercicios correspondientes del “Plan Lector” (el documento de trabajo que tienen para cada libro). Por ejemplo, ordenar unas frases en desorden para que quede un texto coherente, o separar 2 textos que estaban mezclados. Quedan como tarea buscar información sobre la autora y hacer otros ejercicios de la ficha, como buscar antónimos para las malas palabras que le dicen al personaje del libro.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X	Mediante la lectura silenciosa, aunque hay poca guía.
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	X		La docente también lee una parte en voz alta
	Genera espacios de producción de textos literarios			
	Genera espacios de discusión literaria			Sólo se discute a nivel temático
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X		
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		X	
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			

PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector				
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector				
	DSIG		Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		La socialización en el posterior comentario colectivo, pero no el trabajo cooperativo.
			Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
			Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
			Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			El comentario posterior es tan genérico que no hay análisis del texto propiamente tal.
			Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
			Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
			Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
			Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
			Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
			Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				
DID		Actúa como "garante de los derechos del texto"			No observado. Más bien sucede lo contrario, al señalar: "cuando tú interpretas personalmente, de ahí la subjetividad de la literatura: cada uno puede opinar lo que quiera"	
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación				
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura				
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"				
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X		Luego de leer hablan sobre el libro (en plenario), pero esta actividad oral no parece tener un objetivo concreto.	
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X		Con las actividades de la guía (sobre vocabulario, coherencia textual, etc.)	
		Expande hacia otras áreas del conocimiento				

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Marta

Sesión: 3

Fecha: 21/02/13

Lugar: Aula 6°B

Corpus literario utilizado: Konrad

DESCRIPCIÓN GENERAL: Después de 5 minutos iniciales hablando de otra cosa, comienzan a corregir los ejercicios del Plan Lector que estaban de tarea. Primero los niños leen las palabras bonitas que anotaron como antónimos de adjetivos negativos que aparecen en el libro, y las dedican a un compañero que estaba de cumpleaños. Luego leen en silencio desde donde habían quedado la semana pasada. Cuando terminan, comentan lo leído: la maestra reseña brevemente los acontecimientos del capítulo anterior y pregunta qué ha pasado en este (agrega "ahora que se está poniendo emocionante"). Reconstruyen los acontecimientos entre todos, y luego ella dice que no hay mucho más que comentar de este capítulo. Deja los ejercicios 9 y 10 del plan lector como tarea. Los 25 minutos finales trabajan ortografía.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X	Lectura de un capítulo en silencio, aunque con poca guía.	
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		X		
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales				
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores		X	Socialización en el breve comentario posterior
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			No hay análisis, solo recuento de acontecimientos
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"			
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación			
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura					
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"				
	Expande hacia actividades orales y de escritura		X	Oral en el breve plenario para el comentario posterior a la lectura, dedicado a reconstruir/ sintetizar el argumento.	
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X		Al hacerles que lean los antónimos que buscaron para los adjetivos negativos que aparecen en el libro.	
	Expande hacia otras áreas del conocimiento				

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Marta Sesión: 4 Fecha: 19/03/13 Lugar: Aula 6ªA
 Corpus literario utilizado: El Pequeño Nicolás, y La cazadora de Indiana Jones

DESCRIPCIÓN GENERAL: Antes de comenzar, Marta y dos maestras más hablan con los niños (unos 10 minutos) sobre una trizadura que apareció en la pizarra digital, intentando saber qué sucedió. Cuando las otras maestras se van, comienza la sesión (no con el mejor ambiente, dado el enfado de la maestra por lo sucedido). Inician leyendo 20 minutos en silencio El Pequeño Nicolás. Luego guardan ese libro, y les pide que saquen el Plan Lector de La cazadora de Indiana Jones (el libro que han estado leyendo en las sesiones anteriores). Primero hacen la ficha del libro, y acaban unas preguntas de comprensión lectora que estaban de tarea. La mayoría son preguntas literales, de recuerdo de acontecimientos (por ej: ¿qué le regaló Georges a Christie?), y alguna de descripción de personaje (su carácter, sus actitudes, etc.). Luego de unos 10 minutos de revisar en conjunto las respuestas, les dice que guarden el Plan Lector y saquen los ejercicios de ortografía, a los que dedican los últimos 25 minutos de la clase.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X	Lectura obligatoria y en silencio, pero con poca o ninguna guía.	
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X		Leen una parte del pequeño Nicolás (que seguirán leyendo en otras sesiones)	
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura			No observado: leen Nicolás sin objetivos aparentes, y de hecho luego comienzan a revisar una comprensión lectora de La cazadora de Indiana Jones	
Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales					
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciación			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"			
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación			

		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”	X	Al hacer la ficha técnica del libro (en la que deben anotar editorial, colección, etc.)
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Pues expande hacia la actividad de escritura para responder una ficha con preguntas de comprensión lectora
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos		
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Marta Sesión: 5 Fecha: 21/03/13 Lugar: Aula 6°B
 Corpus literario utilizado: Konrad

DESCRIPCIÓN GENERAL: En esta sesión no hubo lectura, pues acaban de terminar el libro (Konrad), sino que fue una sesión de cierre para esta lectura. Para ello, la maestra comenzó pidiendo que alguien hiciera una “sinopsis argumental”, como explicándole el libro a alguien que no lo ha leído, destacando lo esencial del libro pero sin contar todo (no queda del todo claro si lo que quiere es un resumen, que parece ser su primera intención al pedir una sinopsis del argumento, o una sinopsis de tipo cinematográfico-comercial, es decir contar algunas cosas del libro como para invitar a alguien a leerlo, que es lo que finalmente recalca). Luego les pregunta qué les ha parecido el final, si les ha gustado, si se lo esperaban o les ha sorprendido. A partir de esas preguntas orientadores, recoge las impresiones y valoraciones de algunos de los alumnos. Posteriormente, la maestra dice que suele haber un libro que marca un antes y un después en la vida lectora, y agrega que en su caso fue “La historia interminable” (esto lo dice inducida por el relato de vida lectora que le solicitó; ella explícita que tiene fresco el recuerdo porque la tarde anterior estuvo escribiendo ese texto). Señala que en este grupo todavía hay muchos que no sienten el placer por la lectura, y los invita a ir durante las vacaciones de Semana Santa a una biblioteca, a buscar un libro que sientan que podría engancharlos y motivarlos. Hablan un poco sobre esto (aunque es más bien ella quien habla siempre, con algunos comentarios intercalados de los chicos). Finalmente pasan a ortografía (todo lo relacionado con el libro y la lectura tuvo una duración de ½ hora), y continúan en ortografía y otros temas afines hasta el final de la sesión.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada			
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)			
	Genera espacios de producción de textos literarios			
	Genera espacios de discusión literaria		X	Al hacer la síntesis de la lectura y, sobre todo, la valoración sobre el final (recogiendo elementos que les gustaron, o que les sorprendieron, etc)
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas		X	
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura		X	
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		X	Al invitarles a ir durante las vacaciones a una biblioteca, a buscar un libro que les motive (pero no genera ninguna orientación o ayuda para que los niños “den” con ese libro)

PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X	Estimula la implicación personal al preguntarles si les ha gustado el final, y dar tiempo para los comentarios de los niños.
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X	Al socializar sus impresiones sobre el final y sus intentos de sinopsis, aunque no hay trabajo cooperativo.
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo		
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos		
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras		
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas		
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso		Más bien favorece una confusión conceptual, pues habla de la noción de "sinopsis argumental", pero genera confusión al explicarla con las características de un tráiler cinematográfico más que de una sinopsis del argumento.
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento		
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo		
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"		
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		
	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		No observado, pues al acabar la lectura la evaluación consiste en que cada niño entrega su "Plan Lector" completo, y ella lo corrige.	
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"		
Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación				
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura		X	Les cuenta su experiencia con La historia interminable como su primer gran libro, y sus inicios como lectora (influenciada, como explicó, por mi petición de un escrito de su vida lectora).	
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"	X	Al dejarles como única "tarea" la recomendación de ir a una biblioteca en las vacaciones a buscar un libro que les motive.	
	Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Al solicitarles hacer una sinopsis argumental del libro leído (lo hacen oralmente, en el plenario)	
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos			
	Expande hacia otras áreas del conocimiento			

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Raquel Sesión: 1 Fecha: 14/02/13 Lugar: Aula 5ªA
 Corpus literario utilizado: Les dues meitats de l'amistat, de Susie Morgenstern (Col. Barco de Vapor)

DESCRIPCIÓN GENERAL: La maestra comienza presentándoles el nuevo libro que leerán desde hoy, estableciendo algunas diferencias con el que acaban de leer (como el vocabulario más complejo, o los temas más profundos). Luego reparten los ejemplares y da un poco de tiempo para que vean la portada y contraportada, les explica que tiene un prólogo (lo leen y ven su funcionalidad), les hace ver la editorial y colección. Luego los niños comienzan a leer en voz alta, un trozo cada uno (a veces la maestra les dice: "has leído muy bien", "fíjate en tal palabra que has leído distinta", o les explica el significado de una palabra que no conocen, etc.) También ella lee unas páginas en voz alta, después de los niños. Toda la lectura del capítulo dura unos 20 minutos. Luego comienzan a comentar sobre lo leído, a partir de preguntas de la maestra, como ¿qué nos ha dicho este capítulo?, ¿quiénes son los protagonistas, y de dónde son?, ¿cómo es la realidad social de cada uno, y qué pistas tenemos para averiguarlo?, etc. Luego de hablar un poco entre todos (aunque el diálogo está bastante centrado en su propio discurso), los invita a trabajar por grupos, comentando entre ellos lo que les ha llamado la atención o interesado de este primer capítulo (si les ha gustado, qué les han provocado los personajes...), y se va paseando por cada grupo, recogiendo los comentarios de cada uno. De vuelta al plenario, sintetiza en la pizarra lo que ha hablado cada grupo, y salen puntos como los siguientes: aspecto físico de los protagonistas, sentimientos que despiertan los protagonistas, clases sociales, hipótesis sobre la escritora (su edad, etc.). Dice también que no hay Plan Lector de este libro, así que lo harán en la escuela, y que estos puntos que han surgido los incluirá en ese documento. Finaliza dándoles las tareas para la próxima semana: hacer la ficha técnica del libro (les recuerda los puntos que esta debe tener) y buscar información sobre la autora.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		En voz alta, un fragmento cada uno	
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	X		Ella también lee un fragmento, con lectura muy expresiva.	
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria	X		A nivel de clase y también de pequeños grupos, tomando aspectos literarios como la descripción de personajes o de ambientes.	
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X			
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales				
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/ INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X		Al favorecer la discusión sobre los sentimientos que le despiertan a cada uno los protagonistas
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X		Al contrastar la lectura que están comenzando con el último libro leído, planteando diferencias a nivel de estilo y de temas.
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		Tanto la socialización en el intercambio general como el trabajo cooperativo al pedirles que comenten entre ellos (en pequeños grupos) aspectos de interés del 1er capítulo
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	X		
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	X		Primer da tiempo para hojear, leer la reseña en la contratapa y leer juntos el prólogo, y luego promueve la problematización del texto en los comentarios por pequeños grupos de aspectos que les hayan interesado
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	X		

		Promueve la <i>"lectura en red"</i> en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el <i>"va-y-viene dialéctico"</i> entre participación y distanciamiento	X		Por ejemplo, buen equilibrio entre una primera recepción sobre lo que les ha parecido el capítulo y un análisis de la realidad de cada personaje a partir de las "pistas" que da el texto para ello
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las <i>"reglas del juego literario"</i>	X		Al explicar la función de un prólogo en los libros, y utilizar la reseña de contraportada como fórmula de anticipación.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
	DID	Actúa como <i>"garante de los derechos del texto"</i>	X		Pues redirecciona un par de interpretaciones de los chicos que no calzaban con las "pistas" que nos da el texto, y en el trabajo en pequeños grupos los invita a releer partes del capítulo para fundamentar alguna idea.
		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación		X	Pues conduce muy desde el inicio hacia lo que ella imagina
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura			
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de <i>"mediaciones culturales del mundo del libro"</i>	X		Recalca la atención en aspectos como la editorial, colección, autora, la función del prólogo, etc.
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X		Orales: hablar entre todos y comentar por pequeños grupos, y de tarea deja actividades de escritura
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos			
		Expande hacia otras áreas del conocimiento			

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Raquel

Sesión: 2

Fecha: 21/02/13

Lugar: Biblioteca y Aula 5ºA

Corpus literario utilizado: Les dues meitats..., y cuentos populares (Patito feo, Caperucita, Patufet, Hansel y Gretel y Los 3 cerditos)

DESCRIPCIÓN GENERAL: La sesión comienza en la biblioteca: mientras 3 ó 4 hacen el préstamo de libros con la maestra encargada de biblioteca, el resto supuestamente lee en silencio (aunque solo conversan, pues Raquel salió a responder una llamada). Cuando vuelve Raquel no favorece la continuación de la lectura libre, sino que comienzan a leer en voz alta el libro (Les dues meitats...), una parte cada uno, donde habían quedado el otro día. Es interesante que ella siempre les va recalando los énfasis, las pausas y el ritmo cuando leen (les ayuda a que no sea una lectura plana). De todas formas, no se ve claro el sentido de estar en la biblioteca para hacer esta actividad, que luego de hacer el préstamo podría hacerse en el aula (me parece que no se aprovecha de movilizar la colección de la biblioteca). La segunda parte de la sesión es en el aula: ensayan las obras de títeres que presentarán al día siguiente a los niños de P5 (son sus "padrinos de lectura"). Alcanzan a presentar 2 grupos, y la maestra les va comentando los aspectos mejorables (a la manera de una directora). Esta iniciativa la hacen una vez al mes, y ellos mismos hacen los títeres y el decorado (les pasan los diálogos listos a los niños, pues si los niños hicieran la adaptación desde el texto hasta el diálogo no les daría el tiempo para nada más, me dice Raquel). Finalmente, pasa por las mesas revisando las fichas técnicas que hizo cada niño (de tarea del libro Les dues meitats, y deja como tarea que lean el capítulo 2 y que traigan anotadas preguntas que les surjan durante la lectura.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre		X	Genera el espacio de lectura libre en la biblioteca, pero este no es favorecido por la maestra que pronto lo cierra para pasar a la lectura obligatoria (aun estando en la biblioteca)	
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X		
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	X		Al decir en voz alta algunos diálogos de las obras, acentuando la expresividad del texto, modeliza la lectura teatral que los niños deben hacer para P5.	
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X			
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			No observado, y al comenzar la sesión en la biblioteca escolar podría haberse hecho.	
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		Trabajo cooperativo en la representación (por pequeños grupos) de los cuentos populares
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso	X		Cuando habla de la importancia del narrador para contar la historia en la presentación de títeres
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		Al recalcar la importancia de aspectos claves en una representación teatral, como la claridad de los diálogos, la definición de los personajes, el rol del narrador, etc.
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
	DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"			
Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación					
Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura					

EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de “mediaciones culturales del mundo del libro”	X	Al revisar la ficha técnica que hicieron del libro, y enfatizar en su importancia.
	Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Expande la relectura de cuentos populares hacia la dramatización mediante títeres, que es la actividad principal de la sesión.
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos		
	Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Raquel Sesión: 3 Fecha: 28/02/13 Lugar: Aula 5°A
 Corpus literario utilizado: Les dues meitats...

DESCRIPCIÓN GENERAL: Mientras hacen la clase, van bajando por grupos de 3 ó 4 alumnos quienes tienen que cambiar su libro en la biblioteca. La maestra comienza anotando en la pizarra el temario de un examen que tendrán, sobre diversos contenidos lingüísticos. Luego, comienzan a leer en voz alta, un trozo cada uno, un capítulo del libro. A veces la maestra les corrige alguna palabra mal leída, o una pausa o entonación no realizada (se preocupa bastante de esto, focalizando en la expresión oral así como en el aprendizaje del ritmo y entonación propio de la lectura en voz alta). Luego detiene la lectura y, recogiendo la referencia que el protagonista hace del Diario de Ana Frank, les pregunta si conocen ese libro, si tienen referencia de su existencia. Comienzan entonces a hablar de Ana Frank, a partir de las referencias que ellos tienen: algunos conocen el libro (aunque no lo han leído), una niña vio la película, y un niño recuerda que fue a un museo dedicado a Ana Frank. La maestra lo pone un poco en contexto, y recalca que ella cree que les podría interesar, y les recomienda su lectura. Enlazando ideas y temas entre sí, acaban hablando de la importancia de la vida, e incluso de los avances de la medicina para preservar la vida. La maestra, luego de unos 20 minutos hablando sobre la importancia de la vida, se da cuenta que se han desviado del tema inicial, y les pregunta si quieren seguir leyendo o si prefieren seguir el debate (que en realidad es discurso de la maestra con frases intercaladas de los chicos). Los niños optan por lo segundo, ante lo cual ella les dice que vuelvan a hablar sobre el libro, y lanza la pregunta: ¿qué les ha parecido la mentira que hay en este capítulo? De inmediato el debate (gestionado por la maestra) se centra en si la mentira es buena o mala (no en el libro), o en qué situaciones puede aceptarse una mentira, etc. Esta discusión, alimentada y guiada por la maestra, se extiende otros 20 minutos, hasta el final de la sesión. En suma: se leyó y luego se habló sobre temas surgidos “a partir” de la lectura, pero nada o casi nada sobre el libro mismo. Incluso un niño, hacia el final, dijo “Raquel, ¿no estábamos hablando del libro de Ana Frank?”

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)			
	Genera espacios de producción de textos literarios			
	Genera espacios de discusión literaria			
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X		
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			

PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X		Se detiene en la referencia a Ana Frank, y les pregunta si conocen el libro. Cuando uno sale con lo del museo, ella lo integra a la discusión sobre Ana Frank.
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación	X		Cuando habla sobre Ana Frank (que es un libro importante en el argumento de la novela que están leyendo), enmarca el texto en el contexto histórico de la 2ª guerra, para ayudar a los alumnos a situarse y a entender mejor las referencias de la novela.
	Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				
DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"				
	Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación				
	Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X		A partir de lo del museo, ella señala que le encantan los museos, y los relaciona tanto con la exposición de obras bellas de la cultura como con el rescatar la memoria histórica de acontecimientos tristes (como este caso).	
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"		X		Cuando una niña dice que vio la película de Ana Frank, ella recoge el comentario para generar un pequeño diálogo acerca de las diferencias que ellos ven entre un libro y su versión en la pantalla.
	Expande hacia actividades orales y de escritura		X		En el comentario posterior, que va desde la importancia de la vida hasta la reflexión sobre la mentira
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos		X		Les deja de tarea que busquen en el diccionario las palabras que el protagonista dice no entender del libro que él está leyendo.
	Expande hacia otras áreas del conocimiento				

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Raquel

Sesión: 4

Fecha: 07/03/13

Lugar: Aula 5ªA

Corpus literario utilizado: Les dues meitats...

DESCRIPCIÓN GENERAL: La primera mitad de la sesión la dedican a un dictado que había quedado pendiente de una sesión anterior. Posteriormente, continúan con la lectura del libro en el capítulo que corresponde. Como siempre se lee en voz alta, un trozo cada uno, durante unos 25 minutos, y Raquel detiene de vez en cuando la lectura para corregir cuestiones de ritmo, entonación, o para explicar alguna palabra complicada (por ejemplo, deportar), o para felicitar a alguien por su lectura. A veces también explica alguna referencia que aparece en el libro y que no es cercana para los niños, como la importancia que tenía antes el teléfono fijo, y la relación de esto con los problemas del personaje para hablar desde el teléfono de su casa. Cuando vuelve a aparecer la referencia a Ana Frank, la maestra detiene la lectura y les pregunta quién ha consultado con sus padres sobre ese libro y sobre si tendrían permiso para leerlo (muy pocos se acordaron de preguntar esto en sus casas). No vuelven a leer, sino que la maestra pasa a comentar que en este capítulo hay muchos dichos o frases hechas, y conmina a los alumnos a buscarlas. Queda como tarea el explicar estas frases con sus propias palabras, así como escribir una breve justificación acerca de su opinión sobre la mentira (esto retoma el debate que tuvieron la sesión anterior).

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS	
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre				
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X			
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)				
	Genera espacios de producción de textos literarios				
	Genera espacios de discusión literaria				
	Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos				
	Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X			
	Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X			
	Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales				
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector			
		Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			
	DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores			No hay socialización del lector, pues habla casi únicamente la maestra, ni hay actividades de trabajo cooperativo sobre el texto.
		Utiliza "textos resistentes" en el trabajo interpretativo			
		Pone en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo			
		Favorece la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"			
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
DID	Actúa como "garante de los derechos del texto"				

		Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación		
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X	Les deja entrever su propia recepción del libro de Ana Frank
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO		Expande hacia el circuito de <i>"mediaciones culturales del mundo del libro"</i>		
		Expande hacia actividades orales y de escritura	X	El ejercicio de escritura sobre la mentira.
		Expande hacia los aprendizajes lingüísticos	X	Al focalizar sobre las frases hechas que aparecen en el libro, y dejarles como deberes el explicar su significado con sus propias palabras.
		Expande hacia otras áreas del conocimiento		

PAUTA DE OBSERVACIÓN/SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN LITERARIA

Docente: Raquel Sesión: 5 Fecha: 14/03/13 Lugar: Aula 5ªA
 Corpus literario utilizado: Les dues meitats...

DESCRIPCIÓN GENERAL: Comienzan a leer el capítulo de hoy como siempre (en voz alta, un trozo cada uno); mientras leen, algunos van bajando a la biblioteca (en grupos de 3 o 4) a cambiar su libro. Cuando la maestra llama la atención a un niño sobre la importancia de respetar las pausas, dice "las pausas son como la música", aunque luego no desarrolla más la relación. También les llama la atención sobre un fragmento que hay del Diario de Ana Frank, y les pregunta cómo sabemos que eso es de otro texto (en este caso, por las cursivas); agrega que muchas veces los textos retoman trozos de otros. La sesión sufre muchas interrupciones externas, ya sea de una profesora del curso de al lado que viene a consultar con ella algunas cosas o de una madre que viene a buscar unos diccionarios que deben forrar en biblioteca... esto hace que la lectura se interrumpa en varias ocasiones. Luego, cuando llegan a una frase importante del libro ("cada mañana de cada nuevo día es el comienzo del resto de mi vida"), la maestra detiene la lectura y les pide que comenten por grupos la frase y lo que esta significa. Pasados unos minutos, cada grupo pone en común lo que hablaron, y hay un secretario que va anotando las ideas que surgen. A partir de lo dicho, ella sintetiza (con ayuda del secretario) las 3 interpretaciones principales que han salido, y les vuelve a pedir que comenten en grupos, esta vez para elegir cuál de esas 3 les parece más convincente o acertada. Luego de un rato de debate por grupos, vuelven al plenario para decir cuál es la idea que les ha parecido mejor. Finalmente, la maestra hace una síntesis en la que, a partir de los comentarios que hizo uno de los grupos, plantea su propia visión e interpretación de la frase. La relaciona también con una frase muy conocida de Gandhi ("vive cada día como si fuera el último...") y con una canción de Serrat ("Hoy puede ser un gran día") que plantea la misma idea (y les recomienda que la escuchen). Es decir, hace bastantes conexiones a partir de su capital cultural, aunque no sean referencias propiamente literarias. Entonces, los últimos 10 minutos los dedica a hablar ella sobre esta idea de volver a nacer cada día y de vivir cada día como si fuese el último. Un niño le pregunta quién es Gandhi, y esto le da pie para hablarles un poco de él y su importancia en la historia reciente de la India.

Todo lo relacionado con la interpretación de la frase es muy interesante, pero luego esa interpretación no "vuelve" al libro en ningún momento, a la reflexión sobre la historia. La conversación se desarrolla sobre el tema que la frase plantea, pero luego no se interpreta esto en el contexto del relato, de las vivencias de los personajes, etc., sino que queda como una reflexión muy general sobre un tema y su incidencia en las propias vidas de los alumnos.

ÁMBITO	INDICADOR	S	M	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genera espacios de lectura libre			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		
	Genera espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)			
	Genera espacios de producción de textos literarios			
	Genera espacios de discusión literaria			No observado: pudo haber iniciado una discusión literaria al focalizar en una frase importante del texto y en su significado metafórico, pero la discusión que finalmente promueve no es sobre

				el libro.	
		Trabaja a partir de textos breves o fragmentos de textos extensos			
		Trabaja a partir de la lectura íntegra de narraciones extensas	X		
		Selecciona los textos adecuándose a cada situación/objetivos de lectura	X		
		Moviliza los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			
	PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimula y/o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X	Al intentar rescatar lo que significa para ellos una frase-clave pronunciada por uno de los personajes.
			Integra la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector		
		DSIG	Favorece el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X	Sí, pues genera diversas instancias de conversación e intercambio de opiniones en pequeños grupos, para luego compartir esas opiniones en el plenario.
			Utiliza <i>"textos resistentes"</i> en el trabajo interpretativo		
			Pone en juego <i>"dispositivos fértiles de presentación/problematización"</i> de los textos	X	Interesante forma de abordar el capítulo leído a partir de la focalización en una frase-clave, aunque luego no utiliza este proceso para problematizar el texto.
		Favorece el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras			
		Promueve la <i>"lectura en red"</i> en sus diversas formas			
		Ofrece metalenguaje literario y genera espacios para su uso			
		Estimula el <i>"va-y-viene dialéctico"</i> entre participación y distanciación			
		Considera los errores de recepción como parte del proceso interpretativo	X	Pues incluye como posible la interpretación literal de la frase hecha por uno de los grupos, para finalmente, luego del debate, descartarla como significado metafórico. No obstante, lo anterior es en el marco de la interpretación de la frase en su uso genérico, no de su significado en el texto.	
		Favorece la toma de conciencia de las <i>"reglas del juego literario"</i>	X	Al recalcar que a veces los textos retoman fragmentos de otros textos, y agregar que suele haber una <i>"marca"</i> que nos permite identificarlos como tal (en este caso, el uso de la cursiva).	
		Utiliza la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			
		Pone en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria			
DID			Actúa como <i>"garante de los derechos del texto"</i>		
			Construye el proceso de lectura sin imponer su propia interpretación	X	Pues genera instancias para que ellos construyan sus interpretaciones, y recién una vez que todos la han dicho, ella aporta el sentido que cree que tiene la frase-clave (recalcando que tampoco es una verdad absoluta, sino otra manera de interpretarla).
		Integra su capital cultural y/o su memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X	Al rescatar una frase de Gandhi y una canción de Serrat que se relacionan con el sentido de la frase debatida.	

EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expande hacia el circuito de <i>“mediaciones culturales del mundo del libro”</i>		
	Expande hacia actividades orales y de escritura	X	Genera espacios de debate en pequeños grupos, y luego de puesta en común en el plenario.
	Expande hacia los aprendizajes lingüísticos		
	Expande hacia otras áreas del conocimiento		

ANEXO 9: Transcripción entrevistas maestras

Entrevista Isabel

12 de diciembre 2012

1. Felipe: Oye bueno me gustó mucho me encanta ver o sea me encanta leer biografías lectoras porque bueno ya he leído quinientas
2. Isabel: si:
3. F: de estudiantes de la universidad qué sé yo / y veo cómo: también los lectores se construyen a veces por azar
4. I: [Sí]
5. F: [algunos] vienen de la familia otros como tú me dices no yo la verdad: hasta no hace muchos años ee | | u otros a veces hubo un libro que gatilló
6. I: Sí
7. F: tú me decías acá que: en: que de pequeña sí te leían /
8. I: sí [me leían y después yo leía]
9. F: [pero tampoco:]
10. I: no no no | yo soy atípica para ser los maestros si me comparo con los maestros de aquí de la Escuela 1 | yo siempre pienso otras que suerte han tenido | porque yo | lo que están enseñando lo han vivido | o sea estamos hablando de Mariona que tiene 60 años y yo tengo 30 | el doble que yo y ella ya vivió una época no sé supongo por su familia o por su concepto de la literatura | no sé la diferencia pero yo | fue hasta grande mayor | yo creo que era grande | claro X y miro a los niños que estoy dando yo clases la cantidad de libros que se han leído es como | se acuerdan de autores de ilustradores | hoy me decía una niña de la clase me decía es que teníamos el libro colgado afuera en la cartelera este autor no este ilustrador es el mismo que editó no sé qué | o sea un bagaje literario fuerte | no no no yo: hasta: el gusto por la lectura sí que leía pero cosas obligadas | o sea [yo lo vivía]
11. F: [y:]
12. I: como una obligación
13. F: y en tu casa por ejemplo no: no se leía mucho: /
14. I: mucho | bueno mi padre no | mi padre no lee mucho es más de: cosas tecnológicas pero mi madre devora los libros pero devorarlos o sea va a la biblioteca del pueblo de donde soy yo y cada semana coge tres libros cuatro pero tochos e / importantes cada semana cada semana sus regalos para ahora para reyes ya me ha pedido cuál quería y siempre [para su cumpleaños]
15. F: [que era un libro]
16. I: cuál es y viene aquí a Barcelona yo vivo cerca del mercat de Sant Antoni y bueno no sé si has estado nunca /
17. F: sí sí
18. I: el domingo que hacen la feria del libro / pues va ahí pero se lleva no sé cuántos
19. F: oye es alucinante
20. I: alucinante pero también de mayor Felipe | esto debe ser yo qué sé | yo ya era grande no sé debe hacer como quince años
21. F: o sea por ejemplo de chica / [no sientes que tu mamá]
22. I: [ella no tampoco]
23. F: te haya influenciado mucho: en:
24. I: no | no no | no yo creo que no | no | creo que no tenía bastante tiempo para: o sea yo el tiempo de ocio lo dedicaba mucho a ver películas | mucho | antiguas muchísimas y luego eso me llenaba y ya tenía suficiente | y las veíamos acompañados yo creo que el hecho de acompañado | y: para el dormir era: el cuento antes de leer pero también se acabó relativamente pronto e / | y ya luego era como las obligaciones de la escuela que te dan el libro de lectura del año
25. F: claro el clásico
26. I: y lo leía bueno sí otra vez y sí lo leía porque eran deberes y porque yo era muy aplicada y me tocaba
27. F: y en la escuela por ejemplo te acuerdas de maestras o maestros que: no sé que hayan sido más menos importantes en tu relación con la lectura / o eran todos así X
28. I: no tengo conciencia
29. F: no

30. I: no | no era una escuela mi escuela era bastan- era pequeña como la Escuela 1 de una línea todo muy bien muy familiar | pero mucho de: académica o sea quería demostrar el nivel demostrar que hay: hay dos escuelas concertadas en el pueblo y dos públicas | pues entre las concertadas compiten competían todo el rato quién era la mejor y luego era sólo nivel quién se sabía las tablas de multiplicar y no quién se había leído un buen libro || o sea yo: es que siempre hago la comparación con la escuela donde estamos | lo primero que hacen viniendo de Navidad ahora cartellera la Noemí que pongan todos los libros que les han regalado para Sant Jordi para después de vacaciones
31. F: buenísimo
32. I: es que es todo fomento a la lectura todo todo todo
33. F: bueno yo mismo me quedo pegado viendo | ahora hay unos huevos ahí de exposición /
34. I: cada semana
35. F: de libros sobre huevos
36. I: sí sí sí y cada quince días la cambia [y tú ya has]
37. F: [sí XX]
38. I: ¿hablado con ella de todo esto? | X
39. F: ya vi de piratas vi: de la Historia de Catalunya vi: de los huevos estos no sé si XX
40. I: sí ahora no | desde que hemos empezado no | estas | estas
41. F: pero y entonces qué curioso porque en la escuela: no:
42. I: no
43. F: mucho: | de pequeña en la casa tampoco [tanto]
44. I: [no mucho] no no no no
45. F: em: y [en secundaria]
46. I: [fue un clic]
47. F: tampoco
48. I: tampoco es que no tenía tiempo | esto te lo he puesto por aquí escrito
49. F: sí
50. I: no | bueno en secundaria se supone que yo hasta cuarto de ESO yo me pilló la reforma en la escuela de toda la vida y luego todo era el mismo ritmo y luego hice el Bachillerato en el Instituto público | y allí ya: no sé si sabes el ritmo que se lleva el Bachillerato aquí / yo creo que es más:
51. F: es más duro no /
52. I: es más duro que la carrera seguro | y era muy duro y luego era la lectura del libro que tocaba y estudiar cada día | o sea estás dos años preparándote para hacer la selectividad | tengo esta sensación yo e / es todo el rato preparándote para el examen | no
53. F: pero sí me llamó la atención que pones igual un: libro | El pequeño Nicolás | ese espacio lo leí y empecé a acordarme yo también tengo un libro de la: básica de primaria que está aquí pero lo llevo aquí
54. I: sí sí sí sí
55. F: y: cómo [fue esa lectura /]
56. I: [no entiendo]
57. F: por qué te acuerdas tanto /
58. I: no entiendo y cuando te lo estaba escribiendo pensaba y por qué este libro o sea recuerdo la tapa recuerdo que era naranja y donde lo tengo colocado del: en la estantería de mi casa | no entiendo| o sea tengo ese recuerdo yo creo que porque fue un año: bueno es que no sé || es que no sé decir | es que no te lo sé decir
59. F: pero sí lo disfrutaste mucho
60. I: sí mucho | me divertía porque era uno así divertido y porque yo creo que lo leíamos | es que ahora no me acordaba cómo lo hacíamos pero creo que nos lo llevábamos a casa lo preparábamos y luego lo leíamos como un poco lo que hacemos aquí y era como una obligación pero diferente |o sea tenía ganas de que llegara el siguiente capítulo | supongo que me hubiera pasado si me hubieran hecho leer Las Brujas | yo cuando lo leímos aquí es que es un libro [que te:]
61. F: [genial]
62. I: si hoy lo leíamos y era como quedábamos en un sitio que era pero: todos nos mirábamos pero y ¿no continuamos? / pero si es muy corto ((risas))
63. F: yo El pequeño Nicolás lo vine a conocer | nada a los veinticinco años y quedé pero así | que no podía [cinco seis]
64. I: [pues lo mismo]
65. F: que hay | todo pegado

66. I: sí sí sí yo ahora no me acuerdo qué capítulo hay que contexto era pero: | no sé y los dibujos y las ilustraciones también
67. F: sí son geniales
68. I: me acuerdo mucho las tengo aquí
69. F: qué curioso y ha habido así también otros libros como ese que los sientes muy:
70. I: sí de grande sí | o sea otro libro que me: yo creo que ahí fue cuando me enganchó y el libro es muy tonto | muy tonto porque después bueno | tan tonto que era bueno: sabes La sombra del viento /
71. F: sí de Ruiz Zafón no /
72. I: sí | es un libro que yo le cogí bastante manía y yo creo que soy bastante radical e/ porque lo que me obligaban y no me entraba: este que era muy famoso m: ya por ser famoso no me lo quería leer pero por qué / el resto de las bases no sé qué como una especie de: pero me lo leí | ni me lo compré me lo dejaron y me obligaron casi a leerlo y yo pensé pero bueno y era persona un amigo especial que me dijo léetelo pero de verdad que te gustará te gustará | y a partir de ahí yo creo que: en la misma historia bueno yo me lo leí en dos días y a partir de ahí | todos
73. F: ¿tú ya estabas en la universidad?
74. I: sí | sí || en la universidad esto también te lo explico los libros que nos hacían leer | que no eran obligados | o sea te decían leer libros de una lista y tú escogías el que querías
75. F: claro
76. I: también ahí disfruté bastante | yo era más de pedagogía y de: no tanto de literatura
77. F: y sientes que: un poco de lo que me decías acá sientes que en la universidad hubo como un: quiebre un clic / de:
78. I: sí yo creo que: claro | yo hasta secundaria no sabía que tenía | bueno hasta el día que hice la preinscripción yo no sabía qué quería hacer en mi vida | no sabía que quería ser maestra o sea estaba decidiendo sin saber | porque sí cuando eres pequeña todo el mundo quiere ser o maestra o peluquera o no / supongo por las cosas que haces cuando eres pequeña | pero se me pasó | yo pasé por querer ser bióloga quería ser química XX bueno y yo hice el Bachillerato científico en vez del humanístico | no sabía lo que quería ser | y entonces cuando ya decidí pues: como me pasa por mi manera de ser e: cuando decido una cosa pues a fondo y cuando yo entré ahí yo vi la necesidad de que si quiero ser maestra tengo que leer mucho | o sea es evidente no puedes: bueno es que: sin leer no:
79. F: sí sí sí [hay ahí algo]
80. I: [tanto para cultura] como para el placer por la lectura y ahí empecé a ser sí | el cambio y el: mirar de otra mirada y:
81. F: y luego e: me decías este de Ruiz Zafón: qué otros libros hubo que fueron importantes o que quizás hoy día son importantes o autores no sé
82. I: empecé a leer m: bueno va por temporadas e / he leído e: no sé una temporada me dio por leer clásicos de: como Frankenstein |
83. F: ah notable
84. I: Drácula: toda esta toda esa época me la pasé luego: m: | qué más la XX ahora ya me recomiendan libros y los voy leyendo a: no sé || es que ahora me pillas en blanco pero me leí todos los de: X Mercé Rodoreda *La plaça del diamant* / todos estos | leí *La plaça del diamant* y me los leí todos seis o siete de ella a:
85. F: parece que ese libro de ella está muy bonito
86. I: muy bonito | ¿no te la has leído?
87. F: no porque no la conocía a ella y acá me han hablado
88. I: léetelo | bueno es que no podrás pararlo
89. F: ¿está bien?
90. I: sí
91. F: ah bueno
92. I: sí | y luego hay la plaza [esta]
93. F: [X]
94. I: está en Gracia la puedes ir a visitar
95. F: ahh
96. I: dónde pasa la historia existe | en Gracia
97. F: y quiero intentar leerlo en catalán
98. I: sí pues es muy fácil de entender | sí son libros: generalmente me gustan los libros que no son muy espesos e / aunque me he leído Cien años de soledad también pero la época XX la que me gusta el autor me gusta el libro intento leer más sobre la misma persona | no sé La Casa de los espíritus me encantó luego me

encantó a: no sé ahora otro que recuerdo que me gustó mucho a: La: pel- oh soy muy mala para los títulos e /

99. F: ¿La pell freda o algo así?

100. I: no

101. F: bueno

102. I: bueno otro:

103. F: pero veo que te gusta hartoo novelas

104. I: sí | sí sí | poesía no tanto e / | lo he intentado lo he intentado | y: me encantan las bibliotecas viviría en una biblioteca en serio | o sea yo siempre he estudiado en la biblioteca y esto de estar allí | no sé añoro ese momento de estar:

105. F: bueno puedes ser la sucesora de Noemí

106. I: no | no Noemí es s- no no no no | Noemí es no | es irremplazable | es fuerte ¿tú sabes que se ha leído todos los libros?

107. F: me lo imagino porque en su cabeza tiene:

108. I: todos los de la biblioteca ella dijo cuando yo sea bibliotecaria me los tengo que haber leído todos | todos en verano se los leyó todos | es muy fuerte no no es increíble no yo no soy de este nivel e / | lo que pasa es que me encanta los bibliotecarios y eso de poder variar y el préstamo / o sea me gusta más que comprarlos casi | sí que tengo mi biblioteca y esto no te lo expliqué al final pero se me pasó | en biblioteca de mi piso / ese es un sitio el más X bueno para mí es el más especial X es el más chulo el más especial o sea comprar un libro y colocarlo allí cuando ya me lo he leído es muy emocionante | pongo la *data* la fecha siempre y cuando [la paro]

109. F: [has ido haciendo] tu espacio de biblioteca personal

110. I: sí | y mi criterio para ordenarlos y: de:

111. F: claro ese es un clásico y: ahí bueno tienes novelas /

112. I: sí

113. F: también tienes libros bueno sobre educación

114. I: sí también

115. F: que esos también me ponías que te gustaban [de esos]

116. I: [sí te ponía] en el apartado de educación y pedagogía | luego también tengo otros más de libros de ilustra- ilustrados / que estos o me los regalan o los regalo | una cosa que hago que: que me gusta es: cuando hay un libro muy especial a: pues aparte de quedármelo durante un tiempo pero cuando encuentro a una persona que se parece al libro que: creo que: lo regalo | y luego me compro otro | ((risas)) me compro el mío | pero sí lo intento regalar o dejar no me importa dejar los libros hay gente que X que los pierdan y no pasa nada | XX

117. F: mira qué bien | y: pensando en ese mismo período de la universidad / e: tuviste también una: siempre con la mirada de hoy | si que tuviste una buena formación: en la universidad en relación con la literatura con la enseñanza literaria / porque yo por ejemplo pienso en el contexto chileno acá todavía no conozco tanto en la universidad misma pero: | claro hay muy poca formación para los maestros en literatura infantil y en enseñanza de literatu:ra

118. I: cero

119. F: ¿cómo ves ese período en tu caso?

120. I: | la verdad X te iba a decir que sí muy rápido e / si lo pienso es bastante bueno es que la carrera en sí es muy corta | haces un año en primer año muy general de pedagogía en general y luego: haces X asignatura | claro entonces se limita a hacer: didáctica de la lengua catalana y la literatura uno | y lo mismo en castellano eso se limita | pero yo creo que los profesores que tuve eran muy buenos | eran muy buenos y te provocaban el clic de tener ganas de leer más y de: sí | sí

121. F: ah ahí hubo | ahí sí hubo personas que: que hicieron un clic

122. I: sí y es:

123. F: claro que generalmente | bueno que yo voy investigando hartoo: con biografías de lectores me dicen mucho de: | hubo algunas personas que: no sé un profe o una maestra que me motivó o que: no sé

124. I: yo recuerdo un profesor de: era de pedagogía / | era algo de pedagogía no me acuerdo la asignatura e / pero era como de didáctica era general era como si pusiéramos la asignatura de pedagogía como podía ser filosofía y: y este profesor yo recuerdo la primera clase y su listado de libros el primero que nos dio es: la bibliografía que: a lo largo | esa asignatura era anual | que a lo largo del curso estaría bien que leyéramos y como que explicaba cada uno de los libros o sea dedicó una o dos sesiones a explicar | los libros y cómo

escoger un libro y cuál teníamos que empezar porque decía en función de eso tu manera de educar o de otra será diferente

125. F: esa es una especie en extinción a /

126. I: sí sí sí y al final acabó siendo el degano de la universidad yo fui a la Universidad de Vic | a: bueno por cuestión de notas y de cosas de estas fui para allá | y acabó siendo: bueno dejó de ser la pena es que dejó de ser maestro para dirigir no / pero era muy bueno | muy bueno en lo suyo | y la de literatura castellana catalana era una maestra de estas de toda la vida que al final se sacó su: bueno su XX su todo para ser maestra universitaria / pero sí que quedaba de aquello como había ejercido la docencia / X | cada día cuando empezábamos la clase siempre nos ponía una especie de poema en la pizarra | un poema o un trozo de alguna frase o: y la dejaba allí puesta | y cuando entrábamos a clase ni la comentábamos e / el que quiera leerlo que se la apunte XX

127. F: y eso a día de hoy lo recuerdas todavía [como algo:]

128. I: [mucho] como algo muy emocionante | sí sí sí sí

129. F: y luego por ejemplo has hecho esto de formación permanente que le llaman acá no sé e / | relacionado con literatura o:

130. I: pues no mucho | he hecho: | no | no mucho

131. F: vale

132. I: no | no porque sería más didáctica de: no | en literatura en general no | me: supongo que te estás refiriendo a un curso que no sé | que hablen de libros y que: | no | no pero me gustaría e/ o sea que está en proyecto cuando tenga un poco más de tiempo

133. F: bueno siempre está por ahí | el tema siempre es difícil el tiempo X

134. I: sí | sí es difícil porque: es difícil porque soy: entré ya te digo hace seis años pero: hace tres que ya estoy en el equipo directivo y para poderme quedar para eso que te explicaba / antes de poderme a: e: claro yo soy muy joven y aprobé las oposiciones y me tocó este pero yo al cabo de dos años ya me tenía que ir de aquí | porque entraban la plaza: pues para que me pudiera quedar tuve que entrar al equipo directivo | y aún soy tutora y con esto y lo otro es como a: poco tiempo | poco tiempo | sí | pero bueno

135. F: y pensando como: más como hoy en día no tanto en la universidad / e: tú sientes igual que la literatura: o sea ocupa un lugar importante en tu vida

136. I: sí

137. F: bueno ya me has ido dando varias pistas

138. I: sí | yo creo que sí | de hecho sí | o: cuando escucho una cosa o: enseguida me intento documentar o informar de aquello o leerlo | e: durante el curso leo relativamente poco | relativamente poco pero tengas ganas por ejemplo este fin de semana no / tenía ganas de que llegara el fin de semana para coger un libro y he releído uno que ya me había leído pero: bueno

139. F: ¿cuál era?

140. I: el: espera | a: Cartas: era de pedagogía era *Cartas al jovenes mestres que comencen* o algo así el título | no sé cómo se dice bien bien es de Jaume Cela y de X | sí | pues de este | y mira tenía ganas de leerlo son capítulos muy cortos y fáciles de leer y era: bueno no hacía falta comprármelo

141. F: claro claro | y luego cómo te vas informando: | me dices bueno me gusta irme informando no sé vas leyendo: qué sé yo

142. I: no sé lo primero que hago es ir a preguntarle a Noemí es: es mi recomendadora bueno llega Navidad y siempre le digo Noemí cuál | a: y no me da tiempo de esto del club de lectura que hacen en la escuela | pues me lo compro el libro o me lo apunto y luego cuando tengo tiempo me lo leo si es que no llego tiempo a las sesiones | o porque gente me dice yo tengo un: Word bueno en el ordenador y cuando me dicen algo lo escribo allí | por prioridad o si no pregunto pregunto mucho | y: no sé en revistas como El X y cosas de esas que recomienda el periódico también a veces que recomiendan: no sé ranking o: esto no te lo puedes perder | bueno me encanta la librería La Central ¿has ido a la del Raval? yo viviría allí dentro X

143. F: yo también

144. I: o sea yo vivo muy cerca y paso pues: muchas veces pues siempre tengo que parar estoy allí mirando | es alucinante

145. F: yo llegué: además que claro yo no conocía librerías así de grandes y de: bueno tiene de todo

146. I: sí de todo

147. F: súper especializada

148. I: de todo de todo

149. F: no yo también quería encadenarme ahí adentro

150. I: bueno sí X no era tanto librería pero sí es que es alucinante | la de: ayer este fin de semana me voy a Amsterdam y quería comprar una guía y hay una librería sólo de guías ¿lo sabes tú esto? la de Altair | Altair como la: bueno es una editorial no / pues es eso todo de guías del mundo están allí y es enorme como la central esta X bueno ayer me perdí hicieron una conferencia sobre El Congo allí abajo debajo de unas escaleras y yo XX | y esto en La Central también lo hacen | sí en el apartado de recomendación y: me lo voy leyendo

151. F: bueno se ve que tiene movimiento

152. I: tengo movimiento me da poco

153. F: [XX]

154. I: [tiempo] tengo en verano y que:

155. F: pero de todas formas si alguien te preguntara bueno cómo te caracterizarías tú como lecto:ra | buena lectora XX

156. I: sí | sí yo creo que sí poco variada a veces | supongo porque a veces va de temporadas y el estado anímico | cuando: no sé a veces es que quiero ser más romántico otras de aventuras pero de estilo | pero: | soy más de novelas | definitivamente

157. F: muy bien

158. I: no de [biografías e/]

159. F: [casi] todo el mundo

160. I: mi madre es mucho de biografías ((risas))

161. F: bueno

162. I: no sé qué gracia tienen pero está bien

163. F: yo nunca he leído mucho las biografías tampoco

164. I: ella se lee un libro y luego tiene que leer la biografía de la persona y es como

165. F: [tú sí que X]

166. I: [y mi madre] de seguida me está recomendando mi madre tiene una gran influencia

167. F: también ella es buena recomendadora

168. I: se los va comprando y los va leyendo ya me guarda una pila para mí y yo voy cogiendo de la pila

169. F: y pensando ya más en la escuela no tanto en tu vida como lectora para atrás em:: ¿cuál es tu visión de: de enseñar literatura | qué piensas acerca de eso de: | cuáles crees que debieran ser los objetivos de enseñar literatu:ra qué esperas de la enseñanza de literatura para niños de quinto sexto de primaria?

170. I: claro | bueno uf qué pregunta más difícil | yo X qué espero que ellos se lleven o no / ¿es esta la pregunta?

171. F: claro sí

172. I: cuando acaben la escuela de aquí /

173. F: exacto | o se que

174. I: pues que hayan [adquirido]

175. F: [que: digamos] que esperas que aprenda un niño sobre la literatura o con la literatura en el contacto con la literatura /

176. I: sí | sí yo espero que aprendan al gusto por la lectura | o sea que se vayan con la necesidad de decir: ay mira quiero leer más o: o sea lo que te explicaba por aquí hay veces en que veo algunos niños suele pasar en quinto a finales de cuarto quinto este proceso así / que no sé por qué empiezan a tener uno o dos en la clase normalmente son buenos lectores empiezan a tener un rechazo por la lectura como si: ay no sé qué escoger ay no *es que es avorrit* o sea que como: supongo que porque algunas novelas son muy infantiles y otras ya no las entienden aún | pero: pasa pocas veces o sea | yo lo que espero es que cuando salgan de aquí y: o sea que encuentren placer por leer | lo que sea | al nivel que tengan y lo que sea pero que tengan inquietudes porque leer | bueno es el conocimiento no / | no sé

177. F: ¿y sientes que esas ideas las puedes concretar plasmar en la escuela? porque también hay muchos profes que a veces conversando con ellos me dicen sí mira a mí me encantaría | pienso esto en relación con la literatura pero en realidad en el día a día en la escuela no lo puedo hacer por esto y esto ¿tú crees que puedes concretar no sé lo que sientes que: quieres hacer?

178. I: sí claro

179. F: no sé si me explico

180. I: sí me parece | yo: lo que veo es que es una evolución | se empieza desde P3 en esta escuela a querer la biblioteca o sea todas las cosas importantes se hacen en la biblioteca o sea para nosotros la biblioteca es el día: con los padres la primera reuni- cuando se hace lo de las puertas abiertas / se hace en la biblioteca y se explica por qué se hace allí | porque es: nuestro sitio o sea cualquier reunión importante los niños si hay

alguna conferencia todos allí si hay no sé qué ellos: o sea para ellos la biblioteca *no està oberta* y venían estaba yo haciendo un préstamo de libros y *no està oberta avui* / al mediodía *la biblioteca* / y: no jo *perquè no obren més dies* o sea yo creo que no es tanto lo que yo apporto que yo hago una pequeña parte sino que todo el conjunto de la escuela | o sea son niños que devoran libros y les encanta estar allí

181. F: bueno yo lo he visto | y:

182. I: no es un castigo es al contrario los martes que nos toca biblioteca si les explico algo antes ya es como ostras es que toca biblioteca es que siempre X el día que toca biblioteca porque el hecho de bajar a bajo a leer

183. F: y eso que:

184. I: o conversar de los libros o de mirar la ficha de biblioteca del otro

185. F: y eso que dices del castigo no es ciencia ficción porque yo cuando era chico e:

186. I: yo también

187. F: me mandaban de castigo a la [biblioteca]

188. I: [es fuerte]

189. F: eso es fuerte

190. I: es muy fuerte | a mí también | no me castigaban pero: ((risas)) cuando si alguien a la biblioteca en secundaria mucha secundaria es así | que hacen la guardia / todavía todavía estoy segura | estoy segura porque conozco una: te lo juro que: en la hora de permanencia en la biblioteca en la biblioteca | el otro día un niño nos lo explicaba que lo habían castigado por hablar en clase a la biblioteca

191. F: claro y eso no tiene nada que ver en realidad con lo que hacen ustedes acá en:

192. I: claro no | es que no: bueno de hecho es que no pasaría pero si no: enseguida avisaríamos a quien fuera si alguien viniera nuevo y hiciera eso: | le diríamos no / cuando yo soy la coordinadora de los practicantes de magisterio también la reunión la hacemos allí y lo primero que enseñamos es la biblioteca | luego los baños pero primero la biblioteca

193. F: como una puerta de entrada a la escuela

194. I: sí sí || claro es que tiene mucha tradición | claro la antigua bibliotecaria era Marta Mata que: es una gran [pedagoga]

195. F: [sí eso] me contaban

196. I: es de toda la vida y yo creo que somos un ejemplo de biblioteca | seguro | de muchas cosas pero de biblioteca | y nos lo creemos e /

197. F: bueno eso se ve ((risas))

198. I: ((risas))

199. F: créeme que se ve | y: por ejemplo ¿qué actividades haces para: para enseñar literatura? yo he visto algunas ya | vi: la lectura colectiva de la clase de Las Brujas e: bueno que leían también este Kip

200. I: sí Parvati

201. F: e: y algunas cosas que haces con poesía em: ¿qué otras actividades te gusta hacer con: para enseñar literatura para motivar a los niños a leer:r?

202. I: yo te tengo que decir que están bastantes motivados e / o sea que ya partimos de: que yo no los tengo que motivar si no que ya de por sí están motivados | sí que trabajamos el cuento y leemos muchos cuentos es el proyecto del curso porque acabamos haciendo un cuento | [nosotros creamos nuestro propio cuento]

203. F: [me puedes] contar un poquito más de eso /

204. I: el cuento / esto es de un trimestre y hasta mediados del segundo trimestre vamos trabajando cosas de cuento | leemos muchos: a veces no fijamos solamente en los per- en los protagonistas: otras veces en: en la situación otras en las historias que tienen inicio nudo desenlace en todas las partes sin que se den mucha: lo que a ellos les interesa el cuento en sí y como lo explicamos | unas veces los leemos otras los explicamos otras veces los vemos a nivel visual | vemos la parte de las [ilustraciones]

205. F: [son álbumes] la mayoría /

206. I: sí | sí | o bueno cuentos o rond- sí | no tienen por qué ser álbumes sí para que no nos ocupe mucho trozo de la sesión el problema es el tiempo eso también | pues: hacemos cuentos cortos relativamente cortos | y al final bueno ellos no se van dando cuenta hasta que al final los agrupamos por parejas y luego hacemos un cuento que lo presentamos el día de Sant Jordi y es que cada pareja tire un dado utilizamos un dado para escoger el protagonista antagonista e: objeto mágico y: | y ayudante | auxiliar | y luego por ejemplo todo está muy marcado es una actividad que ya lo tenemos hay seis protagonistas que son esos seis un marinero un no sé qué XX y si es el uno te toca pues: una bruja y a lo mejor te toca una bruja con una X que no sé qué y no sé cuántos y a partir de ahí es cuando crean la historia | o sea lo difícil es decirles es

como creamos la historia a partir de cosas que te han tocado X | y salen historias muy bonitas bueno cuentos de quince páginas e / | sí si quieres te puedo enseñar algún cuento de otros años y los ilustramos:

207. F: ah esta actividad no es que la hayas pensando tú para este año X

208. I: no | no de hecho desde que estoy aquí lo hacemos cada año es el trabajo que se hace en: cada curso tiene como un trabajo grande a nivel de literatura y en quinto lo hacemos el cuento y ya se hacía antes que yo llegara | sí y cada año depende del nivel y depende de la pareja que toque adaptamos más: menos: porque depende | a: no sé

209. F: claro de nuevo aparece esta idea como que tú te sumaste a un trabajo también que ya tiene una tradición

210. I: y yo desde que lo hago es muy divertido y aparte es como se compenetran y cómo saben que tienen que salir y que: las ilustraciones también las hacen ellos | todo | hacen la editorial hacen la contraportada la portada o sea es como una especie de libro y es su libro

211. F: claro | y terminan esta publicación

212. I: sí la publicación se presenta y es el día de Sant Jordi que todo el mundo lo lee | sí sí sí | es muy emocionante para ellos bueno y para nosotros X cuesta mucho | aparte bueno hacemos todo lo *dels Jocs florals* que eso X te lo deben haber explicado no sé | hacemos un concurso de *Jocs florals* que de tercero a sexto se presentan a categoría o sea hacemos tercero y cuarto unos premios y cuarto ay y quinto y sexto otros | y un jurado que está formado por maestros y niños | unos niños grandes | y entonces ellos se presentan a categoría de poesía e: de cuento y de prosa | de texto y lo presentan anónimamente | ya se ponen un seudónimo y luego lo leemos el jurado lo leemos que somos cinco | lo leemos lo vamos leyendo y damos premios | primero segundo tercero | y eso el día de Sant Jordi hacemos la entrega que se llama *Jocs florals* es una tradición de aquí de Catalunya e / y: presentamos y ese día es una gran fiesta en nuestra escuela

213. F: ah qué bien

214. I: bueno podrías venir | el 23 de abril

215. F: para Sant Jordi

216. I: claro para el mismo día

217. F: me encantaría

218. I: pues ven ven que es muy emocionante | luego invitamos a una persona que tenga que ver con la escuela y con la literatura | o sea el año pasado invitamos a una que era ilustradora | hace dos años a una que era: que escribía libros | siempre son: intentamos mirar que de la clase de sexto que son los que se van a ver si hay alguien que tenga que ver con la literatura si no pues: bajamos cursos | pero: normalmente siempre hay alguno | algún editor algún

219. F: claro | escuchándote pienso que: | que hay un montón de actividades que ya están como institucionales de la escuela 1 en relación a la lectura no / | como: que es un carro al que tú te subiste

220. I: sí | sí sí que yo puedo hacer pequeñas variaciones y que: o sea introducir cosas nuevas pero: yo creo que es una tradición histórica | es que es muy fuerte

221. F: es potente

222. I: sí mucho | mucho

223. F: y: ¿cómo te sientes tú en relación a eso?

224. I: yo alucinada ((risas))

225. F: alucinada

226. I: sí la palabra sería alucinada y de decir bueno yo aprendo cada día | cada día | siempre he aprendido algo siempre siempre | siempre cada día y: los mismos niños te dan ideas y:

227. F: y: qué: | pensando siempre en la enseñanza de la literatura ¿qué contenidos priorizan o priorizas? bueno hablo en el plural porque X

228. I: está todo sí

229. F: e: cuando piensan en enseñar literatura e: o qué objetivos / tú me hablabas hace un rato del placer por la lectura no / que los niños salgan de sexto con este: con esta motivación que se ve | e: hay otros objetivos que sean también relevantes para ustedes relacionados con la literatura /

230. I: hombre luego estará: bueno todo el trabajo de lengua | puede ser eso / te refieres a eso todo el trabajo de lengua de metáforas de sinónimos de antónimos de: todo lo que se puede extraer de ahí a::

231. F: claro como a partir de la [literatura]

232. I: claro partir de ahí y buscar excusas para aprender a redactar | claro partimos mucho de los textos ya escritos para poder: apren- para enseñar a expresar | siempre | siempre apren- damos modelos para poder o sea nunca les ponemos a: a redactar sin un modelo antes y normalmente recurrimos mucho a la literatura

233. F: como modelo lingüístico
234. I: claro para enseñar cualquier otro tipo de cosa XX | si se tiene que explicar un poema es: escribir un poema pues antes le habríamos explicado [XX]
235. F: [claro lo vi] yo y fue fantástico porque en realidad vi cómo hicieron ese paso que tú me estás diciendo ahora | a la escritura pero desde la lectura
236. I: sí muchas veces casi siempre | a: escritura libre sí que hacen sí que hacemos | sí que hacemos pero claro es que tienen un bagaje ya | que es: que es difícil de separar | normalmente sí la utilizamos mucho como esto | no sé si trabajábamos el diálogo pues: buscamos algún cuento algún texto que alguien que haya mucho diálogo y a lo mejor enseñaremos lo de ese texto a lo mejor no es el cuento en sí ni la historia en sí | si no que es la puntuación cómo se puntúa
237. F: claro | y logran ir organizando todas estas actividades porque veo el proyecto del cuento la hora de biblioteca la: todo este trabajo que me estás diciendo | digamos coexisten en:
238. I: sí sí todo al mismo tiempo y al final se acaba haciendo todo y cada curso hace lo suyo a su nivel | sí sí sí
239. F: porque también me contaba Noemí | en algunos cursos la maestra también les lee o el maestro [les lee]
240. I: [esto es] mira esta es una cosas que hicimos que era súper emocionante que era cuando teníamos la sesión ahora hace tres años teníamos en vez de cinco horas hacíamos seis y claro una hora cada día es mucho tiempo y llegó un momento que dijimos e: bueno también lo dijeron a nivel de ley que teníamos que leer cada día pero nosotros no lo buscamos como: es que nos obligan a que los niños lean | si no que pensábamos otras por qué no lo hacemos | que como somos un modelo a seguir cada día desde las nueve diez minutos no más e / llegaban y lo primero que hacían ya X se encontraban con un libro | y lo que hacíamos es leer durante diez minutos y leer la historia | a veces eran cortos o a veces historias largas
241. F: que se leían un trozo cada día
242. I: un trozo cada día un capítulo cada día o: no sé cada libro ay cada: cada clase era todo explicado o sea no era todo explicado era leído | modelos de lectura | y era tan emocionante que los niños no querían llegar tarde porque se perdían el trozo | o: era como: si algún día teníamos una salida y no nos queríamos perder aquella clase por algo | pues era como ole *avui no hem llegit* | no era por perder el tiempo si no que los veías tú así y luego era empezar X en aquella clase leía | y por ejemplo claro yo no empiezo cada día con los de quinto || intentamos que sí pero me pasa que no | pues si era el de matemáticas que era Batet se ponía y el leía le marcábamos hasta donde | y siempre no era el mismo modelo sino que tenía varias versiones
243. F: ahora no siguen haciendo:
244. I: ahora X es una pena porque no nos da tiempo | pero este año bueno lo tenemos en mente de cómo lo podemos hacer para organizar esto | estaba muy bien esa actividad y nos la cortaron de golpe | sí las *retalladas* estas
245. F: las *retalladas*
246. I: sí | sí no creemos | bueno no: uff es que de algún sitio se tiene que sacar porque lo mismo pensamos de mates de ciencias | lo mismo de todo | sí es muy difícil
247. F: estoy pensando e: | cómo sería una clase ideal para ti de: sobre literatura / | e: te acuerdas alguna sesión que hayas dicho qué buena esta sesión [X literatura]
248. I: [de literatura]
249. F: podrías describirme esa sesión
250. I: qué difícil | no te sabría qué decir e / | una: una ideal
251. F: claro algo que: sí una sesión: la que pienses qué bueno esto que hicimos sobre literatura o una actividad concreta | bueno ya me decías también del proyecto este que: que es algo como de todo el curso no /
252. I: claro | sí alguna sesión | a mí me gustan las que:
253. F: o claro que te guste a ti especialmente [X]
254. I: [sí] a mí me gusta mucho los que a través de la literatura pueden resurgir sentimientos de los niños y podamos conversar sobre eso | o sea el día de tutoría que son los viernes | normalmente les leo un cuento | no siempre para que no se aburran y para que no lo cojan como mira es: pero una vez cada mes o cada dos meses un cuento | normalmente es ilustrado para que vean imágenes mientras lo leo muy corto y que da para pensar | muchas veces lo hacemos | y a partir de ahí pues: generar conversación de: buscar la excusa para trabajar esto de los sentimientos | ya sea porque se ha muerto el abuelo de alguien o porque un niño a lo mejor está más separado del grupo | y de seguida es Noemí qué libro X y lo leemos y lo trabajamos | lo trabajamos como el simple placer de leer y a ver si aflora algo para la conversación | y esos días que: al final

se entiende: el libro y alguien puede sentirse identificado y otro puede ayudarlo | XX de libro o: | sí que ellos lo vivan como: qué cuento o qué historia pero que también les provoque algo o les genere algo adentro

255. F: eso [X gusta mucho]

256. I: [como:] sí | sería bien bien acercar la literatura pero: | podría ser /

257. F: sí | es también lo que nos pasa a nosotros cuando leemos un buen: libro que te toca:

258. I: sí sabes lo que pasa es que si yo XX por ejemplo he visto a alguien está apartado en el patio que nadie juega con él no / me lo invento y yo empiezo como: mira | a veces también lo hago e / pero que X preocupado por no sé no sé cuántos | es: menos eficaz creo | tengo comprobado que si les leo un cuento que hable sobre un niño que le pasa esto | porque es otra persona | y luego: si quiere aquella persona ya dirá mira *a mi a vegades me passa això* | o ahí mismo a lo mejor no sabe que a otro también le ha pasado | y luego ya son dos y ya no se siente tan solo y eso ayuda mucho a la literatura | mucho

259. F: usas mucho libros entonces e: los vas sacando de la biblioteca que Noemí te X

260. I: sí muchos están ahí para cuando surja el problema y otros para que: los leo | porque si ahora estoy pensando el caso de Lorenzo no sé si sabes cuál es /

261. F: bueno me suena pero no lo recuerdo

262. I: bueno es de un niño que siempre tiene un cazo enganchado | un cazo una olla no / enganchado a su X o al brazo no sé lo tiene enganchado y todas las cosas que quiere hacer le molesta el cazo y todo el rato todo el rato todo el tiempo no sé quiere jugar con los amigos y no puede | y al final bueno él se agobia y se tapa con: bueno se lo pone en la cabeza y ya no quiere salir más de aquí | y al final aparece una | persona mayor más mayor que él | que a veces los mismos niños se piensan que no tienen que ser más mayor | que le quita el cazo y le dice mira si yo: si le pones en una bolsa aquí y lo pones dentro | ya no te molestará y: normalmente ellos lo asocian mucho este libro por ejemplo que siempre lo saco a la discapacidad o al: no sé | tenemos al Alex en la clase pero otras veces que no hay ningún niño así | X ya saben que todo el mundo se llega a la conclusión de que todo el mundo tiene un cazo y que a veces necesitas que alguien te ayude para: no sé libros de estos

263. F: y: y ¿cómo eliges esos libros? en general cómo eliges los libros que: usas en la clase /

264. I: supongo porque me han ayudado a mí no / más les he visto | de seguida de hecho muchos de estos como voy por las librerías cuan- si no los ha descubierto Noemí y ella nos lo explica a nosotros pues: si no lo escojo yo lo pedimos | a veces al revés e / | e: no sé cómo los escojo a veces por temáticas y pregunto Noemí | siempre le preguntamos a ella

265. F: como esto que estabas diciendo de esto de las tutorías

266. I: sí e:: sí e:: yo qué sé e: hay algo sobre: no sé discriminación de sexos no / *tens llibres* y: luego ella me da un pilón y yo los escojo así otras veces pues: al revés si no que yo voy a buscar y digo ostras mira esto / | a lo mejor les hago surgir algo | no sé no sé cómo los escojo

267. F: en: en

268. I: a veces busco por internet a ver cuál está muy recomendado sobre esos temas: y luego si lo tenemos no | no sé

269. F: y cuando tú los le:es X tú antes antes de llevarlos a la sala e: a la sala al aula

270. I: ((risas)) a la clase

271. F: te fijas en algo especial de los libros / m: no sé

272. I: bueno si me fijo en:

273. F: digamos solo en el tema o: también en: no sé cómo están escrito: en las ilustraciones:

274. I: en todo en todo sí | sí me fijo mucho en la estética del libro mucho mucho mucho | de hecho a veces bueno: a veces he llegado a escoger libros por las ilustraciones en vez de por el texto e / porque luego de por imaginarme muchas veces XX no sé si sería un trabajo bueno también nos sale bastante bien es de tanto en tanto escaneo algún: alguna ilustración o un par y que se inventen una historia o hablamos de lo que sugiere aquello luego les leo el cuento ver si coinciden / eso también lo trabajamos XX también se trabaja mucho a nivel plástico en esta escuela y luego ellos también tienen el sentimiento este de: X muy mucho | mucho | ahora se me viene a la cabeza el: año pasado el otro | no | hace dos años teníamos una clase bueno hubo un problema en el comedor y: todos hicimos redactar qué había pasado y otra X que en otra situación qué podría haber hecho y el niño que lo cogió lo hizo sabes / has leído el Diario de Greg /

275. F: sí

276. I: que es todo así con dibujos bueno hizo toda la explicación hecho así o sea que la: luego lo guardamos todavía debo tener guardado en algún sitio | era todo cómo él se sentía y era él con el muñeco pero era todo en serio no quería hacer nada:

277. F: qué tremendo a /

278. I: muy alucinante

279. F: y es cierto eso que a veces uno escanea una imagen y oye [y de ahí puede salir:]

280. I: [y da mucho] mucho mucho

281. F: estaba pensando en mi propia experiencia porque yo que vengo de la filología claro jamás te cuentan nada de literatura infantil ni de álbumes entonces yo la primera vez que vi un álbum sin palabras dije y esto / qué es y luego ya vas viendo que: y especialmente en el trabajo con niños que son lectores de imagen X

282. I: wow y rápido | XX

283. F: y pueden sacar [mucho:]

284. I: mucho detalle | y bueno ahí los niños que tienen una imaginación / | ahora no sé cuál es que esta lee- que leímos o sea era alucinante de ilustraciones | que veían cosas que nosotros no veíamos | ahora me acuerdo | no me acuerdo fue el año pasado | bueno de sugerir mucho mucha conversación muchas historias

285. F: estoy pensando en lo que me vas diciendo claro | eliges libros por ejemplo para tratar ciertas temáticas con los chi:cos eliges libros como: modelo lingüístico para: actividades de escritura por ejemplos eliges libros para debates | o sea siento que eliges libros para muchas cosas diversas no /

286. I: sí

287. F: hay algo que se me esté quedando / o sea que: hay otros libros que eliges por otros motivos quizás / | o en general son esos los que: usas más | como modelo lingüístico o por temas: o:

288. I: yo diría que sí X | bueno a veces no sé | a veces por el simple gusto de leer | he leído algún trozo de un libro que me gusta mucho y les leo esto | también lo hago a veces y: y bueno como ellos también recomiendan nos recomiendan: pues a veces yo les digo mira XX mira qué bonito este trozo

289. F: ahá sí es cierto

290. I: sólo un trozo y ya está y continuamos con lo siguiente

291. F: y eso en general los alumnos lo valoran

292. I: mucho | mucho | mucho | igual que: yo no soy muy buena explicadora de cuentos pero por ejemplo Batet que explica cuentos es que es como le piden por favor | X siempre una vez al trimestre les tiene que explicar un cuento de los suyos porque es que es: X

293. F: parece que cuando uno hace eso de uno dejar libros que a le guste a otros: mueve la cosa | estaba pensando incluso en ese profesor que tuviste en la universidad que dejaba un poema ahí que nadie lo miraba pero que: o sea que él no lo trabajaba digamos | pero que tú todavía te acuerdas de eso y era algo:

294. I: sí | no eran poemas e / eran: frases | frases de libros y ponía al autor o a veces te dejaba con la incógnita y tú querías buscar quién era

295. F: y ahora que estamos hablando como de: la cosa más interior de la parte más interna / e: déjame que te lance una: una pregunta como del tipo: ¿qué es para ti la literatura?

296. I: ((risas))

297. F: e: no sé uno a veces para hablar de literatura: qué se yo piensa en algunas palabras a las que asocia literatura o:: | no quiero que me des una definición académica si no que:

298. I: pero yo cuando me lo has preguntado lo primero que he pensado e: diría arte | pero no sé: como el fin | yo no podría vivir sin cine no se puede vivir sin literatura | sin teatro | al teatro no voy tanto por: supongo a nivel económico pero es como: como un: un placer es arte placer no sé | no sé | que supongo que se debe enseñar pero que: no sé e: por mi propia experiencia pienso que no tienes por qué adquirirlo cuando eres pequeño que mejor: | que a lo mejor: siempre llega un momento en que dices ay | y a lo mejor un momento que lo pierdes || no sé que: que:

299. F: cuando dices que no tienes por qué adquirirlo de pequeño: te refieres a:

300. I: que no está todo perdido | si un niño se va de la primaria sin haber adquirido el gusto por la lectura /

301. F: ah vale vale

302. I: no que no se tenga que trabajar e / | pero que a lo mejor no sé | yo qué sé que a lo mejor todo lo que tú le has enseñado todo lo que tú le has puesto para enseñar aquello algún día piensa | pues era aquello | era lo que me habían dicho | o era lo que aquel compañero mío me decía o sea yo tengo que quitar: | tengo con dos niñas este año una el año pasado otra que les tengo que quitar el libro a la hora del patio | sí de llegar no no de verdad en serio de decir no es sano | o sea el extremo tampoco es sano | es no relacionarme | estoy metida en un libro y es que no puedo dejar de leer | si fuera un libro no es uno detrás de otro | y quedar con los padres de decir mira yo lo estoy haciendo no sé si te parece bien pero es que tienen que jugar | o sea dos años seguidos leen como: bueno mucho mejor que yo | leen devoran

303. F: pero bonita la asociación que haces | que también: bueno para mí también tiene mucho sentido eso de asociar literatura con arte con: | tú decías aquí que me gustó mucho eso de que: bueno que sientes que no puedes vivir sin los libros que: leer te hace libre
304. I: libre pero todo | tanto a nivel que te da información como que te hace imaginar como que te hace estar en otro sitio o imaginar cosas no / | hay una ilustración muy buena que: cuando se ve el muro de Berlín y: hay todo de libros | y luego una persona subida en toda la montaña de libros como si X yo puedo pasar a la otra banda | que puedo ver | no sé les que me gusta
305. F: y asocias eso con la literatura /
306. I: sí | con la literatura sí | especialmente | sí porque ahora te iba a decir con el cine | no | el cine es diferente | es diferente [X]
307. F: [está] bontio eso y: por qué asocias esa imagen con la literatura /
308. I: ésta / porque: | supongo X que mientras más lees más sabes: y: mientras más sabes más: más tienes es que es como un enriquecimiento no sé es como: tener dinero | para mí es como mejor que tener dinero | sin ser obsesivo e / pero: | sí poder conversar puedes recomendar: puedes: pensar te ayuda a pensar no sé
309. F: está lindo | y te gustaría: digamos transmitir eso a los niños | con los que trabajas
310. I: sí y que ellos X aunque no lo crean porque son muy pequeños | bueno algún día pensarán ey | alguno pensarán seguro | y no sólo yo toda la escuela pensará ostras es que teníamos una biblioteca es que trabajamos los libros es que no les pasará lo que a mí de decir ostras yo de pequeña | yo no leía || es que aquí no es una obligación pero a los que no les gusta también lo pueden vivir como una obligación porque cada semana se tienen que leer un libro | hay este otro extremo de que el niño que le cuesta mucho | se lo tienen que vivir como una cosa positiva lo que también es muy familiar si desde: por ejemplo ahora me estoy imaginando a un niño que sea disléxico no / que le cueste mucho leer mucho real X | si no tiene a sus padres ahí al lado que les estén leyendo / para él un libro puede ser una tortura | no tiene porqué ser emocionante | entonces es como un poco mitad y mitad | mitad escuela y mitad familia o más de familia que de escuela | es ser un buen modelo de lectura que te vean siempre les decimos e / pero tú X *has llegiu alguna vegada* / | sabes / | sabes / a ti te han visto sentada en el sofá hay algún momento en el que todo el mundo lea / porque si no para él es una obligación | y es como: | en quinto el trabajo de biblioteca es: es libre | y:
311. F: claro porque ellos van:
312. I: no | no es obligada de hacer | o sea el primer año que no es obligado
313. F: ah vale
314. I: no tienen por qué hacerlo y yo les digo esto a principio de curso | pues quieres creer que desde que estoy aquí que: hay uno o dos en la clase que lo cogen como: bueno ahora no lo hago | cogen el libro igualmente pero no hago el trabajo o sea para todos los otros es: lo mejor
315. F: XX
316. I: ya lo tienen
317. F: eso sí que es un hábito
318. I: sí es un hábito | un hábito y una emoción y: que te lo cuelguen y que: cada vez lo quieres hacerlo mejor y que:
319. F: claro | qué belleza
320. I: sí sí sí | pero entiendo que cuando eres pequeño y si: depende de la familia si ellos no lo viven como una prioridad la lectura pues: es una cosa como obvio | cada martes *tenim* biblioteca sabes / *es que tenim* es que: que hartura | que es cada semana || claro lo tienen también lo tenemos que vender para aquellas familias como algo muy positivo | si es convencer a los niños y a los padres | o a los padres a través de los niños
321. F: seguro que ya lo ven también como parte del proyecto de la escuela y: | bueno porque eso se ve
322. I: se ve
323. F: yo que vengo [de afuera ya lo veo]
324. I: [hace dos años] hicimos Noemí hizo una súper cartelera | enorme | de no sé cuántas fotos | en el blog lo encontrarás en el blog de biblioteca de: todo el mundo traía una foto de su casa de ellos de sus: individual e / con un libro leyendo | y todo el mundo se llenó no sé quinientas seiscientas fotos eran todas te decían del tamaño que eran y hacer un súper mural y todo de fotos | toda la gente de la escuela o familiares / leyendo
325. F: y entrabas en la escuela y estaba
326. I: estaba ahí donde está el árbol de navidad /
327. F: claro

328. I: pues ahí | sí | y luego lo recortaron y lo pusieron en los tres pisos y: estuvo todo el curso hace dos cursos | y la gente claro era mirar y tú veías el padre de no sé quién leyendo y:
329. F: lo voy a mirar
330. I: sí míralo X
331. F: claro entonces ya también es una cosas que sale sigue a la familia
332. I: sí | sí | está abierta la biblioteca a las familias [también]
333. F: [claro eso] me contaba también Noemí
334. I: sí sí sí
335. F: oye me gustaría si podemos terminar con esto / tampoco para quitarte toda la tarde
336. I: muy bien
337. F: yo me entusiasmo conversando
338. I: ((risas))
339. F: mira | la idea bueno es eso es: yo armé como una: una pauta pensando que sirva para observar clase pero también que sirva: no: no como evaluación porque yo no voy a evaluar a nadie
340. I: sí sí | ya me lo imagino
341. F: sino que: como para ayudar a: procesos de reflexión del propio profe sobre: su perspectiva digamos | entonces por ejemplo toda una primera parte que: que es: como: qué espacios de lectura se generan en la escuela no / si es que se generan espacios de lectura libre / esto que: veo yo en la biblioteca | que van y eligen el libro que quieren o: obligatoria guiada cuando: esto que he visto yo de: Las Brujas por ejemplo no/ | entonces claro yo lo veo | yo lo veo pero en cinco seis sesiones | o sea me gustaría tener tu visión acerca de: por ejemplo en cada uno de estos si es que es algo que tú sientes que lo haces frecuentemente | ocasionalmente o nunca o casi nunca
342. I: bueno
343. F: y: e: nada yo:
344. I: tú lo vas anotando /
345. F: claro | por ejemplo ¿tú crees que generas espacios de lectura libre? frecuentemente ocasionalmente o:
346. I: aparte de la biblioteca / | o: contando la biblioteca /
347. F: contando la biblioteca
348. I: pue- yo diría que aparte o sea semanalmente seguro la biblioteca más: las bibliotecas que yo genero e / o que la escuela genera / porque si no también hay las del medio día pero esas no dependen de mí e / que van mucho los niños de quinto y para mí es una recomendación para aquellos que: están aburridos en el patio así /
349. F: no pensando más en:
350. I: mis clases e / e: normalmente después también siempre cada: XX es muy pequeña una librería muy pequeñita en quinto | son unos libros que cada vez que ellos acaban su tarea su ejercicio pueden siempre e: acabar el trabajo no sé qué y ellos lean mucho o: tienen el suyo en un cajón y cuando acaban lo sacan que para ellos es un placer y leen XX y acabo rápido a veces cuando no les gusta mucho el trabajo no / que es más mecánico para leer | sí lo sea que eso: no sé es que no te sabría decir pero:
351. F: bueno pero por lo que me dices es bastante frecuente
352. I: sí yo creo que yo creo que sí | es habitual | es habitual o mientras esperan el cambio de clase que venga otro maestro o sacan el libro y: XX si yo lo genero sí | y si no también
353. F: y: y de lecturas guiadas / o sea de lecturas obligatorias que todos van leyendo el mismo libro por ejemplo
354. I: o sea tenemos dos | el de castellano y catalán y aparte cuando leemos cuento o cuando leemos: textos
355. F: todos juntos
356. I: claro que leemos todos | sí yo diría frecuentemente semanalmente seguro
357. F: bueno y eso es muy frecuente ((risas))
358. I: y diariamente casi siempre
359. F: contrario a: [otras escuelas]
360. I: [XX] estamos aún pendientes de tener una semana normal y queremos toda la escuela evaluar cuánto rato de lectura diaria tenemos | en una semana normal que no pase nada de ninguna sor- salida ni nada | que la haremos en enero o sea que si en febrero nos quieres preguntar cuánto / te lo sabremos decir | pero que ellos estén leyendo /
361. F: sí
362. I: bueno allí no diferenciaremos si es literatura o es: texto científico e /

363. F: da igual
364. I: queremos que al menos: no sé media hora tres cuartos seguro que todos han leído al día | yo creo que sí | pero: claro no lo hemos contado | tenemos la grae- tenemos hecha la: *graella* | en castellano / | pues: | queremos anotar
365. F: y esto de tú leer en voz alta que hace un rato que me decías bueno: tú ser modelo lector también para ellos
366. I: voy variando por ejemplo hoy el capítulo de Las brujas / lo he leído yo | e: vamos haciendo | [vamos haciendo]
367. F: [bueno también] me fijé que en las sesiones que estuve | tú siempre también leías al menos un trozo
368. I: sí un trozo
369. F: para también modelar: un poco la lectura no /
370. I: intento una cosa que: me explicaron en la escuela de aquí | que yo pensaba bueno no sabía hasta cuánto de: interrumpir el mínimo posible al: de corregir | eso sí que lo intentamos si no es que es muy evidente pero si no intentamos el mínimo: o si alguna persona no: sabe tanto leer me tiendo a poner más a su lado y luego le voy chivando | para que no se note mucho
371. F: para no cortar tanto la historia
372. I: ni cortar la historia ni: que la persona que lea se sienta mal | pero leer m: nosotros leer bastante | yo diría también frecuente | semanalmente también seguro | segurísimo
373. F: y por ejemplo generar espacios para que ellos escriban /
374. I: también
375. F: literarios /
376. I: tenemos también
377. F: yo lo vi | con los poemas
378. I: tenemos bueno cada semana ya está puesto por horario no sé si te lo hemos explicado nadie | que de primero a sexto a: todo el mundo hace una cosa que es expresión escrita que son los martes a segunda hora y todos producimos textos pero partimos de lo que te decía antes siempre de un texto literario anterior | y es: toda la escuela ay | o sea de primero a sexto porque así | tenemos dos maestros por aula | y tenemos un refuerzo que es para: no sé | escribir con dos personas es la bomba | claro porque puedes ayudar a llegar más a los niños y todo
379. F: y ahí escriben cuentos /
380. I: depende | cogemos temáticas a: por ejemplo ahora estamos la carta ahora luego haremos el cuento a: luego hacemos cuando llega Sant Jordi poemas luego: textos más instructivos o: diálogos o: vamos variando
381. F: o sea si pensarás sólo en: en los espacios de escritura: literaria / específicamente tal / cuentos o poemas m:
382. I: tenemos al menos un texto cada dos semanas hacemos | literario cuentos: poemas: | XX | uno cada dos
383. F: y tú además en tu clase vas: vas haciendo eso /
384. I: sí sí sí siempre | de hecho cada semana redactamos seguro | escribimos textos | [a veces X]
385. F: [digo para hacer] esta diferencia entre redacciones en general y: escritura literaria que es la que más me interesaría /
386. I: claro es que: quinto va muy relacionado con el cuento luego: X redactamos mucho cuento si: obviáramos esto
387. F: no bueno el cuento sí | el cuento sí
388. I: X no sé || me es difícil separarlo e / pero supongo: | no ocasionalmente tampoco
389. F: no | por lo que vas diciendo es bastante frecuente | X
390. I: es bastante | quizás no tan frecuente como la lectura / | porque: X redactar es mucho más lento y: siempre a lo mejor retomamos el mismo texto y: reelaboramos y a lo mejor lo: rompemos y volvemos a escribir | es: o sea no sé
391. F: sí sí [XX]
392. I: [que a lo mejor] tenemos el mismo texto durante varias semanas pero que es el mismo y lo queremos hacer bien hecho | y siempre luego intentamos que aquello lo poda- siempre que tenga un fin que lo lean | que lo lean y que sea: X hemos hecho que redactar por redactar no lo hacemos tampoco que sea para colgarlo en el blog para hacer una *cartellera* para: enviarlo a casa o para que se lo lean los de sexto y ellos lo nuestro no / intercambio
393. F: sí porque no escribimos para nadie
394. I: claro

395. F: siempre escribimos [para: X]

396. I: [claro porque para] escribir siempre para el maestro es raro | a veces para un compañero de la misma clase || buscamos excusas para hacerlo sí

397. F: am: crees tú que generas espacios de discusión literaria o sea de debates sobre los libros de: no sólo darlos como: qué se yo como modelo porque ahora vamos a hacer una actividad de escritura sino que también de: bueno vamos a leer este cuento y lo vamos a debatir a tratar de interpretar /

398. I: o que ellos mismo propongan | sí | que ellos traigan y todo | sí o sea a nivel de biblioteca cada mes: lo haría más frecuentemente pero cuesta a veces coger el ritmo | a: ellos recomiendan ellos recomiendan espontáneamente un libro X salen allí y explican si les ha gustado o si no y hacen pero: luego también en momentos yo esto diría ocasionales por ejemplo después de Navidad que hablamos de los regalos | a: buscamos la excusa y cuando alguien nos habla de algún libro oye explícanos sabes / para Sant Jordi siempre | siempre X

399. F: ya estoy pensando en realidad más cuando: uno lee o el niño | pero: digamos cuando se lee un cuento y luego entre todos se comenta se debate [acerca de ese libro:]

400. I: [a eso siempre] siempre que se lee | sí siempre | siempre hay una explicación después | siempre | a nivel escrito o a nivel oral e /

401. F: y esa explicación es más bien tuya / o:

402. I: no de todos de todos | que ellos X normalmente en estos casos yo tiendo a callar y organizo el debate pero que ellos: |sí |a lo mejor si que la cosa está más estancada pues digo palabras o: alguna frase para ayudar a estirar

403. F: para estirar un poco: | lo ves entonces con:

404. I: sí sí sí | esto sí e /

405. F: y por ejemplo crees: con qué periodicidad crees que trabajas a partir de lecturas de obras íntegras o sea digamos de novelas enteras o: de: sí porque muchas veces pasó en escuelas que se leía sólo fragmentos pequeñitos de obras | en cambio aquí yo veo que ustedes leen novelas enteras o poemas enteros qué se yo | entonces m: crees tú que trabajas a partir de obras íntegras y: a partir de fragmentos también literarios o trabajas menos con fragmentos y más con obras íntegras o: más con fragmentos y menos em:

406. I: enteras claro: nos da poco durante el curso m: | claro depende de qué: una novela estás hablando no /

407. F: claro

408. I: pues dos | y las trabajamos a lo largo de todo el curso y es como el libro de quinto y es como una cosa muy especial | es nuestro libro y el día de la presentación del libro es como wow [les presento el libro le damos emoción]

409. F: [que son Las brujas y el: /]

410. I: y el Kip Parvati | sí uno trabajamos aprovechamos para trabajar mucho la comprensión y es a nivel de fichas y el otro es: leer

411. F: libre libre

412. I: y a veces [comentamos]

413. F: [que es el Kip]

414. I: el Kip

415. F: libre libre

416. I: sí | y leemos leemos y de tanto en tanto sí que hacemos algún tipo de reflexión o ahora para Navidad que haremos que se lean un buen trozo solos | cuando volvemos lo retomamos entre todos || estos largos

417. F: y: también: te gusta trabajar con fragmentos /

418. I: sí

419. F: ya sea de poesía o de cuentos o de novelas /

420. I: sí también siempre | sí también || sí las dos cosas

421. F: m: | claro esto es interesante | ¿crees tú que seleccionas textos adecuados para cada: para cada situación u objetivos de lectura? me explico em:

422. I: sí percibo algo no / | hay un objetivo detrás

423. F: claro | claro porque: | no no o sea no tanto si es que hay o no objetivos si no que si tú seleccionas los: el texto m: a partir digamos de: ese objetivo no /

424. I: yo creo que siempre

425. F: o sea el texto adecuado para ese objetivo | o sea porque a veces uno va: puede ir a un aula y: están leyendo un texto así muy flojillo muy: muy fácil pero es porque: es una situación que quiere sólo motivar a leer / en cambio hay otra vez que quieren: no sé que el objetivo es: interpretar y vas: vas con un texto más: que dé más juego

426. I: sí yo diría que siempre | siempre | sí siempre | y de hecho X cuando hacemos la reunión de ciclo que es: ciclo superior e: cada curso se reúne hablamos sobre esto y algún: o sea siempre es el objetivo antes que el texto | siempre | sí yo diría que siempre | y luego pues entre todos decidimos no / o me recuerdan o yo les recuerdo algún tipo de texto que nos ayude para aquello
427. F: vale am: | si es que movilizas los libros de los espacios bibliotecarios del: del colegio y: o personales am: | claro los niños bueno aquí tienen el espacio bibliotecario e: o también pueden tener bibliotecas en sus ca:sas qué sé yo | ahí la pregunta sería como: tú crees que en las clases que tú haces tratas de movilizar esas colecciones o sea de que no sea que es algo que esté ahí y que el niño no va nunca a: esas: | a esos libros / sino que también tratas de: de dinamizarlos para que el niño esté en contacto con esos libros / no sé si me explico
428. I: bueno que si hay movimiento los traen los: los comparten /
429. F: claro porque no sé | pienso en la biblioteca que había: en mi escuela e: esa era una biblioteca que estaba ahí y que podía haber tenido una excelente colección pero que nadie | jamás había un: niño que iba y cogía un libro o sea muy pocos de mi escuela realmente íbamos y estábamos leyendo esos libros | entonces
430. I: yo creo que esto lo hace fundamentalmente en nuestra biblioteca yo en la de clase yo | de tanto en tanto cuando alguien no sabe recomen- tenemos como: seis o siete diferentes a parte de los tebeos pues yo saco un libro y les explico que aquel libro XX y les explico de qué va y la emoción que tiene y lo guardo | a ver si a alguien XX la curiosidad y pero de biblioteca de la escuela es Noemí | cada vez que: bueno lo hace sobre todo por las exposiciones | cuando los pone allí son libros desenterrados
431. F: y eso moviliza totalmente la colección
432. I: cuando: llega Navidad Sant Jordi que se hace la compra nueva / se enseña pero luego cuando: un libro sugiere otro ya tiene otros preparados o sea: es ella sobretodo | los de biblioteca ella
433. F: por lo tanto si lo pensamos más en ti como profesora / m: no sé ocasionalmente o igual frecuentemente / m:
434. I: ocasionalmente yo diría | sí | sí porque no tenemos tantos como para: sí de tanto en tanto pues esto claro cuando yo explico un cuento de los de la biblioteca / lo primero que hacen al día siguiente es ya X cola para cogerlo | esto también es una manera de movilizar | que a lo mejor lo han visto por la portada millones de veces pero: | o sea en este caso sí || sí || luego ese libro seguro que al día siguiente lo cogen | hace poco leímos X la noche estrellada pues vamos | aún se lo están pasando
435. F: ese es el último que vuelve al estante
436. I: sí sí sí sí
437. F: entonces claro esto tenía que ver más: con los espacios que: que se generan no / luego aquí viene algo un poco más específico que es sobre los procesos de comprensión o interpretación literaria y de aprendizaje literario | entonces m: por ejemplo pensando estas dos en: el alumno no sólo en: digamos en: en recuperar individualmente al alumno | estimula o recupera la implicación personal y la memoria afectiva del lector / esto de: de || esto que tú me decías hace un rato | que te importa digamos como: la recepción personal de los niños también sobre los libros / claro hay muchos maestros X que no les interesa mucho eso | en cambio hay otros que sí tratan de: recuperar eso y estimularlo esto de: de qué le llegó al niño con tal o cuál libro no / tú sientes que eso tratas de hacerlo frecuentemente u ocasionalmente /
438. I: lo intento | lo intento | frecuentemente | frecuente sí || de hecho sí
439. F: ahá | y: súper asociado también a esto si es que tratas de integrar la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector em: || no sé nosotros por ejemplo e: yo: te puedo recomendar ahora un libro y: te digo claro porque sí se relaciona súper harto con este otro que leíste | porque si te gustó: La sombra del viento mira te puede gustar este otro /
440. I: sí | lo que pasa es que en esto me superan los niños de: de la escuela | que ellos tienen más capacidad de recomendar que yo | porque se los han leído más que yo
441. F: no no pero independiente de esa capacidad de recomendación tú tratas de integrar cuando están en un proceso de lectura [XX]
442. I: [sí buscar similares]
443. F: esa memoria / de: de lector que tiene el niño para atrás /
444. I: sí yo lo intento sí | sí sí sí
445. F: por ejemplo yo lo vi: cuando tú hiciste: dijiste claro aquí hay unos poemas / que son como tipo bestiario | se acuerdan que en tercero | yo dije bua aquí está integrando súper bien
446. I: sí siempre | si es en ese caso sí siempre | siempre porque algo les: | que no les: se piensen que es: nuevo que es o:tra vez empezar no / que: reconectar con lo que tienen para poder avanzar | un poquito | y este se parece a aquel texto que leímos XX | pues sí que lo hacemos siempre X

447. F: m: luego si es que favoreces el trabajo cooperativo y la socialización entre lectores | bueno debatir entre todos el te:xtto

448. I: compartir: m: sí

449. F: me imagino porque lo he visto:

450. I: sí siempre

451. F: bastante | e: si es que utilizas textos resistentes en el trabajo interpretativo bueno esto es: pasa que aquí yo también voy barreando de: algunos teóricos no sé | hay una teórica francesa que dice que dice que para interpretar: el trabajo de interpretación literaria está bueno para: no: no puros textos fáciles o que se identifiquen rápidamente sino que también otros textos que sean más complejos un poco que les queden un poco grandes no / e: y que planteen como problemas de interpretación cosa de que sea también más: m: digamos que sea más desafiante el trabajo de interpretación de un texto

452. I: sí

453. F: tratas de:

454. I: trato sí | lo que pasa es que es difícil porque tenemos muchos niveles en una misma clase hay muchos niveles | y luego: sí se intenta sí y: esto también ayuda mucho Noemí el hecho de que los niños que van más por encima bueno más por encima que tienen más X su hábito lector no / pues se les recomienda un tipo de libro que: a otros otro que: a nivel de clase se intentan de homogeneizar sabes / buscar textos que para unos superen: que le superen que no entiendan nada / y a otro que tampoco sea tan sencillo que se aburran | a nivel de clase es difícil a nivel de cuando ellos escogen libros de la biblioteca siempre se intenta | sí | sí

455. F: y: pensando a nivel de clase pondrías entonces no sé igual siempre o [ocasionalmente]

456. I: o intentamos siempre | de intentar sí que lo consigamos | es difícil | hay veces que tú piensas esto va a funcionar y: a lo mejor es demasiado complicado para la mayoría y otras veces es demasiado evidente y da poco juego | la mayoría de las veces se consigue y les gusta leer y disfrutan | con el texto y con lo que se está explicando

457. F: bueno pero eso más allá de que se logre o no tú tratas de usar ese tipo de texto más:

458. I: sí mi intención | sí

459. F: a: | pone en juego dispositivos claro dispositivos fértiles de: de presentación de los textos | esto se refiere a que: que | no sé por ejemplo comparado con esas típicas preguntas de libro de texto o de manual que: ¿de qué color tenía: el reloj la protagonista? | que en el fondo dan muy poco juego | si es que tratas tú de: de presentar los textos digamos invitando a leer o: problematizando: los textos o: tratando de que haya debate sobre:

460. I: en esto: siempre intentamos bueno poner un: poco de todo e / porque hay los niños que sólo comprenden están en un nivel que sólo comprenden literalmente y luego cuando les estás preguntando una cosa que está relacionada y tienen que hacer inferencias / sufren lo suyo | entonces en un mismo ejercicio de comprensión hay varias | la variedad a lo mejor hay en uno no tienen las mismas preguntas que el otro | eso sí que lo hacemos se tiende a hacer sobretodo en ciclo superior a lo otro a lo que tú explicabas e / | pero a veces es necesario la pregunta tonta de: | de memoria porque les da seguridad y dicen ésta me la sé y luego escriben súper: contentos | o sea un poco adaptar | adaptar | o si el texto es más fácil | X es más fácil poderse poner en su situación y poder redactar algo más X | si lo han vivido o si no o: si entienden entienden el vocabulario

461. F: bueno tú no me entiendes nada aquí pero [XX]

462. I: [XX]

463. F: e: a bueno y no sé cómo: | qué pondrías tú aquí /

464. I: el: este de:

465. F: e: de poner en juego | tratas: [de hacerlo siempre]

466. I: [yo diría siempre] se intenta sí sí se sí sí

467. F: a: intentas bueno favoreces el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras / | esto mismo de:

468. I: depende del objetivo yo: creo del objetivo del texto yo diría a veces que no sé hablar de los detalles o de una situación concreta y otras es el sentido global | depende hay veces que: no sé || normalmente lo fácil es hacerlo global | luego hay gente que detalles a lo mejor te ha pasado bueno pero les ayuda a reflexionar

469. F: claro a veces está bien [detenerse a:]

470. I: [varía]

471. F: bueno: pues no sé

472. I: yo pondría no sé ((risas)) e: depende no vale el depende /
473. F: sí sí que vale
474. I: X ponlo en el medio | depende es que:
475. F: sí es muy cierto | a: sientes que promueves la lectura en red / en sus diversas formas por ejemplo a: los lectores muchas veces hacemos relaciones intertextuales no / e: ah te gustó La sombra del viento entonces te gustan los libros medios detectivescos mira léete qué sé yo el de: El péndulo de Foucault de Umberto Eco porque va también de detectives o léete el detective Wallander de Mankell qué sé yo o: a veces: m: no sé pueden ser por tema o por género o: por claro por tema lo hacemos mucho X ah les gustó el cuento sobre: qué sé yo sobre los deportes / ah bueno entonces están todos estos otros no / o a veces también podemos hacer lectura en red por: digamos recomendar lecturas en red por: qué sé yo por estilo | ah les gustó este poema que es como más: [román:tico]
476. I: [sí que lo hacemos] sí lo hacemos sobre todo cuando: cuando están despistados a la hora de escoger | escoger libros entonces les hacemos recordar qué libro les gustó últimamente y luego intentamos pensar XX
477. F: y eso tratas de hacerlo tú e: o sea sientes que lo haces: no | no tratas ocasionalmente o frecuentemente
478. I: claro yo personalmente | ocasionalmente | si pensara en los niños diría que frecuentemente porque lo hace Noemí
479. F: vale ya
480. I: sí es difícil de responder esto porque: la figura del bibliotecario en la escuela está muy arraigada y lo primero que hacen los niños es preguntarle a ella | es que van directo a ella
481. F: y tú: la complementas a ella porque haces a veces
482. I: sí a veces cuando vienen o cuando veo que alguien está muy perdido
483. F: XX complementando biblioteca am: | si ofreces metalenguaje literario y si ofreces espacio para su uso e: || para hablar sobre los libros también: usas a veces metalenguaje no / | o lenguaje sobre: hace un rato tú me decías claro la metáfo:ra usamos ese tipo de concepto para hablar sobre los poemas sobre: X miren aquí el narrador: | tú tratas de: de ofrecer ese lenguaje que: que es también súper específico [es el narrador:]
484. I: [de hecho] yo diría que esto seguro porque son contenidos del: del ciclo | supongo que en primaria pero es que en primero e: serán unos y en sexto serán otros y en quinto serán otros | sí | sí | claro
485. F: claro cierto son siempre contenido de: [que están asociados]
486. I: [que intenta enseñar algo]
487. F: a la asignatura | y por ejemplo volviendo hace un rato atrás e: son importantes esos contenidos para ti también / porque eso como que va en una vereda: por aquí está el placer de la lectura y: | no es que se: se aleje pero también muchas veces:
488. I: pero también podrías vivir sin: lo otro
489. F: claro
490. I: para mí importante yo creo que: bueno que X yo los dejo ir y los: evaluamos relativamente o sea el proceso lector es una cosa que empieza y no se acaba en la vida no / supongo | y: lo volverán a trabajar en sexto y luego trabajarán en primero y en segundo e irán haciendo sabes / todos los cursos lo hacen | pues lo dices lo lanzas y hay alguno que luego piensa ay sí | o sea llegan a quinto que metáfora la saben | pero a lo mejor otra más complicada pues no tienen ni idea | o a lo mejor 80% lo saben pero 20% no y: adquieren un poco más X | se deja ir yo creo || sí que es importante relativamente
491. F: claro sí || a: si estimulas el va y viene dialéctico eso ya te lo explico | entre participación y distanciaci3n | claro está esto de que: de que muchas veces la lectura en la escuela es: am: | es una lectura de: de qué me llegó del texto / algo como muy personal no / eso se refiere a eso se refiere la participaci3n cómo el niño participa en el texto de manera más personal | pero a veces también la lectura en la escuela es: más distanciada o sea de: a ver niños miremos este cuento a ver que: por ejemplo qué hace qué trata de hacer el narrador acá / como una lectura más: como más intelectual entre comillas porque: son niños pero: que: digamos que trata de poner una distancia | y claro muchos: muchos investigadores dicen que el ideal sería como hacer un va y viene un diálogo entre participaci3n o sea la cosa más de: qué te gustó del texto / qué te llamó la atenci3n / la cosa más personal con: distanciaci3n o sea [XX]
492. I: [a la hora de enseñar]
493. F: texto:
494. I: yo diría que siempre | siempre: bueno a veces siempre relativamente si el objetivo es la tutoría / que es que hablen | es siempre la:
495. F: participaci3n

496. I: la participación pero si estoy trabajando en la hora de lengua / lo otro | y si: a lo mejor estoy trabajando un texto que a la hora de lengua da mucho para hablar de cosas pues bueno ya trabajaremos lengua en otro momento | o sea que es relativo pero sí que hay como una diferenciación

497. F: y cuando piensas en lengua misma: bueno en lengua y literatura piensas más en esta lectura distanciada

498. I: no || yo creo que partimos de la persona para luego distanciar | yo creo que siempre || siempre empezamos por lo que: qué has entendido qué te ha gustado qué | XX dime tres palabras que te X impresionado | pues no sé vamos variando

499. F: pues frecuentemente /

500. I: frecuentemente

501. F: a:: si es que consideras los errores de lectura como parte del proceso interpretativo / claro eso es típico no / hay: muchos profes que más bien dicen no | XX que eso es: verlo como algo X no /

502. I: bueno yo soy del X de la idea que no | yo creo que no | es que tiene: es evidente tiene: nos equivocamos yo me equivoco todo el mundo se equivoca | da igual si por el contexto se entiende / da igual y si va muy perdido porque no sé entendido una cosa al revés pues hacemos parada y entre todos resolvemos | si es que ya ves la cara de los niños cuando empiezan a hacer X que estoy leyendo que no entiendo nada

503. F: claro y a veces interpretan: a: no sé una metáfora pero claro que no tiene que ver con:

504. I: lo hablamos sobre todo el resumen oral que lo hacemos entre todos ahí sale lo que no se ha entendido o: o lo ves o: hay el que levanta la mano o: el que se equivoca y lo dice no pero: | sí yo creo que sí || XX bueno todo el mundo tiene que pensar esto no / || que: es [evidente equivocar:]

505. F: [bueno ojalá] ojalá | a: favoreces esta toma de conciencia de las reglas del juego literario / o sea la literatura está ceñida por unas: convenciones | narrador y: etcétera e: | tratas de que ellos tomen conciencia de esas: de esas reglas que tiene la literatura /

506. I: sí a nivel de lectura por ejemplo cuando leen /

507. F: claro [X]

508. I: [sí y diferenciamos] mucho un poema de: no /

509. F: que existe narrador

510. I: de un narrador *i tant* | de diálogo de: | sí

511. F: de que no sé | cuando: leen un poema no sé hay también un hablante: lírico que: no necesariamente es el autor:

512. I: sí | siempre sí

513. F: o sea que:

514. I: sí | claro yo creo que todos

515. F: que el autor puede tener ochenta años pero que: el que habla en el poema puede ser un niños de cuatro:

516. I: sí sí sí | y del tono / |sí | y muchas veces leemos una primera lectura normal | estándar | y luego intentamos averiguar que: una vez sabemos qué nos está diciendo pues ponerle

517. F: vale || am: utilizas la contextualización literaria como instrumento para interpretar /

518. I: e: si yo diría que ocasional- bueno no | depende el texto depende del objetivo | sí | si es necesario sí | para entenderlo | diría | si tú necesitas situarte en la época o en el momento concreto para entender ese texto sí || para entender el Kip Parvati lo tienes que ubicar situar a: entender por qué viven allí por qué es tan importante esto | no sé en sexto se lee el Boris / de la segunda guerra mundial y tienes que explicarlo | y en todo | bueno Las brujas X contextualizarlo tampoco que es que es todo inventado es que depende del texto

519. F: te lo dicta mucho el texto mismo

520. I: sí: sí | sobre todo si es más histórico más X no / no sé cómo se llamaría

521. F: claro sí

522. I: si es necesario para entenderlo siempre

523. F: claro si hacemos [una: X]

524. I: [si es general] si es un cuento una rondalla tradicional a lo mejor / también porque está escrita en un momento determinado no sé nosotros hacemos San Nicolau que X decapita al: ((risas)) a toda [la gente]

525. F: [a veces salen] esos cuentos que son:

526. I: y todos dicen ay y claro cuando se dan cuenta la hacemos en primero que es una presentación teatral y cuando llegan XX | pero luego lo tienes que situar de dónde viene todo esto y qué significa y dónde está la metáfora

527. F: y si lo pensamos en global / entonces crees que utilizas la contextualización /
528. I: me pasaría X
529. F: frecuentemente o:
530. I: depende del contexto es que no te sabría decir | X ay es que no sé
531. F: mira lo vamos a poner como aquí [al medio]
532. I: [al medio sí] al medio ponlo en el medio
533. F: claro XX
534. I: si no es necesario no yo diría | sabes / X
535. F: am: pones en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria e: m: tratas de evaluar la lectura literaria para: | para digamos también invitarlos a leer o tratas XX o sea cómo evalúas la literatura X/ o no haces evaluaciones ligadas con la literatura m: más bien de lengua solamente las evaluaciones /
536. I: claro uf || a nivel de lectura /
537. F: claro
538. I: pero no de escritura no /
539. F: bueno también
540. I: porque a nivel escrito sí que: que X claro X es que ahora no sé diferenciar lengua de literatura
541. F: claro está súper barrellado
542. I: te diría X cohesión pero eso es lengua no / | literatura qué es / si el texto es rico en vocabulario /
543. F: tratas por ejemplo haces evaluaciones que no tengan que ver con eso de coherencia cohesión cuando hablas de cuentos o de: poemas por ejemplo / e: no sé evalúas: qué sé yo:
544. I: la estética /
545. F: la estética en una creación poética /
546. I: sí | sí | o la riqueza de vocabulario los sinónimos las metáforas | sí | sí de hecho es un criterio un ítem para que evaluamos | sí | en los informes sale también | tanto el gusto por la lectura como de la X | que se evalúa pues: no sé | cómo leen | es que es difícil X también es lengua
547. F: claro porque por ejemplo las novelas no lo evalúan no es cierto /
548. I: no sólo las fichas | el trabajo | no | evalúo por ejemplo y: de tanto en tanto y ellos no se sienten evaluados conversamos sobre el libro en la hora de biblioteca me voy sentando y *llegit* y por qué y tatatá | [aparte]
549. F: [como otras maneras] otras maneras de: m:
550. I: sí | sí | o por ejemplo el niño que le gusta mucho leer pues hablas mucho de libros y: no sé es para establecer conversación | pero ellos no se sienten evaluados no sé si es: | no sé | en cambio si a uno le cuesta mucho le recomiendas no / el X la necesidad y: y que si *llegeixes més escriuràs millor*:
551. F: claro o sea no aplica mucho una periodicidad para esto
552. I: no con: no
553. F: vale || bueno ya vamos terminando X || a: claro si actúa como garante de los derechos del texto | la idea es que como que uno sea el cuidador del texto en el sentido en que a veces uno lee un cuento y los niños interpretan cualquier cosa o sea se van para otro lado de lo que el texto mismo dice no / e: tú tratas también de: digamos de que vuelvan ahí e interpreten a partir de lo que el texto dice / como ser el guardián del: de lo que el texto dice también /
554. I: fidel no / sí | sí || si no ya lo replantearémos quiero decir que ellos: | sí | es el texto y es el texto el que analizamos y que leemos y a lo mejor es | no sé a veces provocamos textos que: digan X qué manera de escribir más rara | no sé
555. F: pues: frecuentemente
556. I: sí | bueno también te diría es el mismo que lo del objetivo | si el objetivo es este
557. F: es cierto || am: crees que pones tu capital literario y cultural al servicio del proceso de lectura / m:
558. I: intento ((risas)) yo lo intento | sí | sí
559. F: y: y en concreto crees que eso pasa m: muchas veces en tu clase o: no muchas veces eso de que por ejemplo les digas e:: digamos para iluminar una lectura que están haciendo ah bueno sí saben que yo también he leído: no sé tales autores o: [tales libros]
560. I: [intento que]
561. F: que son parecidos a estos
562. I: intento que sean mucho ellos o sea generar la pregunta para que ellos mismos la: la respondan | no tanto [de yo]
563. F: [no tanto de tú:]

564. I: de yo a veces sí pero no me interesa más que entre ellos porque yo creo que: bueno es la base que en una recomendación de iguales es mucho mejor que de adultos | a veces el adulto va súper bien e/ pero entre ellos es como:

565. F: o sea de: de ti misma es más ocasional

566. I: ocasionalmente yo diría que: intento: | o sea la que yo he dicho uno y ya veo a alguien con una cara | tiro para él | es que hay muy buenos lectores e / y luego tenemos mucha ventaja || sí y depende del grupo | hay grupos que son más buenos lectores que otros y ahí depende de la necesidad

567. F: XX || ah tratas de hacer de construir el proceso de interpretación o sea de lectura sin imponer tu propia interpretación /

568. I: sí

569. F: que hablen ellos | bueno [XX]

570. I: [que hablen] que hablen | al final a lo mejor o entre medio X mi opinión y a veces me la rebaten e / no pasa nada como si yo fuera uno más

571. F: pero no te gusta imponerla XX

572. I: no

573. F: bueno eso yo lo vi también

574. I: no | me gusta que salga de ellos | X cortar la creatividad XX

575. F: bueno lo último es en realidad de cómo se expande el: el aprendizaje sobre literatura hacia otras actividades | a: por ejemplo tratas de expandir hacia el circuito de X culturales o sea del mundo del libro del: que tomen conciencia que: que el libro funciona con editoriales con colecciones: que hay ilustradores: que hay bueno yo también lo he visto acá

576. I: XX

577. F: tratas de hacer eso frecuentemente o a veces o: | digamos pensando en tu caso

578. I: es que yo | yo diría yo ocasionalmente | pero a nivel de escuela cada año viene alguien de alguna editorial o alguien a hacernos algún taller XX

579. F: escritores ilustradores

580. I: sí X cada año cada año | hacemos la maleta de *contes* que vienen autores a leernos cuentos

581. F: claro te es difícil ahí separar: | [digamos:]

582. I: [o sea los] niños lo reciben sí | a nivel de clase y: escuela | ellos seguro que salen X | yo a veces sustituyo y otras veces lo va a explicar Noemí y otras veces viene un editor y nos explica || yo diría entre todos

583. F: claro | eso lo anoto porque ha salido: en varios

584. I: o sea no me siento única responsable del: del acceso a la literatura || de hecho no | no lo soy | sí sí

585. F: y:

586. I: es que puede ser hasta Montse que viene aunque no haga quinto viene y nos explica algo

587. F: pues: lo pongo frecuentemente entonces || y esto en realidad lo más típico si es que expandes la literatura / con actividades orales o de escritura /

588. I: sí

589. F: frecuentemente | bueno ya lo vi con el resumen XX || o: hacia los aprendizajes lingüísticos X esto que me decías de: leer un cuento y luego como modelo lingüístico para ver si X

590. I: sí | buscar la excusa para trabajar la lengua en sí

591. F: eso lo vas haciendo frecuentemente también

592. I: sí | combinando e/ a veces sólo por el placer de leer y de conversación y otros para: | sí | pero siempre | depende del contexto y depende que: de qué se pretenda no / del objetivo

593. F: y: te gusta expandir la literatura hacia otras áreas del conocimiento / no sé por ejemplo a partir de la lectura de un cuento irse a: naturaleza: [XX]

594. I: [nos pasa eso] o sociales | nos pasa muchas veces | sí | sí | es que pasa | bueno es un poco de contextualizar también no / || sería un poco similar | sí

595. F: pero tratas de provocar frecuentemente [esas relaciones]

596. I: es que de hecho: en áreas de ciencias también leemos literatura o sea buscamos textos literarios para:

597. F: claro y eso es:

598. I: yo diría que sí | frecuentemente | depende de: del no sé trabajamos por proyectos | X proyecto te da más te da menos | estoy recordando de cuál hicimos el año pasado | el año pasado hicimos el cinema | hicimos estudiar el cinema y claro ahí dio mucho | mucho mucho | y luego la misma clase de sociales ostras trabajamos textos literarios || pasa muchas veces y Noemí X nos hace naturaleza quinto / también | también | desde leer el Jules Verne para X volcanes o: | siempre | de hecho claro es como:

599. F: sí claro eso generalmente se hace mucho
600. I: para iniciar un tema: o iniciar un apartado: o para ejemplificar un trozo de algo || a lo mejor para estudiar comarcas no | pero a lo mejor sí e / a lo mejor para estudiar:
601. F: a lo mejor hay un libro por ahí
602. I: un poema de aquella comarca y dices ostras y pasa | no sé estudiamos la fecha de Sant Jordi porque vamos de colonias y estudiamos el poemas de la X | y todos se la saben y para ellos es wow | y es su poema | y estamos trabajando ciencias y estamos trabajando *la tardor* y: como es un paisaje y como: | estamos estudiantes Joan Maragall y poemas
603. F: te agradezco muchísimo
604. I: ya ves
605. F: quería hacer esto también contigo para: para no sólo tener yo la perspectiva de lo que yo vi | si no para tener tu propia: tu propio ejercicio docente o sea lejos de cualquier evaluación si no que dije más bien e: digamos ayudar a: provocar un proceso de reflexión: sobre la práctica que a veces uno no se detiene siempre a pensar no sé como: las cosas que estoy haciendo las actividades que hago | y aquí yo intenté como sistematizar más menos lo que se puede hacer relacionado con la literatura no / | entonces pues eso
606. I: espero que te haya servido ((risas))
607. F: pues sí claro que sí y te agradezco muchísimo

Entrevista Noemí

4 de enero 2013

1. Felipe: bueno vamos a dejar funcionando esto aquí
2. Noemí: ¿sabías quién es X Torres?
3. F: sí del Massagrán lo leí | que es un clásico | sí | bueno primero eso | me encantó tu vida lectora | me gusta esto de ver cómo se construyen los lectores porque a veces uno te dice no: en mi casa nadie leía pero: yo un día en una biblioteca me encontré con un libro y me encantó no sé | en cambio se ve que en tu caso sí que hay una tradición familiar potente no /
4. N: sí mucho
5. F: tú dices hay algo que aquí me encantó que decías: me acercaba a escuchar porque captaba que lo que se hacía allí era algo importante cuando: leían con tu hermano verdad / e: ¿por qué tienes ese recuerdo así tan: tan?
6. N: porque mi padre: era muy solemne con las cosas que le gustaban y: y eso se vivía o sea por ejemplo yo también aprendí con él que es importante hablar bien tu lengua / porque cuando estábamos en cualquier momento del día incluso si estábamos comiendo que nadie se levanta de la mesa no / pues si había una duda si esta palabra era catalana o no | él se levantaba y se iba al diccionario X y lo cogía y lo buscaba y decía mira sí es correcto no es incorrecto | y lo hacía siempre | nunca le daba pereza y lo hacía con solemnidad porque todo lo que mi padre hacía lo hacía con solemnidad
7. F: eso es vieja escuela a /
8. N: sí
9. F: total
10. N: por ejemplo mi padre hacía una cosa que era leer cada año en Noche Buena el poema de Nadal de Josep Maria de Sagarra en voz alta | para mi madre | si mi madre lo podía escuchar pero mi madre estaba preparando la comida del día siguiente no escuchaba | pues lo leía en voz alta para él porque ya sabía que nosotros de niños no íbamos a escucharlo porque era muy largo y difícil de entender y lo leía en voz alta y lo hacía siempre | y yo desde que mi padre murió (...) he empezado a hacerlo yo | por qué | porque XX me traspasaba estas cosas porque esto es importante || y lo de la lectura es lo mismo | se sentaba ahí en su sofá mi hermano a su lado (...) pues la manera en que se sentaban los dos ahí | entonces me ponía en una sillita pequeña me acercaba me sentaba también y estábamos ahí los tres | y aquello se vivía || yo creo que era: que era tal como él lo transmitía | m: ven Luís siéntate vamos a leer: | o sea no de hacía de cualquier manera siempre se hacía de la misma manera y siempre tenía algo de magia | él leyendo y mi hermano escuchando y yo con mi sillita allí que no entendía la mitad el argumento no lo entendía | recuerdo cosas de Massagrán pero otros libros / XX yo no entendía lo que estaban leyendo pero: me gustaba estar allí escuchando aquello porque:
11. F: está bonito eso a / porque me da la sensación de que no sólo había libros que los había y aquí lo pones | o sea era un ambiente lector completo porque había libros pero además estaba esta cosa muy:
12. N: y también está que nos dedicábamos X [a la madre]
13. F: [muy personal]

14. N: porque él trabajaba y la madre estaba en casa no / y cuando él | dedicaba tiempo a los hijos / mi hermano tiene la misma mem- el mismo recuerdo | aquello era importante | que nuestro padre nos dedicara un tiempo personal X porque no era lo normal | lo normal era que esto lo hiciera nuestra madre | también había eso que: si el padre es el que trabaja luego tiene un tiempo para él que no hay que molestarlo | escribía leído y no hay que molestarlos entonces bajaba a la realidad se acercaba a los hijos y XX eso también: también daba esta: [connotación]
15. F: [qué potente] | me hace acordarme de: yo también mi padre que trabajaba muchísimo pero por las noches nos contaba una historia | y era la historia del Capitán Chuchoca
16. N: que la inventaba él /
17. F: claro porque la chuchoca es un vegetal porque él trabajaba en el campo entonces el Capitán Chuchoca yo lo esperaba cada noche porque era: era eso como un acontecimiento en que él estaba contigo X al 100% y eso era muy [potente]
18. N: [muy importante]
19. F: yo creo que la historia era muy básica la del Capitán Chuchoca pero:
20. N: pero lo importante era el acto de: amor | eso es lo que siempre explicamos a los padres de por qué es importante que lean a sus hijos
21. F: sí es verdad | hay un acto de amor potente | y: luego también me lla- me gustó bueno no está sólo tu padre sino que me decías que tu hermano también era una referencia no es cierto / y seguro que él iba leyendo también cosas que tú todavía no podías leer como: estas que pones aquí
22. N: sí sí siempre ha sido así | y sigue siendo una persona que me influye también lo he puesto después en: lo que él dice y yo siempre le creo y: le escucho y le hago caso porque en general coincidimos y: él es un gran lector
23. F: y pero: luego hay algo que me llamó la atención que es esto | de lo de la revista | pero me llamó la atención como lo cuentas porque es casi como una: | como un carné de identidad no / de otro o tú lo sientes así un poco | como:
24. N: sí yo creo que sí
25. F: esto de decir de ahora en adelante / [esto parece]
26. N: [era como una sentencia] como darle seriedad a algo | no sé en aquel momento no era normal que se buscara niños | revistas infantiles había muy pocas | que se preguntara a niños sobre lo que se leía y luego aparece | esto ahora sería mucho más normal hay muchas revistas infantiles en que las que aparecen niños entrevistados seguro | *El Ara criatures* y esto que sale cada semana | aquí ocurre algo para mí trascendente || verdad e /
27. F: y cuando piensas en toda esa época / bueno claro está la familia súper fuerte e: y la escuela / recuerdas la escuela como un espacio:
28. N: no
29. F: promotor de lectura o que a ti te haya
30. N: no | bueno en tanto y en cuánto fue en la escuela donde nos preguntaron y nos buscaron para hacer esta: esta revista eso sí | pero incluso esto no lo hizo un maestro si no el que entró en la clase a preguntar ey queréis escribir por favor | era una persona un poco: ajena a la escuela | hacía unas horas pero no era un maestro de la escuela o sea era una cosa un poco distinta de lo habitual no / no era una persona habitual en la escuela aquella | m: la escuela tenía biblioteca pero todos los libros estaban encerrados en armarios con llave | y la biblioteca era la sala de estar de las maestras | donde nosotros veíamos a las maestras reunidas y donde no se podía entrarse / aquello era la biblioteca de la escuela || nunca utilizamos libros para nada nunca me recomendaron y eso tengo un buen recuerdo que fue la profesora y este es muy potente además e / y no lo puse X | la profesora de: francés | en quinto el tema era la literatura francesa y entonces ella pensaba que no era suficiente que nos estudiáramos de memoria quiénes son los grandes autores y qué cosas escribieron | sino que quiso: que apreciáramos algo de literatura francesa y entonces un día a la semana nos leía en voz alta | el primer trimestre *El principito* de Saint – Exupéry | el segundo trimestre *Los silencios del mar* de un autor que ya lo he olvidado | que me encantó | luego lo busqué porque X lo editó para jóvenes y es precioso | y luego se hizo en teatro hace dos tres años y lo fui a ver de tanto que me había gustado esta historia | y el tercer trimestre *Atalanta* que: no sé de qué otro autor francés y esta fue la que menos me gustó | bueno pues recuerdo XX de tres clases que tenía a la semana una la dedicaba a leer en voz alta en catalán ella no lo leía en francés lo leía traducido en castellano | supongo que en parte sí a mí me gusta leer en voz alta con los chicos es: porque yo tengo un recuerdo de aquellas sesiones como: lo más de lo más || muchísimo | muchísimo | leía muy bien y eligió muy bien los tres títulos X los dos primeros | lo recuerdo con emoción | he buscado a esta persona para decirselo después y se fue a vivir fuera de Barcelona y: X no como otras maestras de cuando era niña me he cruzado por casualidad o porque las he buscado a esta no | nunca más | si pudiera me encantaría encontrarme y decirle gracias señora no sabe lo que hizo por mí
31. F: qué potente sí | me llama la atención eso porque muchos entrevistando a lectores: muchas veces me dicen eso sabes que no | en la escuela ni un recuerdo y muchas veces me dicen esto de los libros estaban cerrados con llave pero: a veces se acuerdan de que me leían y parece que eso que me leían: bueno yo también a mí también así

que: para mí también fue importante | pero: pero hay una experiencia ahí bonita a / que marca y que probablemente a ti ahora cuando lees la Margarita que la lees con una pasión y una: belleza e: te sale algo de ahí no /

32. N: yo creo que sí

33. F: de esa propia experiencia

34. N: tengo un recuerdo excelente de esto

35. F: qué notable | y: bueno hubo varias frases que me gustaron en realidad pero: por ejemplo esto de que: creo que me gusta leer lo que tiene una resonancia en mi interior o esto de: sumergirme en los libros | creo que ocupas varias metáforas así que tienen que ver con una cuestión más interior | entonces no sé leyendo esto quería preguntarte bueno: ¿por qué ocupas esas metáforas? o sea que: ¿qué es la literatura para ti digamos como: sí eso como persona?

36. N: cuando acabé de escribir pensé | no has dicho en ningún sitio | por qué m: porqué leo o sea qué es lo que encontramos los amantes de la lectura en la lectura y eso no lo he sabido explicar o no sé no me he atrevido a explicarlo | porque cuando yo lloraba porque mi hija no iba a leer | eso te lo contaba antes | yo pensaba: qué es lo que se va a perder estar niña si no si no consigue leer qué es lo que yo encuentro en la lectura no / lo más socorrido es decir siempre que: | que vivimos una doble vida no / leyendo / | que: que todo lo que yo no he: que mi vida no me ha ofrecido porque cada uno tiene sus circunstancias: no voy a vivir aventuras no voy a vivir cuestiones sentimentales profundas seguramente ya en los años que me quedan | pero en cambio esto está en los libros | tú tienes una doble vida yo creo que lo sucede cuando acabas de leer una novela | pasa mucho en las novelas buenas no / que: cierras la última página y dices qué se va hacer ahora de estas personas | ya no sé ya no sabré más de ellas | yo las llevo dentro son mi vida también esta personas qué pena | uno no quiere llegar al final del libro por eso no / porque: adiós se acabó | y a veces cuando te dicen hay una continuación ah qué bien ((risas)) | nunca es lo mismo porque segundas partes no acostumbran a ser buenas pero: || yo creo que por un lado es esto | la segunda vida y otra cosa es: | yo esto lo descubrí cuando leía XX que es: cuando yo digo por ahí que empiezo a leer lecturas de adultos y de joven | era un autor francés que: | y había otro Gilbert X que ese no lo he puesto | es de la misma época de los años 60 | eran autores que yo creo que: que hacían sentir distinta a una persona | o sea lo que tienen la novela también | bueno quizás el ensayo no sé | tú acabas un libro y eres mejor de cómo eras cuando lo empezaste | porque ahí hay: no sé sentimientos y: || y vivencias de otros | de protagonistas que: de hecho X y ha cambiado y creo que: XX y aquí en España Francisco Candel | a mí Francisco Candel

37. F: sí lo nombraste aquí no::

38. N: este hombre me abrió los ojos

39. F: no lo conocía

40. N: este señor es el autor de una: de un ensayo que se llama *Els altres catalans* /

41. F: es catalán /

42. N: no | no recuerdo de dónde | de fuera | vino aquí como: emigrante / | y: y fue el primero que escribió que hizo un estudio sobre la: la inmigración castellana o: extremeña o española a Catalunya | muy serio muy bien hecho | y: y tuvo muchísimo prestigio por este estudio | pero además hacía novelas de fondo social y: yo entendí lo que era la lucha de clases leyendo las novelas de Francisco Candel y: y aquello de que tienes que tomar partido | que si tú eres una burguesita de padres burgueses y: y estás yendo a la universidad y vives muy bien pero te están contando que la realidad XX pues no puedes sentir XX | pero este tenía una intención: no diré moralizante porque no era moralizante tenía una intención de denuncia | por lo tanto X y te cambiaba si tú tenías las antenas para recibirlo porque quizás otras personas no les motivaba y a mí sí no / pero en este caso era su intención | en el caso de XX no | eran más de vidas de médicos que daban su vida | por su trabajo por: sus enfermos o: obreros | XX tenía dos una de médicos y otra de trabajadores en una fábrica | maltratados no / | y aquello no era creo que no era o eran pero más sutil con intención moralizante o educadora no sé || pero sí sí a mí estas lecturas de mi: pre adolescencia o adolescencia me hicieron distinta seguro | o los de: o los de los campos de exterminio:

43. F: claro además es una época que: bueno que si eres lector e: te: ayuda como a construir la identidad no / yo pienso que: en esa misma época por ejemplo yo descubrí la poesía chilena la tradición de la poesía chilena | oye pero: yo también fui otro ((risas)) pasé a ser otro y hasta el día de hoy siento que me debo mucho a: a eso no / claro también: yo tuve el encuentro con otros: otras personas de mi misma edad que estaban con esas mismas: digamos inquietudes | hubo por ejemplo también encuentros con otras personas que: que fueran lectores o que te acompañaran en esos procesos de lectura o fue algo también más tuyo solitario: individual

44. N: no | aparte de lo que he contado aquí del hermano que también X este tipo de lectura X / o sea yo sé muy bien por ejemplo quién: quien me prestaba los libros de Francisco Candel | de este grupo de adolescentes que aún cenamos juntos pues hay uno/ | y fue él quien me dijo oye este chico universitario y burgués como yo | estuvo un tiempo trabajando en una fábrica | porque dijo yo no quiero ser estudiante: así yo me voy a trabajar y en mis tiempos libres me sacaré el título XX durante un curso o menos | que la vida era otra cosa y que XX tampoco se trataba de eso | pero sí o sea este amigo seguro que me ayudó y me influyó XX me ha gustado mucho este que me

has pasado pásame otro y así no / | o sea creo que son procesos nunca se viven X en mi caso sobre todo en solitario siempre han sido acompañados

45. F: y eso lo veo muy fuerte en ti hoy día por lo que cuentas aquí esa cuestión colectiva o sea e: el club de lectura: el seminario que vas semanalmente me parece y: comentan libros infantiles: o sea hay una cuestión social para ti muy fuerte relacionado con la lectura no /

46. N: creo que sí || en esta escuela hemos tenido mucha suerte porque no sé ha habido una: casua- una casualidad un azar no sé de maestras muy lectoras y maestros muy lectores y es muy habitual que a las horas de comer | se hable de literatura también de cine | yo no sé si en todos: los coles pasa lo mismo | yo creo que no | que tenemos suerte de coincidir así | muchos de nosotros hemos sido amantes de la lectura y se habla mucho de libros y: siempre ha sido así de teatro de cine y de literatura | siempre | para mí ha sido muy importante porque de qué X al final para saber de qué quieres leer y de qué no / | a veces yo he llegado a: comprar algún libro fiándome de las críticas de Babelia de El país | pero sólo esto | porque yo veo gente que va a la librería toma un libro lee la contraportada y dice vale | y esto nunca me ha tocado X yo necesito una garantía de alguien de confianza que me diga que esto está bien

47. F: en cambio los lectores que entrevista yo en la universidad muchos me decían voy a una librería y si la portada me gusta / e: lo compro ((risas)) yo decía X

48. N: sí es que yo creo que estás abocado al fracaso si haces esto | y seguro que es desmotivador leer algo que no te gusta no / | yo creo que pueden haber personas autodidactas / que si se fían de esto y se equivocan | después debes asociar la literatura a algo que no siempre es bueno | y: a mí me pasa muy pocas veces que no pueda acabar un libro porque no me está gustando | a veces me ha pasado muy pocas además XX voy a darle la oportunidad hasta el final a ver si: finalmente | pero sí apuesto sobre seguro en general

49. F: además si ya te lo han recomendado tu hermano: o: [los profes]

50. N: [o los compañeros] siempre sí | o: alguien de una librería que sea muy de tu confianza como es el caso ahora de Oblit | si no tampoco | no: si es verdad | no pienso que pueda ser una cosa: que se pueda vivir en solitario esto de: la lectura

51. F: y cómo llega entonces una maestra de Ciencias Naturales a: bueno a este ámbito y a ser bibliotecaria: y a: | cómo decide bueno voy a entrar a este seminario:

52. N: yo creo que en realidad yo era más de letras que de ciencias || yo había estudiado en la escuela ciencias | cuando había que elegir a los: trece años en mi tiempo / entre ciencias y letras y elegí ciencias estudié ciencias | luego las matemáticas no me fueron bien | y les dije a mis padres que cuando iba a hacer preuniversitario / a hacer curso de Bachillerato superior | quería pasarme al otro | y: cosa rarísima me dijeron bueno te saco pero tienes que estudiar el Latín y el Griego de los años XX | y un verano con una profe particular que ellos pagaron que la niña caprichosa creo pero bueno me lo permitieron | estudié Latín y Griego y empecé letras y acabé letras | y entonces a pesar de ellos yo creía que iba a estudiar una carrera de ciencias | pero decidí hacer pedagogía | cuando hice pedagogía el primer año que acabé | buscabas trabajo en el periódico | había ofertas para maestros en el periódico y fui a parar a una academia y ahí me dijeron mira eres profesora de ciencias naturales de sexto séptimo y octavo de ESO y ya está | y como tuve este trabajo me especialicé en aquello el primer año lo hice mal luego fui a Rosa Sensat también a cursos cursillos de ciencias y cuando al año siguiente ya fui a Escuela 1 me dijeron qué es lo que se te da | bueno pues ahora Ciencias Naturales es lo que hice el año pasado y lo que me he intentado formar durante un año solamente | pero a mí me hacía parecer que era mucho | total que ya está XX y estuve aquí haciendo de profe de Ciencias Naturales a una hora durante treinta y tantos años | pero: nunca me he sentido: he ido a muchos cursos a muchos seminarios de ciencias y he sido yo también formadora de ciencias | pero nunca lo he hecho con la misma convicción que ahora tengo y la misma seguridad con la que ahora hago de bibliotecaria | siempre me he sentido en falso haciendo las clases de ciencias siempre he sabido que se puede hacer mejor y yo no alcanzo | y lo intento pero no alcanzo y cuando he sido formadora siempre he pensado | bueno es digno lo que estás haciendo y lo que estás explicando pero: no eres: no eres quién para dar lecciones porque tú tampoco lo has hecho | no sé siempre me he sentido X pero: la biblioteca de Escuela 1 me encantaba cuando estábamos en la otra casa /| a menudo iba a: ordenar libros y la bibliotecaria me decía ¿pero qué haces? si se van a desordenar en cuanto los niños XX los de ciencias déjame clasificarlos por temas porque si un niño viene no va a saber está todo mezclado |me venía a decir algo así es inútil |no sabes lo que haces tú tienes ahora un trabajo ordenando y luego se va a desordenar | o sea aquella persona no creía que la biblioteca se tiene que ordenar cada día XX todas las bibliotecas del mundo pero ella XX

53. F: y: y:

54. N: y: y entonces | perdón | ella cuando ya se acercaba su jubilación me vino y me dijo oye a: a ti te gusta esto por qué no intentas ser tú la que me suceda en la responsabilidad | y le dije no sé hay muchas personas que pretenden este cargo porque lo de los cuentos infantiles les gusta a muchos maestros de verdad | pero bueno aquí la que ha ido viniendo y me has encargado que comprara libros y te has preocupado y eso pues yo por lo que veo del claustro eres tú | y entonces cuando ella me dijo aquello pensé pues quizás tiene razón a ver cómo hago yo

para demostrar ((risas)) lo que ella dice no / | y entonces tuve un par de golpes de suerte | no fue que yo era *cap d'estudis* y en aquel momento ya se había: | instaurado ese programa que se llama Puntedu /

55. F: sí me lo contabas

56. N: y: ese programa duraba tres cursos | claro la que estaba disfrutándolo era esta señora no / la bibliotecaria | pero así como el primer año de formación XX el primer año de formación era sobre gestionar la biblioteca el E-pèrgam el E-pèrgam todo esto lo hizo ella y lo hizo muy bien | pero el segundo año ya era de Internet y la formación de nuestros alumnos como: buscadores de información en Internet y como: aprendices de las nuevas tecnologías y: bueno | ella un día me viene y me dice esto me viene grande | por qué: si quizás serás tú la bibliotecaria por qué no vas tú | a estos: | la última parte de esta formación podrías hacerla tú | XX me interesa | además: para concedernos el:

57. F: eso ya era la posta simbólica

58. N: y para concedernos el Puntedu una cosa que estuvo muy bien que hizo la Generalitat fue decir: las bibliotecas no las puede llevar una sola persona se tienen que gestionar como un proyecto de centro y: alguien del equipo directivo tiene que estar implicado en una comisión de biblioteca

59. F: ese es un gol de media cancha

60. N: muchísimo | lo fue para las bibliotecas y: para mí | porque entonces el equipo directivo dijo entonces Mariona tú eres la *Cap de estudis* tú formas parte de la comisión y eso también hizo que me fuera metiendo en el tema | y por eso María Llum me dijo | la bibliotecaria | me dijo ve tú al curso porque lo que me van a explicar yo ya no lo voy a aplicar y quizás tú sí | pero entonces el último día de este curso Jordi Quintana | de quien siempre estaré agradecida | dijo | mirad e: no sé a ver cómo fue | esto del Puntedu se va acabar | la Generalitat ya no piensa invertir más en esto | pero si el día de mañana volviera a haber una convocatoria / quizás sería bueno para vosotras que estuvierais: que estuvierais especializadas | el año que viene la universidad vuelve a ofrecer el Máster de Biblioteca Escolar | yo que vosotras me apuntaría porque es interesante y porque quizás va ser un punto para que el día de mañana tengáis una bibliotecaria en vuestra biblioteca que la Generalitat XX porque le salió de:

61. F: le salió

62. N: porque ya ves que Convergencia tiene algún interés en las bibliotecas y en el hecho de que tengamos X bibliotecarios | bueno total que yo fui a la escuela ((risas)) | esto es el año que María Llum se jubilaba | mira nos han dicho esto y no es una comisión para hacer bibliotecaria de la escuela que tengas el título pero XX que lo tengas | y María Llum lo apoyó X y las cuatro o cinco personas que también pensaban que también habían pensado en algún minuto de su vida cuando María Llum se fuera | querrían ser bibliotecarias / al decir hay que hacer un curso de mil horas que vale dos mil euros | tres días a la semana | XX a mí esto me interesa y mucho | y además: no fue tanto por pillaría de: de que así yo me lo quedaba y los otros lo dejaban tampoco no / esto fue la casualidad | a mí en realidad me interesaba hacerlo

63. F: y el master sí fue una instancia potente para ti de formación

64. N: importantísima

65. F: porque claro los cursillos que ibas haciendo de formación eran de ciencias | hasta ese momento

66. N: nunca había hecho nada

67. F: y no vamos hablar en la formación inicial que hay en literatura porque:

68. N: cero | nada de nada de nada | era que a mí me gustaban los libros y la lectura y: y nada más sólo se basaba en esto y por eso me gustaba la biblioteca

69. F: qué notable y: luego del máster seguiste haciendo cursillos o cosas: con literatura no /

70. N: cursos: | bueno Oblit en Casa Anita organiza una especie de cursillo sobre el álbum ilustrado y yo voy [el año pasado y este año]

71. F: [XX seminario]

72. N: sí | en el seminario XX y: nada más | al revés lo que enseguida pasó es que me mandan estudiantes para que les explique la organización de la biblioteca nuestra | porque:

73. F: qué bien

74. N: porque entra: bueno y lo que decía entonces

75. F: los azares de la vida

76. N: y ahí me siento mucho más: segura | de lo que decía antes de cuando: es maestra de naturales | cuando yo cuento a alguien que viene a la biblioteca lo que hacemos y cómo lo hacemos | y: ninguna lo he inventado alguna cosa sí otras cosas son herencia de lo que ya había en esta escuela | y ahí sí que pienso la escuela Escuela 1 en este tema sí tiene algo que aportar | porque ha habido muchas bibliotecarias antes que yo y XX | y lo que hago y lo que digo me lo creo más o: veo que es más: una consecuencia | sabes / en el tema que: patino | resbalo en el de: lo que es | lo que María Llum decidió que ella ahí no entraba | lo de la búsqueda de información lo de X en conocimiento | yo lo digo | digo es tan importante hacer alumnos que: amen los libros y la lectura como que sean competentes: en ese terreno | pero esto no depende sólo de la bibliotecaria depende de todo el equipo de

maestros | y ahí no sé cómo avanzar | no lo tengo tan claro cómo avanzar | y: el *departament* nos ha estado dando recursos e / o ideas | los de ahora no los de antes XX esto | pero yo creo que esto no está resuelto [XX]

77. F: [yo creo] que nadie lo tiene muy resuelto | yo creo que todavía está *work in progress*

78. N: yo creo que sí | yo no podría dar un cursillo sobre esto por ejemplo | una conferencia

79. F: y ya: y ya subida en este caballo de la lectura y: de la literatura los libros em: | ¿cuál es tu visión de la enseñanza de todo esto en la escuela? e: digamos que: | bueno si te pones a pensar ¿cuáles son tus objetivos e: para: en relación a la enseñanza de: la lectura y la literatura? para estos chicos de quinto sexto de primaria

80. N: yo creo que:

81. F: lo que esperas

82. N: yo creo que lo importante es: conseguir que salgan de la escuela diciendo | me encanta leer | para una primaria / yo diría que el objetivo es este | que digan me encanta leer y: leer forma parte de mi vida | la lectura forma parte de mi vida | si consiguiéramos que el cien por cien de los niños que se van X lo vivieran así / no sólo lo dijeran sino que lo sintieran con que la lectura es muy importante y sin la lectura no soy yo / yo creo que sería esto | cuando a veces nos han llegado libros en cuarto quinto nuevos de otros centros de otras escuelas que dicen a mí no me gusta leer | pues ahí yo tengo un trabajo | yo voy a conseguir que este niño dice a mí no me gusta leer e: en dos años me diga sí sí | me gusta | lo que pasa es que hay que estar muy atento a los que tienen problemas | s: hay niños que no leen porque les cuesta concentrarse porque les cuesta leer porque tienen algo de dislexia aunque no sea mucho y: ahí hay un trabajo que hacer muy importante

83. F: y tú sientes que esa idea que tienes tú: a nivel personal se concreta: en la escuela particular X digamos en la escuela concreta

84. N: si se: comparte / si esto lo ve así:

85. F: claro | tú sientes que ese propósito es: sólo tuyo es compartido general en la escuela /

86. N: yo creo que es compartido | sólo: | yo tengo una reserva | a ver cuando yo: hice el curso/ con Teresa esta es la parte de Teresa y de: no no es de Teresa cómo se llama: Mireia Manresa | Teresa y Mireia Manresa a: me hicieron ver que: que en la clase de lengua se puede trabajar por proyectos también | y ahí no tenemos esta tradición | sólo tenemos la tradición de trabajar por proyectos en: ciencias naturales sociales: a veces algo de mates o de artes | pero: lo que es la lengua / se ve más: | se ve de una manera más tradicional [interrupción en la grabación a petición de la entrevistada]

89. F: y cuando piensas bueno en esta escuela Escuela 1 que es súper: digamos que se ve desde fuera que sí tiene este objetivo del placer por la lectu:ra | estas dos cosas que me decías al principio o sea: me gusta leer y además tengo un hábito como un: | e: con qué actividades concretas ves que se aterriza eso / digamos qué actividades llevan a:

90. N: todo el trabajo que se hace desde la biblioteca seguro | todo este planteamiento que hace la biblioteca de Escuela 1 va encaminado a esto | m: bueno un día te conté no / desde P3 hasta sexto: qué peso tiene su paso por la biblioteca y el préstamo de libros regular y todo esto: en estos niños yo creo que es importante hacerlo así

91. F: claro todo ese proyecto lector que tienen allí: digamos ya montado

92. N: yo creo que sí | que esto es importante

93. F: y por ejemplo para ti como maestra de: de lengua castellana / también hay: me imagino que hay actividades que haces en ese espacio /

94. N: la verdad es que es la primera: es el primer año que hago castellano

95. F: ah vale

96. N: sí claro ((risas)) | claro es que yo he sustituido al tutor de sexto | y: para: | lo mío siempre han sido las naturales y como el tutor tiene que estar más horas en clase con los chicos me pasaron al castellano que hacía Batet | Batet hacía el castellano no porque le interesara la lengua porque él es más especialista en mates | hacía castellano porque Batet habla bien el castellano | así como yo tengo un catalán que: aflora por todas partes / él no | y: a él no le disgustaba hacerlo pero: no tenemos especialista en: lengua castellana nunca hemos tenido y siempre lo hemos ido haciendo así como hemos podido y ahora lo hago yo por primera vez | entonces yo: pienso que lo que me gusta hacer de castellano es la lectura de esta novela | todo lo que se saca de esta lectura / yo pienso que ahí también estamos educando desde el punto de vista de la literatura infantil y: | m:: lo de los poemas en: lengua castellana para que aprendan que: el castellano es bello no / es precioso X | y por eso busco | aunque sean cosas un poco antiguas o: distintas de lo que quizá encuentran los niños en sus libros de: de la biblioteca de poemas en castellano | estoy pensando en enseñarles XX este mes que viene no sé | el amor por: la literatura castellana yo pienso que es responsabilidad nuestra también aunque:

97. F: claro o sea priorizas: has priorizado mucho bueno este año porque hablo de este año e: | los contenidos relacionados con la lectura de los textos:

98. N: y este trimestre cuando hayamos terminado la lectura de Boris: | escribir | escribir en castellano | porque ahí vemos que: cuando se hacen estas pruebas de la Generalitat | nos cuesta | nos cuesta estos niños hablan en catalán en sus casas y ven mucho más que en castellano por lo tanto yo creo que hay que hacer algo de: de que disfruten escribiendo y que: les guste también escribir en castellano y que no se considere una cosa de menos

importancia || pero son tres meses sólo que llevo en esto no tengo ni idea de qué: tiene que ser mi prioridad | plantearme por ejemplo lo de un proyecto en castellano no sé si también podría ser

99. F: puede ser interesante | y: por ejemplo tú qué crees que: que ganan estos niños que tienen todas estas actividades y tienen todas estas horas de biblioteca: e: y tienen un contacto: digamos con los textos y con los álbumes y con los textos literarios en general || e: qué ganan ellos al salir de sexto en relación a otros niños de muchas otras escuelas que lamentablemente no tienen este trabajo con los textos

100. N: yo creo que es:

101. F: cercano /

102. N: que: que hemos acercado la materia a su vida | o sea qué hemos hecho que sea significativo que es la gran presión indirecta de los maestros no / el aprendizaje de la lengua que: que el aprendizaje de la lengua no se limite a ser: pues lo que está en los libros o en los ejercicios: la normativa: el entender eso también es importante XX la construcción de una lengua | y porque un adjetivo es necesario y lo que hace un verbo en una frase esto hay que saberlo no / sentirlo | Marga lo hace bien esto | intentar que ellos estén motivados y amen el conocimiento de por qué el lenguaje es como es y por qué el lenguaje está estipulado como está estipulado | yo esto lo veo | yo esto no lo sabría hacer pienso que esto ella la soluciona bien | pero que la lengua además de ser esto: es: el amor por la lectura y la escritura | el ser buenos comunicadores y el sentirlo como una cosa propia y necesaria que: yo creo que se van con este bagaje lo mismo que en arte intentamos que sean buenos: con las manos pero también sean buenos receptores y: los paseamos por todos los museos de la ciudad cada año | hay un programa cada año que toca esto de ir a un sitio para que:

103. F: esto que tú dices que se van con ese bagaje: | yo que estuve viviendo un par de meses lo veo de partida porque: entran a la biblioteca y ya se ve que hay un hábito de ellos de sentarse a leer en silencio un libro o sea:

104. N: yo creo que sí

105. F: en algunos más que otros: pero eso no se ve en todas partes o sea con niños de esa edad /

106. N: y otra cosa importante es que salgan de la escuela siendo buenos usuarios de una biblioteca | yo creo que esto para su futuro:

107. F: eso a ti te interesa mucho que aprendan

108. N: mucho claro que sí | yo pienso que esto ahora que: que el libro de texto va ir perdiendo peso | en secundaria y el bachillerato | que nuestros niños hayan sido iniciados en: | cuando yo entro en una biblioteca sé lo que estoy haciendo sé lo que estoy buscando tanto si me dirijo a los ordenadores de la biblioteca como si me dirijo a los libros de conocimientos y: | esto [creo que X]

109. F: [también se sabe] mover en el entorno bibliotecario y sabe que hay clasificaciones y que hay: no sé

110. N: y sabe cómo: | y esta es nuestra piedrecita en el zapato cómo se hace | y ahí cuando tengo ya tres libros y tres webs | bueno con todo esto ahora yo tengo que buscar información y hacer un trabajo que me han dicho y eso también es responsabilidad | lo que te decía antes no sólo de la bibliotecaria | seguro que no | en las horas de biblioteca no trabajamos esto | pero la bibliotecaria tendría que ser una: persona que ayuda y arrastra a los compañeros que están en cada uno de los cursos de primaria para que esto sea un objetivo esencial en la escuela | que: eso no tiene marcha atrás | y es tan importante esto como lo otro | yo creo que sí | que se van de la escuela sabiendo buscar en internet | porque hay que hacerlo a su edad no hay ningún niño de Escuela 1 que cuando sale de sexto escribe en el Google ¿cómo hacen las mariposas para reproducirse? XX ((risas)) | supongo que no | supongo que le hemos enseñado cómo se busca de verdad | es lo que siempre cuentan los profes de instituto que los chavales hacen esto

111. F: de los que llegan de aquí

112. N: sí pero no los que llegan de todas partes los profes de instituto te cuentan yo cuando van los niños a la hora de informática y se ponen delante de uno y les dicen el trabajo que van hacer es sobre e: no sé ¿cómo se vivía en la edad media? y escriben cómo se [vivía en la edad media /]

113. F: [tal cual] | la misma consigna que les dio el profe lo ponen allí

114. N: esto también es responsabilidad nuestra | pero te animas menos | y como con la lectura llevamos cincuenta años / en esto llevamos pocos | y también se irían de la escuela con este bagaje

115. F: bueno para no quitarte mucho más tiempo ((risas)) | e: mira me gustaría que viéramos un poco lo de la pauta esta: que: en realidad que siempre me ha complicado esto de uno como investigador ir a la escuela y despedirse entonces trato siempre en general no sé alguna manera de retribución bueno luego hablaremos de eso también

116. N: de eso vamos a hablar sí señor

117. F: pero pensé también que si es que hacía todo un trabajo de intentar sistematizar una pauta digamos lo que podría hacerse relacionado con literatura para yo observar clase | también estaría súper bien usarla como: instrumento de reflexión para tener yo también la perspectiva de los otros profes | e: porque eso | no no || no es: digamos: | no es unidireccional esto | sino que también necesito: me encanta saber qué opinas tú de todo esto y por eso las preguntas previas | entonces me gustaría si es que podemos ir viendo un poquito || claro me da la impresión de lo que vas comentando que hay una mirada global de la lectura en la escuela | que tampoco: que no

es sólo tuya que tampoco sino que es súper compartida y que tiene que ver con: con formas usuarios competentes con las bibliotecas con formar lectores con ciertos hábitos no /

118. N: yo creo que todo esto una [bibliotecaria sola]

119. F: [además de todo el trabajo] claro además de todo el trabajo de lengua e: || por ejemplo hay también trabajo más específico de análisis literario / | o: es: o el objetivo está más bien centrado en el placer de leer en el hábito:

120. N: de análisis literario no | yo creo que no se hace en primaria análisis literario como tal || a ver: se trabajan: géneros y: esto:

121. F: una primera inmersión

122. N: sí ciclo medio ya creo que: que se presentan: distintos tipos de textos para: para que los niños vean que hay distintos tipos de textos y: en quinto y sexto más: | un niño debe saber si esto es una descripción o esto una narración | si quiere escribir una descripción o una narración qué debe tener en cuenta | esto estamos intentado darles con unas pautas | que es distinto yo me pongo de un modo diferente delante del papel si voy a escribir una carta o si voy a escribir un cuento o si voy a describir a mi compañera o si: | hay que tener herramientas para hacer esto bien X | no son eso es también literatura | y esto se hace cuando se lee también o sea que sí que hay textos que han elegido las maestras | lo que antes estaba en los libros de textos | en realidad los libros de texto en Catalunya eran bastante buenos los de: XX | sí al menos los que hicieron Teresa sabes / los que hicieron Teresa:

123. F: sí los vi alguna vez

124. N: Oriol X y aquellas dos:

125. F: sí Oriol X

126. N: Teresa Colomer y dos más

127. F: no sé si la Teresa Rivas /

128. N: Teresa Rivas también había hecho sí también | pero hay otros: una colección que se llama: X cómo se llama || bueno que eran muy buenos y nosotros aún los tenemos

129. F: ah | en el disco duro

130. N: no no no | [hacemos fotocopias]

131. F: [ah XX]

132. N: hacemos: con permiso de ellas primero | una vez fui a casa de las autoras: que me regaló Teresa le dijo que en la escuela estábamos convencidos que era lo mejor que se había hecho como libros de textos de: primaria / | y me regaló todos los que le quedaban cuando esto ya no se editaba porque los maestros lo encontraban demasiado complicado decían las editoriales | pues me regaló una cincuenta de quinto y una cincuenta de sexto y de cuarto también que ya no se vendían | pero cuando estos se nos han ido estropeando Marga le pide a la conserje Isabel que le haga fotocopias y le pone un espiral y así vamos renovando estos libros de textos tan: que eran buenos e / || pues ahí ya había siempre trabajo literario [habitual]

133. F: [de este tipo]

134. N: había una selección de texto de distintos tipos y unas preguntas para Xx no solamente de comprensión lectora de: de entender el contenido sino que entender la parte formal | qué estructura tiene este texto por qué no tiene estructura por qué no es igual este que este | y eso sí que seguimos haciendo e / | pero más XX yo creo que esta es la parte de análisis literario que se hace de la clase de lengua

135. F: vale genial | mira te cuento esto está: bueno pensado en tres grandes espacios no / primero qué espacios se generan relacionados con la lectura / en el aula / luego m: algunas cuestiones relacionadas con los procesos de comprensión y: interpretación literaria / | y luego esta idea que es muy de Teresa | de cómo se expande el aprendizaje literario hacia actividades orales o hacia actividades de aprendizaje más de lengua etcétera no / || entonces me gustaría también tener tu visión acerca de:

136. N: esto a Marga le va a encantar e / [XX]

137. F: acerca: bueno esto luego se lo pasaré también | acerca de: m: si es que estos indicadores se hacen frecuentemente ocasionalmente o nunca o casi nunca

138. N: vale

139. F: no / claro porque yo: voy y observo cinco o seis clases pero claro tú tienes una visión mucho más holística

140. N: aquí consideramos todo clases de lengua más la biblioteca /

141. F: claro

142. N: la biblioteca forma parte de: [es una hora de]

143. F: pensando más bien en actividades relacionadas con lectura en global || por ejemplo espacios de lectura libre [bueno eso yo lo he visto]

144. N: frecuente no /

145. F: súper frecuente

146. N: de lectura obligatoria guiada también sería lo de: lo de la: el libro de lectura obligatoria se da en todas las clases desde primero hasta: hasta sexto | así que frecuente también

147. F: espacios de estos que el docente lea en voz alta no / lectura en voz alta

148. N: sí | esto hubo un momento que lo hicimos: | no sé si te conté esto fue maravilla con lo de la sexta hora ¿te conté?
149. F: sí sí sí
150. N: en aquel momento lo institucionalizamos | y todos estábamos encantados pero:
151. F: voy a poner sexta hora aquí para:
152. N: pero cuando desapareció la sexta hora se echó marcha atrás | y entonces a: la actual *Cap d'estudis* que es Marta / ha hecho una: plantilla / y yo siempre le digo oye cuándo lo repartimos cuándo lo hacemos | para ver para que cada maestro diga | cuándo leer en voz alta | o sea todo aquello una vez nos: nos retraímos en qué ha quedado | porque todo el mundo dice bueno no nos preocupemos podemos incorporarlo a nuestras horas de lengua catalana | pero cuándo dónde cómo cuántas horas a la semana quién lo tiene sistematizado y quién no | o sea yo creo que nadie lo ha olvidado | que todo el mundo lee en voz alta en algún momento lee en voz alta | pero: si a mí me preguntas en primero cuántas horas no sé en segundo | siempre que se presenta un texto a los niños para que lo trabajen para que aprendan XX seguro | todos los poemas que yo les he dicho que aprendan y Marga también XX | cuando: hay un texto: | que tú quieres que ellos vean cómo se lee lo lees pero: yo no sé decirte con qué frecuencia: y la *Cap d'estudis* tampoco lo sabe | porque lo tiene sobre su mesa para pasarnos este | entonces yo tengo la idea de que se hace poco | una vez dejamos de hacerlo | de nueve a nueve y cuarto se hace poco | una anécdota graciosa que a Marga le va a encantar | cuando: cuando lo hicimos les leíamos entre Marga y yo y Marta nos encontrábamos a las nueve | no sé esto se hacía a nueve y diez nueve y media | les leímos *El Hobbit* || que es una lectura difícil para niños de sexto pero si lo hace la maestra: | entonces en aquel momento apareció en el periódico que se estaba rodando en el cine *El Hobbit* | es una película que su rodaje ha sido interrumpido muchas veces
153. F: que acaba de salir ahora
154. N: que se ha estrenado ahora | bueno pues el último día antes de las vacaciones yo estaba trabajando en la biblioteca por la tarde y me vinieron a ver exalumnos que ahora están haciendo segundo que eran aquellos que nos escucharon a Marga y a mí | ah no no no | no fue este día | estas vacaciones me he encontrado con un chaval que es hijo de una amiga mía | y me dice Mariona sabes qué / cuando veas a Marga dícelo se lo queríamos escribir XX | nos reunimos trece de la clase para ir juntos a ver la película *El Hobbit* en homenaje a Marga y a la X de la X porque ella siempre decía cuando la estrenen Xx | nosotros XX la mitad de la clase | y yo pensé qué bueno | qué bueno que:
155. F: se ve que cuando a uno de estudiante le lee el docente / | te acuerdas tú me acuerdo yo se acuerdan todos | es potente
156. N: hacen este: acto de agradecimiento y fidelidad a la maestra XX | cuando lo sepa Marga le va a encantar
157. F: qué notable
158. N: bueno | pues esto que fue tan bello / | ahora
159. F: claro [es ocasional]
160. N: [si yo le] pregunto a Marga cuándo les lees en voz alta sí que les leo porque les presenta un poema a la clase y lo lee ella primero | pero: yo ahora diría: ocasional
161. F: o sea pensando en tus clases ya sea en biblioteca como en aula
162. N: ocasional
163. F: ocasional | ahá vale | y: espacios de producción de textos literarios que ellos escriban: cuento poema:
164. N: frecuente | esto es regular sí sí | forma parte:
165. F: sueles hacerlo:
166. N: tú me preguntas por la escuela /
167. F: bueno a ti pero si quieres hacerlo extensivo a la escuela también | claro pensando inicialmente en tus sesiones
168. N: entonces sí yo leo en voz alta sistemáticamente | yo con el Boris siempre me reservo un trozo para mí
169. F: sí lo vi
170. N: y no voy a dejar de hacerlo eso sería: | yo ahora este ocasional te lo contaba pensando en Escuela 1 después de lo de la sexta hora /
171. F: no pensando más bien en tu propia práctica
172. N: ah sí frecuente
173. F: y voy a dejar [esto como la escuela]
174. N: [y en la:] biblioteca cuando: me da tiempo después de hacer el préstamo a los de cuarto / siempre les leo algo | cuando llegan las Navidades: leo un cuento a cuarto a quinto y después a sexto | le digo a la maestra de: catalán Ester | Marga les voy a leer esto XX
175. F: vale pero pensémoslo en principio para ti como docente y si ves que está muy barrellat alguna cosa:
176. N: los textos literarios también y en castellano también | y discusión literaria /
177. F: de discusión literario entendido esto como de: del debate interpretativo no / de ir un poco más allá del comentario inicial: | de no sólo me gustó o no:

178. N: qué nos quiere decir el autor aquí no / cuál es [el X]
179. F: [y también] por ejemplo: cómo hay aspectos formales a veces de los libros que van: | que ayudan al sentido
180. N: XX | no: hay una cosa que no he visto cuando leímos / | cuando leímos sí | cuando leímos La noche estrellada /
181. F: esa no la vi
182. N: pero sabes /
183. F: me la contaste
184. N: cuando: nos prestaron aquellos libros y: todos los maestros escogimos uno hicimos un debate grabamos la conversación de los niños después
185. F: ah vale ya eso no
186. N: eso fue: un préstamo de la biblioteca de Rosa Sensat | sabes conoces a Amalia Ramoneda / una de las dos bibliotecarias de Rosa Sensat
187. F: ya | no las conozco personalmente
188. N: no / | pues bueno esta mujer junto con otra persona | que creo que antes trabajaba para la Generalitat y ahora ya no | hicieron una selección de libros: de un centenar de libros sobre comunicación a: hicieron el trabajo de clasificarlos en diez subtemas | a: no sé | cuando: las niñas tienen iniciativa | un montón de libros para primaria y otros para secundaria | cuando: los chicos son sensibles y no sé qué | X libros de primaria y otros de secundaria | X algo de violencia machista | unos cuantos de primaria y unos cuantos de secundaria | y esto lo hicieron tan bien hecho XX se presentan unos comentarios tan: ajustados de: cada uno de los libros | que yo creo que entre secundaria y primaria habían más de cien | lo presentaron a un concurso del ayuntamiento | que es XX da nombre: al concurso | Xx prestigiosa y ganaron | con este trabajo | entonces en vez de XX a las autoras o a Rosa Sensat a lo que fuera | lo invirtieron en comprar dos colecciones enteras de estos libros | porque habían intentado que los libros fueran bastante actuales para que los que se publicaban los maestros XX | compraron dos colecciones y: pagaron a un diseñador que hizo un especie de un mueble de cartón que se montan y se desmontan era un expositor para estos libros y unas: maletas para trasladarlos | muy bien hechas con ruedas | y esto lo prestan a las escuelas que lo quieren | entonces nosotros lo pedimos | y ya en septiembre llegó esto a nuestra escuela | X primaria | XX entonces les presente a las maestras que tenemos este: y qué queremos hacer con ellos no / | los teníamos ahí para que los niños los miraran y para ver si algunos podían comprarse si no los tenían | la mitad XX | entonces una cosa que acordamos fue que: de uno de los diez temas | a: que tiene relación que se refiere a amistad X | a: íbamos a elegir cada clase uno | íbamos a hacer una lectura en voz en clase y luego potenciaríamos una conversación con los niños que la grabaríamos y luego la escucharíamos para ver: qué habíamos aprendido haciendo aquello X | nosotros hicimos esto con La noche estrellada de Jimmy Liao y fue: | todo esto te lo he contado porque era esto no / de decir a los niños y por qué estos dibujos y cuándo el dibujo dice más que el texto | todo lo que es un álbum se analizó mucho este día
189. F: y ese tipo de actividad sueles hacerla ocasionalmente o: siempre más a menudo
190. N: no | yo diría más: quizás esto sería más ocasional | y: y: por mi parte es más ocasional o sea se hace pero no tan seguido
191. F: vale | ah bueno estos dos am: trabajas a partir de lectura de fragmentos o de lectura de obras íntegras de novelas enteras o de: a veces te gusta trabajar también con fragmentos de cuentos o:
192. N: se trabaja mucho con fragmentos de cuentos a: de clases de catalán de primero a sexto porque este es el modelo que nos hemos encontrado en los libros de textos: | siempre | yo creo que esto: lo seguimos haciendo o sea | yo no porque yo no estoy haciendo de maestra de catalán | de maestra de castellano ahora estoy haciendo otras cosas pero: si no tuviéramos la lectura de Boris estas ganas de escribir las conferencias que: | la conferencia se lleva un día a la semana para que hablen | si XX quizás no estaríamos haciendo XX
193. F: claro | al menos lo que yo vi quizás me equivoco es que te gusta mucho trabajar con obras íntegras
194. N: a mí me gusta más
195. F: con Margarita completa: y:
196. N: pero se hace mucho porque: nosotros hemos encontrado siempre como modelo para trabajar | XX fragmentos que no está mal | está bien | pero en mi caso no lo estoy utilizando al ser bibliotecaria y maestra de castellano no lo estoy utilizando
197. F: pues entonces en obras íntegras le pongo: frecuentemente y:
198. N: sí ponle en obras íntegras y no en fragmentos en fragmentos yo diría que no
199. F: nunca o casi nunca
200. N: sí yo creo que en mi caso nunca
201. F: e: crees que seleccionas textos adecuados para cada situación u objetivo de lectura o sea que hay veces que sí que: que queremos trabajar tal cosa como la interpretación texto imagen y ahí va muy bien hilado pero hay otras que queremos trabajar cualquier otra cosas y:
202. N: el tema de fondo de aquel libro porque:

203. F: si haces la selección siempre pensando en eso

204. N: a mí a veces me han dicho mira Mariona mi grupo en un desastre en un aspecto | busca para que sirva o me sirva a mí para hablar con ellos en la biblioteca o pásamelo para que lo lea o: | sí que se hace la selección con los objetivos | pueden ser formales o de contenido | depende o sea

205. F: bueno y esto casi está de más preguntártelo pero: | si movilizo los libros de los espacios bibliotecarios

206. N: sí | intento | intento movilizarlos ((risas))

207. F: e: entonces claro si te fijas aquí | es como en general no / los espacios que se hacen las modalidades de lectura | aquí ya pensando un poco más en los procesos de comprensión literaria o de aprendizaje literario | por ejemplo DIA significa dimensión individual del alumno | en el alumno específico | tú crees o intentas estimular o recuperar la implicación personal y la memoria afectiva del lector / | a: claro la: implicación personal esto que tú me decías bueno para mí la literatura es: algo que me enriquece mucho digamos personalmente: | tú tratas de: de tirar un poco ese hilo /

208. N: sí yo creo que por ejemplo cuando:

209. F: con ellos /

210. N: cuando les pedimos después de cada lectura hagan aunque sean chiquitos | después de cada lectura les damos un recuerdo de: aquella lectura el recuerdito aquel | cuando son mayores les decimos has un dibujo habla de esto y luego guárdalo coleccionalo X y llévatelo a tu casa y tenlo allí | yo creo que esto es lo que estamos haciendo | lo estamos haciendo como conjunto de la escuela y yo personalmente en lo que a mí me incumbe también aunque ahora no soy responsable de la biblioteca | a sí de los cuarto claro que sí | es decir que: que de esto que has vivido esta vivencia que te ha durado pues unos minutos o unas horas que te quede llévate un recuerdo también de esto | yo creo que esto es: lo que pretendemos cuando hacemos el trabajo de biblioteca | no es: no sé si otras escuelas lo hacen más para que escriban: | para que: para que piensen también

211. F: claro esa idea de pensar la lectura no sólo como: como algo que pasa fuera de mí si no también:

212. N: yo creo que sí

213. F: lo pensarías ocasional o:

214. N: no frecuente | yo creo que sí | y cuando: se les dice en la hora de biblioteca se les dice quién quiere hablar del libro que ha leído

215. F: claro eso es:

216. N: no cogemos un calendario y decimos hoy te toca a ti | esto lo hacen en: segundo | cuando empiezan a hacer esta actividad en segundo | todo el mundo tiene que hacerlo y tiene que comentar y tú que has interpretado | pero a partir de: | tercero no sé si lo hacen pero a partir de cuarto es cuando ya empiezo a hacerlo y en quinto cuando lo hacen Ester y Marga XX | que no sea sólo algo XX si no porque yo quiero comunicar a mis amigos lo que me ha gustado de este libro | entonces esto lo hacemos esto aunque sea semanal va por ahí no /

217. F: y: y: intentas integrar: uno siempre tiene por ahí una memoria literaria no / libros que ya ha leído: y los niños también | intentas e: cuando están leyendo un texto / tratar de integrar esa memoria literaria o cultural de los niños en el proceso: lector de ese momento /

218. N: es decir esto recuerda a: o quién ha leído otra cosa XX | creo que sí | creo que lo hago

219. F: esa es la idea

220. N: creo que sí | al menos lo intento seguro que sí

221. F: pues: frecuentemente

222. N: sí || siempre que creo la oportunidad XX

223. F: esta otra idea de que: bueno claro estos dos: pensando

224. N: XX cuando les leí lo de Margarita / el contarles mi vida | yo creo que también va por ahí es decir | a mí me pasó a mí me gustó a mí me emocionó | o cuando yo les decía que leía muy mal en catalán XX no/ a mí XX o sea siempre que: no sé | siempre que puedas poner el ejemplo de ti creo que también repercute en: ellos no / | esta persona que es mi modelo lo siente así pues: yo qué siento

225. F: ahí ya me estás dando la respuesta para acá | mira es que así como hay una dimensión individual alumno / pensé que estaría bien una dimensión individual del docente | y aquí: pongo mi capital cultural y literario al servicio del proceso de lectura /

226. N: yo creo que sí

227. F: y mira ya que estamos marcando aquí | intentas hacer una interpretación de lectura sin imponer tu propia interpretación del libro / del cuento del poema || porque:

228. N: imponer es que imponer es una palabra muy fuerte no /

229. F: sí sí sí

230. N: qué sería qué sería imponer /

231. F: pero digamos está pensado en esta idea que: tradicionalmente siempre ha sido el docente el que entrega la interpretación | se lee un cuento y luego e:: y la interpretación es ésta

232. N: yo creo que aquí en Escuela 1 no se hace y no creo que XX || me parece que no | quizás más de lo que nos imaginamos e / o sea quizás: nuestra opinión acabamos haciendo que pese más de lo necesario | esto sucede siempre | pero sí que: cuando tú dices y bueno que crees que nos dice la autora

233. F: sí yo vi eso en tus clases

234. N: entonces dicen o: pero por ejemplo esto nos pasó cuando: La noche estrellada / que luego teníamos la grabación y la transcribimos | cuando: con Marga la mirábamos ella había hecho de moderadora no / y luego decía hablo más de la cuenta | cuando un niño dice algo yo lo reinterpreto y lo digo | y lo formulo mejor que lo ha dicho él | porque esto hace avanzar

245. F: como lo hace XX

246. N: pero hablo más de la cuenta y a mí ahora no lo hago tanto pero hubo un tiempo en que tuvimos un asesor: un asesor de ciencias naturales muy bueno | que nos hacía grabar las sesiones / | y yo cuando nos poníamos a escuchar decía Dios mío pero si interrumpo al que habla para decirle muy bien quieres decir que: || cada vez que [me escuchaban]

247. F: [es que uno] no se da cuenta

248. N: yo puedo decirte aquí que no imponemos nuestra interpretación y que intentamos que ellos X que ellos digan | pero: probablemente imponemos más de lo que queremos

249. F: que hay [XX]

250. N: [XX] | no y dices es que estoy ambientando la conversación no: es que estoy dando fluidez no es que estoy:

251. F: bueno yo creo que eso está bien [eso tenemos que hacerlo]

252. N: [pero hay que ser] muy hábil para hacer esto y no monopolizar entonces tú sabes / | imagino que en secundaria mucho más |XX | si te vas a secundaria este peligro lo debes correr muchísimo más.

253. F: claro porque ahí sí la tradición es que el profe impone la interpretación más filológica no/

254. N: yo creo que sí

255. F: vale bueno pues: de todas formas lo intentas e: creo que ahí no / [frecuentemente]

256. N: [la intención] ((risas))

257. F: ay y mira esto último del docente también | actúo como garante de los derechos del texto | este es una idea muy bonita de una francesa que es Katherine Tauveron | que: ella dice que: muchas veces en la interpretación y en primaria por ejemplo | se da esto de a ver niños y digan lo que piensan del texto y a veces los niños hacen unas interpretaciones que no tienen que ver con lo que dice el texto no / | esta idea de Umberto Eco que un texto siempre trae consigo como las claves de interpretación e: y que el profesor entonces digamos la idea es que también garantice esos derechos ella habla de los derechos del texto a mí me gusta o sea el derecho del lector sí | sí | pero tampoco para que llegue a decir cualquier cosa | que cualquier cosa sea aceptada como:

258. N: yo creo que siempre: lo que les digo es: qué creéis que nos está queriendo decir aquí el autor sabes/ | cuando leíamos aquellas: tú estabas ese día / laberinto: laberinto: cómo se llamaba aquél el:

259. F: el poema /

260. N: el poema que habíamos leído antes de Margarita que era aquel del chicle

261. F: a no El chicle viajero | vale no pero lo conozco

262. N: pues: además de leer el chicle viajero y aprenderlo este fue el que aprendieron en septiembre me parece | a: en aquel libro | el libro: el libro donde encontramos este poema del Chicle viajero / se llama laberinto me parece

263. F: sí Ciudad laberinto

264. N: y habla sobre las ciudades | entonces yo aquel día después de que XX | después de que ellos se aprendieran XX | juegan fácil para memorizar niños | yo les leí dos o tres más | y luego les dije bueno que nos cuenta este hombre por qué ha hecho este poema | sólo porque suenan bien o aquí veis algo / | pues esto yo creo que lo hacemos siempre cuando leen Las brujas y el niño no se convierte en niño sino que se queda en ratón | la maestra ahí para pausa y: | es divertido un ratón para un niño que XX | Roal Dhal si viera la película estaría contento o no estaría | o cuando acabemos de leer Boris / hay un día de XX | [nos ha gustado ha sido emocionante XX]

265. F: [y por ejemplo] cuando hacen una: cuando ellos hacen una lectura que: uno sabe que no se: digamos que no se sostiene por los indicios del texto | tú tratas de actuar como: defensor o defensora del texto /

266. N: claro no se me hubiera ocurrido llamar a esto ser defensora del texto sino defensora de la razón no / de lo razonable de lo: no sé | pero bueno es eso sí es eso y también me gusta la idea dicho de esta manera claro que sí | sí | lo malo es que esto es que lo hagamos demasiado | porque: porque también puede estar bien que:

267. F: sí sí sin duda | claro esta idea bueno de la Tauveron es como: que debe haber un equilibrio no / entre los derechos del texto y: pero los derechos del lector claro

268. N: o sea nosotros: | nuestra escuela no es una escuela que diga: | la libertad la creatividad la espontaneidad por encima de todo | esto es una crítica que se hace a la escuela activa yo creo que es una crítica injusta porque yo nunca he oído y ni he X como aprendiz o maestra y he estado en Rosa Sensat y he leído que esta fuera la idea básica ni mucho menos y en cambio los detractores los de PP los de Convergencia que a veces quieren cargar con

la escuela que tuvo más influencia de los Socialistas así catalanes con Marta Mata y todo eso | hacen esta crítica que yo creo que es: superficial y: falsa | por lo tanto está bien que un niño interprete libremente pero si se está equivocando se está equivocando o sea | que me gusta más lo de los derechos del libro que no: los derechos del niño a XX

269. F: a mí me encanta esa: esta imagen del equilibrio entre los derechos del lector que son muy importantes y los derechos del texto del libro no / que también tiene algo que decir digamos que:

270. N: has leído lo de los derechos del lector / es otro tema pero los derechos del lector de Daniel Pennac /

271. F: sí [están geniales]

272. N: [XX] es muy bueno aquel

273. F: cuando lo leí dije este tipo está con metralleta | es que lo leí bueno hace varios años

274. N: yo: lo colgué en el bloc pensando que: que alguien polemizaría | porque [hay muchas maestras]

275. F: [porque son]

276. N: que no van a estar de acuerdo con que: no recuerdo ninguno | que un libro lo dejes en la mitad: | que un libro: no sé dice dos o tres cosas que las maestras:

277. F: o el derecho a no leer

278. N: a no leer sí | pero no hubo polémica | no nadie ((risas))

279. F: bueno pues lo pongo también entonces | crees que actúas frecuentemente como:

280. N: yo creo que sí

281. F: vale y pensando ya: en la dimensión e: esto grupal: grupal | ya ni del alumno ni del docente en particular | crees que favoreces el trabajo cooperativo y la socialización entre lectores / esta idea de que la lectura se va construyendo:

282. N: ahora vamos a iniciar lo del Club de Lectura | has entrado en el blog en estas vacaciones por casualidad / al de la biblioteca / porque ahí hay colgado la portada del libro que ya repartimos en las vacaciones ya lo tienen niños de quinto y niños de sexto | al final lo limité a: quince | porque pensé: ellos todos querían y yo tenía veintidós libros

283. F: ah porque también haces Club de Lectura con los niños /

284. N: empiezo ahora | ah no te lo había contado esto /

285. F: no es que pensé que el Club de Lectura era con las madres

286. N: sí es | el que lleva un año y pico de existencia es con las madres

287. F: y ahora comienzas:

288. N: hubo una madre | no fue idea mía e / | una madre que dijo oye esto lo podrías hacer con los niños | mira esto lo hace esta chica que te decía antes: Amalia Ramoneda | en la biblioteca de Rosa Sensat una vez yo fui a un curso a una conferencia de ella para maestros explicando cómo lo hace con los chavales que van a la biblioteca en horario extraescolar | que son de la zona del Raval además y que: no son buenos lectores | y bueno ella lo hace muy muy bien | entonces yo cuando estuve allí tomando apuntes | pensé yo esto nunca lo voy hacer en la escuela porque en la escuela no voy a tener muchos ejemplares del mismo libro y no voy a comprar una colección X durante dos meses XX | pero luego un día se me encendió la bombilla y me fui a la Clarà que es la nuestra para final de curso pasado y le dije oye si yo te pido con esto del préstamo: interbibliotecario | si yo te pido en quince días que me reúnas aquí una veintena de libros iguales lo puedes hacer / claro que lo puedo hacer si el libro está | si el libro está en las bibliotecas claro | total que lo hice | y reuní veintidós ejemplares de Mi hermano el genio lo conoces /

289. F: sí me suena

290. N: es un libro de Muñoz Avia | que ganó: un premio de Edebé | hace tres o cuatro años | y a mí me encantó este libro | mucho para hablar sobre el libro con los niños XX | entonces con los veintidós libros ya les dije a los de quinto y a los de sexto que quién quería formar parte del incipiente Club de Lectura | y claro querían muchos

291. F: todos claro ((risas))

292. N: entonces qué hacemos bueno lo sorteamos | al final sorteamos | y al final pensé que veintidós era demasiado y que nadie diría nada sino quince y a ver si conseguimos que todos participen | y ahora durante las vacaciones lo están leyendo | y en febrero: a primeros de febrero hacemos la primera sesión | que no sé cómo funcionará me volveré a leer los apuntes de Amalia y a ver qué pasa

293. F: pero y pensando: en las clases comúnmente digamos cuando: sin necesidad de tener los veinte ejemplares sino que: lees un texto y tratas de que siempre haya intercambio entre lectores / | yo recuerdo por ejemplo perdona de mi infancia / recuerdo mucho eso de que: me daban un texto y yo tenía que trabajar solo la interpretación: o lo que yo pensaba o responder unas preguntas: | intentas de que haya siempre esta socialización del lector /

294. N: sí pero lo que no hemos hecho nunca: es aquí aparece lo del trabajo cooperativo hacer esto en grupos pequeños | o sea esto me encantaría no sé cómo se puede hacer esto | es decir porque en el grupo entero / los que van a pedir la palabra y van hablar son unos cuantos: los buenos lectores: siempre más o menos los mismos: | en una clase de naturales o de sociales quizás la cosa está más abierta | pero si se trata de: X no sé yo creo que esto: |

imagina tú XX que hoy se hace | yo sé que Batet cuando hacía este trabajo de Boris / | de comprensión lectora siempre lo hacía X | a veces / no no era eso era lo del Pequeño Nicolás que hay niños que a veces me lo dicen | por qué no haces como hacía Batet que nos reunía en pequeños grupos | pero no eran debates sobre el trabajo | sino los repartía XX y: luego el trabajo se hacía en casa | pero: no tiene que ver con que: yo dijera este capítulo que es cortito lo leéis en grupos | es que lo voy hacer ((risas)) | lo leéis en grupos pequeños XX y luego las respuestas a las preguntas lo haces tú XX

295. F: eso está genial porque además le da posibilidad: a que todos dentro del pequeño grupo hablen

296. N: X pero esto así no lo hago | lo único que hago así

297. F: podemos poner ocasionalmente

298. N: ocasionalmente | lo único que hago así esto lo hago cada año este es una cosa es una anécdota pero es divertido pero es: | tenemos en la escuela unos libros de sexualidad que yo no me atrevo a dejar en el mueble a la vista de todo el mundo | porque son unos libros: bueno es un libro pero al final conseguí cuatro copias del mismo libro | que se hizo me parece en Suecia o Noruega en un país Escandinavo hace: treinta años | aquí llegó estuvo en el mercado unos meses y luego lo retiraron por: por pornográfico | y luego al cabo de unos años lo volvieron a editar y ha dejado de circular otra vez | entonces en las dos ocasiones yo compré alguno la biblioteca compró Batet compró uno y me lo regaló una madre nos ha prestado uno y tenemos cuatro | y es un libro que habla a los niños de sexualidad / pero está ilustrado profusamente en blanco y negro que yo XX | el hecho de que sea en blanco y negro le quita: le quita: no sé | bueno queda XX lo que para un niño: que para los ojos de un niño de ahora sería violento incluso | y hay algunas imágenes para ahora ellos y algunos se quedan: | pero el texto es precioso y entonces como las imágenes van: | entonces hay una conversación entre unos niños y se van viendo las imágenes y una de las dos niñas que habla dice XX o sea que ella se pone en el lugar del niño que va a pensar: oye pero ¿eso qué es? y el otro dice XX | está muy bien está muy bien hecho | entonces yo: cuando estamos estudiando sexualidad en sexto en la clase de ciencias naturales trabajamos con libros buscamos información las preguntas que XX tenemos muchos libros de sexualidad para los niños de esta edad | entonces siempre les digo hoy toca estos cuatro os vais XX para que no sea aquello de que todos sobre el mismo libro y esto ya genera la risa XX y lo vais leyendo en voz alta pasando página porque en cada página el texto es muy breve y a cada rato lee uno vosotros mismos lo vais regulando y cuando acabáis me llamáis y yo vengo a hablar con vosotros | entonces cuando acaban voy y les digo qué les ha parecido | y algunos que me dicen Mariona esto es muy fuerte | otros dicen nos ha gustado mucho | otros dicen si mi padre viera esto no sé qué diría | es un libro muy escandaloso hoy porque lo de la población infantil hoy yo creo que todos los niños saben que es un tema muy polémico y que XX yo creo que este libro no pasaría no pasaría: | bueno pues en este caso hacemos eso | es un caso muy ocasional en que yo hace muchos años que pienso la única manera de mirar este libro es: XX que no le den mucha importancia mucha seriedad | que ellos lo vean como una cosa de niños mayores

299. F: bueno ese libro particularmente pero la verdad es que siempre el trabajo con grupos pequeños da mucho de sí con libros:

300. N: pues: mira gracias por esto por este trabajo que has hecho porque de ahí voy a sacar:

301. F: bueno si en algo puedo aportar | que todo lo que me han aportado ustedes | ah mira esta idea también | la Tauveron dice esto de: utilizo textos resistentes en el trabajo interpretativo | textos resistentes se refiere a que ella dice: | hay textos que son: siempre muy: que son muy fáciles no / que para: por ejemplo para que el niño se identifique rápido están bien | genial | pero cuando uno ya hace un trabajo de interpretación literaria / tratar de elegir textos que: que ya plantean más complejidades no / que: son a veces más ambiguos: o: que hagan más juego qué se yo

302. N: ocasional sí | sí | a veces hemos comprado libros en la biblioteca pensando este libro no es para que se lo lleven a su casa y lo lean solos | es un libro para hablar para trabajar para | sí sí a veces lo hemos hecho XX sí sí | | si hablas con Ester ella lo hace con más regularidad tanto con cine como con libros | busca algo que sirva para la tutoría | cuando ella enfoca la tutoría dice a veces no quiero que sea un tema que ellos saquen sino un libro que leemos juntos porque es un libro que hace pensar y ayuda a pensar y con el cine también lo hace así

303. F: poner en juego | a bueno esto también es de la Tauveron | a: dispositivos fértiles de presentación problematización de los textos | ella se refiere también dice los manuales: o los libros de textos siempre nos han dado digamos dispositivos de presentación de textos que da muy: poco de sí | en cambio ella dice dispositivos fértiles se refiere a: cómo presentamos los textos para que inviten a leer: para que traten de favorecer el diálogo sobre los textos: eso: sientes que sueles hacerlo: frecuentemente | no sé si se entiende /

304. N: sí se entiende pero: sí yo fuera maestra de lengua catalana con experiencia quizás sabría contestarte esto mejor | pero mi experiencia de bibliotecaria: y un año tres meses de castellano | no sé decirte | pero me gusta lo que dice sí | por ejemplo estos libros de Teresa XX y compañía / hacían esto | presentaban textos de una manera que: que: | al: niño al docente porque esto era ya en los libros de séptimo y octavo | o sea lo que decía Teresa este libro quiero leerlo entero | os sea dónde está este libro que salió este fragmento porque yo quisiera leerlo | yo pensaba por parte de los autores de este libro esto era impresionante que:

305. F: claro es que no es la típica pregunta tópica:

306. N: quién es el que ha:

307. F: claro | de qué color eran los pantalones

398. N: XX era habitual que los niños de séptimo y octavo venían y te preguntaban puedes conseguir este libro porque yo quiero leerlo y ha salido este fragmento | y era la manera cómo les habían hecho reflexionar y trabajar

399. F: bueno pues: lo dejamos da igual | da igual | a: ¿intentas favorecer el análisis global por sobre el detalle de las obras? | digamos detalles: pienso en esto en que a veces preguntaban de qué color era los pantalones / | sí yo lo he visto también en tu clases que X

400. N: has visto / has visto esto de: dónde era: | en la facultad claro que es ciencias | una profe didáctica de las ciencias que se llama: Conchita Márquez | cuando: hacía unas presentaciones y tiene un Power Point montado y está en la red a: de cómo hacemos reflexionar a los niños sobre los textos científicos que les damos | y: y para que los maestros entendieran la: la chorrada de las preguntas estas que no aportaban nada | ponía | tenía una diapositiva que era un texto | es que no sé si te lo sabré explicar

401. F: ah y que no se entiende nada | vale eso lo leí en Daniel Cassany

402. N: pues: puede [que también esta idea]

403. F: [y que después] te hace preguntas

404. N: y que tú las puedes contestar

405. F: es notable ((risas))

406. N: es buenísimo

407. F: eso lo leí:

408. N: tú no has entendido nada pero las preguntas las contestas sólo hay que ver cómo se construye la frase y ya está

409. F: eso lo leí en un texto de Daniel Cassany

410. N: sí es la misma idea quizás Conchita la sacó de Cassany o Cassany de Conchita | | pues eso no / esto no sirve de nada no hace pensar | pero sí que lo [intentamos]

411. F: [ah la idea de:] crees que promueves la lectura en red en sus diversas formas / | lectura en red claro uno a veces hace relaciones por temas | y eso yo lo vi que tú lo haces por ejemplo: estabas leyendo Boris: y tú decías ah les dijiste bueno en la biblioteca tenemos un álbum también que: también se sitúa un poco en este contexto: | e: a veces lo hacemos por :qué sé yo por personaje e: porque: | bueno también lo vi en: la sesión que hacías claro e: digamos esto de ir estableciendo vínculos entre libros por distintas redes ya sean temáticas de género e: qué sé yo:

412. N: yo creo que se hace | sí cuando presentas un libro a los niños o a los maestros siempre: lo sea | es que: | creo que muchas veces cuando a ti un libro te dice algo: lo estás debatiendo e / porque estás asociando este mismo que: aquello que: | o sea cuando de un libro no sabes nada te encuentra totalmente desprevenido o bien tiene algo mágico que te engancha / o: o necesitas que alguien XX sino qué | por qué este álbum me gusta

413. F: sí es verdad | uno siempre va haciendo esa relación

414. N: para que: los aprendizajes sean significativos no sólo literatura también ciencias con los niños lo hacemos constantemente no / esto recuerda aquello que vimos cuando fuimos de colonias | estás intentando siempre asociar lo nuevo con lo ya existente | cómo se llama esto / la distancia próxima esa de: de quién /

415. F: de Vygotsky

416. N: ((risas)) eso Vygotsky

417. F: las zonas de desarrollo próximo

418. N: entonces lo de las redes también va por aquí me parece no /

419. F: y red entre libros también siempre

420. N: todo lo que te pueda resonar a ti: en algo que tú ya tenías en tu interior hace que aquello te interese

421. F: pues: frecuentemente

422. N: se me ocurre | puedo

423. F: a: ¿intentas ofrecer metalenguaje literario y generar espacios para su uso? | o sea esto del metalenguaje no / de como: también para hablar de libros hay todo un lenguaje específico de qué sé yo de: narrador: XX

424. N: a mí una cosa que me tiene maravillada es que: esto se lo quiero mucho yo a las maestras de parvulario y ahora si algún día estás en la biblioteca y cuando vengan XX desde los tres años

425. F: hablando de la editorial

426. N: de la editorial no | pero: quién ha escrito este libro / este libro sabes / porque los libros no nos llegan aquí así porque | lo ha escrito alguien | se llama: el nombre de raíz en inglés | a ver qué he dicho repite tú ahora y el niño repite el nombre rarísimo en inglés | luego les dice los dibujos mirad los dibujos de este libro no son del mismo que el que lo ha escrito | es de otro señor que se llama: XX | las tres maestras de parvulario les dicen el nombre del autor y el nombre del ilustrador siempre | los libros no han llegado aquí XX tienen un autor y este XX | y luego lo de las: guardas | sabes todo esto de las | yo cuando empecé a ser bibliotecaria no tenía ni idea | que era importante hablar a los niños

427. F: bueno ahí me imagino que el máster también te:

428. N: sí

429. F: y tratas: bueno por un lado de ofrecer ese metalenguaje bueno y esto son las guardas y esto: qué sé yo | y también crees generar espacios para el uso de ese metalenguaje / o sea digamos que no sea sólo llegar y anotar la definición si no que: que hayan espacios en los que ellos también usan:

430. N: yo creo que sí que: cuando: cuando a los niños de segundo | a: la maestra les dice cada semana de que quién quiere que hable de aquel libro | un día le pregunta pues hablo de las ilustraciones y ella les dice escribe una carta imaginaria al autor XX | y luego entonces en cuarto estas ideas están en la hoja y les decimos de vez en cuando releo la hoja a ver si estás: siempre estás diciendo XX recuerda que también puedes hablar de esto y de lo otro | yo creo que es una manera de: ofrecerles | esto quizás en quinto y sexto en los trabajos de biblioteca se pierde un poco y los dejamos más a su aire quizás podríamos especificar más en esto

431. F: y por ejemplo a parte de la biblioteca que ya me has ido hablando e: en la hora de lengua castellana has sentido eso /

432. N: yo diría que no con lo que estamos haciendo ahora en castellano no me ha dado mucho: espacio para esto | y no sé en lengua catalana qué te diría | esto lo vas a hablar también con Marga y con Ester /

433. F: sí sí sí sí | [con Ester ya lo hablé]

434. N: [yo tengo que decirte] que no | que en Castellano tal como:

435. F: bueno o lo promediamos porque en la biblioteca sí que:

436. N: lo promediamos ((risas)) vale promedia promedia

437. F: no sé te parece / ocasionalmente /

438. N: sí me parece | ocasionalmente

439. F: porque: porque en la biblioteca sí que veo que lo haces | bueno y esto me da pie para llenar al tiro esto | expande hacia el circuito de mediación cultural del mundo del libro | claro el mundo editorial que ellos sepan que existe el ilustrador el autor la editorial | sí ya me diste que esto lo haces frecuentemente

440. N: sí lo hacemos | sí | cuando presentas un libro nuevo / ahora estos de: cuando compro muchos | en septiembre en enero y en Sant Jordi / en el momento de la presentación siempre introducción desde la misma colección XX que la misma editorial que tiene esta colección que es muy buena | siempre hablas de estas cosas | un X un poco más grande tiene que saber que te puedes fiar: esto que has dicho tú antes no/ XX y la otra que has hecho: Factoría K de libros | yo creo que esto a un niño debe ya empezar a sonarle que:

441. F: claro que los libros no nacen del: de la nada [si no que hay todo un mundo]

442. N: [que hay unas personas] ahí que están buscando títulos diseños XX

443. F: am: considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo | claro digamos más que: castigar el error

444. N: sí | yo pienso que sí

445. F: claro esto está bastante claro | a: favorezco la toma de conciencia de las reglas del juego literario | esta

446. N: no estás haciendo la cruz por encima de él / considero los errores de lectura

447. F: ah me pasé uno

448. N: sí en algún sitio te has saltado uno | porque:

449. F: considero los errores del lenguaje | ah vale me salté

450. N: XX esta es una idea de:

451. F: esta también es una idea francesa muy bonita | te va a gustar | el va y viene dialéctico entre participación y distanciamiento | los franceses que son así súper ordenados con todo esto dicen bueno si es que: generalmente se ha pensado que: para el niño sea o interpretar digamos de manera muy: filológica si se quiere los textos o: esta cosa de: qué te gustó si te gustó o no qué te gustó esta cosa como más libre no / más personal más subjetiva si se quiere | entonces: claro han dicho muchas veces e: se va a los extremos o es: o te quedas sólo en esta cosa de te gustó o no esta cosa más subjetiva o: se queda sólo en el trabajo de objetivar un poco el texto entonces ellos dicen claro sería ideal que fuéramos llegando a un equilibrio a un: por eso hablan de esto que me encanta de un va y viene | entre tomar un poco de distancia y poder mirarlo poder como analizarlo o sea mirarlo más analíticamente | pero también poder acercarse y participar del texto de manera más subjetiva

452. N: yo comparto esto lo que no sé si: como maestra de lengua castellana lo hago | lo haría si estuviera dando clases de catalán seguro | sí sí sí | es el pensamiento de Marga y las maestras de XX | no sé es que con estas más concretas relacionadas con el trabajo de día a día estoy un poco en falso no / porque:

453. F: claro porque:

454. N: yo desde la biblioteca no voy hacer este trabajo

455. F: claro porque *no cal*

456. N: sólo XX | porque no es mi competencia | pero: desde la lengua catalana sí | XX

457. F: claro quizás en tu caso esta: no: no | bueno pues la dejamos || a: ah favorezco la toma de conciencia de las reglas del juego literario | e: bueno esto de que la literatura tiene sus propias reglas no / de que existen formas de hacerlo | formas de escribir o formas de ilustrar o: eso me parece que: yo al menos lo he visto en las clases

458. N: cuando ellos escriben a veces | todo esto forma parte del lenguaje: coloquial y no del lenguaje literario por lo tanto una: un texto a no ser que sea un diálogo entre amigos: no pongas esto XX || sí

459. F: pues frecuentemente

460. N: sí tanto cuando leen como cuando:

461. F: y: tratas de utilizar frecuentemente la contextualización literaria como instrumento para la interpretación / o sea es: es esta idea también muchas veces especialmente en secundaria | e: el contexto terminaba siendo como: el foco | y se olvidaban mis profes de secundaria del texto | y terminaban hablándome sólo del contexto | entonces la idea de tomar el contexto como una clave de interpretación pero para el texto e:

462. N: si acaso en primaria pecaríamos del contrario no / o sea de quedarnos más en el texto y: olvidarnos del contexto quizás

463. F: pero por ejemplo cuando: cuando *cal* | porque hay veces que no | e: sí que tratas de:

464. N: eso es catalán no / cuando *cal*

465. F: es que hay palabras

466. N: que ya las estás incorporando tú | cuando *cal* sí | creo que sí o sea

467. F: por ejemplo Boris

468. N: claro *cal* ahí *cal* ahí sí | ahora por ejemplo les preguntábamos sobre: quién era: o sea por qué las ciudades de: XX y tuvieron que buscar en la red quién era Lenin y quién era Stalin | y fue divertidísimo luego ver las respuestas | a algunos les ayudaron sus padres pero: entender que X significa ciudad XX | y los niños yo los escuchaba diciendo oye ¿tú que has puesto: tú que has puesto en Lenin? | revolucionario bolchevique que no sé qué | yo no lo entiendo | y el otro no no sabes / yo le he puesto que hizo una revolución en Rusia jo jo | yo me moría de risa oyéndoles hablar | ¿quién era más malo? me decían a mí quién era más malo Lenin o Stalin | y todo eso provenía de que Batet cuando: hizo este temario y dijo pongo esto X

469. F: claro en ese libro sí que está muy bien hacer un poco de contextualización

470. N: cuestiones geográficas no / como XX al principio cuando aparece lo del monstruo del lago / del lago este es el lago X y está muy presente entonces qué es más grande el lago X o Catalunya | claro buscaron en el google earth XX

471. F: era más grande el lago /

472. N: era bastante parecido | sí era bastante parecido

473. F: tremendo lago

474. N: sí porque para ellos un lago era como X | y que de repente se dieran cuenta de que un lago del que están hablando por dónde llegaban los refuerzos y la comida era un lago grande como Catalunya | esto es contexto histórico y geográfico y el contexto literario también

475. F: y ese tipo de contextualizaciones crees que las haces frecuente o: ocasionalmente

476. N: no sé yo diría frecuentemente | creo | quizás es una presunción pero yo diría que sí

477. F: esa es la ida lo que piensas tú

478. N: es: | yo creo que algo que hace un mediador de lectura es esto no / precisamente || cuando a mí me dicen me va a gustar este libro / también estás haciendo esto

479. F: claro | claro el mediador que va tratando de dar claves de acceso al libro no / a la lectura | si no puede que el lector se pierda mucho

480. N: tú intentas decir algo: que aquel niño diga sí esto me interesa porque esto que estás diciendo [lo asocio a algo]

481. [me hace sentido]

482. N: claro le da sentido | si tú le dices es muy divertido o es muy aburrido | bueno es muy aburrido no diría | XX te ha gustado un libro parecido

483. F: xx el lector no / | es verdad | genial | y la última aquí ah bueno si es que pongo en juego esto mismo de los dispositivos fértiles pero para evaluar la lectura literaria e: | tratas de: e: | bueno evalúas la lectura literaria /

484. N: la lectura literaria | cuándo evaluamos la lectura literaria

485. F: por ejemplo yo vi: m: que el poema del mes e: lo: lo recitan de memoria y tú: lo calificas verdad / | que en realidad es más de expresión oral pero que de todas formas estás usando ahí la literatura X | ¿hay otros espacios en los que:?

486. N: yo creo que no | y: en catalán es: no sé Marga qué te dirá

487. F: ah bueno ella ya me lo dirá

488. N: yo diría que no tengo ocasión de evaluación | porque la lectura: | bueno a ver | yo les puse a final de curso con los de cuarto | yo he de hacer un informe de cada niño y mandarlo a los padres | y ahí yo digo sobretodo dos: partes una es: es un buen lector a: se: concentra en lo que lee a: sabe lo que quiere sabe buscar: m: ha sido regular: | por un lado les hablo de esto y por otro lado les digo ha sido cumplidor o no en el trabajo este semanal se ha esforzado en hacerlo bien: | ha hecho un buen trabajo ha sido creativo: | estas dos cosas se las doy a los padres | y esto es: || más que un nuevo evaluar las lecturas y estas: de la biblioteca / | más que nada es un resumen que damos a los padres de: cómo ha sido este año su hijo como lector | y cómo ha cumplido con este trabajo de: | sí eso lo hago esta evaluación se hace anualmente | yo creo que se hace y también Marga en su rato de biblioteca X | o sea en el texto que le damos a los padres sobre la lengua catalana y la lengua castellana hay un

pequeño capítulo que habla de: | y entonces en este caso de cuarto yo con estos niños yo hago esto yo: redacto mis textos XX y el profesor de lengua catalana que es Biel lo: lo acopla a su X de catalana

489. F: bueno no es evaluación dentro del: digamos del trabajo pedagógico propiamente tal | o sea pedagógico sí en general pero:

490. N: pero sí que tienes un rato tú para pensar sobre aquel niño / y pensar cómo está leyendo y: esto lo tengo que poner sobre el papel | tengo unas cuantas frases así XX para las familias tenemos unas cuantas frases así de comodín y: y las: | uniéndolas la una a la otra de manera que quede un texto XX eso sí que tenga XX

491. F: no pero da igual

492. N: un texto: que parezca una redacción: y lo es: pero XX

493. F: pero en el aula propiamente tal no:

494. N: en el aula no | porque lo que yo apunto de la lectura: | del recitado de poemas es: si lo hace con espontaneidad y gracia | flecha para arriba y flecha para abajo | y si lo ha aprendido o no | si ha cumplido con los términos que habíamos fijado | no hay nada más | y luego cuando se evalúa la: conferencia | no sé si aquí expresión oral /

495. F: no

496. N: porque ahí sí que hay una pauta que hacen los niños recuerdas /

497. F: sí sí la vi

498. N: pero no

499. F: bueno en realidad eso se refiere más a esto último | bueno con esto ya acabamos | si es que: sueles expandir la lectura literaria hacia actividades orales y de escritura: | hacia aprendizajes de lengua: o [hacia otras áreas del conocimiento]

500. N: [bueno lo de la conferencia] no tiene relación con: el tema literario | pero es: un tema que conozco y que te interese puede que una vez sea:

501. F: pero por ejemplo sí cuando | sí cuando haces lectura literaria / de todas formas tratas de expandir hacia actividades orales: o: [de escritura /]

502. N: [sí claro] cuando les decimos cuéntanos

503. F: yo lo vi eso

504. N: cuéntanos qué te ha gustado y por qué | pues eso hacen: de agente difusor

505. F: y lo vi también en esto que: se planteaban preguntas entre compañeros:

506. N: de Boris

507. F: de Boris: [de actividades de escritura:]

508. N: [XX] esto es de Batet | Batet es un gran maestro: fíjate que las cosas que: que salen un poco de: lo habitual | que yo lo he encontrado hecho esto del cuestionario del Boris / son de Batet que era un buen profe de mates era un buen pedagogo | un gran maestro incluso tenía recursos así | lo del trabajo en pequeños grupos XX | a mí no se me había ocurrido esto

509. F: sientes que esas actividades o sea esa expansión hacia actividades orales o de escritura es frecuente o: ocasional /

510. N: sí frecuente

511. F: y hacia aprendizajes lingüísticos / o sea de: de expandir la literatura hacia aprendizajes de lengua / | relacionar digamos lecturas de textos literarios con aprendizajes de lengua propiamente tal sientes que lo haces [también regularmente o:]

512. N: [en mi caso no] | en Catalán seguro que sí pero: | o sea decir por ejemplo: yo qué sé a partir del poema del mes: a: incorporemos algo de: | sí | como: | sí || por ejemplo el diálogo | o sea yo quiero que los niños: cómo se construye un diálogo

513. F: por ejemplo

514. N: y como en Margarita está ese diálogo del padre con la niña XX entonces aparece | cómo se ha construido este diálogo y utilizar este fragmento porque ya lo saben ya lo: | es que: me pasa lo mismo de aquí es que yo no tengo la costumbre de utilizar recursos así

515. F: pues si quieres lo dejamos sin:

516. N: lo dejamos sin

517. F: sin nada

518. N: que no tengo experiencia de esto

519. F: y finalmente hacia otras áreas del conocimiento / esto de que a veces uno se: | utiliza un álbum para: como pie para: hablar de historia o de ciencias o de:

520. N: sí sí | quiero hacer una: colección de libros: | una selección | de libros que sirvan para trabajar ciencias por ya:

521. F: eso está buenísimo

522. N: tengo unos cuantos | y esta: Conchita Márquez | porque hay unos cuantos muy buenos que puede dar pie | sabes / conoces ese tan bueno de la: | ay cómo se llama el título nunca me acuerdo | este va ser mi problema si

no me quiero jubilar: recordar títulos recordar autores | tengo muy claro cuál es el libro | sabes ese libro donde se enamoran: una: ((risas)) | a ver | un renacuajo | un renacuajo | el renacuajo es el que tiene la cabeza y la cola no / se enamora de: una oruga / | o sea son: son dos animalitos en fase de metamorfosis | uno acaba convertido en sapo y el otro acabará convertido en mariposa | pero se han encontrado en una charca cuando estaban en una fase previa y tenían una medida más ajustada y se enamoran y se dicen no cambies nunca | lo que se dicen los enamorados | no cambies nunca | entonces llega un día que existen esos cambios | cambian tanto entonces el sapo intenta comerse a: su amor a la mariposa porque forma parte de su alimentación y se la come ((risas))

523. F: qué bueno

524. N: y se la come y aquello de no cambies nunca mira como queda que se la come | y es un libro para: introducir el tema de la metamorfosis de los animales que no quiere decir como nosotros que siempre solo hacen de ser mayores es buenísimo este libro | bueno pues a partir de este que fue que me hizo pensar en quiero hacer una colección de: | cuentos de álbumes que: que dan que: [luego está la cosa]

525. F: [bueno esto sí que frecuente no /]

526. N: luego está la cosa | sí | la cosa inversa que es: que el museo de la ciencia Cosmo Caixa de Barcelona cada año convoca un premio a las escuelas y los institutos | de cuento: cuento relacionado con la X | o sea que los niños creen cuentos XX | y el primero o el segundo año creo nos presentamos y ganamos | ganamos un segundo premio | con los niños de quinto | pero lo tengo muy fácil porque pensé qué va a gustar a este jurado y: y los niños plantearon temas | estábamos estudiando geografía | y: alguien dijo algo de: como: la conformación de un fósil | cómo un animalito muere y queda sepultado y luego XX | esta idea es buenísima | y yo les digo el final | el final será que este fósil está en el museo de Cosmo Caixa de Barcelona expuesto | y es muy feliz cuando ve que los niños de las escuelas lo ven | que este sea el colofón | XX

527. F: claro eso estaba ahí: la pelota estaba en el área ya

528. N: exacto | ellos | entonces hicimos el esqueleto | yo daba la clase de lengua catalana eso sí esto hace / | estábamos en la otra escuela más de diez años y con los niños de quinto | bueno pues entonces por grupos hicieron el cuento y luego buscamos lo mejor de: | como habíamos hecho los: la secuencia de: en el primer punto a parte situaremos cuando él era un animal | entonces fuimos recogiendo lo mejor de todos | quedó un cuento majo | y el final que Mariona nos había propuesto | segundo premio pero claro | no veas el jurado dijo | el CosmoCaixa qué iba a pensar que era una buena idea

529. F: un poco imparcial para: evaluar ((risas))

530. N: ((risas)) sí sí | XX

531. F: oye bueno pues:

532. N: esto sería como a la inversa

533. F: nada | genial | esto ya está | la verdad que nada | [esto:]

534. N: [esto está muy bien e /]

535. F: yo lo pienso como: como te decía al principio como: un instrumento que me sirve a mí pero que: también sirva al: a los maestros

536. N: lo tienes un poco más: más XX

537. F: bueno esto ya lo apago | pues gracias

Entrevista Montse

24 de mayo 2013

1. Felipe: entonces comenzando con esto de la vida lectora Montse / a: tú | a mí me gusta mucho siempre conversar sobre eso con: con maestros y eso porque me doy cuenta de que a veces el gusto por la lectura viene: de la casa por ejemplo porque veían a los padres leer: | o a veces no y viene de un maestro que les enseñó el gusto por la lectura o a veces es en la edad adulta recién cuando: cuando comienza un poco esto | ¿cómo fue en tu caso? ¿podrías comentarme un poco eso? por ejemplo en la casa: en el hogar:

2. Montse: yo no sé cuando empecé porque | m: empecé a leer desde muy pequeña no me ocurrió a:: | mis padres me llevaron a la escuela muy pronto y: era como muy chica físicamente | entre chica que era pues hice la Primera Comunión a los cinco años | cuando todas tenían siete en mi clase siete años | y entonces las monjas porque iba a un colegio de mongas dijeron | hombre es que es muy pequeñita mis padres también dijeron es muy pequeñita y: dice sí pero es que: se sabe todo el catecismo de memoria

3. F: porque te lo habías leído tú [por tu cuenta]

4. M: [sí porque iba] porque yo iba en aquella clase de las niñas de siete de las niñas de siete años o sea que | fue como si hiciéramos una adelantada | a: y en la lectura también porque: yo no recuerdo que mis padres me enseñaran a leer | me:

5. F: o sea aprendiste: e: [sola]

6. M: [no me acuerdo]
7. F: [por los libros /]
8. M: [en la escuela] el método supongo que era: no sé qué método porque no me acuerdo pero sí sé esta anécdota que yo veo la foto y mis padres me lo contaron y luego me llevaron al Obispo a que me hiciera un examen | como una cosa rara de que una niña tan pequeña a: porque no lo aceptaban | primero con cinco años hacer la Primera Comunión no / pero como toda mi clase lo hacía luego me hicieron este examen y yo: respondí y debía tener además memoria de loro | no/ | la memoria: e: no sé
9. F: y por ejemplo tus padres en casa | m: los [veías leer: o no]
10. M: [mis padres] no | mi padre era muy: siempre leía el periódico siempre | pero nunca le vi leer una novela nunca | pero: era: muy trab- mi padre era: | teníamos una carnicería y: | pero separada de la casa o sea que yo: || cuando nosotras éramos pequeñas en mi casa habían chicas que ayudaban | la casa porque mi madre estaba afuera y: luego si: seguro que mi madre que también le ha gustado leer debía leer por las noches | XX
11. F: que tú no la veías
12. M: y: así: | pero seguro que: | porque ella me cuenta que de pequeña también aprendió a leer muy pronto más | y como eran tres hermanos pues ella ya leía mejor que hermanos que eran un poquito más | o sea que esta: | no sé si es genético
13. F: también fue lectora precoz
14. M: entonces qué había en mi casa de lecturas | todas eran vidas ejemplares que se llamaba | porque eran muy católicos | entonces leía
15. F: sí en la mía igual
16. M: todo: eran cosas relacionadas con hechos:
17. F: bíblicos
18. M: bíblicos sí
19. F: religiosos:
20. M: y teníamos revistas | estábamos suscritos a revistas y allí había cuentos también | y muchos una revista que era: de: | mi tío que estaba en el Perú que era misionero | pues no sé mis padres compraban estas revistas para ayudarlo y adentro siempre había historias de las misiones | y aquellas me encantaban e / | me encantaba leerme aquellas historias y: | que: literariamente no creo que tuvieran ningún valor
21. F: claro pero a ti te gustaba y: | yo recuerdo también de chico estar en la cama de mis padres leyendo una biblia para niños que hay ilustrada así
22. M: bueno pero: cuando yo era pequeña todavía no existía esta biblia para niños creo yo | tú eres muy joven | porque ésta la tuvimos mi hermana pequeña ya la leía también XX pero yo:
23. F: y luego por ejemplo en la escuela / bueno entras: precozmente a la escuela y luego en la escuela recuerdas: m: especial motivación para la lectura de parte de los: maestros: /
24. M: no | no no no no | e: yo en la escuela: es que no teníamos biblioteca en la escuela | pero: sí que recuerdo una cosa muy buena que: en el pueblo se inauguró la biblioteca municipal | que no era municipal era de la caja de ahorros | la caja de ahorros como no había biblioteca en el pueblo
25. F: cuando tú estabas en la escuela /
26. M: cuando yo estaba en la escuela | o sea yo debía tener unos: diez años o así | y me acuerdo y: que por Sant Jordi / hicieron un concurso literario | y: y: yo participé | participé y gané mis primeras cien pesetas
27. F: las ganaste ahí en el concurso literario /
28. M: cien pesetas | en el concurso literario | pero era a través de la biblioteca así que cuando yo salía de la escuela | pues yo siempre siempre me pasaba por la biblioteca un rato yo les decía a mis padres ¿puedo ir a la biblioteca? | y me dejaban ir muy poco rato porque yo vivía bastante lejos | y además a veces tenía que acompañar a mis hermanas | siempre tenía: éramos cuatro y yo era la mayor y:
29. F: y pasabas por ahí [a echar un vistazo]
30. M: [pero siempre que podía] iba a la biblioteca | pero yo: en la biblioteca qué leía | m: lo primero que leí era Walt Disney | cosas de Disney | me encantaba el Pato Donald todas me las leía | o sea esto y: | y bueno cuando ya fui mayor Enid Blyton que me encantaba: y luego ya un poco más mayor que la monjas nos recomendaban pues Martín Vigil: | y era en casa | pero sobretodo en casa de una compañera y vecina | tenía toda una colección de: | ahora no me acuerdo la: me parece que era Juventud no sé qué editorial era: | que era los clásicos de Julio Verne: de Mujercitas todas estas que eran: m: como un resumen y además ilustradas, una página de escrito y una página de dibujo una página de escrito | pero: era toda esta colección y yo: aquellas me las chupé todas
31. F: o sea te ibas buscando ahí la vida por las lecturas no /
32. M: no no
33. F: no / lo que encontrabas /
34. M: mi madre decía | decía mi madre que si me hacían santa | si alguna vez me hacían santa me verían con un libro
35. F: ((risas))

36. M: pero yo lo hacía no sé por qué es que voy: m: no sé | no entiendo por qué lo hacía porque me gustaba || yo si: | luego en la calle / jugábamos mucho en la calle era un pueblo e / y: los niños siempre leían Capitán Trueno: hazañas bélicas: y todo esto pero mucho | en casa como no había chicos pues no | y yo a veces les pedía a mis amigos de la calle que me lo dejaran | pero mi madre me decía no me gusta esto no lo: o sea no:

37. F: y luego por ejemplo en: instituto: en secundaria: que ahí suele ser más: más e: un poco más motivador el espacio de lectura no / no sé si ahí tienes algún recuerdo: o algún ma- algún profe que haya sido:

38. M: no | mira yo e: terminé la escuela como era tan pequeña / || al terminar la escuela con: porque en la escuela todo el mundo hacía una cosa que se llamaba comercio / y algunas personas hacían bachillerato | pero la mayoría yo: hice comercio porque en mi casa tenían tiendas y luego teníamos más tiendas | pero terminé a los doce años | no los tenía todavía | y las monjas dijeron esta niña no se puede ir a trabajar || entonces hice el bachillerato en dos años | todo ingreso primero segundo tercero | sí en ese ingreso primero y segundo y par-bueno en dos años me lo pulí o sea | el elemental e / | pero luego yo iba a la clase siempre de los XX me incorporé en tercero de bachillerato y luego me tuve que venir a examinar aquí a Barcelona sola m: porque:

39. F: exámenes libres

40. M: exámenes libres porque no se podía hacer esto

41. F: qué curioso | claro eso hoy día sería impensable no /

42. M: sí | éramos otra chica y yo | la otra chica era un poco más mayor y yo que lo hicimos | luego entonces las niñas tenían un año más que yo | pero: terminé con los catorce quince / y entonces me quedé en mi casa a trabajar | y cuando fui a: bueno en una de las tiendas que tenían| pues dijeron mira: porque mis padres las monjas les dijeron ah las monjas les dijeron esta tiene que estudiar no puede X porque además tiene posibilidades a mí las matemáticas me encantaban no me daban ningún problema | las matemáticas hasta cuarto de bachillerato luego como X no sé quizás hubiera pinchado pero: hasta cuarto: || y una monja que a ella se lo debo sobre todo | pues les dijo a mis padres le daremos una beca | porque decían bueno nosotros tenemos cuatro niñas (...) | pues mis padres no es porque no quisieran es que allí no había bachillerato superior ni nada | luego tenías que ir interno a Barcelona o a otro sitio y tenían que pagar internados y:

43. F: sí allí en Chile era como eso también | se iban internos y se quedaban cuatro años internos XX

44. M: a mi marido se fue a los diez años | él es de Manresa | a los jesuitas desde los diez hasta los diecisiete vivió con los jesuitas

45. F: [XX]

46. M: [pero sus padres] haciendo un gran esfuerzo porque era la mejor escuela de Barcelona y de Catalunya probablemente

47. F: y: y por ejemplo pensando más a día de hoy / a: cómo sigue siendo tu relación [con la lectu:ra]

48. M: [XX] entonces yo a: *plego* de trabajar por y: me incorporo al mundo del trabajo y entonces me: me | tenía: la chica que era: que me tenía que enseñar a mí que era una señora que trabajaba para mis padres bueno una chica joven | tenía todo de fotonovelas de: | yo es que bueno también | me las leía todas | todo lo que encontraba lo leía pero sin discriminar | mi madre sí que sabía discriminar y a mi padre le decía esto m: son papanatas | incluso mis padres no compraron nunca una X una revista de estas de: de estas de cotilleo / | nunca en mi casa ha habido una revista de cotilleo e / porque siempre decían que era perder el tiempo es perder el tiempo

49. F: pero uno acaba leyendo lo que le cae no / lo que:

50. M: sí a mí me encantaban aquellas historias de amor y lloraba y todo | pero bueno vi que aquello no me iba: entonces esta amiga mía que también había estudiado m: y que también sus padres le habían dicho bueno nosotros no podemos pagarte una escuela superior | nos fuimos a encontrar a un *capellà* a un sacerdote / que era amigo de un tío suyo que era sacerdote y: nos dijo yo si queréis por las noches os doy clases y lo hacéis libre | entonces yo trabajaba todo el día y por la noche cogía un bus que me iba a Vic que era la ciudad más importante de allí | porque él estaba en Vic en el seminario que estaba todo de chicos que todo el día estaban mirando que estaban todos y entonces el seminario estaba lleno | y Inma Inmaculada se llamaba nos íbamos | plegábamos a las seis y a las seis y cuarto como una bala cogíamos el coche de línea /

51. F: a estudiar

52. M: que él sólo nos daba la teoría en griego y filosofía | todo lo otro:

53. F: por su cuenta

54. M: por mi cuenta | empollando | como puedes comprender pasé unos años que entre trabajar ir a clases y salir que también me gustaba

55. F: vaya historia Montse | eso tienes que escribirlo a/ esto para que quede para: no sé

56. M: para mis nietos | para mi nieta

57. F: qué notable | y luego por ejemplo /

58. M: y luego bueno acabo hago quinto sexto preu y entonces: a: yo ya me aficioné mucho a leer el periódico como mi padre | y yo quería ser periodista | y quería irme del pueblo | las dos cosas | y entonces vine aquí y aquí no había facultad de periodismo y había: | un hogar que se llamaba SIF bueno que: | que era privado | pero

no había plazas y entonces dije m: bueno pues me matriculo | y me matriculé en filología | no en filosofía y letras que eran comunes dos años de comunes | y entonces:

59. F: allá todavía es así

60. M: todo esto y entonces pensé: X me gustó y pensé luego harás: luego harás periodismo | pero un año | cuando hacía tercero o cuarto no sé | un año que le llamamos aquí año juliano porque se llamaba Julio no sé qué el ministro de educación | dijo m: ahora los años irán de enero a diciembre | entonces todo el primer trimestre que yo ya trabajaba en esta escuela que se llamaba Talitha / a porque nunca he dejado de trabajar desde siempre nunca nunca nunca | porque siempre me he pagado los estudios | primero con beca y después esto / yo trabajaba tuve la suerte de que este sacerdote me hizo una nota para la directora de la escuela que no se llamaba Escuela 1 antes sino que se llamaba Talitha

61. F: que era la misma Escuela 1

62. M: la misma Escuela 1 que era privada de gente burguesa de la alta burguesía de aquí

63. F: cuando estaba en la casa:

64. M: cuando estaba en la casa | Talitha en arameo quiere decir niña | y en La Biblia hay una frase que dice que Jesús dice *Talitha cumí* dice nena niña ven | y entonces la directora le puso Talitha a este: a la escuela | que se llamó Talitha hasta el año 74 - 75 | yo entre aquí el curso 69-70 o:

65. F: o sea tú has hecho prácticamente toda tu carrera docente aquí [en Escuela 1 /]

66. M: toda menos dos años que me fui a un instituto

67. F: y cuántos años de docencia:

68. M: espera entonces vengo yo aquí a Talitha / voy por la mañana a la universidad y por la tarde doy clases de recuperación a niños: m: | bueno primero sustituyo a una profesora de francés porque yo entremedio me había sacado un título de la Universidad de Toulouse | también porque mis padres de pequeña | mi padre me decía

69. F: los domingos por la noche estudiando ((risas))

70. M: no | cuando yo era pequeña mis padres me decían que teníamos que saber idiomas | y entonces ya cuando desde pequeña fui a clases de francés | de francés y también de inglés pero saqué el de francés que era más fácil en aquel momento | y: o sea que esto sí a mi segunda hermana como no le gustaba lo de esto pues: iba a clases de dibujo | otra hermana iba a clases de música | hacíamos como una extra-escolar:

71. F: ah entonces comenzaste aquí dando clases de francés

72. M: aquí entré para hacer una sustitución de francés y también entraba a hacer clases de latín a: si alguna vez estaba enferma | o sea sustituciones | y: luego ya me quedé de secretaria | pero no de secretaria de contabilidad / sino de secretaria de pasar a máquina las fichas / se llamaba así en aquel tiempo secretaria pedagógica que era: porque yo no hacía falta ni en francés ni en latín ni en castellano pues yo: | tipaba todos los documentos o informes pero a horas por la tarde | esto sólo por las tardes e / a no ser que tuviera que hacer una clase por la mañana y me saltaba la universidad / sino era esto por la tarde || y así: bueno este año juliano / | e: yo ya tenía novio y ya vivía con él | y: como estuve todo el primer trimestre sin hacer nada por la mañana pues bueno nos casamos y tal | y entonces ya al cabo de dos o tres años nació mi hija y no hice periodismo | me quedé con esto entonces tenía que elegir | en aquel momento yo hice filología hispánica | y había: en aquel momento decía ya: se podrá estudiar *català* filología catalana pero [todavía]

73. F: [en ese momento no]

74. M: yo lo corté

75. F: ay entonces luego hiciste: hiciste después de eso e: formación docente / o:

76. M: no no | yo no he estudiado maestra | solamente he hecho filología

77. F: vale

78. M: pero: entonces una maestra se puso enferma | cuando yo había terminado la carrera y todo | y ya tenía mi niña: no sé unos meses o: algo así | una: una maestra se puso enferma y dijeron a: tiene estrés a: no sabíamos lo que era esta palabra | y dijeron hombre Montse *perquè no fas classes tu* quince días la sustituyes y tal | y dijo bueno va si son quince días ya: porque entremedio ya a veces iba a contar cuentos a otra clase: o: bueno

79. F: y esos quince días han sido veinte años

80. M: no volvió la maestra | es estrés le duró un año y no volvió y entonces ya me quedé | pero como en aquel momento era una escuela privada y no se pedía a: magisterio / si era licenciada pero ya:

81. F: y eso qué año era /

82. M: pues esto fue el 77 | 77 -78 curso | este curso

83. F: [claro allá en Chile]

84. M: [y ya no] lo he dejado

85. F: claro claro | allá en Chile es muy común que fue eso lo que yo hice que yo también hice filología y luego hice: hay un programa que es: que haces en un año como la formación más de didáctica de eso | claro en tu caso fue la experiencia misma no / esa formación

86. M: y de X mucho | yo me acuerdo que cuando sólo iba por las tardes / e: había una profesora de la universidad que se llama Pilar X que: ha sido profesora en la autónoma de didáctica de la geografía y otra que era

de naturales | y yo cuando las oía me quedaba embobada | siempre XX a veces a escuchar | porque pensaba cómo pero cómo lo explica | ahora lo entiendo todo ((risas)) o sea | cosas que yo me había estudiado [de memoria]

87. F: [esos buenos profesores] que iluminan

88. M: cosas que yo me he estudiado de memoria | porque ya te digo porque era pequeña y no: | siempre esto si que aunque seas muy adelantado en leer y escribir / no tienes la madurez e / | entonces yo todo me lo he aprendido como muy fácil muy fácil pero no razonaba | en la universidad me leí una patacada porque: no había hecho nunca ni un trabajo | todo era de estudiar | entonces yo veía otras niñas que me parecían menos no sé qué pero en cambio sabían: sabían expresarse: tenían mucho más bagaje cultural | que yo e / y cuando hacíamos trabajo de grupo yo pensaba | pero claro ellas: cuando salíamos de la facultad se iban a la biblioteca por la tarde y yo me iba a trabajar | hasta las siete de la tarde e /

89. F: Díos mio Montse ((risas))

90. M: o sea que:

91. F: o sea este ritmo que lleva ahora lo llevas desde:

92. M: tengo un estrés yo de toda la vida / | no sé

93. F: y: para: para ir cerrando esta parte | y: y hoy en día por ejemplo | bueno sé que vas a mil e: igual la literatura: no sé vas leyendo o: ya no ocupa un lugar tan importante:

94. M: no yo mira bueno en la facultad | claro qué leía en tiempos de facultad me leía: | hacía muchos trabajos de literatura | claro y ya entré en la filología esta | pero: todo lo que hice fue castellano entonces voy aquí y es catalana | entonces ya me he ido por mi cuenta leyendo lo que me apetecía de: literatura | me ha gustado mucho la poesía / | y además para mí era más fácil con el poco tiempo que tenía | porque ((risas))

95. F: y por ejemplo | cuáles son tus autores favoritos de:

96. M: bueno Espriu me gustó mucho e / pero primero no me gustaba mucho porque era muy difícil

97. F: Salvador Espriu no /

98. M: Salvador Espriu era difícil a: | porque claro yo en la facultad hice Rubén Darío: Machado: e: Neruda e / porque también me matriculé en poesía hispanoamericana y todo esto no / y cosas | pero de catalán me gustan mucho Miquel Martí i Pol que es mucho más fácil

99. F: ah yo lo acabo de descubrir:

100. M: a mí me [encanta]

101. F: [y lo amé]

102. M: es que lo conocí yo | porque era del lado de mi pueblo

103. F: en persona /

104. M: en persona

105. F: ah qué bonito

106. M: sí | durante un tiempo: un novio que tuve era: amigo de él | porque Miquel Martí i Pol era como: e: se convirtió en los años 70 en una institución en el pueblo | muchos jóvenes pues íbamos allí y hacían cine fórum y él venía | bueno él y más personas e / pero: claro y esto siempre me ha quedado como de paisano no / de: | y: muchas de las cosas de las metáforas de las maneras de decir me son como muy familiares e: no: | me gusta mucho

107. F: sabes que yo cuando veía esas clases que hiciste sobre poesía / e: yo pensaba en eso | pensaba en alguien que está: que está hablando de algo que: que es cercano para ella no / porque eso se nota eso se nota | y lo veía bueno desde la selección de textos que hiciste que me pareció muy bonita digamos hasta como le ibas hablando a los niños sobre ellos y yo pensé bueno aquí debe haber una relación especial con la poesía

108. M: sí | entonces Maria- Marcè Marçal que me gusta mucho también pero también cuesta | ¿la conoces a Maria-Mercè Marçal?

109. F: m: no

110. M: pues esta era: madre de la escuela

111. F: ah es: es la autora de uno de los textos que: que leíste cuando estaba yo

112. M: seguramente

113. F: aquí algo de la

114. M: de la lluvia /

115. F: de la lluvia sí

116. M: *cançó de pluja*

117. F: sí eso

118. M: sí sí | pues esta era madre de la escuela | y: bueno era compañera de clase del hijo de: su hija era compañera de clase de: la Teresa Colomer | y: yo este grupo como fui tutora dos años / más luego en octavo también | cinco estuve cuatro años con ellas | dos sin ser tutora y dos siendo tutora | y además se murió mi: en aquel entonces era mi marido en esta época / que murió joven con cuarenta y pico de cáncer y: yo pasé un mal momento y estos niños me cuidaban mucho | bueno era: era un grupo muy fuerte esta clase | muy fuerte tan fuerte que en sexto no los quería nadie y dije yo | porque ya las había probado en quinto y me gustaba [XX]

119. F: y además que ahí llegaba hasta octavo no /
120. M: sí | y la directora me dijo bueno yo te ayudaré para: no me tuvo que ayudar nada porque | es que filin sabes / filin | y entonces fue los tuve de tutora en sexto séptimo y en octavo le hice también lengua | bueno pues aquí estas niñas eran un grupo muy potente | muy potente de: | y además equilibrado de potencias de niños y de niñas | y: bueno hicimos teatro: | hicimos: m: daba para todo | se aprendían las poesías también les hacía castellano catalán yo | se aprendían las poesías también m: de memoria en catalán y castellano | a: hacíamos conferencias porque también les hacía sociales / hacíamos conferencias y venían me acuerdo Eura Marçal la hija de Maria-Mercè | que hicieron: era muy feminista el descubrimiento del mirlo de una: de una: señora inglesa / que descubrió no sé qué del mirlo blanco / | pues vinieron ataviadas de coca | hicieron la conferencia con un maletín | dos y: hicieron una conferencia sin: de trece minutos que yo | siempre decimos tres máximo minutos porque te lo tienes que aprender | ahora porque llevan:
121. F: llevan la imagen [con el power point]
122. M: [la imagen] o con el power point entonces también podían hacerlo con cartulinas y esto e / era distinto | fue oh
123. F: y: elegías los textos m: digamos para llevar al aula | elegías lo que te gustaba: lo que claro
124. M: selecciones y: he ido siempre seleccionando
125. F: y por ejemplo hoy en día cómo sigues seleccionando los textos que:
126. M: igual sí | así
127. F: lo que te gusta [lo que más te gusta]
128. M: [lo que me gusta] trozos de aquí trozos de allí
129. F: y: ya pensando más en la escuela / | ¿cuál es tu visión Montse de: de la enseñanza de la literatura? ¿por qué enseñar literatura a los niños en: en primaria no /?
130. M: sí | e: el otro día estuvimos bueno toda nuestra escuela / ha ido a visitar una escuela de XX | una escuela que comenzó siendo rural y ahora se: y ahora no | porque todo lo trabajan por proyectos | y: desde pequeños estos niños m: tienen su caja de proyecto / y van estudiando sobre la marcha | y ahí se potencia mucho la: m: o sea la matemática los niños no aprenden las tablas de multiplicar ni nada sino que: acaban esto sabiéndolas porque las han aplicado | todo | [porque la vida]
131. F: [desde el hacer /]
132. M: sí | de la matemática y de la física | pero porque | porque la directora de esta escuela que la creó tiene un coco físico matemático | y entonces bueno fuimos y nos encantó pero dijimos: | yo no sabría hacer clases yo: en esta escuela me costaría mucho no / porque ella ve
133. F: porque es una metodología diferente no /
134. M: ve una sombra pues dice ah mira entonces el niño se pregunta pero esta sombra ¿por qué hay sombra? / y así empiezan a investigar por qué hay sombra no / | y todo hay: todo de espejos | estudian física mirando el reflejo del espejo y por qué este: bueno una cosa bestial que me tendría que: | pero no hablando ella y yo y le dije encuentro a faltar la lengua aquí | más lengua | y ella me dijo | lo sé | pero es que yo no: he sido incapaz de leerme una novela | siempre leo ensayos y cosas de matemáticas dice y: poesía | para mí para ella ah/ la poesía es concreta | dice yo debía haber sido dislexia disléxica de pequeña | y a mí me cuesta mucho dice no: | las únicas novelas que he leído es porque mis hijos me han obligado me han dicho mamá esta te gustará | y dice y la leo por cumplimiento me gusta pero no me gusta como la poesía no / ella | entonces e: dice claro e: *encomanat* no sé cómo se dice | contagiado | dice casi todos nuestros alumnos salen científicos y poco literarios e /
135. F: normal porque es el foco de la escuela no /
136. M: entonces ella les decía les dijo a: otro día que fueron las maestras es que los niños no se les tiene que enseñar | dice es una tontería enseñar poesía | poesía a niños | y luego vinieron las maestras *esgarrifades* ((risas)) | que yo siempre digo que: que bueno el lenguaje poético es fantástico por los sentimientos | porque te abre la puerta a las metáforas e / | e: estamos estudiando ahora a: los medios de comunicación y los niños | bueno tenían que resaltar de cada sección del periódico pues la noticia que más les gustara y entonces me dijeron por ejemplo decía Bruselas abre la puerta a tal y dije metáfora | estamos haciendo esto y ya ven: todo le ven un significado | esto y a mí otra cosa que le tengo mucha manía es en el léxico que en el léxico siempre digo a / qué quiere decir esta palabra | a ver vamos a este a: a:
137. F: a ampliar el vocabulario:
138. M: sí cuando hay una palabra siempre vamos a mirar: un trocito de palabra a ver más pequeña más pequeña de dónde sale no / y: y por eso creamos más palabras [por ejemplo]
139. F: [eso lo vi] en una de tus clases que lo hacías sí
140. M: por ejemplo el Martí i Pol siempre dice la pa- se ha inventado un verbo | el verbo *fer* que es hacer | él dice muchas veces en sus poemas *perfer* | que: que es más perfecto | e / una cosas e / | como el perfil del pluscuamperfecto no / bueno pues esto para mí: no sé me sale | cuando digo una palabra me sale | de decir *anem* a mirar a ver qué pasa | bueno total que yo pienso que sí que la poesía tiene que estar en la: | y: también nos criticó esta señora nos criticó el hecho de la de que: perdiéramos tanto tiempo memorizando | memorizando

poemas: porque dice de qué: que vale más que: tan | yo pensé que no | que la memoria también es un ejercicio bueno | que antes nos hacían estudiar a lo mejor batallas que no significaban nada | y ella me decía bueno pero la poesía para muchos de estos niños tampoco a lo mejor está la poesía tampoco significara nada | y yo creo que sí que significará | porque cuando sean mayores y digan a sí esta: y le: encontrarán no sé yo: a lo mejor es una cosa estética | de la vida | pero yo: pienso que sí tiene que: cualquier escuela que se precie tiene que a: | ara no una cosa que también e: buena que hacemos: que intento hacer yo cuando hacemos con los mayores | m: dejo que escojan cada cual la poesía que quieren aprender | pero tengo facilidad porque vamos a la biblioteca y hay muchos libros también vamos a Internet | bueno les digo no escojáis la primera primero leéis y una que os diga sea porque me suena bien sea porque: esta imagen me gusta: | bueno y entonces claro para la maestra es mucho más difícil porque luego tienes que leerte cada una mirar las metáforas cada una no con un texto mirarlas todas

141. F: pero les das la oportunidad a ellos de elegir algo que les hable más no / [a nivel personal]

142. M: [que les hable] y: el otro día que hice | les di una hoja y les dije escribir versos m: enteros: no la poesía entera no | palabras metáforas que hayáis aprendido a: este curso y que os hayan gustado | o sea cada una empieza a escribir allí la X de cosas

143. F: el otro | no el otro día cuando estuve aquí / Mariona en una clase les recitó de memoria el Margarita de Rubén Darío | y los chicos de sexto estaban así | yo creo que pensaban en su interior cómo después de tantos años que les dijo que lo había aprendido de pequeña | esto que decías tú de la importancia de memorizar un bonito texto que te queda para toda la vida | y luego los niños estaban: no creían que no leyera el texto no / y tan largo además como es

144. M: y también yo encuentro que es un esfuerzo de concentración

145. F: tremendo | tremendo

146. M: porque antes nosotros bueno yo iba a misa siempre porque mis padres me obligaban | a: pero yo pensaba X al menos sabía estar quieta | es que ahora cuesta mucho que estén quietos y que estén concentrados | porque todo esto de: una imagen otra imagen encuentro que: | ya que no estudiamos lecciones / | porque pensamos que no: X pero es un rato de concentración que yo creo que es bueno

147. F: y: bueno ya lo has ido adelantando un poco pero: si pensamos como: para: ¿para ti cuáles son los objetivos de enseñar literatura en: el aula primaria? que: ¿qué ganan estos chicos? por ejemplo los de aquí de Escuela 1 que están súper estimulados con la literatura no / porque tienen una excelente biblioteca: porque ustedes trabajan bastante los textos: | m: ¿qué crees tú que ganan ellos en relación a otros chicos de otras escuelas que no trabajarían tanto la literatura?: por ejemplo esta misma escuela que fueron a ver en Vic que son chicos que no trabajan tanto la literatura que no leen mucho:

148. M: yo creo que: el gusto para la lectura y: una sens- esta sensibilidad especial | de que cuando oyes una cosa no te resbala | sino que dices X no sé

149. F: m: eso es algo que yo vi mucho aquí en la escuela el tema del gusto por la lectura y de que: no es sólo una maestra sino que todo el equipo quiere: [quiere ir allá no /]

150. M: [esto: esto] ya es un objetivo de escuela no/ | el gusto por la lectura es un objetivo de escuela por esto mimamos la biblioteca | esto m:

151. F: eso se ve de entrada

152. M: esto yo: ya lo he mamado desde el año 70 | estas maestras que fundaron la escuela ésta en el 56 / aportaron toda su biblioteca personal

153. F: ah o sea siempre ha sido un punto fuerte de la escuela | desde que era Talitha

154. M: desde el año 56

155. F: desde que era Talitha

156. M: desde que era Talitha

157. F: ah bueno entonces ya tiene toda una tradición

158. M: hay una tradición:

159. F: que ustedes recogen digamos

160. M: sí sí sí es una tradición brutal | brutal

161. F: y: por ejemplo en el aula misma m: que: qué tipos de textos te gusta usar para trabajar literatura / | bueno poesía lo vi y me lo has dicho

162. M: sí pero cuentos

163. F: cuentos también

164. M: sí a veces | a: es que para: a veces | descripciones también me gusta mucho | a: sacar descripciones que a veces las saco de un poema o de la prosa / para ver que: | y: el vocabulario de la: cuando trabajo la adjetivación / entonces pongo descripciones | descripciones pues de lugar: descripciones de ambiente descripciones de paisajes e / siempre busco esto | cuando queremos hacer la narración XX el texto narrativo | es un propósito hay un cuento hay una narración | que vean cómo avanza el tiempo e / | ver frases que hacen avanzar el tiempo | o maneras de hacer: | es que cada: cada texto cada tipología de texto pues trabajamos una cosa distinta

165. F: ofrece muchas posibilidades de trabajo no /

166. M: sí

167. F: y por ejemplo qué actividades te gusta hacer | yo siempre pienso a veces cuando termino de hacer una: una clase | me quedo con la sensación de que no fue muy bien por esto y esto otro | a veces termino otra que digo esta | esta me gusta | e: recuerdas por ejemplo alguna sobre literatura que hayas quedado con esa sensación de: | esta clase estuvo redondita no / | como:

168. M: sí | yo: a: me gusta a veces cuando yo leo un cuento que claro tienes: modulas la voz de una manera distinta no / y como veo que se hace un silencio a: y que realmente no hay nadie que haga: y luego ves: haces los comentarios y: ves que han: a veces dicen cosas que tú no habías pensando incluso | esto me maravilla porque digo: hay niños que sacan de un texto más cosas que tú no / o otras cosas | entonces: también me ha pasado bastantes veces | y también me quedo satisfecha cuando veo que: que no escogen cuando les pongo a escoger el poema un poema / pues cuando veo a un niño que escoge un poema así de largo / y que luego te lo dice XX | me da una satisfacción porque no se ha quedado | algunos sí que buscan pequeños porque dicen estos: sin: X ya lo he cumplido y es más pequeño porque luego me da más vergüenza decirlo o: no me lo aprenderé pero:

169. F: pero hay otros en cambio que:

170. M: sí | y cuando a veces alguno lo ha hecho X el otro dice oh | y al mes siguiente: el otro también: | se estimulan entre ellos y también lo quieren hacer mejor | siempre vamos a mejor | yo si fu- sabes / siempre noto que: avanza el curso y vamos a más | un poquito más

171. F: y pasando como del tipo de actividad a: a los contenidos / qué contenidos te gusta priorizar m: en la enseñanza de la literatura /

172. M: es que claro yo tengo mira: tenemos cuatro sesiones | una: una es más como de ortografía | un par | pero yo a veces es una un poco de gramática | la otra ya es explicar las técnicas literarias y: la otra más: otra de trabajar el léxico y eso no / | entonces para mí a: o sea en el currículum de dicen así las cosas que tienes que enseñar pero: no te dicen cómo por tanto puedes hacerlo como te da la gana no / | para mí: mi idea cuando termina el sexto / sepan m: escribir m: correctamente cualqui- correctamente X cualquier tipo de texto | de los que les e / tanto como texto instructivo como texto: | y entonces lo que hacemos en la escuela es: dar la muestra y luego que ellos también escriban | yo: a veces pienso que en las escuelas se escribe poco con los niños | escriben poco | porque a veces hablamos mucho y luego escribimos poco

173. F: sí es verdad la escritura siempre ha quedado un poco: atrás no / ese es un objetivo grande a / o sea que puedan al final de sexto moverse con cierta libertad en distintas tipologías:

174. M: sí esto es lo que nosotros pretendemos y en las: como no tenemos un libro de literatura | no tenemos y además tampoco así como en Bachillerato sí que dicen se han de leer estas: a: obligatorias | nosotros no | pues entonces a través de estos textos yo busco los que me gustan más | no / los que a mí me dicen algo | seguramente que habría más | por ejemplo a mí Josep Pla | Josep Pla me encanta cuando hace descripciones de paisajes y de: e /

175. F: claro y coges de ahí algo que te haya gustado y lo llevas a:

176. M: sí trocitos e: no sé | pero no hay un objetivo de: de que conozcan: bueno ahora en el dossier de poesía de este año he querido que saliera Maragall | los clásicos nuestros no / Spriu Miquel Martí i Pol | para que salieran mujeres porque siempre salen hombres pues: les he dicho una de: de Clementina Arderiu | Clementina Arderiu era la mujer de Carles Riba y hay uno que dice | *Clementina em dic Clementina em deia* | que es una niña que de pequeña no le gusta el nombre | porque estuvimos estudiando una cosa | primero investigando cada cual: su nombre de dónde venía | de qué: si era: | m: si venía del Latín si venía del Griego si venía del Germánico XX y qué significaba y unas cuantas cosas | entonces yo les puse este poema porque dice ella que de pequeña no le gustaba | y que las niñas se mofaban de su nombre | dicen ah es un nombre de princesa pero a ti no te cae no te *cau* | tú no eres una princesa | y ella dice cómo me hubiera gustado tener un nombre tan claro como María o Pepa | entonces se hace ma- les adolescente y dice pero: y: dice que cuando su novio *l'estimat* le susurra su nombre al oído al oído / ya le gustó su nombre | a partir de: del susurro de su nombre por el ser querido ya le encuentra todo el gusto a su: e / a su nombre | bueno pues un poco de Clementina de María-Mercè Marçal y luego hay una Joana Raspall /

177. F: ah sí

178. M: que ahora hace cien años / que esta señora que empezó a escribir de mayor | a: pues tiene unos poemas para niños que también:

179. F: sí yo ahora leí un poquito y me ha gustado mucho también | porque ahora con esto del centenario hay varios: varias publicaciones: varios: sí

180. M: tiene: | es para niños pero no es X | que a veces: hay otra señora que se llama Lola Casas que no es tan | para mí no tanto no / porque hay alguien que escribe para niños y lo hace como muy ñoño | no /

181. F: eso: me parece que eso también te importa no / o sea llevarles literatura a los chicos que no sea: | que no sea ñoña que:

182. M: sí cursi o rosa

183. F: o sea te gusta llevarles buena literatura

184. M: sí buena pero tengo suerte que Mariona ya escoge bien los libros que tenemos en la escuela | ya no hay: de estos | cuando hace XX | siempre le digo *està prohibit* acabar la poesía *petiteta* caseta sabes / como ita ita ita | esta cosa:

185. F: como era antes que había mucho

186. M: que era tan X no /

187. F: pues genial | e: te parece si podemos ver esta: esto de la pauta para:

188. M: a mí también me gusta de: de poesía me gusta un autor que: él es arquitecto y además es también poeta que: ay ahora cómo se llama | Margarit | uno que se llama Margarit

189. F: vale | ah Joan /

190. M: Joan Margarit | también me gusta mucho

191. F: tienes una relación muy fluida con toda la poesía catalana no /

192. M: bueno como: por el trabajo me toca más preparar porque ahora no hago castellano | si hiciera castellano pues: [seguramente]

193. F: [probablemente] | recuperarías el bagaje de: Darío y Neruda y de todos los que viste

194. M: bueno Neruda también me gusta mucho e /

195. F: Neruda tiene libros maravillosos | muy lindos la verdad | en Chile [obviamente se estudia]

196. M: [Rubén Darío] me carga más | a lo mejor que tampoco he entrado:

197. F: puede ser | a veces pasa eso también que: por experiencias previas no sé uno entra más en un texto que otro

198. M: y me gustan mucho los autores que tú nos que: tú nos enseñaste oh | tengo [cuando me jubile dedicaré más tiempo]

199. F: [bueno le dejé] le dejé a Mariona el power | sí y de hecho después les puedo enviar otros de ellos mismos

200. M: ay sí todo lo que tú veas porque me encantan

201. F: vale genial | sí traté de hacer una buena una bonita selección para que los chicos descubrieran nuevos autores | porque aquí claro casi no se conoce en realidad la poesía de allí o muy poco

202. M: pero escogiste muy bien

203. F: sí traté de hacer una:

204. M: no no | cada año los leeremos a / ((risas))

205. F: genial genial | pues bueno mira cómo te decía la segunda parte es: poder tener tu: tu visión tu perspectiva que en el fondo era una ayuda para mí | para observar clase | entonces esto lo hice como a partir de lo que se ha ido diciendo en la investigación últimamente sobre la enseñanza de la literatura en la escuela | entonces algunos libros de Teresa otros libros de algunos investigadores franceses: etcétera | entonces por ejemplo aquí | en esta primera parte | son los espacios de lectura que se genera vale / y me gustaría si es que tú me puedes ir diciendo más menos qué piensas al respecto de: por ejemplo ¿genero espacios de lectura libre frecuentemente ocasionalmente o nunca o casi nunca?

206. M: frecuentemente porque hacen frecuentemente en la escuela no /

207. F: en la escuela

208. M: sí frecuentemente | porque cada semana se llevan un libro | [pero lo escogen]

209. F: [sí eso lo vi allá]

210. M: lo escogen ellos

211. F: y: espacios de lectura obligatoria guiada

212. M: frecuentemente también porque a: | en Castellano Mariona hace el Boris | es guiado

213. F: m: claro quizás más que pensar en la escuela global / pensar en las: sesiones que tú haces con ellos

214. M: bueno es que yo haría lectura guiada

215. F: bueno también en los poemas

216. M: sí en los poemas pero yo lo querría hacer pero me han sacado una hora

217. F: ah: me contaste me parece que tú o Mariona alguien me contó

218. M: antes hacíamos seis horas y: luego entonces dijeron bueno pues qué leen en catalán X | porque yo preferiría leer en catalán leer | pero no cabe | no cabe

219. F: ah [claro bueno eso]

220. M: [hacemos lectura guiada] sí en catalán | todos los cursos menos sexto | porque sexto también una sesión que podría haber sido para mí para el catalán la dedican a hacer padrinos de lectura de los de primero | entonces ya tenemos una hora menos

221. F: [vale en realidad]

222. M: [pero para mí sería] frecuente

223. F: sí eso más bien como lectura en voz del mi parte | lectura modalizada es decir tú leer para los chicos eso ya sería más ocasional no /

224. M: ocasional pero intento de hacerlo | m: intento hacerlo: por ejemplo empecé los miércoles cuando hacemos la biblioteca / el año pasado lo conseguí | este año no porque: no sé por qué | pero les leía antes un trozo de El Hobbit cada semana

225. F: ah vale sí sí sí

226. M: pero esto lo hice el primer trimestre y luego ya no fue posible

227. F: claro y sin esa sexta hora quedó mucho más difícil ahora incluir esa parte no /

228. M: sí sí pero: o sea para mí sería frecuentemente pero a veces me tengo: tiene que ser ocasionalmente | creo:

229. F: pues lo pongo acá al medio para acordarme

230. M: yo lo haría: | incluso: incluso conseguí no sé si el año pasado o hace dos años / hace dos años | que: toda la escuela a las nueve de la mañana / cada maestro leía a sus alumnos | no sé si te lo contó Mariona esto

231. F: me parece que o: tú o Mariona me lo contaron sí | qué comenzaban leyendo

232. M: comenzaba leyendo pero era el maestro el que leía | para dar modelo e / y no no no y luego ellos hacían por ejemplo diez minutos de est- de lectura y luego ya hacían la otra cosa no / | a: entonces cada maestro seleccionaba lo que quería leer | si era un cuento que cada día era un trozo o cada día un poema o lo que quisiera cada uno depende de la clase XX | pero qué pasaba que de nueve a nueve y diez muchos niños iban llegando tarde | entonces [luego el maestro]

233. F: [entonces se interrumpía]

234. M: cómo hacemos esto / alguien que no lo valoraba lo suficiente pues claro no lo consideran como importante y claro | y entonces lo dejamos pero: ahora este año volverá a estar sólo XX esta | ya te lo digo yo

235. F: pues genial | genial || a: genero espacios de producción de textos literarios de escritura:

236. M: en la escuela /

237. F: claro | de que ellos escriban poemas o cuentos:

238. M: yo: bastante | frecuente

239. F: sobretodo de poesía no /

240. M: no no

241. F: también de cuentos

242. M: de cuento o de: lo que sea

243. F: ah sí me había dicho también que ibas a hacer unas sesiones de escritura de cuentos sí sí | am: genero espacios de discusión literaria / esta idea de: post lectura e: un espacio de intercambio sobre la interpretación del texto: entre todos digamos de diálogo a partir de la interpretación de cada uno | construir la interpretación global

244. M: bueno si leemos un texto en clase / siempre se hace esto | si tanto es un poema si es como: sea lo que sea siempre se hace se hace | yo normalmente textos cortos primeros se los hago leer en voz baja y que subrayen las palabras que no entiendan | claro y levantan la mano y dicen esta palabra *no l'entén* | e: entre todos a ver si las entendemos | entonces les digo a ver esto la idea principal | por qué habrá escrito esto no / o: ¿cuál es el tema? | para ellos a veces tema y argumento no saben e /

245. F: van construyendo entre todos

246. M: entre todos | normalmente lo hacemos bastante siempre

247. F: a: bueno esto no sé si te gusta trabajar a partir de lectura de fragmentos o a partir de lectura de obras íntegras o:

248. M: tengo que hacer o poemas o fragmentos | no puedo leer obras íntegras

249. F: vale

250. M: me gustaría | por ejemplo antes cuando teníamos séptimo y octavo hacíamos unas lecturas de libros que los podían leer cuando quisieran en los tres trimestres / y luego: era entero el trabajo y cuando yo trabajaba en el instituto también | pero es que ahora no da tiempo || bueno lo que hacemos es a: pero no trabajo | aquello de la presentación de cuando a un niño le ha gustado mucho un libro pues presenta la obra y tal | pero:

251. F: ah bueno también se puede considerar: quizás ocasional no /

252. M: ocasionalmente

253. F: o sea fragmentos sí y aquí ocasional | vale y m:

254. M: este sí | selecciona los textos adecuados || bueno pero a mí esto y esto es bastante igual

255. F: sí | sí a ver algunos se van: hay una *barreja* entre algunos pero: | y esto de ¿intentas movilizar los libros de la biblioteca? e: no sé de pronto en la clase: hacer referencia a los textos que hay en biblioteca o:

256. M: yo esto no

257. F: vale vale

258. M: bueno por ejemplo ayer yo les leí: ayer era el día del cuento en la escuela | y: vinieron: el día del cuento quiere decir que desde las nueve de la mañana hasta las cuatro y media siempre se está explicando un cuento en la escuela | y entonces a las: pero no siempre los mismos

259. F: claro va cambiando

260. M: va cambi- hasta ahora estamos de primero ahora estamos de segundo esto | sí fue muy bonito bueno hace años que lo hacemos | y: yo me: yo lo leí | en lugar de explicar porque era muy largo | era uno de Roald Dhal El

autostopista y se los leí | y entonces Mariona me dijo vamos a cambiar de ambiente | y fuimos a la biblioteca XX | porque dice casi todas las clases | no sé si te refieres a esto no / | utilizar espacios

261. F: sí y el material digamos | la colección que hay: si es que de pronto:

262. M: no | esto es lo que hace Noemí cuando viene a veces a la biblioteca y explica las novedades de esto y donde puede encontrar no sé qué | pero yo no

263. F: vale | más bien ocasional o: poco pues | lo pongo por aquí entremedio /

264. M: sí

265. F: a: estos son los espacios no / y luego aquí el trabajo ya más: el trabajo con los textos comprensión e interpretación literaria

266. M: pues me he confundido cuando aquí he dicho trabajo a partir de lectura

267. F: de lectura de fragmentos

268. M: para mí esto no es espacio

269. F: ah no | espacios corpus y modalidades de lectura | no | me expliqué mal | a: y luego en el trabajo de comprensión e interpretación e: | yo separé esto / entre una dimensión individual del alumno no / | m: estímulo por ejemplo o recupero la implicación personal de ellos como lectores | la: afectividad | esto de: qué les parece el texto a nivel subjetivo a nivel personal

270. M: esto pues frecuente

271. F: sí / y yo lo vi casi cada clase tuya | lo vi | a: y: integro: intentas integrar la memoria literaria del alumnos en el proceso lector / es decir cuando están leyendo un texto a veces tratas de recuperar lo que ellos ya han leído antes: [para:]

272. M: [sí por ejemplo] yo ayer antes de empezar a leer / digo miren les voy a leer un cuento de Roal Dhal | y antes dijimos que levanten la mano a: que se hayan leído un libro de Roal Dhal | entonces levantaron unas cuantas manos porque era: un autor muy conocido | pero sabían más cuen- más que yo | habían leído [si yo me he]

273. F: [han leído muchísimo]

274. M: leído Matilda Las brujas a: Charlie James: | pero siempre llegan pero me dijeron otros que ni lo sabían así que o sea que:

275. F: es que la cantidad de lectura que tienen estos chicos es notable | e: entonces intentas hacerlo: frecuentemente

276. M: sí

277. F: vale | a: buscas favorecer el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores / e: esto de que claro yo recuerdo por ejemplo en mi etapa secundaria / mi profe de literatura nos hacía trabajar siempre cada uno solo XX lo que está bien pero si es que e: si va: digamos mezclando con otras actividades de lectura más grupal / e: en tu caso

278. M: es que como no me da: no sé | es poco operativo yo creo que poco | lo único que hacemos es esto de que cuando a un niño le ha gustado mucho un libro pues lo presenta a los otros para que lo: | ah esto sí pero el trabajo cooperativo: m: | a veces sí que hacemos por ejemplo el martes la segunda hora esta de hacer cuentos o esto: a veces hemos trabajo por parejas | no por grupos sino por parejas

279. F: yo vi también algo de eso

280. M: incluso a: el año pasado / | porque como ahora nuestro sexto son padrinos de los de primero / pues siempre los: | bueno por ejemplo trabajaron prosa juntos | uno mayor con uno pequeño | o a veces los niños de tercero hacemos pareja los de tercero con quinto y los de segundo con cuarto

281. F: vale | sí sí sí

282. M: pero: ocasionalmente

283. F: vale | e: ah utilizo textos resistentes esto te lo: explico en el trabajo interpretativo | hay una autora francesa que dice: que distingue entre textos que son muy fáciles para el chico y textos que son resistentes o sea que plantean como: ciertas dificultades ciertos desafíos no / para la interpretación del chico

284. M: yo un poco de desafío porque siempre pienso una cosa es que lean en casa y después el maestro siempre tiene que estar como estirando e / resistentes de todo | de fáciles y resistentes

285. F: y la selección que: [vi]

286. M: [lo que] yo leo siempre es más resistente ((risas))

287. F: a: pongo en juego dispositivos fértiles de presentación o problematización de los textos | esta misma autora francesa dice esto: si es que se presentan los textos de manera que inviten a leer que inviten a compartir construcción de significa:do | un poco contraponiendo esta idea de los manuales que a veces se centran sólo en preguntas del tipo de comprensión literal únicamente que a veces son un poco reduccionistas no /

288. M: bueno me gustaría que fuera de esta manera | intento que sea de esta manera no /

289. F: sí esa es precisamente lo que:

290. M: por esto también digo | escoged vosotros aquello que os llegue más no /

291. F: sí claro y eso lo haces siempre

292. M: siempre | al menos en los que yo presento e / pero cuando lo tienen que trabajar ellos

293. F: a: favorezco el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras / | m: esta idea de hacer una interpretación global del texto | lo que tú me decías hace un rato bueno a ver qué nos quiere decir:

294. M: es que yo les digo no podemos pasar m: leer una cosa que no comprendamos | ni que nos interesa dejémoslo si no nos interesa | a / | o sea no podemos: siempre les digo nos podemos pasar de puntillas e: tienes que ser: esto se los decía mucho a estos niños | una madre me lo dijo | dice que ellos recuerdan que yo les decía | cuanto más interesante estéis más interesantes te convertiréis ((risas))

295. F: ((risas))

296. M: entonces me dicen | Montse no es así que seremos interesantes cuanto más interés tengamos: | y yo pienso que este mensaje e: no sé cómo era este /

297. F: favorezco el análisis centrado en lo global de: sobre los textos

298. M: a veces también lo global a veces también algún detalle no / porque si: no sé | si hay alguna cosa una chispa que tenga el detalle también me gusta que lo vean

299. F: claro sí | y luego ver cómo ese detalle favorece lo global no / | m: sí eso lo vi yo [también en tu clase]

300. M: [a veces] leemos m: no sé un texto que: El Hobbit que es: que es narrativo / y entonces sale ahí | ayer algunos niños no les gusta sobre todo a niños que les gustan las carreras ay las guerras y esto no / pero: les cansa la descripción tan exhaustiva | pero yo: me gusta coger este discurso XX y me paro por ejemplo en una frase ah qué manera de describir la salida del sol | pero como describe el sol a mí no me hubiera salido no / de: de: | un poco

301. F: o sea [vas mezclando:]

302. M: [XX] ir leyendo no / y me paro y oh qué mane- no sé | para hacerles notar esto y esto es muy X el detalle

303. F: o sea vas mezclando ahí vas barrejando

304. M: no puedo ir haciendo cada momento porque después la lectura XX

305. F: sí es verdad | entonces pues ocasional le ponemos | bueno es que igual como me lo planteas el detalle alumbró lo global así que: || promuevo la lectura en red esta idea de: de relacionar un texto con otros por ejemplo a través del tema: e: como el tema que estamos leyendo también está en este y este texto o: personajes | hay personajes parecidos [a este]

306. M: [es que] te sale esto a / te sale | ahora están leyendo el Boris y yo les he dicho les gusta el Boris / pues leerlos Un saco de canicas | porque es un poco para mayores pero es del mismo tema e /

307. F: claro ir saltando de un texto a otro

308. M: o: o el Diario de Ana Frank | no sé

309. F: y: eso crees que lo haces frecuentemente ocasionalmente o:

310. M: cuando sale no sé

311. F: cuando sale

312. M: que bueno es casi siempre no / || esto lo puede hacer más Mariona la bibliotecaria

313. F: claro la bibliotecaria

314. M: sí | cuando Mariona presenta los libros también a los niños | a: que baja ella entonces los guía | y presenta las novedades y les dice | a los que les ha gustado: esta serie os gustará esto | a los que no sé qué no sé cuántos | claro entonces ya lo hace ella y no lo hago yo

315. F: claro | o sea le puedo poner si te parece frecuentemente y aquí que es algo de la escuela | global no /

316. M: sí de la biblioteca | sobretodo en: la hora de biblioteca

317. F: am: ofrezco metalenguaje literario y generar espacios para su uso | m: bueno esto yo lo vi bastante en tus clases esto de: fíjense en esta metáfora o en esta: personificación e:

318. M: o esto como te he dicho Bruselas abre la puerta: a no sé qué decía | pues: dije mira esto XX | ah porque un niño dijo | aquí mejor que hubiera dicho Europa no / abre la puerta a / en lugar de Bruselas porque era una cosa del euro | y esto X y dijo ah muy bien | porque cuando decimos XX por decir Europa y: | y otro que también dijo la: cómo era | capitán no sé qué gana los espacios de Twitter también era:

319. F: una metáfora

320. M: y dijo XX y también dijo me ha gustado mucho este título porque significa esto | o sea que yo creo que lo tienen | ya leen con otra visión

321. F: porque ya tienen esa: | o sea pues frecuentemente no /

322. M: sí

323. F: a: estímulo el va y viene dialéctico esto ya te lo comento | entre participación y distanciamiento | claro hay otro autor francés que dice que: la lectura literaria siempre es un va y viene entre la recepción más subjetiva más personal más afectiva si se quiere y: una recepción más: un poco más distanciada más erudita más intelectual no / esto de poder decir ah aquí hay una metonimia que está haciendo: que está construyendo un sentido distinto | entonces este autor dice que: como | que el juego literario es siempre este va y viene no / | e: si piensas en este va y viene ¿crees que tratas de estimular los dos ámbitos? o tratas de priorizar más como esta lectura más distanciada más erudita o al contrario esta lectura más subjetiva [más personal]

324. M: [yo creo que más personal]

325. F: no sé si me explico

326. M: yo creo que más personal XX bueno a ver qué te ha gustado más de: o: qué piensas que te quiere decir esto y otro dice otra cosa | lo normal es que todo está bien | si a ti te ha dicho una cosa XX | lo que pasa bueno | parece que yo me ponga muy buena nota | pero la mala nota me la pondría en que deb- en que nos falta espacio para leer más

327. F: y no pienses esto como buena o mala nota no no no

328. M: yo creo que claro depende de la: del profe no / si un profe tiene claro e: o este tipo de: porque estas cosas van juntas | la mayoría de cosas que me preguntas

329. F: sí sí es verdad

330. M: un día una profe de mates de la escuela nuestra / me dijo e: es que las clases de matemáticas son mucho más difíciles que las de lengua porque yo en la de lengua me pongo a leer y: y me relajo | y yo digo pues a mí XX no porque estoy al tanto de cada palabra y al tanto de cada: de cada cara | ya veo si han captado la ironía o no han captado la ironía o han captado la metáfora o no | entonces estoy [XX]

331. F: [hay mucha cosa ahí]

332. M: hay mucho | entonces ella se sentaba y: | en cambio como le gustaban mucho las matemáticas ella se esforzaba en que todos los niños lo vieran con los problemas | es que es mucho más cansador pero qué me dices | el problema hay muy pocas maneras de resolverlo | una o dos o tres

333. F: aquí en cambio [estás preocupada]

334. M: [y aquí] cada uno tiene [su XX]

335. F: [mil cosas no /]

336. M: cada cual tiene su lenguaje cada cual

337. F: claro | pero es cierto lo que tú dices en general sobre todo en primaria se focaliza más en la lectura subjetiva no /

338. M: en lo que reciben ellos

339. F: entonces pues aquí será ocasionalmente / o no sé esto del va y viene:

340. M: yo diría siempre e /

341. F: vale siempre | a: consideras:

342. M: perdón (...)

343. F: de aquí a cinco minutos ya: | bueno esto lo vi en todas las clases de ustedes | considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo y no como algo: necesariamente

344. M: errores de lectura de decir palabras:

345. F: no no | más bien en la interpretación | cuando hacen una interpretación por ejemplo que se escapa un poco y que no corresponde tanto al texto / lo consideras como parte del proceso y tratas de guiar esa interpretación a la:

346. M: sí porque hay niños que ven: | a veces preguntas y dices pero qué ha entendido este | entonces lo vuelves a: | pero siempre yo: si tuviéramos más tiempo los maestros | cuando hace una pregunta un niño muchas veces que parece: kafkiana / pero si le preguntas entonces la entiendes de dónde viene | pero has de tener tiempo para luego decir por qué has dicho esto o por qué has preguntado esto y si:

347. F: y ahí pueden salir cosas súper interesantes de lo que él piensa sobre el texto

348. M: de lo que él piensa y: de sí | pero a veces ya no te da tiempo de: de seguir a todo el mundo | yo a veces lo hago XX con Mariona XX porque es una falta de comprensión o es que tiene una comprensión rara || hay dos niños en una clase un niño y una niña que les pasa mucho | hacen unas preguntas que dices pero: y están atentos | y entonces tienes que ir por turnos y tú por qué me has dicho esto | ah es que había entendido

349. F: y eso se relaciona mucho con esta otra que es actúo como garante por los derechos del texto o sea esta idea de: que los chicos no se vayan por cualquier parte sino que también se:

350. M: que lo entiendan

351. F: que se restrinjan al sentido que tiene el texto no /

352. M: sí sí | porque es esto que te digo cuando veo a una niña | esta niña sobre todo que dices cosas y yo digo no pero es que eso después lo hablaremos porque: | tienes que no dejarlo en ridículo porque a veces:

353. F: no no no

354. M: pero a veces pasa e / que dicen unas cosas | y tú dónde tienes la cabeza que me dices esto no / y luego XX | o hay niños que dicen pero podría ser esto | y yo les tengo que decir sí podría pero:

355. F: pero volvamos al texto

356. M: pero volvamos al texto pero mira:

357. F: sí eso yo lo vi también en tu | a: favorezco la toma de conciencia de las reglas del juego literario | esta es una idea de Teresa de: en el fondo cuando dice cuando leemos también que ellos tomen conciencia de que por ejemplo de que hay un narrador o en el caso de la poesía que hay unas figuras literarias o figuras retóricas actuando ahí | e: tratas de que ellos tomen conciencia de esas: sí | frecuentemente ocasionalmente:

358. M: siempre es que no lo sé plantear de otra manera me entiendes estas cosas | lo que pasa es que a veces tenemos poco espacio m: pocas horas para trabajarlo | pero no puedo no | no sé | m: normalmente yo cuando abrimos un texto digo quién lo ha escrito es que: | entonces dices | a veces

359. F: que hagan conciencia de autor:

360. M: sí o: no sé una frase | pero esto quién lo dice

361. F: y por ejemplo cuando lees tratas de: usar también el contexto e: del: de la obra o del escritor para: a veces para alumbrar cosas de interpretación /

362. M: esto por ejemplo ahora

363. F: tratas de usar eso frecuentemente o lo usas ocasionalmente o poco | digo lo del contexto

364. M: sí no porque también por ejemplo decimos ahora para escribir un cuento no / e: decimos quién hay las partes del cuento la presentación el nudo el desenlace am: que si hay el protagonista los antagonistas a: todas estas cosas pero: yo digo y el léxico | para quién lo escribimos para niños / fíjate | o: sería igual para un cuento de hace años | este inicio y este final o si hacemos un cuento futurista o un cuento de:

365. F: les cambia mucho la perspectiva saber eso o pensar en eso o no pensarlo

366. M: situarlos en el tiempo siempre, en una época y en: en el espacio

367. F: y eso en la escritura / y cuando leen también: por ejemplo si leen a Spriu a: ¿te gusta a ti darles un poco de contexto? de: de Spriu de la época

368. M: sí por ejemplo cuando hicimos Spriu yo les pasé un documental que era *El meu avi* | que es un documental que hacía: que habían hecho por televisión y: luego lo vieron e:

369. F: ah mira me lo voy apuntar eso

370. M: pero cuando hacemos Spriu Maragall o esto que: para ellos tanto es viejo como el otro e / ((risas)) | tanto da como hace cien años como hace diez porque los ven mayores no / yo siempre les digo a: decidme dónde nació y dónde cuándo murió | porque por ejemplo ven a Maragall que escribe palabras que no son correctas que todavía no se había inventado X e / o: Berdaguer no / | Berdaguer es otro lenguaje y por esto dijimos siempre la época en que está: en que está escrito esto

371. F: eso te gusta hacerlo frecuentemente

372. M: sí es que:

373. F: sí sí

374. M: y también les hago buscar la foto | porque ya por la foto ya ven si este señor ya es contemporáneo es de hace no sé cuándo o es de cuándo es

375. F: ah esta idea pongo dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria e: hay espacios de evaluación de la lectura literaria en: en la escuela crees tú/

376. M: de comprensión del texto y de esto | e: de poesía hemos hecho dos pruebas | les he puesto yo dos: dos textos | sabes aquel de XX | sabes que XX de esta / | pues este que es una X y: lo otro: qué otro les he puesto | el último: || no me acuerdo ahora

377. F: da igual no te preocupes

378. M: bueno siempre hago una evaluación | y además después por ejemplo a otro: otro cuento que les leo para el léxico que es de Xx | que habla: dice *Drama d'amor en la terra de Caparra* | y luego en este drama bueno: hay cantidad de palabras derivadas de X *caparra caparró caparrá* | o frases hechas de *cap* o tipos de *cap* | es un *cap* verd es decir que no piensas es un *cap de turc* es que eres la víctima | tú debes tener: | este léxico lo trabajamos todo | siempre siempre

379. F: y la evaluación entonces también dirigida a:

380. M: y la evaluación es que luego ellos hacen un cuento en que tienen que salir e: lo que hemos trabajado | y tienen que señalar de una manera: ahora el objetivo de este cuento solamente es el léxico | pues evaluamos el léxico y *prou*

381. F: vale | pues entonces frecuentemente creo no /

382. M: o a veces hago una cosa que bueno | este cuento le falta: le falta por ejemplo el final y luego ellos hacen el final del cuento

383. F: claro son distintas instancias en realidad de:

384. M: sí sí | pero no siempre es examen e /

385. F: claro no no no | no lo pienso en términos de examen | a: piensas que construyes el proceso de lectura sin imponer tu propia interpretación / eso a mí algo al menos que me cuesta bastante | porque claro uno tiene la interpretación propia del texto | tratas de no imponerla tratas de que emerja de ellos y luego la comparas la de ellos con la tuya o:

386. M: yo creo que la: me gustaría compararla | lo que pasa es que a veces pienso que los maestros nos avanzamos

387. F: sí a mí te digo es algo que me cuesta | me cuesta

388. M: yo creo que nos avan- o: al menos lo discuto no / luego: ah sí por qué te ha parecido esto a mí me parecía esto otro | no puedo callármela: mi opinión no /

389. F: o sea quizás es algo más ocasional /
390. M: sí
391. F: a: pongo mi capital cultural o literario al servicio del proceso de lectura | m: por ejemplo no sé les cuentas a veces a los chicos m: lecturas que tú has hecho: e:
392. M: sí | se me escapa || sí sí ((risas))
393. F: vale sí sí ((risas)) pues también lo vi en realidad en tus clases | bueno y esto último en general se hace: continuamente | la idea de expandir el aprendizaje literario hacia circuitos de mediación literaria del libro o sea a que se fijen en: en qué sé yo | en las cuestiones editoriales: en que si hay ilustrador: o que hay m: los libros funcionan a veces en ferias: que hay librerías que hay bibliotecas | que hay todo un sistema relacionado con los libros
394. M: pero esto lo hacemos m: más: | bueno no lo hago yo lo hace la: a veces Mariona
395. F: de la escuela
396. M: pero es la escuela e / | ellos: e: queremos que cuando salgan de aquí salgan: sepan manejarse en cualquier biblioteca | o sea en cualquier espacio de biblioteca || ferias y esto a lo mejor no | pero en cambio en Sant Jordi los llevamos a la feria del libro | e /
397. F: un poco eso
398. M: ferias de Frankfurt de: esto pues ya no tanto porque son pequeños no / | [pero:]
399. F: [no pero] en el fondo esto de que sepan [que existen]
400. M: [siempre los acompañamos]
401. F: las bibliotecas las librerías a:
402. M: ah sí esto frecuente
403. F: de la escuela completa | perfecto || a: expandir la literatura hacia actividades ya sea orales o de escritura | bueno esto es algo que lo vi: continuamente | sí perdona lo puse antes que me dijeras
404. M: sí sí sí
405. F: e: expandir la literatura hacia los aprendizajes de lengua /
406. M: sí es lo que te he dicho antes de: cuando: el léxico | el léxico siempre buscaba y luego paro | muchas veces paro y dime un sinónimo de esto | muchos m: paramos la lectura y digo: m: ahora un antónimo
407. F: aprovechas [cada:]
408. M: [ahora] la ortografía y esto también | miro de basarlo en un texto que ya hemos trabajado | pero ya luego trabajo sólo la ortografía e /
409. F: vale | y esto: me imagino que frecuentemente
410. M: sí
411. F: y: bueno quizás esto ya no es tan frecuente | e: hacia otras áreas del conocimiento | esto de por ejemplo a partir de un libro / relacionar qué sé yo con ciencia:
412. M: mira
413. F: o historia:
414. M: exacto | yo: a veces les digo: ahora pareciera que les haga sociales | me sale porque | por ejemplo e: el otro día estábamos estudiando el origen de las lenguas románicas no / pues yo siempre hago uno que se vaya al mapa y X no /
415. F: a mostrar
416. M: o: tratamos el otro día una noticia de Corea | pero dónde está Corea | vamos a ver Corea | y digo si existe Corea del Norte y Corea del Sur | y qué habrá en Corea del Norte | habrá guerra o no habrá guerra / | pues si Corea del Norte y Corea del Sur XX | una guerra civil me dijeron ya enseguida | o: Spriu | por qué se volvió tan: esquivo y tan: esto | pues por la guerra | entonces vamos a explicar la guerra civil | qué pasó | qué pasó en esta guerra
417. F: siempre se hacen relaciones [ahí con]
418. M: [es que es] imposible | yo no veo otra mane- | y encuentro que un profe que no lo haga *malament* | sí sólo te quedas en la parte formal / de un texto /
419. F: perdería mucha:: de lo que te da el texto / para: otras: actividades no /
420. M: otros conocimientos
421. F: sí es verdad | pues [te agradezco]
422. M: [cuando:] m: no sé esto de la comprensión de un texto inferencial no / que: que todo: tienes a: cosas que no dice el texto pero que las sabes | este XX || bueno a lo mejor te he contestado lo que a mí me gustaría transmitir
423. F: eso es
424. M: no sé si lo consigo
425. F: bueno a veces uno lo intenta ((risas)) | lo logra más o menos a veces más a veces menos || te agradezco infinitamente Montse.

Entrevista Andrea

21 de marzo 2013

1. Felipe: bueno me- me: gusta mucho esto que escribiste/ y: me encanta en realidad leer este tipo de: de textos porque | e: te das cuenta como de las formas | infinitamente diversas en las que nos formamos como lectores no/ en algunos son | es la familia en otros la escuela | y me parece que en tu caso la familia fue [súper fuerte no/]
2. Andrea: [muy importante]
3. F: tus dos padres eran: maestros
4. A: si: si si
5. F: qué notable
6. A: los dos padres y: bueno | y abuelos | mi abuelo también había sido maestro | X durante la guerra lo dejó pero él era maestro/ y: tengo tíos y primos maestros | si si
7. F: ahá | y tú los veías: leer a ellos/ o sea | tú los sientes a ellos como modelos lectores para ti:/
8. A: mi padre era un le- un lector [empedernido]
9. F: [voraz]
10. A: él murió hace un par de años | era capaz de estar leyendo | mm cinco seis siete horas hasta las dos las tres de la madrugada y: | y yo recuerdo mucho que: que además hablaba con entusiasmo no/ de: de los libros que leía | entonces claro cuando al principio eras niña pues no/ pero después conforme ibas | podía hablar con él sobre el tema de la lectura | la verdad es que: fue una experiencia muy | muy bonita: muy:
11. F: o sea | en tu casa se hablaba de li:bro
12. A: si si | mi madre también le gusta mucho leer | lo que pasa es que mi madre siempre ha hecho lectura más de | policíaca: una cosa así que | la Agatha Christie | y aún sigue leyendo e/
13. F: ((risas)) claro | un clásico: un clásico
14. A: XX y: pero sí sí | y mis hermanas incluso no/ | son algo mayores que yo y yo las recuerdo que: yo leía libros muy infantiles | que a mí eso tampoco me aportaban | realmente el libro infantil/ | y yo las veía a ellas que leían libros ya: | de envergadura: y yo decía | pues eso me va a gustar a mí no/ | y: | y realmente yo creo que: el modelo que he tenido yo en casa ha sido muy importante a la hora de: de coger la lectura
15. F: claro | y me imagino que también había una: pequeña biblioteca:
16. A: muchos libros
17. F: o: ni tan pequeña ((risas))
18. A: bueno | más que: más que biblioteca eran los pasillos: | en cualquier rincón | porque tampoco el piso era ((risas)) | que daba no/ | pero bueno en cualquier rincón había: de esto de los X | y mis hermanas en su habitación | los libros no/ cuando: eso ya con catorce o quince años o trece | empecé a leer libros que entonces: era la Enid Blyton [que es]
19. F: [claro | claro]
20. horrorosa no/ | y cuando lo leí con el tiempo después pensaba pero cómo te podía gustar este tipo de lectura no/ | pero bueno: era de: de eso no/ de jóvenes entonces | a mí me daba como el punto de decir que: que:
21. F: ((risas)) qué notable porque | yo leí y me acordé de inmediato de mi propia experiencia porque | yo soy el menor de seis hermanos | y claro también esto de ver a los hermanos mayores/ | siempre | siempre todos leyendo/ | y uno así como: | no/ | queriendo: participar de:
22. A: sí | no no porque además es eso | y además entre ellas se llevan muy poco | se llevan tres años | y yo ya: seis o siete | entonces yo quedaba como: | bueno: no podía entrar en ese juego no/
23. F: y: y luego/ | me llamó la atención aquí que no nombrabas la escuela | y generalmente | cuando hago este tipo de ejercicios [se nombra]
24. A: [¿sí?] no me acuerdo
25. F: mmm | ¿no hubo una buena experiencia de lectura?: o: ¿cómo recuerdas el periodo escolar: | en relación a la lectura?
26. A: || ahora que me lo dices | no recuerdo yo mi experiencia de lectura en la escuela | mira precisamente iba a esta escuela que hay aquí delante/ | que era de monjas/ | bueno! sigue siendo de monjas/ | y no recuerdo yo tener | ni tan solo algún profesor o profesora que me entusiasmara a mí con la lectura | ahora que: ahora que lo dices ((risas)) pero que no: no: que no me marcara | pero bueno puede ser tampoco: por olvido | que yo también soy muy despistada y: que me marcaran así | no sé/
27. F: ahá | qué curioso no/ | y en secundaria tampoco? | bueno | aquí he sabido que van | bien a saco con la lectura en secundaria no/
28. A: sí
29. F: que es como súper | que al final los chicos terminan medio distanciados por:
30. A: bueno | a ver | a mí lo que: siempre me ha costado es | cuando lees con una persona que te está explicando: por ejemplo yo la poesía | a mí la poesía no me gusta | pero no me gusta porque no la entiendo | reconozco que:

cuando he tenido una profesora | yo tenía una profesora aquí que era escritora/ | escribía libros | y entonces además era muy antipática | era de esas personas que cuando: el primer día te dice: mi obligación es venir a trabajar/ a mí no me gusta: dar clase/ pero yo haré lo que pueda no/ y claro | X qué antipática no/ | pero en cambio después | veías que realmente la literatura le gustaba/ y cuando | a las personas que: había gente que no era: ((risas)) ni a golpes | pero cuando la veías que hablaba | de poesía o de: depende qué tipo de literatura/ la veías entusiasmada/ y: y te acababa arrastrando un poco no/ | pero | tal vez | poca | realmente poca:

31. F: y ella/ | estaba en secundaria

32. A: si | ya era en secundaria | XX yo estuve aquí hasta: hasta los dieciocho años | hasta cou

33. F: claro

34. A: en magisterio también tuve algún profesor | con cierta gracia | pero bueno | tampoco que: me: | yo no recuerdo ninguno que me marcara mucho mucho || por eso te digo que: mi experiencia en la literatura es | básicamente como lectora de novela | tampoco más | yo no: yo desconozco mucha cosa y:

35. F: y | por ejemplo la formación inicial/ | bueno | por lo que he ido leyendo y he sabido | aquí no hay mucha | digamos | no hay muy buena formación inicial en literatura | siempre ha sido como el pariente pobre | a ver en Chile es lo mismo | estamos tratando de revertirlo pero es así | e: ¿tú recuerdas como algo relevante la formación inicial | en relación con la literatura o: muy poca cosa?

36. A: yo creo que muy poca || muy poca | no sé | a ver siempre | X yo he ido haciendo los estudios de letras | porque además es eso: que luego | cuando: en primaria sigues la misma X | antes era la egb que ahora es la primaria | era común | pero después a partir de secundaria: | podías escoger estudios de ciencias o de letras | entonces claro yo siempre había cogido letras | a mí lo que me gustaba era: la historia por ejemplo que siempre me ha gustado/ | y la lengua | y la literatura iba de coletilla | aquel que le gustaban las lenguas tenía que hacer literatura | entonces yo sí que había tenido algunos profesores | eso a partir de los dieciséis años o así/ | y entonces: es cuando hacemos literatura | es que antes/ | poca literatura | entendido como conocimiento de la literatura e/ como aprendizaje de literatura

37. F: y: y formación inicial/ ||

38. A: yo: | muy poca | no: no puedo decir que haya tenido demasiada experiencia de:

39. F: mm | es similar allí

40. A: además aquí al tener | lengua y literatura catalana | lengua y literatura castellana | entonces claro | realmente: aquí también por los años que: ha habido: | y por los intereses que ha habido también del gobierno | era que: se tomaba la lengua catalana | la lengua y literatura catalana

41. F: claro claro

42. A: aquí por ejemplo e: el Ramón Llull | e: el Tirant lo Blanc | claro a lo mejor he hecho más literatura catalana que literatura: hispanoamericana que seguro que no | que: bien poca

43. F: y: por ejemplo después | formación continua | mm has hecho algo relacionado con:

44. A: bueno es que yo: | los años que he hecho de: | básicamente los hice con formación de inglés/ | claro yo hacía clases de: | yo lo que hacía era las clases de inglés entonces | he hecho cursos de formación para inglés | y luego de gestión de escuela | yo he hecho muy poca:

45. F: claro

46. A: pero: ahí | pero tampoco | yo creo que en primaria no hay mucha e/ | de: de formación de literatura no hay demasiada

47. F: es curioso a/ | porque: allá en Chile yo veo | veo lo mismo | y: aquí pensé que iba a ser muy diferente/ y me he encontrado con algo similar | entonces | las universidades no: no sé por qué pero la toman como muy pariente pobre y: | no forman bien en el tema no/

48. A: claro | yo aquí ahora mismo | ahora van a salir los cursos de formación de maestros no/ seguro que hay: a lo mejor uno | de: de cuarenta ((risas)) | cuarenta cursos de: yo qué sé | formación de matemáticas | o el juego: la danza: el inglés o el no sé qué no/ | y a lo mejor hay uno/ || a ver lo que sí que también se trabaja es el tema de la lectura como: disfrutar la lectura | pero: pero: en otra vertiente

49. F: claro | más genérica

50. A: si si

51. F: si si | y bueno volviendo aquí: tú me decías bueno lectora de novelas | cuáles son por ejemplo: | autores que te gustan | tus autores favoritos | no sé

52. A: sabes/ lo pensé | pensaba: que tengo muy mala memoria o: ((risas)) no tengo unos autores así: favoritos | había | bueno no: | no te puedo decir | ahora estaba: estoy leyendo uno del Sánchez Piñol que es Victus | sobre el tema de la guerra de secesión aquí en Catalunya/ bueno | me está gustando | y: y después me había leído: | cuál era los do:s | ya ni me acuerdo los títulos | uno sobre la guerra mundial que: | [qué lastima | qué lastima]

53. F: muy en la línea: histórica no/

54. A: si | me gusta la novela historia pero: novela e/ | lo: lo sencillo de leer

55. F: claro claro

56. A: porque a mi marido le gusta mucho también | la novela histórica | pero a veces hay algunos que me dice: | este no te lo leas ((risas)) me dice | porque entonces es | el denso | y yo no | yo me leo la novela | como: de disfrutar
57. F: claro | si si
58. A: será posible que no me acuerde como se llaman los:/
59. F: da igual da igual | y: y ¿cómo vas eligiendo esas novelas | esas lecturas que haces?
60. A: me dejo llevar mucho por mi marido | la verdad | porque él es un: es un: también le gusta mucho leer | y es de los que: | en según qué cosas no sé gastará el dinero pero en los libros cada: | dos por tres está ahí en la librería y se va a X sus euros | que siempre tenemos ahí su: | que: para comprar ((risas))
61. F: ((risas)) las prioridades claras | me gusta
62. A: clarísimo | los libros y el material de montaña | eso está clarísimo | entonces claro | tenemos una tele que no funciona/ pero eso da lo mismo ((risas)) no hay problema
63. F: ((risas)) da igual | ya le pegas un poco y va
64. A: si si | pues si | la verdad es que hacemos así | entonces realmente me dejo llevar bastante porque él sabe qué tipo de literatura | y además le gusta mucho | entonces: me va: me va pasando | pero: de vez en cuando me voy a la biblioteca: o: me voy a una: | de lo que me pille así por ejemplo de literatura también: de mujeres no/ de: de historias femeninas | pues claro eso no me lo pasa él | eso lo voy a buscar yo
65. F: claro claro
66. A: no sé | no no: | cualquier cosa | por ejemplo tengo una hija | adolescente que de vez en cuando me dice mama | léete este libro no/ | y me leo libros de esos de: de: | bueno | porque también: | creo que para ella es importante que yo me lea sus | [sus libros no/]
67. F: [seguro] | ya lo creo
68. A: dice voy a empezar a compartir libros con mi madre no/
69. F: eso debe ser notable no/
70. A: si si | claro | literatura de esas que dices: f ((risas))
71. F: bueno | el fin justifica los medios
72. A: si si | luego viene la pequeña y te trae ese: de: | y: u:: qué bien ((risas))
73. F: además estaba pensando que nombrabas las bibliotecas | con la red de bibliotecas alucinante que tienen aquí/ | yo | he quedado pero: enamorado la verdad
74. A: si si | la verdad es que sí | además cerca de mi casa | muy cerca del colegio | un poco más al sur hay una biblioteca que está muy bien | está muy bien | la verdad es que yo voy de vez en cuando así: me llevo unos cuantos libros/ y:
75. F: y: y actualmente | pensando tú | te consideras como lectora: frecuente: o: ocasionalme:nte | o:
76. A: bueno | depende de qué quiere: | yo | un libro abierto encima de la mesa siempre lo tengo | de uno en uno | porque hay gente que se lee dos: | de uno en uno y hasta que no acabo uno no empiezo el otro | entonces qué pasa | durante el curso a lo mejor leo: pues | un cuarto de hora cada día
77. F: claro claro
78. A: por las noches antes de acostarme/ si no me he dormido en el sofá/ leo diez minutos ((risas)) | pero: ahora ya | yo sé que a partir del lunes este de vacaciones | pues de: en una semana me pueden caer uno o dos libros tranquilamente | y en verano realmente | bueno | sí | yo siempre estoy leyendo algo | entonces claro a lo mejor un libro me puede dura:r | durante el curso me puede durar | dos meses tranquilamente | en cambio otros: | ya me los voy reservando e/ | me los reservo | el libro más delgado es el que me leo durante el curso/ y el más grueso en el verano
79. F: ((risas)) es verdad eso | uno se deja tiempos así de:
80. A: claro | porque si no se me hace muy eterno | si cojo un libro muy grueso: | o: o libros que yo crea que no me van a pillar tanto porque a veces me ha pasado de que | me ha gustado tanto el libro/ que he estado hasta las dos o tres de la mañana leyendo/ | cuando al día siguiente tenía que ir a trabajar entonces ((risas)) bueno este a lo mejor no me va a gustar tanto | es ahora | es ahora
81. F: claro | y: y hubo una frase aquí que me encantó
82. A: bueno ((risas))
83. F: que decías | bueno | claro | en el momento de llegar al final acostumbro a tener un pinchazo de [tristeza]
84. A: [si]
85. F: no me gusta acabar un libro con el que he disfrutado | y pensaba | por qué digamos | qué le pasará cuando va leyendo ese li:bro digamos que | no sé | me hizo pensar en la pregunta de: | qué es para ti la literatura no/ | qué es | qué pasa en ese momento íntimo con el libro | no sé
86. A: no no | [es | es]
87. F: [me encantó ese final]
88. A: es que | y además me pasa muy a menudo me: me reservo | cuando veo que me quedan ya cinco o seis páginas | diez páginas/ ((hace un sonido con la boca para acentuar la emoción del momento)) me las reservo | no

- | ahora no | ahora no me las voy a leer atentamente | porque ahora tengo: tengo que levantarme a hacer la cena | entonces me las reservo para leerme en un momento: de más tranquila: d | siempre me acabo los libros sola | en la habitación | sin nada que me moleste | ni música ni tele: | ni familia porque: es | bueno | es un momento como muy crucial cuando lo acabo | me gusta y: y sí | me da un poco de: de pena | es ridículo no/ porque sé que: ((risas)) los libros hay que acabarlos sabes/ ((suspira)) pero me da: | pena
89. F: me dio la sensación como de un momento súper íntimo no/
90. A: si si si si
91. F: eso me transmitió la: la frase
92. A: y además eso es cierto e/ | me reservo | yo necesito acabarme los libros con mucha tranquilidad || porque: cierro el libro: | a ver | qué me ha gustado no/
93. F: si si | te entiendo completamente | y pensando como en ese momento así: súper íntimo/ | como: esta idea no/ de: | qué es para uno: la literatura | no sé | si alguien te dijera eso | cómo: | qué | qué le dirías | qué es para ti la: || es una cuestión súper personal | yo sé no/ pero:
94. A: si si si | la verdad es que | ya te he dicho | tengo muy poco conocimiento de: lo que es la literatura como: formación o como: | para mí la literatura | para mí leer es | es disfrutar | es un tiempo de: pasármelo bien/ | pero que eso | una literatura a: | sencilla | no: no: | ya te digo que hay un tipo de: literatura que a mí no me gusta | bueno porque: me cuesta | porque: todo lo que es la novela: así pues | fantástico | para mí la literatura es pasar un buen rato | no: | no más | no más profundo | yo soy una persona bastante: || ((risas)) simple | no me gustan ni las películas de mucho pensar/ | ni la literatura de mucho pensar/ | ni la: s letras de las canciones | realmente a veces pienso bueno | a lo mejor soy muy simple ((risas))
95. F: no no: | precisamente mi pregunta iba para: | eso digamos | cuál es tú sensación: personal digamos | no: no: la definición: formal
96. A: [no no | pues para mí es eso | es]
97. F: [para nada] sino que: lo que uno siente cuando: lee
98. A: ahá | es | bueno | de la misma manera | que: en un momento dado puedo pasármelo bien | yo qué sé | mirando una película o: o: estando con mi familia/ | pues leer es: es otra cosa más de las: | de pasar el rato | no tiene más
99. F: si si
100. A: simplemente es pasar el pasar el rato | un buen rato | y eso me gusta: | sin más ((risas))
101. F: ahá | si | me quedaré: recordando esta frase ((risas)) || y: y pensando ya más en la escuela Andrea/ | em | yo sé que tú me has dicho que | bueno | que no has hecho mucha: lengua y literatura | pero: pensando | de nuevo | tu visión personal no/ | es eso lo que: lo que quisiera | em | cuál: cuál es tu visión sobre: la literatura en primaria | o sea qué: | ¿para qué enseñar literatura en primaria? | ¿para qué acercar a los chicos a la literatura en estos cursos de cuarto | quinto | sexto:
102. A: mm | la verdad es que se hace muy poca literatura entonces tampoco te puedo decir | lo que: | lo que realmente nosotros intentamos en primaria/ es que el chaval disfrute leyendo cualquier tipo de lectura | yo siempre digo | el que no le gusta leer libros que lea cómics | da lo mismo | el caso es que: filtre | de alguna manera entre en e: l en el gusto por la lectura entonces | no podemos llegar nunca a pretender que haya: | entonces qué es lo que leen los chavales | novelita: s | cómi: cs | y: | y en estas edades lo que sí que estoy viendo es que | lo estoy viendo ahora e/ | es lo que te digo que yo realmente tampoco he tenido tanta experiencia | les gustan mucho los libros de conocimientos | [de animales | de plantas:]
103. F: [si si | les encantan]
104. A: que es una cosa que: | a mí por ejemplo nunca me habían gustado | y ahora estoy viendo pues | por ejemplo mirándolos | es lo que más cogen de ahí de la biblioteca: del préstamo no/ | entonces | por qué | bueno | es que hacemos muy poca de: literatura como literatura
105. F: si | si
106. A: y ahora: | sé que el tercer trimestre: | bueno pues lo tenemos un poco ensalada/ | en catalán tenemos que hacer poesía | y yo realmente no sé por dónde voy a cogerla | no tengo ni idea ((risas))
107. F: pues: quizás | si me permites | que a mí me encanta la poesía y: | no sé | un día podemos: s | inventar alguna: [entrada ahí | no sé]
108. A: [ahá | bueno | si si | la verdad es que:]
109. F: [yo encantado en ayudar]
110. A: ya te digo | me sabe: | porque es que realmente yo: | muy poca experiencia como: | yo estoy aprendiendo ahora | a cada cosa que estoy haciendo pues: voy aprendiendo
111. F: claro | y: y ahora enfrentada así | de: de golpe este año a: a lengua y literatura/ ¿más menos qué es lo que has querido priorizar? | relacionado con lectura: con literatura/ | has querido priorizar: no sé | determinados contenidos | o más bien esta idea de: de fomentar el gusto: por leer/
112. A: mira | yo creo que básicamente es fomentar el gusto | ahí está: lo básico para mí | y luego como: desde el departamento también nos están pidiendo bastante el tema de la lectura de la comprensión inferencial | o sea de

que: de que el niño no se quede: en la descripción del paisaje | en la descripción de la persona no/ | sino que vaya un poco más allá/ y que se imagine y: y sea capaz de deducir no/ un poco | sería así no/ | entonces y ya hace un par de años que: | yo muchas veces soy crítica con el departamento: | aquí creo que están acertando | porque: es cierto no/ niños con buena comprensión lectora: buena fluidez | buena entonación todo lo que tú quieras/ pero luego se quedaban en la comprensión más | más literal no/ entonces a: ahora un poco el trabajo: | el trabajo del libro que hemos estado leyendo del Pastís caigut del cel/ | ayer les puse un ejercicio | ya lo hemos acabado de leer y les puse un ejercicio | habían preguntas muy sencillas porque yo sé que hay chavales que se han quedado en ese tema/ | pero: | quise que me hablaran del: del X dado a los adultos/ y a los niños | una vez que has acabado de leer el libro/ ves que lo:s que los | a ver los bueno:s los inteligente:s | los a: rápido:s | son los niños/ | y el adulto aparece | como muchas veces en Rodari no/ en Gianni Rodari | y el adulto es el torpe: el tonto: | entonces les puse varias preguntas | a ver | no me los he leído e/ | me los llevaré esta semana santa para ver | pensaba | a ver si alguno/ a ver si ha pillado un poco más no/ de: | no se ha quedado simplemente en el pastel que: | que resulta que era una prueba atómica o no sé qué al final

113. F: claro | ese libro tiene como: | muchos niveles no/ | seguro que alguno va un poco más allá

114. A: si si | bueno confío en que sí | no lo sé | ya veremos pero:

115. F: claro y: | y que: que: tipo de actividades haces para: | para aterrizar esto no/ | porque: | bueno | yo vi varias | yo vi varias | o sea vi: actividades como: de comprensión lectora | e: vi actividades de: | bueno habían hecho algo de: invención de historias | que también me gustó mucho | e: o actividades | esto de: debate un poco | de vamos leyendo un capítulo y luego: [comentamos]

116. A: [lo vamos comentando] si | también para estructurar: estructurar un poco el lenguaje porque: | hay chavales que lo entienden y ves que luego les cuesta mucho: explicarlo | cualquier idea: explicada no/

117. F: claro | y: aparte de esas/ | ¿haces como otras | otro tipo de actividades relacionadas con los libros o | en general son | son esas que: que yo ya te he comentado?

118. A: si | básicamente son esas | lectura: y el comenta:rio | acabar finales diferentes no/ | por ejemplo uno de los ejercicios | decidir si ese final les ha gustado o no:

119. F: claro

120. A: escribir historias a lo mejor entre | pero eso ya es más de escritura que de:

121. F: de todas formas relacionado con literatura

122. A: a lo que hemos hecho a veces ha sido: | bueno pues nos ponemos cuatro: tú haces un inicio: y nos pasamos el texto | entonces eso les hace mucha gracia | claro porque acaban: saliendo historias muy disparatadas | entonces bueno es: una manera de: de pillarlos ((risas))

123. F: si si | las que vi yo eran súper disparatadas porque eran de juntar dos palabras | e: nada que ver entre sí/

124. A: si si | bueno pues de la misma manera que hicimos eso/ hicimos historias | que tenían que escribir/ | no sé si hicimos: tres líneas cada uno no/ entonces empezaba/ había una vez: y me inventaba un inicio de cualquier historia sin ningún tipo de: | escribía tres líneas y lo pasaba al de al lado no/ entonces recibía otro: y yo acababa | hacía el final/ | me releía | hacía un trabajo también de: de revisión de releer no/ de decir | y entonces acababa una historia

125. F: y por ejemplo así como: | bueno este: libro de Rodari: y me imagino que otros libros más durante el año | van leyendo | ¿cómo: como se eligen esos libros? | e: digamos | ¿cómo eliges las lecturas que van al aula?

126. A: bueno la verdad es que: es un acuerdo de claustro | nosotros tenemos el: el libro so- socializado | entonces no compramos los libros cada año | de manera que: | dejamos hace: ya por lo menos seis o siete años | el libro de texto: lo apartamos/ porque nos daba mucho la impresión de que el libro de texto: guiaba demasiado | en la parte de gramática: de expresión oral | entonces lo apartamos/ y decidimos trabajar a partir de libros de lectura y de: ejercicios de otro tipo no/ || entonces claro | fue un acuerdo de claustro de decir bueno sí | pero si no compramos libros cada año | por un tema económico también | bueno pues | el libro que decidamos tiene que durar varios años | entonces | realmente yo los que hemos leído este año no los he decidido yo porque los han decidido otros profesores | entonces por lo menos tenemos la: consigna de que tienen que estar cuatro años | [al cabo de cuatro años:]

127. F: [vale | para que se aprovechen]

128. A: ese del: del Pastís caigut del cel que hay una maestra de sexto que lo había hecho en cuarto/ me decía que no le gustaba nada | que ella era partidaria de: [de]

129. F: [de sacarlo]

130. A: de sacarlo | pero bueno | de momento: aguanta estos tres o cuatro años | a mí no me ha desagradado | mm y creo que: bueno | tiene su gracia | a lo mejor para: trabajar con un plan lector: con preguntas y respuestas y eso/ se hace pesado pero: | yo creo que tiene su gracia | entonces: no lo sé | no lo he escogido yo | es un acuerdo de claustro | del equipo de profesores que llegó a eso hace: tres años | o cuatro

131. F: y por ejemplo estos cuentos como: el de la Pastanaga que yo vi: | así otros | e: lo mismo no/ | son ya: que el claustro ha elegido

132. A: si | lo que pasa es que: | ahí sí que tenemos | como eso es una fotocopia entonces es mucho más sencillo | nosotros en principio tenemos | lo que es un | como el material que han hecho: el año anterior/ | pero bueno | yo dentro de eso sí que puedo: poner y quitar según mi interés | si algún: | a pues este no me gusta | venga busco otro | nosotros como nos repartimos un poco las asignaturas con las compañeras de cuarto/ yo en principio organizo la lengua castellana/ y Pilar que es la que está en el cuarto bé organiza la lengua catalana | entonces ese texto de la Pastanaga: y el del taxi y no sé qué | me los ha pasado ella | me dice oye | estamos trabajando: el cuento | venga pues | entonces realmente tampoco los he escogido yo | me los ha pasado la compañera: de la misma manera que yo le he pasado los de: los de: lengua castellana
133. F: claro | es el trabajo en equipo el que va:
134. A: claro | y la otra hace las matemáticas: y: | lo organizamos de esa manera | cada: cada una tiene su asignatura entonces es más fácil organizarnos | simplemente: simplemente es eso | y ahora por ejemplo de: de: | también es en catalán | de libros/ también participamos | me parece que te lo comenté no/ | de unos libros que hacen: que son protagonistas/ los niños
135. F: ah sí | [qué bueno eso e/]
136. A: entonces la verdad es que les gusta mucho | lo de empezar | mañana les tengo que repartir el libro: | entonces | empezaremos a leerlo y: leerán un par de capítulos para después de semana santa/ | acabaremos de leer ese libro y luego para Sant Jordi que aquí: el día del libro/ | entonces les regalamos la: segunda parte que es la que ellos son los protagonistas | y: la verdad es que: les gusta les gusta | eso lo hacíamos antes de: de tercero a sexto | todos los años | pero ahí sí que nos pareció que era demasiado | porque en quinto y en sexto ya lo han: | ya lo han vivido dos años entonces
137. F: ya no es la novedad no/
138. A: ya no es la novedad | pero: en tercero que es el primer año/ es brutal | se lo pasan: súper bien | y en cuarto también | y a partir de ahí ya lo cortamos y dijimos: a otra: | y es eso | es fomentar la lectura | ese libro se lo leen todos | el que salen ellos | porque además: es un ejemplar mucho más delgado | ese ejemplar todos se lo leen | incluso el que más le cuesta leer es el que se lo está leyendo no/ | porque claro: ve su nombre ahí y el de sus compañeros
139. F: ((risas)) me gustó esa idea | creo que la voy a llevar allá y: | le voy a decir a una editorial que:
140. A: bueno pues | aquí lo hacen: | hace años e/
141. F: es que: motiva mucho a los chicos no/ | seguro
142. A: si si si si | claro y además te piden | con mucho tiempo te piden | que les pases el nombre: el listado de todos los nombres | si hay algún mote: algún apodo:
143. F: para incluirlo
144. A: porque claro a lo mejor | yo qué sé | tú en la lista tienes un Josep no sé qué pero luego en la clase le llaman Pep | entonces no pone Josep pone el nombre con el que: con el que lo llaman
145. F: qué bien qué bien
146. A: incluso ahora | claro desde que tenemos un poco más de: de inmigración/ te piden si es niño o niña porque: había nombres de esos que: según: | y este/ claro si no: | pedirte si es niño o niña para diferenciar | bueno tiene su gracia | la verdad es que sí
147. F: y: y con estos libros/ | bueno no tanto con este último que estamos hablando pero: en general con los libros que van leyendo/ | e: | tú decides alguna forma especial de presentarlos para cada uno/ | o: en general es esto que yo vi de: de ir leyendo un capítulo y luego ir comentando entre todos | mm
148. A: lo hacemos así/ y luego también siempre trabajamos uno con: más: | pero es aún más pautado | a lo mejor buscamos pues | yo qué sé | de: la parte de lenguaje a lo mejor estamos trabajando conectores no/ | pues venga vamos a buscar conectores | o estamos trabajando adjetivos | venga cómo: venga en qué parte: encontramos la descripción de no sé qué | un trabajo más de:
149. F: enlazar más con lengua no/
150. A: sí | más que de: | entonces o: o comprensión pura y dura | es decir vamos a: quién es/ dónde está/ quién es ese personaje no/ | o el trabajo de resumir por ejemplo | pero siempre más ligado a: a lengua
151. F: a lengua | ahá | y estaba pensando | yo siempre: bueno cuando hago alguna sesión e: | a veces me quedo con la sensación | que me imagino que te pasa a ti también de: | oh esto me gustó como salió | o a veces me quedo con la sensación de: pf [qué hice]
152. A: [qué desastre] ((risas))
153. F: ((risas)) esto no va a ninguna parte no/
154. A: si si si
155. F: e: | tú recuerdas | bueno de este año: porque este año has hecho lengua y literatura | alguna sesión que hayas dicho | mira qué bien esto: qué bien resultó esto/ | e: digamos una sesión relacionada con literatura que te haya hecho quedar como: con: con esta sensación buena/ digamos con esta sensación X/
156. A: ahora no lo sé ((risas)) | no lo sé | no: no: una de esas que haya salido muy satisfecha/
157. F: si/ o alguna actividad que: que te haya parecido: esto funcionó | esto me gusta

158. A: ahá | el el trabajo ese que hicimos en: en grupo/ de pasarse el texto | ese vi que les había gustado mucho | además curiosamente:
159. F: el de invención de la historia
160. A: sí sí | curiosamente hubo un trabajo de: el de escribir una historia entre cuatro compañeros e/
161. F: sí
162. A: e: lo hice en grupos porque los viernes por la tarde tengo medio grupo solo | medio grupo se van a hacer inglés/ y medio grupo se quedan conmigo haciendo expresión escrita en lengua catalana | y entonces claro | es cuando aprovecho muchas veces para: hacer: depende qué tipo de trabajo escrito | lo que pasa es que el problema está en que lo tengo el viernes por la tarde
163. F: ah: que ya están:
164. A: entonces cada clase: cada grupo lo tiene en una hora diferente | y a mí | bueno | cosas del horario | me quedó el viernes por la tarde | entonces realmente: bueno creo que perdemos mucho tiempo: | pero bueno qué se le va a hacer es lo que hay: y no se puede cambiar a otra hora | | y entonces hice: este ejercicio de pasarse el texto/ en un grupo salió súper chulo/ disfrutaron un montón | y en cambio en el otro grupo | que no es que sea un grupo peor | simplemente pues no: no: no pilló de la misma manera
165. F: a veces pasa eso no/
166. A: no lo sé exactamente qué es lo que pasó porque además yo pienso que son grupos bastante equilibrados en el: | bueno | el grupo que tiene el chava:l | bueno no sé si te has fijado el Alejandro que lo tengo adelante/ | bueno él es el que siempre sale un poco ((risas)) un poco más perjudicado porque bueno | es un chaval complicado | dentro de todo: se ha portado muy bien con | en todas las sesiones que has estado tú se ha portado muy bien | pero no siempre ((risas)) hay veces que se quedaba ahí | bueno tiene su: | claro y los viernes por la tarde realmente: está: y hay veces que: | pero bueno | pero es curioso que a veces te da la impresión que una cosa en un grupo: te funciona súper bien/ y la misma en el otro grupo | y bueno qué he hecho diferente/ qué he hecho yo diferente/ por qué no/
167. F: si si | yo me lo quedo preguntando muchas veces también | hago una actividad con un grupo y sale genial y digo ah qué bueno | voy a llevarla aquí y va a ser pero un gol seguro | y luego/ pf se desinfla | no sé me imagino que será: | o sea son muchos factores no/
168. A: muchos | muchos | mira hace: tres años/ | tres años | hacía castellano | lengua castellana en: dos quintos | quinto a y quinto bé | y: me di cuenta que: | en la actividad había un chaval que era muy líder | líder clarísimo | cuando yo al chaval ese lo pillaba así de entrada y: y él decía qué chulo/ | me funcionaba la clase divinamente | si ese día decía pf | ya está | o sea | que curioso no/ entonces | y ese era porque era muy claro e/ pero: | yo creo que esos poderes en la clase tiene que existir | aunque no los veas no/ | ahí hay algo | y el que lleva la voz cantante: | levanta más la mano: | te funciona mejor | si no pues: bueno | puede ser | | evidentemente tiene que ver el horario: tu estado de ánimo: la actividad: d y todo no/
169. F: claro | son muchos factores que a veces incluso uno no: digamos | conscientemente no logra saberlos no/ pero: | | pues: súper interesante | me gustaría: una última parte: | que es esto que te decía como de ayudar un poco la reflexión personal no/
170. A: ahá | bueno/
171. F: es esto que te contaba el otro día | que: claro | yo voy a una clase y: con una pauta me ayudo digamos para ver qué está pasando | y entonces decía que: pensaba que estaría muy bien compartir la pauta también con: con la maestra/ para ver | qué piensas tú también acerca de de esto | entonces mm | yo he puesto aquí como un gran listado de distintas actividades o: o digamos ítems posibles | relacionados con la enseñanza de literatura no/ | entonces me gustaría | si te parece | que pudiéramos ir: ir viendo ahora en la última parte si es que | digamos para tener tu perspectiva también | no quedarme solo con la mía/
172. A: ahá
173. F: e: si es que tú crees | por ejemplo | que generas espacios de lectura libre: frecuentemente | ocasionalmente o casi nunca | como para tener también | tu visión de las cosas y no quedarme solo con la mía | no sé si te parece | sí/ | por ejemplo aquí | en toda esta primera parte hago como una cosa más general no/ de: | se generan espacios de lectura libre/ o sea que los chicos lean lo que quieran | un poco lo que yo vi ese día que te acompañé a la biblioteca
174. A: si si si
175. F: o bien espacios de lectura obligatoria guiada | e: | que es lo que he visto más en el aula | entonces si es que: tú pudieras ir dándome tu opinión también: sobre: esto
176. A: la opinión o lo que hacemos | porque una cosa es lo que a mí: ((risas)) [a veces crees]
177. F: [ah bueno] | tu visión sobre lo que efectivamente haces
178. A: claro | porque: por ejemplo la: la | realmente los espacios de lectura libre en la escuela los hemos hecho muchas veces | cuando: intentamos a: | porque la biblioteca antes no teníamos una per- | las bibliotecas escolares no: no hay un personal desde el departamento | entonces hace años cuando: la profesora que teníamos | que

- hacia religión a: ya: era: mayor | entonces decidimos juntar grupos de religión y entonces generar: media vacante representa la biblioteca | entonces con eso quisimos a: [potenciar la biblioteca]
179. F: [que hubiese un poco más de:] espacios
180. A: claro entonces lo que hicimos fue | dejar la: lo que teníamos de espacios de lectura libre en clase para intentar potenciar la biblioteca | entonces | mm bueno | desvestimos un santo: | vestimos un santo para desvestir otro ((risas)) | a mí me parece interesante | pero realmente lo hacemos: bien poco | hoy por ejemplo con el grupo de Pilar que es muy rápido | es el grupo con el que hago castellano | hay: chavales que son muy rápidos entonces sí que hacemos un rato de lectura libre cuando: cuando acaban | pero: a veces nos da la impresión de que tenemos tanto currículum/ tanto temario/
181. F: sí | es verdad
182. A: que: eso/ nos cuesta | nos cuesta hacerlo entonces cómo lo hacemos | de entrada hacemos: un día a la semana de forma libre: en la biblioteca/ | pero | pero yo creo que sería interesante hacerlo más a menudo | lo que pasa es que no lo hacemos ((risas))
183. F: o sea es más bien ocasional no/
184. A: sí | yo creo que sí
185. F: y en cambio lectura guiada digamos | o obligatoria en el aula
186. A: sí | a: | esto ya nos viene dado desde el departamento | el departamento nos pide | el departamento de la Generalitat nos pide/ | de hecho pide que hagamos media hora diaria: de lectura | eso es lo que se pedía | entonces claro cuando empezamos a hacer números decimo:s | bueno y entonces qué es lo que hay que dejar de hacer porque claro
187. F: en qué momento claro
188. A: en qué momento | entonces e: nuestro: | tenemos unos pensadores que piensan poco ((risas)) o: o que:
189. F: ((risas)) su calidad de pensadores: está en entredicho no/
190. A: bueno | porque además llega: un | un iluminado y te dice eso/ y piensas | bueno pue:s puede tener su parte de razón | vale pero luego te dice | es que también tienes que hacer | entonces a ver a ver a ver | un momento | yo dedico media hora de lectura: diaria/ | me parece divino | pero claro yo no puedo hacer | otras tantas miles de cosas | no puedo | educación diaria: no puedo no/ | no me llega no: | entonces cuando explotan dicen una cosa y: al cabo de un año: ya se ha olvidado aquello | entonces hubo una temporada en la que nos pedían: | incluso yo como directora había llenado un aplicativo donde me decían: | e: | ¿hacéis lo de la media hora diaria? | entonces ponía:s | bueno | a veces ((risas))
191. F: ((risas)) no si es verdad | eso suele pasar | allá en Chile es igual
192. A: o sea que: realmente nos viene dado: como una cosa más o menos | nosotros no hacemos media hora diaria | intentamos hacer | una sesión semanal | que es lo que venimos haciendo | a veces una en catalán y una en castellano por ejemplo no/ | de media hora y media hora
193. F: o sea algo: también:n | más menos ocasional no/
194. A: sí | a ver | lo hacemos cada semana pero: no es cada día | es un par de veces a la semana
195. F: ahá | bueno | aquí le pongo: cada semana | | y: esto de: lectura modalizada no/ que yo lo he visto | lo vi: en varias sesiones contigo | esto de lectura en voz alta también por: por parte de: del propio maestro | a ti: | te gusta hacerlo frecuentemente/ [o ocasionalmente]
196. A: [sí yo:] acostumbro a hacer: cada vez que leen los chavales acostumbro a leer
197. F: sí | yo lo vi eso
198. A: una: | porque me parece que: | bueno | es un modelo | claro | el modelo que siguen de:l compañero que se está: ahí | que les cuesta leer | pues es un modelo aburrido entonces yo intento: [dar otro tipo de modelo]
199. F: [la entonació:n] | yo me fijé mucho en eso | sí | pue:s genial | y: de producción de textos literarios/ | o sea esto de: de invención no/ | no necesariamente escrito sino que también en forma oral
200. A: sí | cada: cada semana seguro | siempre
201. F: cada semana | vale | pue:s
202. A: lo que pasa es que en nuestro colegio que somos mu:y | ordenadas/ ((risas)) | tenemos tipologías de textos e: | cada curso en cada trimestre entonces pues a lo mejor ahora te toca el texto teatral no/ bueno pues | entonces vamos a hacer teatro no/ o la: o el texto instructivo | vamos a hacer instrucciones de: | recetas de cocina no/ | claro entonces cada semana
203. F: ahá | y los relacionados con: ya con más con los literarios/ | o sea cuentos o teatro: | eso es: ¿un poco más ocasional?
204. A: no no | igual | sí | depende del trimestre: haces un tipo de texto u otro | puede ser un cuento | puede ser poesía o puede se:r | claro también depende del grupo | a lo mejor los niños de segundo hacen: listado de palabras/ en cambio en sexto están haciendo: textos | de otro tipo
205. F: sí sí | vale | pue:s mira lo pongo aquí entre medio | a:
206. A: bueno | me estoy enrollando mucho y no te da tiempo: ((risas))

207. F: no no | por favor | no no || a: ¿y tú crees que generas espacios de discusión literaria? | o sea de: bueno esto de: de conversar sobre el libro no/ y también de conversar | por una parte de los temas pero también de cómo los libros están contruidos no/
208. A: no | ahora que lo dices | no
209. F: no | bueno a ver | eso se da muy poco
210. A: lo que hacemos es más un trabajo de comprensión/ | en lengua castellana por ejemplo: intento que sea mucho de expresión oral/ porque los alumnos que tenemos: les cuesta mucho hablar castellano/ | pero el cómo está escrito: | pues la verdad es que no | no no || que sería interesante la verdad es que sí | no: no: | mira ni me lo había planteado ((risas))
211. F: ((risas)) bueno | por eso te decía yo que quizás esto:
212. A: si si si si
213. F: puede: | de hecho pretendo después dejarles esto aquí para:
214. A: ahá | muy bien/
215. F: a: | ¿trabajas en general a partir de lectura de fragmentos de obras o de obras íntegras? | bueno esto yo lo vi con el Rodari no/
216. A: claro | obras íntegras
217. F: o las dos
218. A: sí | obras íntegras sí | porque hacemos: lectura de libros a: | varios a lo largo del curso
219. F: o sea frecuentemente
220. A: si si si | hemos leído: dos libros en catalán | ahora leeremos este que tiene la segunda parte de: de: protagonistas/ | y en castellano leemos también un par | un par de libros | y luego lecturas de fragmentos también | por supuesto | estos de: la Pastanaga. Era un fragmento: | y luego había otro que era: | no sé | [de las dos cosas]
221. F: [se van complementando] | vale | o sea los fragmentos también puede se:r | podría considerarse frecuentemente
222. A: si si
223. F: pue:s genial | y lo último de esta primera parte | a no | ¿seleciono textos adecuados para cada situación de lectura? | para cada | digamos | no sé | esta idea de: | la Pastanaga tiene: unos objetivos de lectura no/ y en cambio el Rodari: | el Pastís | quizás tenía otros objetivos | mm ¿vas considerando eso para: al momento de seleccionar los:?
224. A: yo creo que los objetivos básicamente son los dos que te he comentado | el de: disfrutar por la lectura y: y el de: el de la comprensión un poco más inferencial | mmm | a lo mejor | normalmente los libros | a lo mejor el de Rodari es un poco más diferente pero los libros que se leen en esta edad son libros muy sencillos X | porque son bastante: | entonces es una comprensión muy literal | poco | vamos poco más allá | en cambio los de texto: | a veces se presta | porque es más fácil de leer y por lo tanto se presta más a imaginar un poco más la situación no/ | X aquel libro en sí | el primero que habíamos leído que era: la | la Flairosa | que era un libro súper sencillo | yo creo que e: | te lo digo yo me lo he encontrado ahí | me lo he leído porque es lo que tocaba en cuarto | y era la historia de una bruja: que: | que hacía inventos con el jabón | mmm | más allá no no iba | había un personaje muy malo/ ((risas))
225. F: ((risas)) se acababa en el jabón
226. A: si si si si | un personaje muy malo que: que lo que quería hacer era destrozarse una zona | y hacerla muy sucia y ya está o sea que | intentaba tener una parte de: valor medioambiental pero: muy simple | entonces claro estos libros | bueno | dan como: poco para: hacer: para ir un poco más allá | yo creo que las lecturas de: | es muy sencillo | es más fácil | porque claro les cuesta menos de leer | es más corto
227. F: o sea claro | a veces | si es que te entiendo bien | se eligen con: ciertos objetivos de lectura más marcados y otras veces no tanto no/
228. A: sí | si si si | básicamente es eso
229. F: pue:s | entonces algo así como ocasional no/
230. A: si si
231. F: y e: | bueno | esta idea de: ¿tratas de movilizar los libros de los espacios bibliotecarios? | de la biblioteca del colegio | o quizás también de sus bibliotecas personales/ | esto de: | bueno a ver busquen libros en su casa | o: o a ver busquen libros en la biblioteca aquí del colegio porque quizás hay algunos que les pueden interesar | no sé | | tratas de hacer eso frecuentemente:
232. A: pero: | libros de lectura e/ me estás hablando | porque aquí nosotros lo que hacemos con los libros de: de información para un trabajo sobre [geografía o sobre las comarcas]
233. F: [también | también]
234. A: entonces ellos traen sus libros y los enseñan y van pasando por las mesas
235. F: sí | también la verdad

236. A: en eso sí | lo que pasa es que ahora: | ahora desde que está: los chavales rápidamente pillan internet entonces ((risas)) | hemos perdido un poco la importancia del libro: con imágenes no/ | porque claro estamos hablando de: vamos a hacer un trabajo de la comarca de no sé qué | entonces internet ((hace un sonido que alude a la inmediatez))
237. F: y: con la biblioteca escolar/
238. A: sí | lo que pasa es que la biblioteca escolar | mm | tiene muy muy poco material
239. F: sí | estuve viendo | no está muy bien dotada no/
240. A: no | la biblioteca: | te digo cuando se empezó a potenciar | a: la biblioteca estaba fatal | fatal fatal | entonces cuando se empezó a potenciar/ parte de la: de lo que pagan los padres cada año en concepto de socialización de libros | una parte de ese dinero va destinado a la compra de libros | pero básicamente se han comprado libros de lectura | no se han comprado libros de: de conocimiento de: consulta | entonces | realmente el otro día fui yo a buscar un par de cosas | y: me dio pena ((risas))
241. F: no: no encontraste
242. A: me dio pena | dije voy a buscar yo también por internet porque:
243. F: ((risas)) no se lo diré a los chicos pero:
244. A: sí | no no | hemos comprado cosas de: plástica por ejemplo | de autore:s | cosas así sí | pero de: según qué tipo | está muy mal muy mal muy mal | y en castellano/ aún peor | aún peor
245. F: pue:s | pero bueno | no sé si es que: | digamos | en la intención/ e:
246. A: poco | es que no te puedo decir: |
247. F: poco | poco tipo [ocasional o casi nunca]
248. A: [o: nunca] | casi nunca casi nunca || casi nunca porque: | la biblioteca no | suyos personal de casa sí | eso sí
249. F: claro | sí sí || luego | claro | aquí hay toda una parte que está relacionada más bien con | los procesos de comprensión e interpretación literaria no/ | o sea aquí es más bien los espacios que genero/ y aquí más bien como: cómo trabajamos la comprensión e interpretación | entonces | pensando primero: | bueno esto es dimensión individual del alumno ((risas)) | me he liado aquí al hacer esto pero bueno | he logrado que cupiera todo en una hoja | a: | por ejemplo ¿intentas estimular o recuperar la implicación personal y la memoria afectiva del lector? | o sea esta idea de que los niños se impliquen también: personalmente no/ | tratar de que: la cosa subjetiva de la lectura/ | esto que comentábamos hace un rato de la parte más íntima | ¿tratas tú de favorecer eso también [con los chicos?]
250. A: [yo creo que sí] | no sé si llego pero: | lo intento ((risas)) lo intento porque me parece que: es básico | en estas edades | es básico | así como otras cosas que: | bueno | cuando sean más mayores ya llegará/ pero para mí es básico la: la implicación el sentirse parte de no/ | por eso muchas veces les pregunto | cómo te lo imaginas | no es simplemente lo que estás leyendo no/ | tú tienes que estar dentro | tú estás | te están explicando una: una situación/ y tienes que estar dentro de la lectura | la tienes que vivir | entonces | mm yo creo que: a ver | lo intento ((risas))
251. F: ahá | lo intentas frecuentemente | si te entiendo bien
252. A: si si
253. F: si marco algo que no te parezca tú [por favor me dices]
254. A: no no | está bien
255. F: y: esta misma idea no/ | del: del alumno como individuo | integro o intento integrar la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector | esta idea de que | uno como lector también siempre va relacionando el libro que está leyendo | con otros libros anteriores no/ | ¿tratas de integrar esa memoria: literaria de los alumnos?
256. A: eso es más complicado pero: | porque tampoco he leído mucho más con ellos | mm claro he leído: dos libros entonces | tampoco puedo decir | sí que alguna vez hemos hecho comentarios | os acordáis de aquella historia que leímos el otro día que: | bueno
257. F: o: quizás de rescatar lecturas que ellos hayan hecho (antes de estos dos libros/ | ya sea por su cuenta: o con otras maestra:s
258. A: si si si | la verdad es que no lo he hecho | o sea que: a veces sí que: cuando sale sobre un tema: aquello que salió: aquel texto sí | pero hacer demasiado XX de lo que: | no | poco
259. F: poco | pue:s | ¿lo pongo por aquí?
260. A: sí
261. F: a: | favorezco el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores | esta idea de que el lector no es solo: sino que vamos comentando entre todos no/
262. A: lo intento en: en:
263. F: ah | esto ya es grupal no/
264. A: ah vale ((risas))
265. F: dimensión social grupal
266. A: yo: lo intento: bastante: a nivel de | a todos niveles | no solo en la lectura | porque creo que: es muy válido | a estas edades | porque está el chaval que: ves que disfruta con la lectura y el que le cuesta no/ entonces | bueno |

que: el que le guste pueda explicar | y el otro se: | pero claro evidentemente cuando la fluidez es baja van | que ((entrecortado)) | no pueden disfrutar de esa lectura | entonces por eso me gusta que entre ellos se expliquen las lecturas y: que es lo que has entendido: y entonces siempre hacemos una parte | qué es lo que pasa | que entonces no puedo controlar quién lo ha leído y quién no muchas veces | pero eso para mí es: | secundario | e: me parece más interesante pue:s que: el que lee | y el que lee bien y el que lo entiende/ pueda explicarlo a los otros no/ | y el que no lo había entendido | o no lo haya leído | a: bueno pues | piense que aquello tiene que ser divertido ((risas)) entonces | un poco para darles el puntillo de decir | mira | ese se lo está pasando bien no/ | pues venga a ver si:

267. F: y yo lo vi eso | en la sesión | esta [socialización]

268. A: [si si] | no | hay algunos: | si si | eso sí

269. F: vale | pues entonces | lo ponemos por aquí no/ ||

270. A: textos resistentes/

271. F: ah claro | esta | bueno después aquí hay un glosario para cuando se los mande porque si no: | hay algunas cosas que: | claro | hay una: una profesora francesa que a mí me gusta mucho porque dice que | está bueno ocupar no solo texto:s | o sea llevar al aula no solo textos | fáciles sino que también textos que planteen ciertas | dificultades de comprensión | como para | para que haya ahí un juego de | de ayudar al alumno a llegar un poquito más allá

272. A: claro | si si si si

273. F: a: | intentas tú/ | y a eso ella le llama textos resistentes | que se resisten un poco no/ ¿tratas tú de utilizar textos resistentes | para el trabajo de interpretación literaria?

274. A: yo creo que: en la escuela | lo que he visto | en ciclo superior sí que se hacen algunos/ | por lo menos yo: | a mi hija la tengo en sexto/ y: XX has entrado a alguna de sus clases | y | y yo sí que he visto ahí textos re- | tanto de: catalán como de castellano | yo creo que para: cuarto | e: textos resistentes para ellos no es: texto literario | es por ejemplo un cuadro | de doble entrada | con horarios de trenes y autobuses ((risas)) es un tipo de texto que: | que claro | no es un texto literario pero: | a: les cuesta horrores entenderlo | o un cuadro de | a: qué les pusimos el otro día | como un cartel de una obra de teatro o: de una exposición/ | que ponía: | entrada libre | y entonces les preguntaba: | cuánto vale la entrada/ | bueno pues | y me decían | pues no lo pone | es que no lo pone | y tú decías es que: | va por ahí

275. F: ((risas)) vale vale

276. A: o sea que: | no | no hemos llegado | porque: hacemos otro tipo de: de textos | pero que realmente es una: | una entrada de horarios de autobuses o de trenes | para ellos les cuesta mucho | entonces: no es un texto literario/ | pero | es ese tipo de texto que:

277. F: claro | y: pensando en los literarios/ | mm | no se da tanto eso no/

278. A: no | no | no | hacemos un tipo de texto: | a veces intentas profundizar un poco más/ pero que el texto les: | no | en cuarto no | yo creo que más mayores sí que lo hacen

279. F: vale | pues entonces | si entiendo bien es algo más bien ocasional no/

280. A: sí

281. F: vale | ah claro esto también lo saco de esta profesora francesa | pongo en juego dispositivos fértiles de presentación o problematización de los textos | ella dice | dispositivos fértiles en el sentido de que invitan a leer no/ | o sea presentar los textos de tal modo de que: | que no sean lo típico que ponen los manuales sino que también haya alguna invitación al niño a leer | tú sientes que eso: intentas hacerlo también | e: siempre o:

282. A: lo intento ((risas)) yo creo que lo intento | la idea de que se presentan delante de un texto y antes de empezar a leer | vamos no/ a: a pensar a imaginar de qué puede ir no/

283. F: a: eso lo vi al inicio del Pastís

284. A: sí | pues eso lo hago mucho: muchas veces con los textos | creo que en estas edades tan pequeñas es una manera de: | invitarlos | de motivarlos a: a: | a lo mejor si empiezan a leer de entrada y: les resulta un tostón/ | bueno pues si antes le has pasado que puede ser que aquello sea mucho más divertido de lo que: | después les va a resultar | bueno pues | es una manera de: | de ir entrando | yo creo que sí que: | lo intento

285. F: sí | pues: frecuentemente no/

286. A: sí

287. F: a: | ¿y favoreces el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras? | esta idea no/ de que | yo me acuerdo cuando chico | a mí me preguntaban de qué color era el calcetín de:

288. A: no no no | sí totalmente | sí sí sí | sí porque además la comprensión XX | y me dice | y qué quiere decir la palabra | pero tú has entendido el texto/ | vale XX la palabra

289. F: sí | bueno lo comentábamos el otro día también en el aula

290. A: sí | lo que pasa es que sí que es verdad que algunas veces pues: | pides que saquen el significado de aquella palabra por el contexto | pero yo a veces si no entienden una palabra | y ya entienden el contexto a mí me da lo mismo | o sea depende del tipo de ejercicio que te interese | también te interesa que sepan saca:r | mm comprender un: un vocabulario

291. F: si si si | vale | am: promuevo | también | esta profesora francesa | promuevo la lectura en red en sus diversas formas | claro | ella dice | cuando leemos/ en general los maestros tratamos de hacer conexiones entre los libros no/ | conexiones porque: porque el tema del libro que estamos leyendo lleva a este y este otro libro: | o a veces no solo por el tema sino que por el estilo de escritura | e: ah niños miren | esto se relaciona con este y este/ | o por: yo qué sé | ¿tratas de promover esta lectura en red?
292. A: || yo creo que no e/ | no | es que: me da la impresión que eso es para más mayores | así de entrada e/ | no sé | no/ | la lect- o sea que: intentar conectar diferentes tipos de: | no | no || supongo que eso es: | a lo mejor también se podría hacer e/ con los chavales que tengo yo | pero de entrada me da la impresión de que no: | en todo caso yo lo que intento es conectar con sus vivencias personales
293. F: sí | esto que comentábamos acá de la implicación personal y la:
294. A: sí | sí sí | no voy más allá | si estamos leyendo: yo qué sé un libro que sale: París/ | pues: si alguien ha estado en París no/ | no: no otro tipo de: | vivencias personales | nada más
295. F: vale | a: | ah | ofrezco metalenguaje literario y genero espacios para su uso | esta idea no/ de: de ofrecer también e: | esto | sí | metalenguaje | o sea nociones sobre literatura | y el narrado:r o: el personaje protagonista: | para hablar de libros nosotros tenemos un cierto lenguaje no/
296. A: sí sí sí
297. F: e: tratas de integrar ese lenguaje: ese metalenguaje cuando hablas/
298. A: muy poco | muy poco | claro muy básico | muy básico | o sea lo que es el: el personaje principal | lo que es a lo mejor el secundario: | hemos llegado a hablar del antagonista | que ha sido la palabra más extraña | que decían | qué? cómo? | y ya está la cosa no/ | y luego como desenlace | ver bueno cómo acaba no/ | que es el desenlace no/ | esa es la palabra no/ | pero: no mucho más | no mucho más no/ | la situación: | básicamente: media docena de palabras | no más
299. F: vale | pue:s | poco no/
300. A: ahá
301. F: a: estímulo el | ah bueno | de nuevo | estímulo el va y viene dialéctico entre participación y distanciaci3n | claro | ella dice e: | que en general los lectores se: | o sea | a ver | que la lectura en la escuela | debiera ser como un: balancín | entre esta cosa de: | participaci3n o sea la cosa más subjetiva: más de lo que les llama la atenci3n sobre el texto/ e: y | y una lectura un poco más distanciada | un poco más de: ya no solo lo que me llamó la atenci3n sino que también de cómo puedo analizar yo el texto no/ | esto que comentábamos aquí de: de | bueno a ver discutir cómo está construido el texto: | entonces | ese balancín | e: | ¿tú piensas que de alguna manera se da en el aula?
302. A: || no lo sé | yo creo que no e/
303. F: ahá | no sé si me explico
304. A: ahá | la manera no/ de cómo está: | el tipo de:
305. F: claro | esto de ir de la participaci3n | o sea de la lectura más subjetiva | esto de la pasi3n de leer | a la distanciaci3n de poder hacer un análisis un poco más | tampoco de esos análisis de secundaria | pero sí un análisis un poco más | acerca de cómo está construido el texto no/
306. A: no | yo creo que el análisis es: | vamos sobre la comprensi3n y: y: y no más | no el tipo de: | no | yo creo que no | la edad es muy: | muy peques
307. F: ahá | poco entonces no/
308. A: sí
309. F: bueno esto: | considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo
310. A: sí claro
311. F: eso yo lo he visto de hecho en tus | sesiones siempre | claro porque a veces te encuentras con alguien que: | bueno | hoy ya no | pero cuando uno era chico | que: el error de lectura | si es que no le apuntabas a lo que: es de verdad/ era pero: | castigado con:
312. A: mm | de hecho no me gusta ni que entre ellos se: se corrijan | es una manía que: | no me gusta para nada
313. F: ah | favorezco la toma de conciencia de las reglas del juego literario | esto es una idea de: de Teresa Colomer una investigadora catalana | que dice | claro la literatura siempre tiene unas: unas reglas no/ | o sea está construida por un narrador: | tiene | qué se yo | un inicio desenlace y cierre en los cuentos | e: | ¿tratas de favorecer que ellos tomen conciencia de esos aspectos de la literatura?
314. A: en los textos que leen sí | y en los que escriben también | en los libros es más complicado porque: | claro | no hemos parado tampoco a ver bueno | qué parte | pero claro | por supuesto en los textos sí | el trabajo básico que hacemos en:
315. F: bueno | yo vi en: cuando te acompañé | un trabajo súper bonito que: habían hecho con esto del: del inicio | y después que había un desarrollo: y: que después [había]:
316. A: [sí porque:] es de las cosas que más les cuesta entonces | el el plantear: | luego hemos hecho también otro trabajo de decir bueno | a ver | yo voy a pensar qué es lo que quiero escribir no/ | no | porque qué es lo que les pasa que XX cuando van escribiendo van inventando la historia entonces | salen unas historias truculentas

((risas)) terroríficas | entonces claro | ahora estamos en: | de forma muy pautada/ en decir a ver | yo quiero primero que me pongas quiénes van a ser los personajes | a: va a haber algún personaje secundario/ | e: qué va a pasar en esa historia | cómo va a acabar esa historia | e: piensa en un título | y cuando ya tengo el borrador hecho entonces | ahora escribo no/ | es una manera de hacer el tipo de [trabajo de:]

317. F: [claro | eso es tomar] conciencia:

318. A: claro | porque si no realmente: | y además algunos te lo dicen | a pues sí pues me ha ido muy bien | ((risas)) y luego | yo siempre les hago el: | lo de las erres no/ | revisa:r | releer | eso es otra cosa que: que tengo yo | y: lo que les cuesta | acaban: | con el último punto te entregan el papel

319. F: y: y eso de que tomen conciencia de: de esto/ intentas hacerlo frecuentemente

320. A: sí

321. F: según te entiendo bien/

322. A: siempre | en los textos que escriben ellos/ siempre | y en los: en las lecturas | pues depende del tipo de trabajo que me interese: hacer

323. F: exacto | exacto | vale || a: | ¿utilizas la contextualización literaria como instrumento para la interpretación? | o sea | esto de que a veces hablar un poco sobre el contexto | ya sea del auto:r o de de de | qué sé yo | del momento histórico en el que se escribió | o en el que se sitúa el libro | o del país o:

324. A: bueno yo muchas veces les pregunto qué saben ellos sobre: e: eso no/ | pero no: | no contextualizo yo tampoco | no | no le doy más importancia

325. F: vale | ahá | vale || a: | pongo en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria | bueno esto es igual que aquí no/ | am: | en realidad yo no: no vi en las sesiones/ | tú: | ¿evalúas la lectura literaria? | los libros que leen | haces algún tipo de evaluación/ | o es más bien libre:

326. A: sí bueno | lo que pasa es que cuando hacen lectura/ | muchas veces cuando hacen la lectura en voz alta yo lo único que evaluó es | es como máximo la fluidez y: | poca cosa más porque: | ya estás controlando la situación | luego cuando evaluó la: comprensión es cuando hago: algún tipo de trabajo escrito después | por ejemplo lo que hicimos ayer sobre el libro este | que les he puesto cuatro preguntas entonces es cuando me da a mí la información de: evaluar un texto no/ | hace poco hemos hecho varios textos de: X | entonces cuatro preguntas no/ de diferentes:

327. F: y con esas preguntas luego haces una: calificación/

328. A: sí sí

329. F: vale | sobre la actividad

330. A: hago una calificación/ lo devuelvo | lo comentamos en clase: eso es

331. F: perfecto | y eso es ocasionalmente/ frecuentemente/ | cuando hacen lecturas/

332. A: mm | bueno | a lo largo del trimestre lo puedo haber hecho cinco o seis veces | que es lo que a mí me da información de sí: | desde el principio del trimestre hasta el final/ a: | si entiende lo que va leyendo | si lo ha entendido todo | cinco o seis veces a trimestre

333. F: bien frecuente

334. A: sí

335. F: y: ah bueno ((risas)) dimensión individual docente | así como aquí estábamos en el alumno y aquí en el grupo/ aquí estamos en el docente | e: | ah claro mira | de nuevo la francesa | esta idea de: actúo como garante de los derechos del texto es | e: | ella dice claro | el texto e: | genera en sí mismo digamos ciertas líneas interpretativas no/ | y: y a veces los alumnos empiezan a interpretar | y se van para otro lado | y terminan haciendo una interpretación que: en el fondo no tiene nada que ver con el texto | ¿tratas tú en esos casos de que vuelva | a: digamos a lo que el texto dice | digamos y por eso ella dice | tratar de uno ser la garantía de los derechos del texto no/ ((risas)) es cierto que el lector tiene sus derechos pero el lector: el texto también tiene sus derechos

336. A: ((risas)) sí sí

337. F: no sé si me explico:

338. A: sí sí || mira depende de lo que me interese porque: si a mí lo que me interesa es que: hablen por ejemplo/ | de que estructuren el pensamiento y que: piensen una idea y la expongan/ | me da lo mismo el texto | para mí en ese momento el texto no es importante | a lo mejor me empiezan a hablar de que: | no porque: | bueno pues | yo lo que quiero es que ellos sepan también: pues tener una idea en la cabeza y explicarla | por lo tanto/ pf | ahora | si lo que me interesa es hacer algún tipo de trabajo de lenguaje a partir de ese texto | bueno pues intento: reconducir | e: | pero no por nada sino que por el objetivo mismo del trabajo | de que: | a mí lo que me interesa es que si: la idea va por allí/ vayamos un poco más para allá

339. F: [claro | a veces]

340. A: [pero si en un momento dado] si en un momento dado yo | veo que se lo están pasando bien hablando de/ | pues venga | ahí está no/

341. F: claro | entonces aquí no/

342. A: sí sí

343. F: y: ah bueno esta idea de: construyo el proceso de lectura sin imponer mi propia interpretación?

344. A: si si por supuesto
345. F: sí | eso lo vi también | claro yo me acuerdo de un profe que yo tenía | pero en secundaria | que él imponía su interpretación/ y todos teníamos que estar ahí porque si no/ || y finalmente | ¿intentas poner tu propio capital cultural | o bagaje literario al servicio del proceso de lectura? | o sea les hablas a veces también de | de: de lecturas que tú has hecho | o de conexiones culturales que: que el libro que estás leyendo en ese momento te lleva a pensar:
346. A: no | la verdad es que no | mm | no sé | no sé por qué pero no ((risas))
347. F: ahá | si si
348. A: a: | mi hija | la pequeña que está haciendo sexto | el otro día me decía | mamá | tú en clase también les hablas de tu vida y de tu: | porque no sé de qué profesora me hablaba | me decía | es que se pone muy pesada ((risas)) hablando de su hijo y de su marido | y pensé | pues nunca se me ocurrirá | y a lo mejor va por ahí F: ((risas))
349. F: ((risas)) puede ser puede ser
350. A: y me hacía gracia | pues cállate no hables de tu experiencia
351. F: bueno y esto último es súper breve no/ | la idea de: de expandir también el aprendizaje literario a: hacia otras actividades no/ por ejemplo | hacia el circuito de mediaciones culturales del mundo del libro | esta idea se refiere a: a que | a que tomen conciencia también de que los libros e: | tienen un montón de: circuitos de: | digamos tomen conciencia del circuito editorial | o de que: del circuito de las bibliotecas | de cómo funcionan las bibliotecas | de cómo funcionan los catálogos editoriales | las colecciones
352. A: yo creo que de la biblioteca sí por ejemplo no/ | porque además yo: se intenta potenciar desde la escuela el ir a las bibliotecas a hacer los deberes y a buscar libros | más allá no pero | con el tema de los chavales tampoco e/ | no creo que: | para ellos es demasiado complejo | y bueno: | los libros están ahí y: | no hay mucho más | o sea que: muy poco
353. F: pues: | ¿ocasionalmente o:?
354. A: ocasionalmente
355. F: expandir la literatura hacia actividades orales y de escritura/
356. A: siempre | eso sí
357. F: e: | ¿expandir hacia los aprendizajes de lengua? | lo que me decías hace un rato atrás
358. A: sí sí
359. F: y eso | frecuentemente o: ocasionalmente
360. A: || mm bueno yo creo que frecuentemente | e: hacemos más este tipo de trabajo lingüístico que: que otro
361. F: claro | y finalmente esta idea de expandir hacia otras áreas del conocimiento o sea | no sé a veces yo leo un libro con los niños y: | me da el pase gol para hablar sobre historia: | o para hablar sobre: ciencias naturales e: | porque el libro: qué sé yo
362. A: [se presta]
363. F: [habla sobre] ecología
364. A: ocasionalmente seguramente | sí
365. F: ahá || pues: nada Andrea | te agradezco pero infinitamente | no sé si es que se cumplirá o no mi objetivo pero trato también de que: no solo sea | digamos interesante para mí sino que también generar algún tipo de: | de ayuda para la reflexión propia no/ | de la de la maestra que me: me colabora
366. A: ahá | pues: muy bien
367. F: te agradezco muchísimo

Entrevista Marta

4 de junio 2013

1. Felipe: bueno Marta mira | primero/ e: me gustó mucho este: este texto porque | siempre me gusta hablar sobre: esto de cómo se forma el lector | porque hay cada caso | o sea | unos vienen de que los papás leían todo el día e:n en la casa | otros vienen que no | que mis papás no leían pe:ro | no sé | un maestro fue el que me: | y en tu caso | pareciera que un poco tus hermanos no/
2. Marta: sí | sí sí
3. F: tú dices aquí que: | bueno | que tus padres no tenían una relación [con: los libros]
4. M: [no | mi madre] es una persona que no ha ido a la escuela | mi padre fue X pero muy poco tiempo | entonces tengo | mis hermanos mayores/ | tengo un hermano que: cumplirá cincuenta y cinco años pasado mañana | o sea que es un hermano: | realmente mu::y mayor ((risas)) para como yo era | entonces | la verdad es que mi experiencia fue con mis hermanos | o sea eran los que me explicaban cue:ntos | los que me compraban los primeros li:bro | no es que: | es que es así/
5. F: qué notable | y ellos entonces sí se interesaron más en: los libros | ¿por la escuela? o:

6. M: sí | bueno | mi hermano mayor/ mi hermano mayor el que te estoy hablando de cincuenta y cinco años | este es el que es | yo creo que es el más | el más interesado por la lectura de los tres | entonces | bueno él fue el que un poco no:s | nos impulsó a los dos | a mi hermano mediano y yo | y entre el mediano y él se llevan nueve años/ y yo a su vez me llevo nueve años con e:l | con el mediano
7. F: muchísima diferencia
8. M: hay mucha diferencia | entonces luego ya mi hermano mayor marchó de casa/ | bueno marchó de casa porque se independizó | y entonces yo me quedé con mi hermano pequeño | con el mediano que yo digo que es el pequeño/ | que es el que: continuó como: guiándome un poco no/
9. F: claro | y que te regaló [este libro del]:
10. M: [y el que XX] pues los debe:res | que aprobara | que esto | un poco de: | de guía no/ y aún sigue siendo | porque aunque es mayor/ la relación es así no/ | te pasa una cosa | lo llamas y:
11. F: claro | y luego un poco más grande/ llega esto de La historia interminable | [que fue como el primer libro que recuerdas así:]
12. M: [sí | sí ((risas)) yo] lo que recuerdo/ que disfruté leyendo | porque los otros era como más | obligación no/ de que te tenías que leer un libro/ | que: tienes que leer | tienes que leer
13. F: claro | y eso a qué edad más menos/
14. M: yo calculo sobre los | doce o trece debería tener ya e/
15. F: ahá | claro es la edad que: cae muy bien La Historia Interminable
16. M: claro
17. F: que es un libro [bellísimo]
18. M: {yo me acuerdo} que: | eso que era un verano/
19. F: ah | y luego en la adolescencia/ | porque típico que: | yo al menos en la adolescencia dejé mucho de leer | a esa edad más bien algunos bajan | ¿tú después seguiste leyendo?
20. M: sí | luego sí que: seguí leyendo | pero como te digo a mí me costaba mucho leer e/ | yo era una persona: | yo creo que ahora estaría diagnosticada en alguna cosa e/ ((risas)) una dislexia: o alguna cosa que todo el mundo diagnostica ahora ((risas))
21. F: ((risas)) y antes uno pasaba y: | daba igual
22. M: sí | sí
23. F: y: por ejemplo después/ | bueno entras a la universidad/ y: y ahí/
24. M: yo empecé haciendo historia | [mi caso]
25. F: [ah no entraste de] inmediato a magisterio
26. M: mi caso es un poco: un poco peculiar | yo empecé a hacer historia | vale/ | porque cuando acabé la carrera yo | ay el instituto/ yo no era una alumna muy brillante pero era un poco: *formigueta* | iba haciendo iba haciendo iba haciendo/ | entonces | mm | se me daban muy bien todos los temas de historia | entonces el profe que yo tuve en: en el instituto | mm | casi que me obligó a coger una licenciatura | en vez de una diplomatura que es lo que yo quería hacer | yo quería hacer magisterio/ y después si me apetecía otra cosa/ ver qué | vale/ | pero que no: | que tienes que hacer una licenciatura: | que sí | que verás | que historia | que no sé qué que no sé cuánto | con tal que yo empecé a hacer primero y segundo | yo hice primer y segundo | o sea tengo asignaturas hechas de historia/ hasta segundo | lo que pasa es que ahora me faltan créditos de la: del plan antiguo/ porque los utilicé para: para los optativos de magisterio |
27. F: o sea te cambiaste [luego a magisterio]
28. M: [entonces luego me cambié pero] vía interna | o sea | para: cambiándote de carrera desde dentro | porque en segundo yo vi que aquello no: | no íbamos yo quería | yo veía muy lejos el dar clases | entonces yo tenía amigas que habían hecho magisterio | que estaban haciendo magisterio | y que decían no no es que nosotras ya: hacemos prácticas ya | entonces yo: hablé en casa y dije es que me voy a cambiar | entonces me cambié | entonces yo: hice un poco: | empecé con una generación que no me tocaba
29. F: claro
30. M: magisterio | porque empecé más tarde magisterio que: | me encontré con chicos más jóvenes | haciendo la carrera | porque empecé dos años después
31. F: y luego entonces ya cuando hacías clases te: dedicabas también a clases de historia/ o:
32. M: no | después hice el primaria normal/ pero siempre me ha llamado la atención | es una cosa que tengo ahí | que ahora supongo que me faltarán millones de créditos para acabar/ ((risas))
33. F: con los cambios de currículum | [seguro que sí porque ahora/]
34. M: [no lo he vuelto a preguntar] | pero supongo que me faltan un montón de créditos pero bueno | ya: ya veremos lo que hago
35. F: qué notable | y entonces estos doce años tú has hecho: distintas asignaturas | de todo | o sea
36. M: sí | no | yo después dejé historia y entonces me centré en solo magisterio
37. F: claro pero | no | me refiero aquí | al momento de hacer clase/ ¿te dedicas a alguna asignatura en particular? o: vas haciendo:

38. M: no | desde que estoy aquí/ estoy haciendo: | castellano prácticamente
39. F: vale | vale | y por ejemplo esta etapa de formación inicial/
40. M: porque los años que llevo aquí/ llevo en el equipo directivo | o sea estuve cuatro años haciendo historia pero compartida/ y después | cuando pasé al equipo directivo | ya no me ha permitido hacer más cosas | es es
41. F: claro
42. M: bueno | tengo ganas ya de dejar el equipo directivo | me cansa eso de: estar sin clase | pero bueno
43. F: seguro | y: y en la formación inicial/ | ¿tú recuerdas alguna: formación especial en literatura? | porque | allá por lo menos allá en Chile/ la formación universitaria suele ser muy: mala/ en magisterio en esa área
44. M: y aquí también e/
45. F: entonces quería preguntarte un poco:
46. M: aquí hicimos didáctica | aquí se hacen didácticas | en magisterio haces didáctica de la lengua | haces creo que didáctica de la lengua uno y dos/ || y: después/ |hubo una asignatura que hicimos/ bueno que hice yo porque me: me interesó/ que creo que era: antropología/ | y entonces ahí había algo/ que te llevaba |bueno a hablar de la literatura pero como: | como de pasada
47. F: ah no había formación en: | [en literatura infantil:]
48. M: [no no no] | no | en didáctica de la lengua uno y dos se trataban los cuentos | o sea cómo explicar cuentos/ | los cuentos a través de la historia: | la evolución de los cuentos en la historia: | pero no es una formación | de literatura pura | por ejemplo | por ejemplo en segundo de bachillerato que haces historia de la literatura y: | hablas de los autores | y el realismo y el naturalismo: y: XX
49. F: vale | y tampoco había didáctica de la literatura
50. M: no no
51. F: [era más bien lengua]
52. M: [no hay] como: | como asignatura/ no hay || no no no | como asignatura no existe
53. F: y después | no sé | recuerdas algún curso posterior de formación permanente que te haya:
54. M: después hicimos | junto con tres en el cole | hicimos una de cuenta cuentos | pero: | casi todas las cosas que ofrecen/ | no sé qué te han podido decir las otras: | casi todo lo que ofrecen es a nivel de infantil | ahora: | ahora sí que están: | con el tema del plan lector | y de la: de la lectura | parece que se está como volviendo a: activar el tema de la lectura | pero: antigua- hace tiempo hace años no | no había: | no había mucho interés | por lo menos lo que yo conozco
55. F: mm | es verdad | sí sí | fue la experiencia que yo tuve también | al principio/ la formación inicial/ [muy poco]
56. M: [yo la literatura] que recuerdo que: me encantó/ fue la que hice en el bachillerato | con la persona que me hizo literatura en el instituto porque: era de letras | porque los que hicieron ciencias tampoco tuvieron opción a: a este tipo de asignatura
57. F: y eso te iba a preguntar | en la escuela | o bachillerato | tú recuerdas algún maestro [que te haya:]
58. M: [sí sí]
59. F: marcado un poco en relación a la lectura?
60. M: yo me recuerdo una tal Emilia/ | además me acuerdo una experiencia muy: |porque | yo creo que aquella mujer se miraba los exámenes y eras | tú eres bien y tú eres notable | y yo siempre era bien ((risas)) yo siempre era bien | y me decía | no te preocupes porque al final del trimestre | o sea al final del curso/ en tercero me acuerdo | en tercero de bachillerato | serás notable | sí sí | porque te veo que te esfuerza:s | presentas los trabajos | y: llegan las notas/ y me veo un bien ((risas)) y le digo pero a ver | tú no me habías dicho que | porque siempre era el seis setenta y cinco | o sea | todos los exámenes de literatura/ era el seis setenta y cinco | y nunca era: ni el seis y medio ni el seis ni el cinco | el seis setenta y cinco | y me acuerdo que: | lo hacía muy bien e/ | era una maestra que lo hacía muy bien pero: | aquello me quedó marcado también como un poco:
61. F: pero digamos | ningún profesor que hubiera: | motivado especialmente
62. M: no | no no | aquella era la típica persona que: | llegaba a la clase | soltaba el rollo y: no hacía nada más que eso | y tú: | o te enganchabas a ese rollo o: o no
63. F: claro | es verdad
64. M: te hacían leer algunos libros optativos | el árbol de la ciencia por ejemplo | yo me leí el árbol de la ciencia de Pío Baroja | qué más me leí en literatura | me parece que también | bueno | después en catalán *L'auca del señor Esteve*: | tipo así como: de costumbrista no/ pero: | poca cosa más
65. F: vale | de esos que ya llevan un siglo de: de publicados | si si si || yo ahora estoy descubriendo una literatura cata- algo de literatura catalana porque: |bueno | no sabía nada | oye unas cosas bellísimas | [poetas]
66. M: [sí | hay cosas muy chulas]
67. Maragall o: Salvador Espriu/ creo que es/ | súper bien | me ha encantado | me ha gustado mucho || y: y por ejemplo hoy día/ | bueno tú me decías que: | aquí que: por la locura del día a día tienes un poco apartada la literatura | de todas formas cuáles han sido como: tus autores favoritos | tienes autores favorito:s | o libros que te han marcado: más de adulta no/
68. M: a mí | ahora me he leído mucho los del: Zafón | me gusta mucho

69. F: ah | Carlos Ruiz Zafón no/
70. M: sí | pero después también: | mm | cuando estuve haciendo magisterio/ también: | había | había autores que me gustaban | no sé si || a nivel de: de novela histórica y así también me gustaban | ahora no recuerdo: ningún autor así importante | pero sí que me gusta leer novelas históricas || y luego pues así el: | los divulgación | los que salen en: que son más vendidos por ejemplo el del abuelo este que salió también me gusta mucho:
71. F: este que se tira por la ventana
72. M: que se tira por la ventana | esto así pero: | la verdad es que últimamente no tengo mucho contacto con la literatura || me gustaría más: de lo que hago no/ | supongo que son etapas | toda la gente dice que son etapas | porque yo en el cole: | gente así que: es más mayor dice no | cuando los niños son más grandes | cuando llegas a casa: te absorben tanto que es imposible | cuando llegan las X de la noche no tienes ganas de leer | en el verano sí que lees alguna
73. F: claro | pero ahora: | en el día a día
74. M: no | ahora en este momento es más complicado | para mí es más complicado | así como Andrea por ejemplo está en una etapa en el que se absorbe los- bueno los libros se los lee así como:
75. F: claro
76. M: a mí me cuesta | ahora mmm | época de sequía ((risas))
77. F: ((risas)) sequía goleadora
78. M: por eso no sé si te puedo ayudar mucho
79. F: no no si está muy bien | y e: | y de todas formas si piensas como en: no sé | en ti vida como lectora | mm | te piensas a ti misma como una: | buena lectora | normal
80. M: yo creo que soy una lectora normal | no creo que sea una: muy | muy buena lectora | pero creo que me he ido haciendo e/ | ya te digo yo creo que parto de la base de que yo creo que era una mala lectora
81. F: claro | por la experiencia escolar esta que me decías:
82. M: sí | la experiencia escolar: negativa | y después me costó mucho empezar a leer | leerme un libro yo creo que: a los doce años leerte un primer libro así: importante/ | yo creo que hay niños en el cole que hace tiempo que se están leyendo libros | sabes/
83. F: si si si | claro es que hoy día tienen muchos más libros al alcance | [tienen bibliotecas más amplias]
84. M: [si si | yo tenía] pocos libros en casa e/ | yo no tenía muchos muchísimos libros | yo he tenido libros después de mayor
85. F: las bibliotecas escolares antes | bueno | no sé aquí pero en Chile eran: | una pena
86. M: y aquí también e/ | aquí ahora porque empezaron a hacer las de los distritos |XX | pero la que había antiguamente que era: en la calle Fuentevieja donde está ahora el drac/ | has pasado alguna vez que hay un drac/ | pues aquello era la antigua biblioteca X | me acuerdo además que había un bibliotecario que era súper borde | no podías ni levantar la pestaña porque ya te ((hace el sonido de solicitud de silencio))
87. F: ((risas)) claro | era la vieja escuela
88. M: claro entonces tampoco te motivaba mucho para ir a buscar un libro allí porque aquello era horrible ((risas)) || claro | yo voy por ejemplo con el José a la biblioteca | el José | yo creo que el José sí que será un buen lector || está muy motivado por la lectura y es muy pequeño solo tiene siete años
89. F: pequeñito
90. M: pero: | me dice mama cuándo vamos a la biblioteca | esta semana/ qué día toca ir a la biblioteca | pero cuando | eso te digo cuando vas allí aquellas chicas: | ah pues este te gustará | este | antiguamente [eso no existía]]
91. F: [ha cambiado mucho] | todo el sistema bibliotecario | público y escolar/ ha cambiado mucho | | sí | es verdad eso || y: y en la escuela/ pensando ahora ya en: en | como docente digamos | ya no tanto como lectora aparte | e: cuál es tu visión de: de enseñar literatura | digamos qué: | por qué motivos te parece interesante enseñar literatura | pensando en [estos chicos de primaria]
92. M: [yo creo que:] | yo parto de la base de que no se enseña bien | no la estamos enseñando bien | ni en catalán ni en castellano | porque: vamos como muy | estamos como muy obligados muy cerrados a un currículum/ y en el currículum no: no no se: | el currículum no es abierto a la literatura
93. F: siempre ha sido como el pariente pobre no/
94. M: claro porque | hacemos lo de: el tipo esto del plan lector/ | que eso es aburridísimo | o sea: | el: el libro que estamos haciendo | lo que leemos habitualmente en sexto | bueno | en sexto y en todos los cursos | está sujeto a un plan lector que es aburridísimo | y entonces | no hemos encontrado todavía el mecanismo/ | la la fórmula para hacer que los chavales se enganchen a la lectura | no no: no acabamos de: no acabamos de encontrarlo
95. F: y por ejemplo | ¿cómo eliges estos libros que yo vi que leen? | el Konrad:
96. M: sí | el Konrad/ ya me lo encontré | el que yo he elegido ahora para ellos/ es el: | porque yo al superior lo hago desde hace dos años | este es el tercer curso que hago | el del: Charles Dickens/ el de la fábrica de betún/ este sí que lo he elegido yo | y yo | basando un poco en que me gusta la novela histórica | que explica muchos pasados: que tienen que ver con cosas que han pasado | y porque creo que: si: | si leían este libro podían engancharse después a otros ((suena su móvil y habla un momento)) (...)

97. F: me decías que: | este sí lo elegiste tú/ el Dickens/
98. M: sí | el Dickens sí lo elegí yo precisando en eso | en que me ha gustado a mí cuando lo leí/ | pero además pensando eso | que a lo mejor después alguno se engancharía con el Oliver Twist: o: | con alguna de las novelas que: que realm- que escribió Charles Dickens | y de hecho algunos me están preguntando | oye | aquello que explicaste | cómo se lla- que | es Oliver Twist? | o: o:
99. F: claro porque tú les comentaste | bueno a ver este es un autor: | que tiene: tatatá | sí me acuerdo
100. M: sí sí || y ahora por ejemplo quiero cambiar de quinto/ que han estado leyendo: | quijote | en la versión bolsillo | han estado leyendo el Quijote en versión bolsillo | pero me parece mu:y | primero/
101. F: para quinto
102. M: sí | para quinto | lo quiero cambiar pero estoy buscando | no: no estoy a- | no acabo de encontrar ninguno que me guste | quería también un clásico | La isla del tesoro: o: alguna cosa así pero: me estoy acabando de decidir | o Tom Sawyer | pero bueno
103. F: ahá | y los otros entonces?
104. M: bueno los han ido: los han ido eligiendo: la gente | los profesores que han ido pasando por la: por las asignaturas
105. F: y: y | trabajas siempre | bueno | como vi un poco yo con el plan lector de la editorial?
106. M: mm | bueno el de la editorial/ y a veces lo reha- se rehace | pero lo del plan lector no lo tenemos acabado de:
107. F: no les convence
108. M: no | a mí no me convence prácticamente | porque yo | durante el primer trimestre/ cada vez que se leían algún capítulo/ intentaban hacer el resumen | escrito | pero luego me dijeron | pero tú estás loca | eso es un aburr- una locura | pero | de todas | si no es así tampoco me aseguro que se hayan leído | y tampoco puedo motivarles la lectura para que todos se lean | siempre hay unos cuantos que nunca se leen el capítulo que tú pides para la semana | y entonces no acabo de entender cómo: o sea no acabo de: de buscar la fórmula para poder hacer que ellos/ se motiven por la lectura
109. F: claro | el formato este no te convence
110. M: no | y después por el currículum tampoco hay tiempo para hacer nada más | porque tienes que hacer la sesión de ortografía/ la sesión de lectura | controlada con el tiempo | entonces es que:
111. F: claro | está muy cargado
112. M: creo que la primaria no tiene: | un buen sistema
113. F: mm | y qué: qué: qué actividades o qué objetivos te gustaría priorizar más bien | si es que tuvieras más tiempo para literatura:
114. M: pues a mí me gustaría | primero | enseñarles | cómo han ido escribiendo las personas a lo largo del tiempo | porque ellos ahora por ejemplo | estas | estas novelas que les presentamos/ tienen una trayectoria: en el pasado | por ejemplo los que escriben ahora/ escriben sobre temas muy diferentes que los que escribían hace tiempo | entonces me gustaría tener un tiempo para poder explicarles | que hubo: unos señores románticos que se preocupaban de una serie de cosas | que estaban preocupados por la vida | por el paso del tiempo | y que eso: | bueno es que | pero no: no hay tiempo para hacer todo eso
115. F: claro | claro | yo me acuerdo que en una de las sesiones que estuve contigo/ | ya no me acuerdo por qué | pero salió el tema del carpe diem | entonces tú sí que alcanzaste a explicarles un poquito [esta idea de que los románticos:]
116. M: [sí | pero: no están acostumbrados] a hacer ese tipo de cosas | no
117. F: claro | mm | y: y pensando siempre en literatura en primaria/ qué crees tú que: que ganan unos chicos | digamos con: con | que tienen una enseñanza de la literatura más fuerte en una escuela/ que: otros que no
118. M: yo creo que les enriquece no/ | primero porque leer/ | cuando lees/ también sabes escribir mejor | no/ || todo el tema de la ortografía/ avanza muchísimo porque la memoria visual/ juega un papel muy importante | y después también creo que: que cuando lees/ hay muchas vivencias que: a veces | aunque no te des cuenta | en el día a día | hay un libro que te recuerda a un: algo/ y que te hace hablar de: un tema dif- no sé | no/
119. F: sí sí
120. M: en este caso sí que me acuerdo de mi hermano mayor | mi hermano mayor lee muchísimo | es un lector/ | a veces yo estoy leyendo | o sea | esto me lo leí yo hace un año | esto ya estás pasado | esto ya estás | no | es un lector muy:
121. F: ((risas)) pero está bonita esa idea que: que dices tú | que te transporta un poco al:
122. M: mm | sí | bueno es lo que yo pienso pero no sé | mm | como: | el problema que tenemos es yo creo es el tiempo | y: yo por ejemplo | no sé si XX lo mismo/ | en catalán | no sé si sabría transmitir lo mismo | la literatura catalana | porque es mi:
123. F: claro | porque es tu: | eso es normal
124. M: yo cuando busco un libro no lo busco en catalán | yo lo leo en castellano | entonces claro | no sé yo si podría transmitir lo mismo en la li- entonces | la literatura castellana aquí | está muy desplazada | la lengua castellana |

- es algo que: en nuestro cole hace tres años que se hace bien | bien | o sea: bien | que hay alguien que dice | otras | le voy a dar un sentido | antes lo hacía un especialista: de música: cuando le sobraban las horas
125. F: claro | siempre ha sido de tradición más fuerte:
126. M: y seguramente que este año que viene será así porque: al recortarnos plantilla yo igual tengo que pasar a hacer una tutoría | entonces el castellano se quedará perdido
127. F: claro | claro
128. M: mira | el otro día vinieron los de: | los que hicieron la prueba de competencias básicas de sexto/ | pues | dio la casualidad que la que vino a hacer de: de aplicadora/ | sabes que viene un aplicador de un cole diferente | cada cole tiene un aplicador diferente | nosotros vamos | una persona de nosotros va a un cole/ y otro viene aquí | para controlar que no hay ningún chanchullo porque: | eso luego son: | *dades* oficiales y van: | pues dio la casualidad que la que vino es: una hermana de un chico que yo hice el instituto con él | el bachillerato | total que había una: una cierta relación | y: por casualidad hemos coincidido también en las colonias de Cala Montjoi | que es un cole de aquí de Terrasa/ y hemos coincidido | y dice antes de que | te voy a explicar una cosa | por casualidad también | lo que corregía mi compañero/ porque también es correctora | era lo mío | y lo que yo corregía/ era lo suyo | entonces él tenía las correcciones de aquí y yo tenía las tuyas | y me dice | quién les hace castellano a estos niños | dice | porque hacía tiempo que en las pruebas escritas/ no había tanta riqueza de vocabulario ((risas))
129. F: ah sí/
130. M: te lo juro | y es algo que me ha llegado | porque: por lo menos he pensado algo estoy haciendo bien
131. F: qué bien
132. M: dice | porque había un ejercicio que era comparar/ | tenían que describir a una persona | a un: personaje inventado de un cuento/ o ficticio o que fuese un personaje real | dice | utilizan figuras metafóricas: | están utilizando un: | bueno un vocabulario súper rico adjetivos súper complicados | y dice | quién les hace castellano ((risas))
133. F: ((risas)) claro porque tú también lo ibas acentuando | en las lecturas que van haciendo o: | y eso no/ || pues qué bien los frutos: frutos del trabajo
134. M: está muy bien | ya te digo que: yo no sé si seguirá más adelante porque: | el tema:
135. F: mm | y de todas formas | si piensas en las clases que: que has hecho aquí/ | e: no sé | yo a veces me pasaba mucho | que quedaba con una sensación de: | esta clase me gustó mucho por | qué sé yo esto y esto | en cambio a veces salía de la clase pensando pf | esto no:
136. M: sí | a mí también me pasa
137. F: no fue bien | tengo que revisar esto y esto: | e: | ¿tú te acuerdas por ejemplo de alguna que | relacionada con la literatura o con los libros | te haya dejado una sensación de: | esta clase me gustó mucho?
138. M: sí | mm | relacionada con los libros/ | mmm bueno | todos los que hemos hecho con el: del plan lector | de los libros que estamos leyendo/ casi todas han sido muy monótonas | pero: | claro | relacionado directamente con la literatura no | pero: cuando hicimos la descripción/ sí que: | sí que: yo creo que llegaron | bueno y XX has estado que lo han hecho muy bien en: en el examen | pero sí que es verdad que les llegó a enganchar | porque: primero les planteé una actividad en la que: | cómo se tiene que describir | cómo describen algunos autores | buscando fragmentos de algunos libros no/ | que hay escritores que son muy descriptivos | a mí por ejemplo no me gustan mucho los que son tan: descriptivos | pero bueno | y luego | intentando que: | esa descripción/ ellos intentarían descubrir qué hay detrás de esa descripción | no sé | estoy pensando en: en figuras metafóricas muy rebuscadas | de: metáforas muy complicadas | de decir pues mira cuando dice: tus ojos son como el mar pue:s | quiere decir que son muy bonitos | yo creo que: aquellas sesiones que yo hice de la descripción les gustó mucho | pero bueno | no sé | pienso pero tampoco es relacionado directamente con la literatura | bueno
139. F: bueno | indirectamente sí | claro || las del plan lector definitivamente no te convencen
140. M: no | no me convencen | no || es que tendríamos que rehacer todos los planes lectores | o sea tendríamos que aprendernos | dos o tres per- tendríamos que hacer un grupo de trabajo para rehacer los grupo- los planes lectores de la escuela | o sea crear una comisión durante el año que dijera | vamos a aprendernos estos libros/ vamos a pensar | qué preguntas de comprensión lectora: van bien/ | qué preguntas para trabajar la gramática van bien/ | aplicar el vocabulario de los libros o sea: | para qué hay que buscar libros de vocabulario: | si los libros que estamos leyendo tienen vocabulario | entonces haces una sesión de léxico/ que sea léxico: del libro | hoy me preguntaban por ejemplo | leyendo el Konrad/ | qué significaba/ mmm | qué palabra era | pero cómo no pueden saber eso niños de sexto | una palabra que era: que era muy común | y dices pero cómo no:
141. F: claro | y de momento esa comisión/ no: [no existe]
142. M: [no: | no existe] | y no creo que pueda existir | no hay nadie que esté preocupado tampoco por ese tema
143. F: claro | ha sido siempre un poco el: pariente pobre | o uno de los parientes pobres | ha sido aquí y en todos lados

144. M: la ortografía: es muy importante | pero: la lectura/ | indirectamente está relacionada con la ortografía | y no le sabemos dar el | el sitio que tiene || yo creo que: si hacemos buenos lectores/ indirectamente estamos haciendo buenos escritores
145. F: claro | es lo que decías antes/ que: tiene una correlación directa con la ortografía | con el escribir bien | sin duda | sí sí || claro con lo que dices me acuerdo de algunas escuelas allá en Chile que: | pasa lo mismo | que: digamos vas haciendo: | pero sientes que no cuaja | y que no hay un proyecto de escuela:
146. M: no no | que lo intentamos/ pero no acaba de:
147. F: mm | y por ejemplo sobre los textos que usas/ | e: bueno | ya yo vi que usas el Konrad | lo el Charles Dickens etcétera | a: ¿usas otros tipos de textos también relacionados con: | digamos textos literarios | en el: en la sala de clases?
148. M: no | [yo creo que:]
149. F: [por ejemplo algo de poesía: o cuentos]
150. M: no | yo lo que creo | yo lo que creo que | bueno yo de vez en cuando/ les suelo poner sabes/ | cuentos de estos cortos | que tienen una moraleja final/ | yo eso sí que les he ido poniendo durante el: | por ejemplo del Luis del Val | te suena/
151. F: no
152. M: pues Luis del Val hace unos cuentos cortos | que tienen como: moraleja no/ | o que al principio parece una cosa pero que luego al final el final es sorprendente | pero son como muy atractivos | y luego/ | los otros fragmentos que utilizo/ es eso | para descripción por ejemplo | e: escogí un trozo de: de los campos de Machado | que: que describe muy bien cómo eran los campos en la época del: del otoño | pero: no | por ejemplo | para los textos | hicimos el texto científico/ y sí que cogí alguna revista de divulgación científica | pero no de: no de:
153. F: ah | yo algo alcancé a ver de eso | sí | me acuerdo
154. M: pero poca cosa más | no:
155. F: poca cosa de: de literatura | y en esos poquitos que me dices | qué sé yo | algún poema puntual | algún cuento
156. M: bueno | y cuando tú viniste también fue fantástico | les encantó | o sea | tu sesión les encantó
157. F: quedaron contentos ((risas))
158. M: maravillados | aún se recuerdan e/ de:
159. F: qué lindo | qué lindo
160. M: de: ostras qué bien | no sé qué | aquello que vino:
161. F: y encontraste el libro?
162. M: lo tengo en- | pero no me lo mandan | está | lo tengo aquí en: en la casa del libro/ pero no me llaman | el otro día volví a pasar y me dijeron | no | todavía no ha venido | debe ser un de estos de edición: rara no/ | es que lo quiero comprar para la biblioteca del cole | aparte de para mí/ para la biblioteca del cole | para que lo pudieran mirar
163. F: ah | estaría bien | a mí en la Central en Barcelona/ se demoraron poco | pero bueno
164. M: en vacaciones iremos a Barcelona y | y ahí supongo que:
165. F: y: y: en este tipo de textos así de: | estos otros libros que vas | no libros | textos que vas ocupando/ en qué te fijas especialmente para: llevarlos al aula?
166. M: en el vocabulario | porque: en caste- concretamente en el cole tienen muy poco dominio de la lengua | castellana
167. F: ahá | castellana
168. M: claro | porque no: no | hay palabras que | hoy te digo que no sé qué palabra me preguntaban/ que decía | pero es que es imposible que esta palabra no la sepáis qué palabra es | no sé qué palabra era | no sé si era: | mm | acechar | era acechar | porque | no sé quien acecha: | algo acechaban | y: ostras acechar es una palabra muy común | tendrían que tenerla: | incluida en su vocabulario | acechar? | qué significa acechar | pues: hemos tenido que ir al diccionario | buscar la palabra | por eso es que en lo que me fijo es que el vocabulario sea fácil | asequible a ellos | y luego claro como te basas en: | tenemos unas tipologías de texto | que son las que trabajan en cada uno de los cursos/ | pues que se adapte a la tipología que tú estás | trabajando | pero poca cosa más e/
169. F: claro | sí
170. M: no sé | no: no te puedo ayudar mucho me parece ((risas))
171. F: no no | si todo esto me ayuda muchísimo | de verdad
172. M: sí?
173. F: sí sí || me gustaría | si te parece/ | terminar con: con lo siguiente mira | e: yo | para observar clases | me ayudo de: de una pauta/ | que no es evaluativa en ningún caso por supuesto | sino que me ayuda a: a
174. M: a centrar no?
175. F: claro/ | entonces me gustaría | si te parece/ | que tú también me pudieras dar la impresión de: de | acerca de las clases que tú haces/ mm | si es que estas cosas se hacen | frecuentemente | o: o a veces no más | o casi nunca: | vale?

176. M: vale | muy bien
177. F: con esto ya acabamos | para no quitarte más tiempo
178. M: no | está bien ((risas))
179. F: y para ir a ver el diploma de: de José ((risas)) | a: | por ejemplo claro | aquí hay toda una parte de los espacios que se hacen de lectu:ra | por ejemplo ¿tú crees que generas espacios de lectura: libre y obligatoria? | e: | frecuentemente | ocasionalmente | y: nunca o casi nunca
180. M: yo creo que: | ocasionalmente
181. F: ocasionalmente
182. M: porque: | me estás diciendo espacios de lectura:/
183. F: bueno | primero de lectura libre | o sea que ellos elijan lo que quieran
184. M: es que no: | no da | no hay tiempo
185. F: mm | claro
186. M: es que: | una de las cosas que yo he dicho ahora en: en el resumen final de curso/ es quitar un libro de lectura/ para que ellos después | en esos veinte minutos | puedan traerse el libro que están leyendo en casa | y si no incentivar que cada uno tenga un libro para poder leerlo en clase | y que en todo caso puedan comentarlo | ostras pues me estoy leyendo el no sé qué de Harry Potter | pero claro si tú les dices tienes que leerte estos tres libros en el trimestre/
187. F: en qué momento
188. M: en qué momento | propicias a que sea una lectura libre | no
189. F: claro | o sea [lectura libre es más bien:]
190. M: [yo creo que:] | ocasionalmente porque si acaban un libro antes les digo traeros algo de casa | pero: | porque son buenos lectores pero: | poca gente
191. F: y lectura obligatoria guiada en cambio?
192. M: siempre | frecuentemente claro
193. F: claro | porque yo lo vi de hecho | cada clase | y lectura modalizada/ | esto de | ¿tú lees en voz alta | mm | para ellos?
194. M: yo: | este año me hubiese gustado leer más de lo que he leído | pero sí que: les he leído algunos cuentos | algunos cuentos | y yo me consta que hay algunas maestras que suelen leer: | por ejemplo hay una maestra en el cole que lee Pinocho | XX
195. F: ah | entero?
196. M: entero | durante: desde el principio | desde el primer día del curso/ hasta el final
197. F: qué notable | porque es larga la novela no/
198. M: ((risas)) sí | yo poco e/ | yo: ocasionalmente
199. F: ocasionalmente | vale | vale
200. M: la Andrea también creo que les lee alguna cosa
201. F: sí | creo que yo la vi alguna vez | y: espacios de producción de textos literarios/ o sea que ellos: | la escritura creativa | [escritura de poemas:]
202. M: sí | eso sí que hay frecuentemente
203. F: vale | vale | o cuentos:
204. M: si | bueno | cualquier tipo de: expresión escrita
205. F: ahá | generar espacios de discusión literaria | esta idea de | del del debate literario | mm | digamos no solo comentar los temas sino también la forma de cómo está escrito el libro: | eso no se da mucho
206. M: eso no se da mucho | eso | mm | casi nunca e/
207. F: vale | vale | e: te gusta trabajar a partir de: lecturas de fragmentos/ o de obras enteras/
208. M: a mí me gustan más los fragmentos | lo que pasa es que: | por como está: diseñada la asignatura/ te obliga un poco a: al libro
209. F: a estar tres o cuatro:
210. M: sí | pero: sería mucho mejor hacer fragmentos | porque podrías hacer un paso por toda la literatura | o: o por lo menos una pincelada | de: [de la más contemporánea]
211. F: autores | es verdad
212. M: por ejemplo aquello que tu hiciste de los poemas está genial | poder hacer eso con la literatura/
213. F: un viaje [por distintos]
214. M: [un viaje claro] | pero un viaje sobre todo a la literatura: más contemporánea | más de ahora
215. F: claro | claro | y: digamos | en concreto/ usas fragmentos: | ocasionalmente/ o:
216. M: sí | yo diría ocasionalmente | sí | por lo que te he dicho | y de lectura:
217. F: y obras íntegras?
218. M: claro | frecuentemente

219. F: a: | tratas de: seleccionar los textos pensando para cada situación u objetivos de lectura? | bueno en realidad aquí estaba pensando más en: cuando haces lectura libre o: guiada: | pero bueno | también si es que piensas en unos determinados objetivos relacionados con cada libro o: más bien en cada libro relacionados con:
220. M: sí | lo que te he explicado antes supongo que tiene que ver | sí: por ejemplo: busco libros que hayan más descripciones para poder trabajar la descripción/
221. F: sí | sí sí |
222. M: sí
223. F: vale | pue:s frecuentemente no/
224. M: si si
225. F: a: | movilizo los libros de los espacios bibliotecarios | de la escuela | esto es | e: en tu clase tratas también de: de comentar libros que haya en la biblioteca: | para que los chicos vayan a buscarlos
226. M: eso sí que lo hago | ocasio- frecuentemente | bueno | sí | por ejemplo cuando: | ostras una vez yo me leí tal libro que a lo mejor os interesa: | te refieres a es no?
227. F: sí
228. M: de de ofrecer | alternativas a la lectura | el fin de semana o: |
229. F: exacto
230. M: sí | sí | por ejemplo una vez en un fragmento salió: | Platero y yo/ porque: | y no sé | qué es eso platero y yo | no | quién era Juan Ramón Jiménez | salía un actor | y les dije ah pues para la semana que viene buscadme qué escribió de importante Juan Ramón Jiménez que recordemos así: | sí | sí que lo he hecho
231. F: vale | vale | frecuentemente le pongo entonces
232. M: sí | si | yo diría que sí vaya
233. F: vale | vale | luego/ | claro esta idea de ya | procesos más de comprensión o interpretación literaria no/ | todo esto de aquí | entonces | pensando en la dimensión individual del alumno | yo aquí me hago unas cosas raras para entenderme pero: | pensando en el alumno individualmente | tratas de estimular o recuperar la implicación personal | la memoria afectiva del lector | esto de: de de la respuesta más subjetiva de ellos a los libros no/
234. M: sí | si les gusta mucho | si les gusta poco | si les ha interesado: | sí | yo creo que sí | que tampoco fiscalizo: tampoco fiscalizo si no les gusta | por ejemplo
235. F: claro
236. M: o sea | el: los tres libros que hemos leído/ les ha parecido diferente a las tres clases | por ejemplo el Konrad unos lo han odiado/ y a otros les ha encantado
237. F: es curioso eso a/ | eso pasa mucho
238. M: sí | sí sí
239. F: claro | y que una clase les había dicho a los otros | [este libro]
240. M: [este será] | claro | una idea preconcebida del libro | este libro va a ser una porquería | y no: al contrario | les está gustando mucho | yo creo que sí
241. F: vale | y: frecuente ocasional/ | tratas esto de:
242. M: yo pondría ocasional no/ | porque tampoco es siempre:
243. F: ahá | sí sí | e: tratas de integrar la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector? | o sea por ejemplo: | tratar de enganchar co:n | con libros que ellos ya han leído antes | que tú sabes que ellos ya han leído antes | como de hacer esas conexiones/
244. M: sí eso sí | sí | cuando os leísteis por ejemplo el Manolito Gafotas/ e: | sí | yo creo que sí
245. F: vale | tratas de hacerlo:
246. M: frecuentemente | sí
247. F: vale | mm pensando ahora en el grupo | tratas de favorecer trabajo cooperativo y socialización e intercambio entre lectores
248. M: eso se hace poco e/ | eso se hace poco en la escuela | es una de las ideas que tenemos de cara al año que viene | poder hacer un X en el que | especifique qué es lo que estás leyendo | y: la recomendación | pue:s si os gusta el libro de aventuras/ leed este porque es muy bueno
249. F: claro | que haya más intercambio
250. M: sí | hemos comprado X para ponerlos en las subidas de las escaleras | a ver si prolifera
251. F: eso quedará muy bien | vale | y entonces | ocasionalmente? o:
252. M: yo pondría ocasionalmente
253. F: vale || utilizo | ah bueno esto ya te lo comento | utilizo textos resistentes en el trabajo interpretativo | claro hay una autora francesa que dice | la idea de: hacer interpretación literaria es usar textos que | que impliquen ciertas dificultades o ciertos problemas | o sea no de esos textos que uno los lee y a la primera ya entendió todo | sino que | planteen ciertas complejidades [a nivel de comprensión]
254. M: [sí | yo creo que eso sí] lo hemos hecho | que tienen que volver a leerlo para entender | sí | yo eso creo que sí | que lo he hecho frecuentemente | que no eran de estos | a priori fáciles

255. F: claro claro | pongo en juego | ah esto también lo saco de ella | pongo en juego dispositivos fértiles de presentación de los textos | e: | es la idea de que: mm | tratar de presentar los textos de manera que: que inviten a leer | de manera de que planteen ciertos problemas de comprensión que durante el proceso vamos a tratar de: | digamos de responder
256. M: sí | lo que pasa es que no todo lo que se debería hacer | por el tiempo | porque: estás sujeto a la: a la ortografía | sí | bueno yo pondría ocasionalmente
257. F: ahá | vale | vale || a: | favorezco el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras no/ | o sea | claro esto más bien se relaciona con esto que | al menos antes se daba mucho | que a mí me preguntaban de qué color era/ no sé | el reloj del protagonista | digamos te interesa:
258. M: más inferenciales no?
259. F: y la comprensión más global [del texto]
260. M: [sí | eso sí que] se hace frecuentemente | sí que se intenta
261. F: y eso yo lo vi siempre en tu clase | sí sí || promuevo la lectura en red en sus diversas formas | claro ella | esta misma autora dice | e: que muchas veces en la clase de literatura | hacemos esto de: de relacionar un libro con otros | por ejemplo porque: | este libro trata sobre: | la guerra/ la segunda guerra/ | entonces pueden ir a este y este otro que también tratan de la segunda guerra
262. M: yo creo que eso es más en secundaria | creo e/
263. F: o: dije por tema | pero puede ser también por tipo de escritura o:
264. M: si os gusta este tipo de libro/ podéis: | bueno | yo pondría ocasional | porque es un poco lo que quería | lo que he querido hacer con el Dickens no/ que se enganchen a otro tipo de lectura | yo pondría ocasional
265. F: vale | vale || ofrezco metalenguaje literario y genero espacios para su uso | esta idea de: de de que para hablar de libros | está bueno | digamos saber ciertos conceptos que te ayudan a hablar de libros | esto de | qué sé yo | el narrador o del: protagonista | o de la metáfora | o de la: | no/ | que luego te ayudan a hablar sobre los libros | ¿tratas tú de ofrecer siempre ese: metalenguaje?
266. M: yo creo que sí no/ | o sea hablar con propiedad de las cosas de los libros
267. F: claro | y usar también estos conceptos
268. M: yo creo que sí e/
269. F: bueno yo lo vi también en tu clase | que ibas usando mucho esto de: | se acuerdan de la metáfora | esto es una metáfora
270. M: no sé | yo creo que sí pero: | yo pondría frecuentemente pero no sé
271. F: sí sí | la idea aquí es: | como te digo esto no es ninguna evaluación sino que: simplemente tener tu perspectiva de las cosas || estímulo el va y viene dialéctico | esto ya te lo explico también | entre participación y distanciaci3n | hay otro autor francés que dice que | muchas veces la: la lectura de literatura/ sea como un va y viene entre | la participaci3n del lector/ o sea esta lectura más subjetiva | lo que te decía de la respuesta más emocional más afectiva del lector/ y | mm la distanciaci3n | o sea una lectura un poco más | más intelectual se podría decir | para ver digamos cómo está formado el texto | cómo está construido cómo está escrito:
272. M: yo creo que eso es poco no/ lo hacemos poco
273. F: poco
274. M: yo creo que sí e/ | yo creo que ahí yo pondría o- nunca no/
275. F: sí | en realidad este nunca es casi nunca
276. M: pues sí | casi nunca
277. F: vale || a: considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo | esto de que: | no sé | si algún chico: interpreta: algo que | en realidad no es | considerarlo | bueno como parte del proceso y luego seguir | más que:
278. M: sí yo sí | yo soy más así no/ | creo que frecuentemente
279. F: sí | yo también lo vi la verdad | en tus clases | favorezco la toma de conciencia de las reglas del juego literario | esto de que la literatura bueno | eso | que hay alguien que la explica que es un narrador: | hay unos personajes | hay argumento | hay:
280. M: sí | hay un nudo un desenlace no/ | sí yo creo que eso sí que es frecuentemente
281. F: vale || utilizo el contexto de las obras como instrumento para la interpretaci3n | mm esto de que | a veces no sé | si estamos leyendo de un autor e: de: Chile | podemos hablar un poco del contexto del autor
282. M: yo creo que sí que me enrolló bastante en ese sentido | sí porque: creo que soy un poco rollera en ese sentido porque: | por ejemplo en La cazadora de Indiana Jones | la autora era: una autora vasca | y que:
283. F: la Balzola no/
284. M: sí la Balzola | y que: | directamente les expliqué que los vascos son un tipo de persona bastante rudas que: | sí yo creo que sí e/
285. F: o a veces elementos de la biografía del autor

286. M: sí sí | por ejemplo: la Balzola por ejemplo fue una buena ilustradora | y a partir de la ilustración que hizo/ después le publicaron los libros porque dijeron no | de ilustradora no te vas a ganar la vida pero como escritora sí | sí yo creo que sí que hago: infere- | sí yo creo que sí
287. F: que usas [el contexto para: iluminar]
288. M: sí | para que ellos vean por qué | sí
289. F: vale | pues frecuentemente entonces
290. M: sí
291. F: pongo en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria | m no sé si es que evalúas la: la literatura | cuando leen libros queda como: una actividad de lectura
292. M: no | siempre se evalúa | frecuentemente | de vez en | o sea una vez al trimestre les hago la prueba de: velocidad lectora/ | por un lado | que eso igual no tiene mucho que ver pero: por otro lado les hago un petito | un pequeño escrito sobre lo que han leído | qué opina:s qué te ha parecido: lo recomendaría:s no/ | te refieres a eso
293. F: sí sí | un poco a que la evaluación no sea | digamos únicamente la típi- [al menos la experiencia que tuve yo]
294. M: [la nota no/ | de poner:]
295. F: y esto de que me preguntaban únicamente preguntas muy literales | sino que la evaluación también vaya pensando en la interpretación
296. M: por ejemplo o el final abierto por ejemplo no/ también formaría parte de eso | un final | qué te parecería si cambiaras el final no/ | sí yo creo que sí frecuentemente
297. F: vale | actúo como garante de los derechos del texto | claro | esto también de nuevo esta otra autora | que dice que: que es cierto que la literatura es muy subjetiva y que depende de cada lector/ pero que también | el libro | digamos condiciona un poco la interpretación o sea | no es cosa que cada uno llegue y diga lo primero que se le ocurra/ sino que | que más menos cada libro condiciona o ayuda en la interpretación no/ | no sé si me explico
298. M: sí
299. F: entonces | en ese sentido que uno como profe trate de ser como | la garantía de que:
300. M: de que lo que ha escrito el autor se va a: | sí yo creo que sí | sí | ahora estoy pensando por ejemplo en el de Konrad/ que es un libro de crítica social total | y de intentar que la ironía: la entiendan | que cuando decía eso quiere decirlo: por eso
301. F: exacto
302. M: sí yo creo que sí
303. F: vale | e: frecuentemente
304. M: sí
305. F: construyo el proceso de lectura sin imponer mi propia interpretación | e: | bueno claro | esto no es fácil no/ | porque uno tiende a:
306. M: sí
307. F: imponer su propia interpretación muchas veces | mm | cómo lo ves tú
308. M: yo creo que poco e/ | ocasionalmente no/ porque: soy muy:
309. F: es difícil a/ | esto a mí me cuesta también
310. M: sí | yo creo que porque soy tan visceral yo creo que se me nota no/ | cuando me gusta una cosa o: | yo creo que sí | que indirectamente los: condiciono e/ | no/
311. F: puede ser
312. M: yo pondría ocasional
313. F: vale | vale | sí | esto es algo que yo tampoco tengo muy resuelto conmigo mismo porque | es complejo | a: pongo mi capital cultural y literario al servicio del proceso de lectura | por ejemplo: no sé | les hablas a veces de lecturas que tú has hecho o: | qué sé yo | libros o autores que te han gustado | y que | sientes que [puede ser bueno nombrárselos]
314. M: [sí | pues esto: esto] tienes que leerlo porque igual os viene bien para: | sí yo creo que frecuentemente
315. F: ahá | vale | bueno y esto último es muy breve | esto de expandir el aprendizaje literario hacia | por ejemplo el circuito de mediaciones culturales del mundo del libro | esta idea de que | sepan ellos que existen unas editoriales | que existen colecciones dentro de esas editoriales | que existen: no sé las bibliotecas o librerías como [espacios para ir]
316. M: [bueno vale que hay una actividad] que hice: | que tenían que: | buscar | inventarse diferentes | o sea | hay una actividad que les he hecho hacer hace poco que era | mm | a partir de una carátula/ de un libro/ tenían que inventarse cinco carátulas ellos | o sea pensar la ilustración/ pensar el título/ y pensar la sinopsis argumental | y exponerla en clase | sirve esa?
317. F: por ejemplo
318. M: pues entonces frecuentemen- bueno | ocasional | lo he hecho una vez pero: bueno | que lo tengo integrado como: de las cosas que hago habitualmente en el curso
319. F: ahá | vale

320. M: me entiendes la idea esta no/ a partir de un: | saber que hay un libro que tiene unas: unas páginas una colección una editorial: un
321. F: es eso | sí | y ese tipo de actividades/ pues
322. M: bueno | una vez al año | los de sexto la han hecho | la he hecho en sexto y quinto | ocasional ponemos
323. F: vale | expandir hacia actividades orales y de escritura/ a partir de la lectura pasar a: no sé | a una actividad de: expresión oral sobre el libro [o de escritura sobre el libro]
324. M: sí | eso sí | eso sí | sí porque: | bueno cuando haces preguntas así: abiertas/ no/ del libro/
325. F: claro | el debate:
326. M: el debate que surge no/ | no sé | supongo: pondría frecuentemente no/
327. F: vale | expandir hacia los aprendizajes lingüísticos/ o sea esto de: del libro pasar a: aprender sobre [vocabulario]
328. M: eso es lo que te decía yo | que faltaría: | que me gustaría hacer eso | pero como el castellano está tratado como una len- como la segunda lengua/ | no sé yo si las que están haciendo catalán lo inten- lo hacen con el libro de catalán | que yo creo que tampoco | por ejemplo los que se están leyendo el libro de catalán no creo que hagan ese tipo de actividades de extraer vocabulario y aprovecharlo para trabajar | por ejemplo extraer una frase y hablar de la gramática de esa frase | pero es una frase del libro | no es una frase que te buscas en otro libro
329. F: claro | no viene de la nada
330. M: yo creo que eso no lo hacemos | en castellano por descontado que no | porque son X comunes | y las hacen ellas | yo no hago X comunes | yo doy pinceladas
331. F: bueno | igual yo vi algunas de esas pinceladas porque pones atención en cierto vocabulario:
332. M: ah eso sí | eso sí | bueno pues pon ocasional pero: | me gustaría | o sea si continuara haciendo el castellano/ y finalmente el señor Wert | diera más caña al castellano/ ((risas)) es una de las pocas cosas que estoy de acuerdo pero esto no se lo digas a nadie que lo pienso ((risas)) (...)
333. F: ((risas)) y lo último esto de: | bueno | usar los libros para expandir hacia otras áreas del conocimiento | esto de que a veces a partir de un libro/ comenzar qué sé yo | a hablar algo de historia | o de ciencias | porque el libro mismo te da el pase gol para eso no/
334. M: yo creo que sí | yo creo que sí que lo hago | frecuentemente | hago que piensen que: está relacionado con otras cosas de: del saber
335. F: claro | con otras áreas
336. M: estoy pensando por ejemplo | bueno este año no porque: he ido por otro lado | pero el año pasado por ejemplo/ les hice una sesión de té | porque como en el Konrad | ay en e: | La cazadora de Indiana Jones la madre bebía mucho té | pue:s hice una sesión
337. F: sobre el té/
338. M: tomamos el té
339. F: ah | tomaron el té/
340. M: o sea les hice hacer un trabajo sobre qué tipos de té | y cuál es el origen del té | y entonces | hicieron un trabajo: | este año no me ha dado tiempo | me hubiese gustado pero no | y a los otros les hice la fábrica de chocolate/ | el origen del chocolate | quién descubrió el chocolate | de dónde lo trajeron | les encantó e/ | este año no e/ | este año como: bueno | voy por otro lado | tiene que ver con eso?
341. F: sí sí | totalmente
342. M: pues | entonces | este año lo he hecho poco e/ | este año nada | pondría no | para ser honesta/
343. F: vale | o si quieres ocasional [para pensar no solo en el año:]
344. M: bueno ocasional | ocasional vale
345. F: porque sí que lo has hecho tam- | vale | pues | la verdad que genial Marta porque esto me ayuda a | a eso | a no quedarme yo con: la visión que vi yo solamente en cinco o seis clases sino que también la visión que tienes tú
346. M: muy bien | pues no sé si te he servido de mucho pero: bueno
347. F: sí | claro que sí | pues: muchísimas gracias por este momento de hablar de libros

Entrevista Raquel

13 de junio 2013

1. Felipe: pues nada Raquel | primero | muchísimas gracias por tu tiempo | a:
2. Raquel: de nada | encantada de que hayas venido
3. F: muchas gracias | tú me: me comentabas acá un poco en la: en la vida lectora/ que: que primero fue tu abuelo el que:
4. R: sí | nos enseñó a todos los nietos/ bueno | a todos los que pudo conocer/ | nos enseñaba a leer | era como: un encargo que se hacía él a sí mismo | que él tenía que ser el que: nos enseñase a leer no/
5. F: a mí siempre me gusta conversar con: | bueno con maestros | o en general | acerca de la formación del lector porque | me doy cuenta de que es tan diferente | en unos casos fue: el abuelo en otros casos fue: un maestro que

- le motivó | en otros casos los padres que los veía leyendo todo el día | en otros casos | no sé | tú sientes que con tu abuelo comienza eso no/
6. R: sí | y además | bueno como yo vivía en un pueblo muy pequeño muy pequeño | no había ni escuela/ | o sea por eso fui interna yo después | como te explico en el escrito fui interna | a: a la capital/ a Granada/ porque: en mi pueblo no había ni escuela | o sea había u: una mujer que daba: clase y: | te reunía en su casa | pero a mis padres como ellos sí que habían tenido formación/ no: | veían que yo tenía que ir a la escuela | yo y: bueno | mis hermanos y yo | todos
 7. F: y allí en la escuela la hermana: [no sé cuánto]
 8. R: [Margarita] ((risas)) Margarita que dijo esta niña lee muy bien
 9. F: se da cuenta que tú lees muy bie:n | y que estás motivada por la lectura | y en: del periodo escolar tú recuerdas | mm tienes un buen recuerdo lector/ o:
 10. R: yo: recuerdo | mira | nos pasábamos el día haciendo clases | todo el día | por la mañana era pue:s | matemáticas | a: religión | religión sobre todo porque: | yo no iba a misa porque yo no había comulgado | entonces e: bueno sí que iba/ pero: en actos muy concretos | a la misma diaria/ las niñas que habían hecho la comunión tenían que ir cada día a la misa diaria | ya empezaban aquí | aquí ya empezaba una formación lectora no/
 11. F: mm | muy de iglesia
 12. R: muy de iglesia pero había una formación lectora | todas las niñas leían no/ y tenían interés por saber qué: | y la comprensión lectora también estaba porque la explicación del evangelio no es otra cosa que entender el escrito no/ ((risas)) porque piensa que: | era comprensión lectora pura y dura no/ | y: y después era todo el día clase/ | llegaba la hora de la comida y a la tarde eran labores | entonces las: las pequeñitas pues hacíamo:s cuatro cositas a punto de cruz | ganchillo | bueno todo e/ porque empezábamos a bordar/ | pero las mayores bordaban | y los trabajos que realizaban se vendían | o se: o ya eran encargados | o sea eran encargos para | no sé como las Clarisas hacen pue:s magdalenas/ pues allí se hacían labores de bordado preciosos | y mientras las niñas cosían/ alguien leía
 13. F: eso también es de tradición | de iglesia antigua no/ | sí
 14. R: alguien leía para que: tu pensamiento me imagino: no: no se desviara no/ | entonces había una lectura/ y entonces además de estar concentrado en la labor/ estabas concentrado en lo que te estaban leyendo
 15. F: claro | que eran lecturas me imagino relacionadas con: la biblia o:
 16. R: siempre era la biblia | siempre biblia | siempre era la biblia
 17. F: y en qué [momento com-]
 18. R: [y yo no entendía nada] | nada | pero nada | ya ni los nombres | es que los nombres ya no me eran familiares | y claro | no era:
 19. F: y en qué momento | o por qué motivo por qué razón | comienzas tú a leer otras cosas? [no ya las lecturas bíblicas]
 20. R: [comienzo a leer otras cosas cuando:] ya salí del internado/ | fui a una escuela pública | que: que esta escuela ya no existe/ estaba en la calle X en pleno centro de Terrasa/ | y era una escuela también | el edificio era antiquísimo | muy bonito muy: | una escuela muy: con normas muy fascistas todavía | era pública y: si en el internado había sido muy religioso y poco fascista/ aquí era muy fascista | entonces las lecturas también eran bastante: en esa línea | muy facha no/ | pero | pero | tenía esa escuela una gran biblioteca | una biblioteca que: enamoraba | enamoraba
 21. F: vale | esto ya era secundaria
 22. R: no no | era primaria | yo vine con siete años | yo vine con siete años | antes de hacer la comunión y todo
 23. F: y tenía una gran biblioteca esa: esa escuela
 24. R: era muy bonita | muy bonita | muy bonita | toda toda toda hasta las estanterías todo todo era bonito | la escuela era bonita también | la escuela tenía unas balconadas así todas seguidas | yo no he visto ningún edificio tan bonito como era aquella escuela | de verdad
 25. F: mira | y esa biblioteca significó para ti:
 26. R: sí | y esa biblioteca | a: yo estaba bien en esa biblioteca | y también | me metía en la biblioteca con la picaresca de no tomar: | tú sabes que obligaban en las escuelas públicas a la: a la dosis de leche diaria: para que los niños:
 27. F: sí | sí
 28. R: yo no la soportaba
 29. F: para no tomar la leche: ((risas))
 30. R: me metía a la biblioteca | o sea lo mío siempre ha sido/ ((risas))
 31. F: era tu refugio no/
 32. R: sí | lo mío siempre ha sido/ | la picaresca me ha llevado a buenos derroteros | me podía haber llevado a malos
 33. F: claro claro

34. R: sí pues daban primero la leche en polvo y después los botellines de leche | y la leche en polvo aún | me había acostumbrado al sabor pero los botellines aquellos es que es que | es que era mucha cantidad además ((hace un sonido de asco)) | a media tarde | yo les tenía X | y me: me iba a la biblioteca
35. F: y ahí entonces comienzas a leer | [otras cosas]
36. R: [y allí empiezo a leer] | y comencé con la: con las | los libros de la Enid Blyton | no sé si lo digo bien
37. F: sí | el clásico | [los cinco:]
38. R: [pues comencé con esos] y los devoraba los devoraba y después llega un momento que: | mi madre nos daba para: el desayuno/ | desayunábamos bien en casa pero lo típico | cuando: | estábamos lejos e/ de la escuela | íbamos a pie hacíamos | cuatro viajes e/ | pues nos daba: | no sé | para comprarnos yo qué sé | una cosita no/ | y nos daba algo a la semana | tampoco no era cada día | y entonces yo empecé a ahorrar y me empecé a comprar los libros | porque después ya los quería tener | aunque los hubiese leído los quería tener | y después también una cosa muy simpática ((risas)) cuando tenía catorce años o así | me enfadé un día mucho | lo típico con mi madre y: | dije me voy de casa | y me dice llévate los libros ((risas)) ocupan mucho ((risas))
39. F: ((risas)) o sea tú ya tenías tu biblioteca personal/ a los catorce años | dios mío
40. R: bueno | espera te explico | la habitación era para cuatro | porque somos cuatro chicas y dos chicos | la habitación era para cuatro | entonces se compartía todo: el armario la *prestatergia* | y la *prestatergia* era mía ((risas)) | y le digo a mi madre me voy de casa así muy: muy con mucha soberbia no/ | y me dice mi madre vale pero llévate los libros ((risas))
41. F: qué notable | qué notable | y ese amor por los libros: y que tú te ibas comprando libros | e: venía también | o sea tuviste algún maestro alguna maestra que también te: te motivara o: o no tienes más bien un recuerdo de:
42. R: mira | yo mi: mi: la motivación por la auténtica lectura/ por la lectura así ya con criterio/ | bueno la Enid Blyton también era criterio no/ ((risas)) era mi criterio | es como el Harry Potter de ahora | es que yo lo comparo y digo es lo mismo | [el libro que ha enganchado]
43. F: [todos pasamos por esos libros]
44. R: fue en el instituto | yo es que de las escuelas/ de verdad que: salí con la idea de que había aprendido poco | las escuelas eran muy: muy | eran muy básicas | es que era educación básica pero basiquísima | aprendí mucho más los dos años de internado/ que todos los años en en primaria | y yo: | pero el instituto sí | el instituto
45. F: en el instituto hubo algún: profesor que te motivara/ o: fue más bien esto de que tú ibas por libre:
46. R: sí | mira | fue una profesora: además de castellano/ | sí sí | es | se llamaba Rosa Ruiz | ya se murió/ | y eso que no era: muy mayor e/ bastante joven | pero: murió joven esta mujer | y: y esta sí | y yo además me recreaba escuchándola hablar | porque hablaba un ca- era de Valladolid y hablaba un castellano: || y me acuerdo una vez que dijo | y qué queréis leer/ y dijimos nada | vale pues: nada | que qué queríamos leer para vacaciones no sé si de navidad | y pues nos dio esa novela que se llama Nada ((risas)) era buena era | era un poco así de carácter como yo | y pienso que eso también me atrajo no/ porque era muy: era divertida y:
47. F: qué interesante
48. R: y esta Rosa Ruiz sí que: | por ejemplo yo me acuerdo haber leído: | a: el Quijote/ y a partir de que estuve con ella/ tener interés de volverlo a leer | y ahora en la escuela se lee el quijote lo sabes/ los niños de quinto |
49. F: ah ya | un: [fragmento]
50. R: [una adaptación] del quijote | y: | y yo pienso que: se tiene que leer | es un libro que se tiene que leer || no deja de ser un libro de: de chistes | el quijote/ ((risas)) pues es un libro de:
51. F: sí sí | yo me reí cuando lo leí de una manera/
52. R: sí sí | es divertidísimo
53. F: y luego ya de: ya de adulta/ | no sé hoy día por ejemplo cómo: | cuando piensas en ti misma como lectora | te caracterizas como una: buena lectora | o normal:
54. R: yo veo: que: he olvidado mucho la lectura | la tengo muy abandonada porque: como para mí | es | como un culto | yo: | la gente que dice yo devoro libros | y pienso pues a lo mejor sí que eres un gran lector y a lo mejor no eres un gran lector no/
55. F: es verdad
56. R: porque a lo mejor lees mucha cantidad y lees todo lo que te cae | y todo lo que te cae no: | yo | en principio el primer libro que: que no acabé/ tuve mala conciencia/ después hubo otro que no acabé/ y ahora ya si no acabo un libro es que no: | no me sabe mal | que lo llevaba mal e/ yo lo de no acabar un libro/ | pues ahora no tengo mala conciencia | y el primero que abandoné me sabía mal | decía no puede ser || leo poco | leo poco | no leo cada día pero | bueno | hago lecturas de la escuela y tal | siempre tengo un libro empezado | se puede hacer eterno/ o se puede leer | por ejemplo sí que me he dado cuenta que: si un libro me interesa/ ff | me lo quito de todo | de dormir de: de todo no/ porque: ese sí que lo devoro | pero que todas las: | no pongo la misma pasión en todos los libros | es mucho más de decir mira ahora no empiezo ningún libro porque es que ahora no puedo | estoy: haciendo informes ahora estoy: con notas | no | no porque: quita tiempo

57. F: sí sí sí | [y qué tipo de]
58. R: [si haces la lectura bien e/]
59. F: sí | y qué tipo de lecturas son esas que: | que te gustan que te mueven que:
60. R: no sé | yo es que: | antes me gustaba mucho la historia novelada/ | ahora veo que hay lecturas que: | la que me sorprende | me sorprendió una vez un libro que: lo cogí por el título | así como | por el título e/ | que se llama Cuatro hermanas | porque nosotros somos cuatro hermanas y: | a ver | a ver por dónde va | y al principio dije uf | madre mía qué mal | porque es de un padre que es es a: como se llama | pastor | está situado en: en América e/ | en América del Norte | y dije uy esto no me va a gustar pero seguí | me encantó | me sorprendió tanto el libro/ | y esas son las lecturas que: me gustan | las que no me espero | después a: | un libro que te: recomiendo | que están haciendo la obra de teatro en Barcelona que no he podido ir pero que: | *Adressa desconeguda* | dirección desconocida | bueno ya me has entendido
61. F: sí sí | de quién es?
62. R: es que no lo sé | me parece que es de: una mujer/ creo que también es de estados unidos/ | yo creo que es de estados unidos e/ | es así | es así | este es obligado
63. F: lo voy a buscar | lo voy a buscar
64. R: y este se lo regalaron a mi hijo | y me ha gustado mucho estaba bien | no te explico nada | y yo me esperaba otra cosa | es que me esperaba otra: | me sorprendió y me encantó | aparte de que es nada: es que yo te digo: | a lo mejor exagero pero [yo creo que es muy]
65. F: [muy breve]
66. R: sí | muy | y ahora están haciendo la obra de teatro y: tengo que ir a verla XX
67. F: y tienes por ejemplo: | no sé | autores favoritos o: esos libros que te han marcado
68. R: sí sí | me ha gustado mucho mucho mucho mucho mucho mucho/ el: | espera | ay ahora me he quedado en blanco | el Pedrolo | Pedrolo es un escritor catalán | que: hubo una novela suya que: me parece que ha leído todo el mundo | al menos todos los catalanes | y: y que además se ha llevado a:
69. F: al teatro:
70. R: al cine: al teatro:
71. F: lo miraré también
72. R: es el Mecanoscrito del segundo origen | lo conoce todo el mundo
73. F: sí sí sí | la leí | la leí también
74. R: este me ha encantado | este: el primer libro que dejé de leer sin acabar/ no/ de leer sin acabar fue de él y me supo mal porque era: | este tiene novelas muy buenas | historias | que me parece que escribe unos libros de: de ciencia ficción que no son ciencia ficción | yo es que lo comparo: || pues no sé | con Aldous Huxley: | es un tipo así | es como: visionario | sí
75. F: súper interesante ese libro | iba más allá de la: de la [ciencia ficción pura digamos]
76. R: [si si si si si] | yo lo veo así | como el Mundo feliz o como el 1984 | lo veo de esos libros así no/ | que es posible | que es posible | o sea es creíble/ y por desgracia puede ser posible | por desgracia no/ || además en esos momentos que: que salió esa novela/ estaba todo lo de las centrales nucleares aquí muy en auge | que: a cada paso te: te ponían una central nuclear | y también: pues un poco: hizo eso | nos zarandó las conciencias a muchos | aquí no se dice por qué pasa no/ | pero piensas pues puede ser una explosión nuclear perfectamente | lo que: lo que lleva a la exterminación de los seres vivos no/
77. F: y por ejemplo cómo: | ¿cómo eliges las lecturas? | e: buscas | no sé | te recomiendan amigas o amigos o: | vas leyendo: [crítica]
78. R: [mira | normalmente] | normalmente | cuando: | bueno sí | yo miro: las reseñas de los periódicos y tal no/ | normalmente e: | lo que funciona mejor/ es el boca a boca
79. F: siempre ((risas))
80. R: sí | a: | yo por ejemplo co:n Albert/ no coincidíamos en las lecturas | pero sí no dejaba yo de hojear los libros que: a lo mejor: | o que te recomiendan | los hojeas y dices pues no lo sí no/ | y después también mucho mucho mucho lo que a mí me hace decidir/ es a: | ver pues un libro/ | alguien leyendo en el tren | en el autobús | yo cuando la gente los tapa/ me da una rabia/ ((risas)) yo no los tapo nunca los libros | la gente los envuelve para protegerlos y digo pues con algo transparente | porque yo: soy chafardera en ese sentido | me gusta saber qué están leyendo:
81. F: tú haces difusión gratis del autor no/ ((risas))
82. R: sí: yo sí | eso de tapanlo con papel de periódico: | por favor ((risas))
83. F: eso está muy bien ((risas))
84. R: sí | a veces digo | oye mira || los premios siempre también acabo leyéndomelos | y que: | bueno | es como los oscar | que no tiene por qué ser la mejor película pero acaba siendo: | pues a ver con las novelas premiadas: | porque ahora la que estoy leyendo esa *Quan erem felïços* también es un premio

85. F: la de:
86. R: la que estoy leyendo ahora *Quan erem felïços* es un premio | no sé si un premio Sant Jordi/ un premio Nadal/ | o un premio Planeta | no Planeta no | Planeta no es porque es en catalán
87. F: y: pensando Raquel ya más en: | cambiando un poco el foco | pensando ya más en la: en la docente | por ejemplo la formación inicial | docente que tuviste en: bueno en el área de literatura | en realidad nunca es mucho lo que se da en: en formación literaria propiamente tal | tú ¿la recuerdas como una buena formación?
88. R: yo sí | yo a: | hace pocos días una: la hija de una compañera | yo no estaba | hizo una encuesta/ así bueno | a través del: del *whats up e/* de cómo había sido nuestra formación universitaria y tal y cual/ y que pusiéramos nota | yo/ | pondría muy buena nota | yo tuve suerte | hay gente que lo valora como: | que no aprendió nada/ | yo: yo aprendí mucho | aprendí mucho porque: | es que yo pienso que hicieron la función que tenían que hacer no/ | es como: es como la escuela | tú | das unas estrategias/ y allí pones unas semillitas y: del otro dependerá y de to:do lo exterior | es que: no depende solo de la universidad | depende de ti depende del entorno que sea: | que favorezca | depende también de: de la situación personal que estés pasando porque:
89. F: sí es verdad | hay muchos factores la verdad
90. R: sí | y depende también de tus gustos personales porque hay gente que: pues que les gustan mucho las matemáticas y nada la literatura
91. F: claro | normal
92. R: y: y por mucho que te quieras sensibilizar: | sí pues | yo si tengo un rato hago: sudokus porque: lo que me va es la lógica matemática | no/
93. F: y después por ejemplo ya durante la carrera | ¿has hecho alguna formación | específica en didáctica de la literatura o: sobre libros infantiles o:?
94. R: no | no | he hecho buenos cursillos de verano y tal y cual/ sí que he hecho | y: pero casi siempre casi siempre: he tirado más para plástica/ y para filosofía | siempre que he podido profundizar en algo/ he defendido la filosofía | me sabe mal e/ ((risas)) porque te podía mentir | te podía decir sí sí
95. F: ((risas)) no no no | no no no | si: la idea es eso
96. R: a mí me gusta mucho la filosofía | mucho mucho
97. F: y es difícil hacer filosofía con niños a/
98. R: muy difícil | muy difícil || pero tú sabes que hay un: proyecto hecho ya: | precioso || y hay una chica formadora | y me parece que también es chilena |
99. F: a sí?
- 100.R: o chilena o argentina | de la autónoma | es que no sé cómo se llama ella | pues
- 101.F: dedicada a:
- 102.R: uf | pero unos juegos: una pasada: unas imágenes
- 103.F: ahora que lo dices/
- 104.R: bueno | es genial genial | y entonces esta trabaja con unos cuantos libros | con unos cuantos cuentos | para cada nivel de: | o sea para cada nivel de primaria y para cada nivel de secundaria | unos para primero y segundo y otros | ahora no me acuerdo de los títulos pero también se basa en libros | y uno/ es de unas verduras | de un show que pasa en una cocina no/ | las verduras hablando entre ellas: |bueno | todo | es fantástico
- 105.F: ahora que dices de tu interés en filosofía/ | claro | tiene mucho sentido por lo que recuerdo de las clases | que también las hacías mucho de: | debatir sobre: la mentira: o el significado de la: de la verdad en la propia vida | ahora me hace:
- 106.R: sí sí | es que se me escapa se me escapa | quiera o no quiera me voy por ahí
- 107.F: eso nos pasa a todos
- 108.R: me voy por ahí
- 109.F: y: pensando ya en el aula | e: tú | bueno | consideras importante enseñar literatura en primaria:
- 110.R: sí | sí | sí
- 111.F: ahá | y por qué sería importante | por qué es para ti importante enseñar literatura en primaria
- 112.R: hombre porque yo pienso que la: | la: transmisión escrita | para mí tiene muchísimo valor | muchísimo valor | porque: | no se desvirtúa | tú puedes desvirtuarla cuando explicas | pero esa novela está ahí | está escrita || sabes/ | todas las canciones popula:res | todo eso/ está muy bien | y hay que conservarlas y tal | pero la literatura/ es que está escrita | es que lo escrito: es inamovible aunque sea mentira | también para constatar la mentira ya nos vamos a la filosofía de nuevo ((risas)) perdóname
- 113.F: ((risas)) y: y en ese sentido | qué esperas tú que aprendan los chicos con la literatura o sobre la literatura | en primaria e/ [estamos pensando hasta sexto:]
- 114.R: [que aprendan] | a: | primero sobre todo/ en que: son matices | por vana que sea la lectura son matices de un tiempo vivido |no/ | o sea nadie desubica | y si desubica te sitúa: viene a situarte en la historia | todas | todas las

novelas | sea una historia de amor: sea una historia de: yo qué sé || después | a: | la estructura | la estructura escrita no/ | que es una estructura que: que hace que tu pensamiento se: se pare no/ | no/ | porque el pensamiento: es muy desordenado | la escritura es más ordenada no/ | incluso las películas son desordenadas | incluso en una novela puede haber un feedback no/ puede haber un: | no sé si me explico | es que lo tengo muy claro pero:

115.F: ahá | sí | completamente | esta idea como de un tiempo para el pensamiento: | para un pensamiento más | más:

116.R: más sereno | [más sereno:]

117.F: más interior

118.R: más sereno más ordenado no/ | y después también para | para lo que decíamos | para zarandear tu propio criterio no/ | porque hay veces que dice:s esto no lo entiendo | pero lo comparto | esto no lo comparto en absoluto | y entonces también te hace posicionarte más en tu: postura no/

119.F: claro | por ejemplo si estamos leyendo un libro y: yo no comparto la idea de: del libro no/

120.R: sí | sí | por ejemplo yo he leído novelas que están muy bien/ pero hay muchos capítulos que: que hablan del | del arte taurino y | y no la he dejado/ | porque digo no | me interesa la novela me interesa el autor y me interesa la historia/ | pero ahí me reafirmo más | cómo se está recreando lo sanguíneo y lo: cruel no/ de matar al animal

121.F: es cierto | es muy cierto lo que dices | a mí | estoy pensando y también me pasa mucho | que: siento que es un espacio para el pensamiento: para el pensamiento libre | pero más calmo más detenido

122.R: sí sí | y para eso y para: | pero incluso para despertarte y veas que tú tienes/ y que no sabes que las tienes no/ | quiero decir | pues yo pienso igual no/ | yo pienso igual y:

123.F: claro | qué interesante esto | y si pensamos en los niños | claro en niños de primaria de hasta sexto | e: qué crees tú que ganan entonces: niños de una escuela donde sí se lee mucho y hay mucho contacto con la literatura | en relación a otra escuela que por ejemplo durante seis años casi no tuvieron contacto con los libros: con la literatura

124.R: yo creo que te: te: te apalancas en lo que: tienes | como no conoces nada más | eso es como: cuando: | ahora no tanto no/ pero antes me acuerdo que: cuando las mujeres estábamos un poco a: a despertar a eso no/ al mundo laboral | al mundo | porque estábamos bastante apartadas | yo tengo cincuenta y siete años/ pues yo cuando tenía catorce años/ | bueno que en su X ya hacía siglos que las mujeres ya: habían hecho su lucha: femenina no/ | pero: y decía | hablaba a lo mejor con mujeres de: de la faena | con gente no/ que conocía | catorce | dieciséis | yo con catorce ya trabajaba | trabajaba en una oficina | y había una mujer de la faena que me explicaba: | tenía ocho hijos/ bueno | maltratos por parte de su pareja y tal y cual | y yo: lo comentaba con mis amigas y me decían | es que no conseguirás nada | le harás un infierno porque esta mujer no ha vivido otra cosa | o sea no se ha despertado || y yo en estos niños/ | he puesto una comparación muy bestia no/ | pues yo en estos niños veo eso | como no conocen nada más | no despiertan a nada más no tendrán curiosidad || si tú conoces el mar quieres ir allí donde acaba el horizonte a ver qué hay no/ | si no conoces ni el mar/ | si conoces la montaña quieres ir a la cima

125.F: claro | y ves en la literatura entonces como esa: esa puerta [para]

126.R: sí | sí | para volar más allá | es que no sé | yo: volviendo a la filosofía | cuando piensas que solo tienes una vida y que: a algunos les toca vivir tan poco y a otros vivir tanto/ | ya no digo económicamente e/ | porque hay gente que: | lo que decíamos de la jet set esta | que están viviendo la mitad que yo ((risas))

127.F: claro

128.R: pero claro cuando ves y dices ostras qué poco van a vivir estos niños/ y qué mucho van a vivir

129.F: y en relación con todo esto/ qué: | qué actividades te gusta priorizar: para enseñar la literatura | o: qué contenidos te gusta priorizar | claro siempre el currículum es una cosa: grande no/ | enorme y uno como profe siempre va: de algún modo:

130.R: sí | hombre | los libros vienen ya: | no prescritos e/ pero: sí que nosotros decimos bueno estas lecturas elegimos | lecturas | de un año para otro | e: hacemos cosas para no encorchetarnos en esas lecturas | que es los préstamos X de libros | X el servicio de biblioteca | o sea: | hay muchas fórmulas para que entren: diferentes tipos de lectura y diferentes lecturas | a mí lo que me gusta priorizar es | quizá | la situación que estén viviendo | porque es lo que más le ayudará a engancharse a la lectura y a entender la lectura

131.F: la situación:

132.R: que estén viviendo | por ejemplo hay un: una: una lectura que es | no sé el nombre de la niña es | crispeta/ | bueno crispetas son roseta:s palomita:s | Crispetas para: para Ana | no Ana no es | bueno | el título es así || y es sobre una niña que: que padece cáncer | y entonces yo: | no trabajaba en esta escuela/ trabajaba en otra escuela/ y tuvimos un niño | que estaba padeciendo cáncer | y entonces la manera de: quitar y poner significado/ | fue esta lectura no/ | decir | o cuando | por ejemplo cuando se trabaja: a nivel escrito la noticia | pues una noticia: que sea: que de verdad sea un notición e/

- 133.F: claro | y que esté relacionado | si es que te voy entendiendo bien/ | de algún modo con la situación [personal del niño]
- 134.R: [sí | con la situación que están viviendo] | o con las repercusiones que puede tener en el ecosistema: concreto/ o: o:
- 135.F: claro | diversas formas de relación | y cuando me dices esto de que: de que las lecturas no están prescritas sino que las eligen ustedes no/ [en el centro]
- 136.R: [sí | sí]
- 137.F: e: ¿cómo eligen esas lecturas? | cuáles son los | no sé | los criterios globales que usan para elegir: bueno leamos este libro:
- 138.R: mira | a: | normalmente/ hay una relación de novelas | recomendadas no/ | y a partir de a- porque claro | si cada uno va dicie- que también e/ podría serlo/ | pero hay una relación de novelas y después el ciclo se pone de acuerdo | y | no | mentira | primero se pone de acuerdo la etapa de decir esto es para primero segundo esto es tal/ | y después el ciclo dentro de las que han quedado para su ciclo/ eligen | y: después | también X de esas lecturas | por ejemplo no pues mira este curso | esta: no ha pitao | esta novela no ha enganchado | no:
- 139.F: claro | y ahí las van cambiando
- 140.R: sí | o: o no | porque yo me acuerdo el año pasado/ una compañera/ leímos | Manolito Gafotas que ya se viene leyendo/ y a ella no le gustó nada | le pareció indecorosa | bueno le pareció de todo | y: bueno esa compañera tiene: bastante poder en la escuela | y no la X || o sea: ganamos la mayoría | que dijimos sí | está:
- 141.F: está bien
- 142.R: sí que es indecorosa es es es: lo peor pero:
- 143.F: o sea si te sigo bien | un criterio importante para ustedes es | bueno | que: les guste a los niños: no/ una lectura que les: motive |
- 144.R: sí | que les motive/ | después eso | pasamos de lecturas fáciles a lecturas más complicadas | porque por ejemplo nosotros el libro que habíamos leído antes de: Las dos mitades de la amistad | era un libro facilísimo | divertidísimo | el Megacapitán: | pero es que es mucho la realidad | es mucho la realidad porque te: zarandea | yo: es que te X no/ | te te | entonces dices qué estoy haciendo con mi planeta no/ | qué estoy haciendo: | es que te das cuenta | o los avisos | los avisos así: aborregados que tenemos no/
- 145.F: claro | y en cambio: | las dos mitades de la amistad/ que no lo conocía y me encantó/ | es mucho más: psicológico: más:
- 146.R: sí | y un poco también | yo: | además tenía mucho sentido e/ | nosotros en el momento que elegimos esa lectura/ había muchos niños que venían de: de Marruecos | muchos muchos muchos | y: y bueno
- 147.F: claro | conectaba con la experiencia:
- 148.R: sí | y: te hace ver eso que | que rechazas lo que desconoces | en vez de que lo que desconoces te provoque una atracción/ | un rechazo | y después también | sabe mal porque es que: en Terrasa | sobre todo Terrasa/ | es que: un porcentaje elevadísimo somos emigrados o hijos de emigrados | y dices
- 149.F: es una comunidad multi:
- 150.R: y por Catalunya han pasado to:dos | han pasado griegos han pasado romanos XX | y dices ahora aquí vamos a ir: | y si tuviésemos que: que rechazar to:do lo desconocido/ | nunca llegaríamos a ser | nada más no/
- 151.F: sí || y además de estos libros/ que son como los libros: centrales no/ de cada: de cada año de cada curso | te gusta además usar | no sé | otra: | otra literatura en el aula o en general te quedas con esos libros o:
- 152.R: yo | cuando: trabajaba en la otra escuela/ que: la verdad estaba peor organizada | pero que eso también te facilitaba: | más libertad de cátedra | era bastante caótica/ | valoraban otras cosas no/ | más que los conocimientos academicistas | ahora también se han tenido que poner las pilas porque el departamento va al cuello no/ | pue:s | cogí un | un libro/ de poesía/ del Rafael Alberti | infantil e/ poesía infantil
- 153.F: de Alberti/
- 154.R: bueno no es infantil pero: | sí había | es como una recopilación y: y además las ilustraciones son X asequibles | que lo tengo en casa | y:
- 155.F: bellissimo
- 156.R: sí | además se las aprendían de memoria
- 157.F: les gustó a los chicos
- 158.R: sí | a nivel de plástica trabajábamos esa densidad a nivel plástico | a mí me gustó mucho mucho mucho
- 159.F: y aquí en la escuela: has seguido igual trabajando algo de poesía:a o: más bien poco
- 160.R: casi nada
- 161.F: casi nada
- 162.R: casi nada | me encantó que vinieses tú porque: muy poco | muy poca poesía | y a mí me gusta la poesía | yo he escrito cosas

- 163.F: ah mira | bueno | en esa sesión tú demostraste también tu: tu gusto por la poesía
- 164.R: yo es que claro | para mí escribir poesía | me parece de una dificultad terrible | terrible
- 165.F: uf sí | es verdad | es verdad | y tienes poetas favoritos
- 166.R: Borges ((risas)) ese ya es todo | ya es todo | y de escritor también | yo si tuviera que decir un escritor así: mundial | Borges | sin duda | sin duda
- 167.F: ahí concordamos
- 168.R: pero: | pero a que no puedes poner | decir uy yo devoro libros | con Borges no se pueden devorar libros ((risas)) no se pueden | yo por eso digo pue:s | no soy una gran | una consumidora de lecturas/ pero cuando leo pues me recreo | me recreo | y después Kavafis | buah ((risas))
- 169.F: qué belleza
- 170.R: es que es una pasada | es una pasada
- 171.F: de él es ese texto de Ítaca no/
- 172.R: sí
- 173.F: que es una belleza
- 174.R: bueno pues yo tengo un librito que es así | que no sé si me lo he traído o se ha quedado empaquetado | porque empaqueté muchas cosas y las dejé en un garaje de un familiar/ porque es que: || qué bonito | está escrito en: en esta página | en esta cara está en griego y en esta está en catalán ((risas)) intento buscar | no entiendo nada e/ en griego/
- 175.F: yo hago lo mismo | [yo hago lo mismo con los poetas que me gu-]
- 176.R: [y este libro es un tesoro] | y hay una poesía que es | que es tan bonita tan bonita ta:n bonita/ | tan bonita/ | de este hombre/ | es que ahora no sé el título | soy un desastre | bueno viene a decir eso no/ que están desalojando una habitación y: y él la describe no/ | que entraba el sol a tal hora tal y cual | y: | y bueno en esta cama y tal y cual dice: | y tal día me dijiste: | hasta la semana que viene/ pero ya sabía que era | hasta nunca no/ | y bueno pero un adiós así: con una sensibilidad y con un| y tan bien escrito | tan bien escrito que dices | bueno esto en una novela/ | la descripción de una habitación que la hace en dos en dos versos/ en una novela serían no sé cuántas páginas/
- 177.F: y qué difícil es hacer eso no/ que en dos versos haya [una descripción tan potente/]
- 178.R: [en dos ver-] en dos versos | es que ves la luz en la habitación | es que la ves no/ | yo no sabría hacer | yo diría entraba mucha luz ((risas)) y era muy cálida y: | necesitaría: veinte versos | yo por eso digo que la poesía para mí es lo más | lo más
- 179.F: y: y te gusta: | e: leer poesía con los niños también: e:
- 180.R: yo | [yo cuando te-]
- 181.F: qué piensas por ejemplo de: enseñar poesía en la escuela primaria
- 182.R: yo siempre lo hago | siempre lo hago | de una forma o de otra lo meto | con la píldora que pueda pero lo meto | por ejemplo | a: yo siempre | cuando hacemos algún cómic | o algún tipo de ilustración y tal y cual | a: | cómo se llaman los *rodolins* | pareados?
- 183.F: sí/
- 184.R: pues | pareados | y es un iniciar | pues: inicias la rima/ inicias la:
- 185.F: que ellos escriban
- 186.R: sí | sí | y a que empiecen a concretar | no/ | me voy de viaje y veo un paisaje | es una tontería/ pero: ya no están diciendo un día me fui de viaje y papapa | ya empiezan a:
- 187.F: exacto | y eso es un desafío para los chicos a/ [es desafiante]
- 188.R: [y a muchos no les gusta] | a muchos no les gusta | muchos se pierden | se pierden pero después: | hacemos | lo que hacemos siempre también es | con todo tipo de escrito/ | hacemos | evidentemente lees muchos muchos muchos para que: se sitúen/ muchos o cinco o cuatro/ textos o poemas/ diferentes/ | entonces empiezas a hacer uno entre todos/ van diciendo frases | bueno haces los apartados del escrito no/ | no/ | venga | cómo lo empezamos | así | que sigue | así y: después de todas las frases seleccionamos las más significativas y: y qué conectores haremos servir | va | qué conectores | y hacemos un punto aparte un punto seguido: una coma | un por qué | o un y | una conjunción
- 189.F: vas trabajando muchas cosas al final en un solo: [en una sola actividad]
- 190.R: [sí | y después queda] un escrito/ y después tienen que hacer otro escrito | entonces este sistema lo tienen que aplicar también en los: | a su escrito no/ | es decir la idea de qué voy a hablar/ | incluso a veces damos una ficha que diga: de qué voy a hablar no/ | antes de cómo X de qué va a trabajar | y así ya ha encontrado el título no/ | porque las redacciones que nos hacían antes | el mar | no | pues mejor decir yo qué sé: la tempestad de: esta primavera no/

- 191.F: claro | claro | qué notable acabar hablando de: de poesía | yo siempre recuerdo: tuve un profesor en secundaria que nos leía | nos leía a Benedetti | Borges | bueno los grandes poetas: principalmente latinoamericanos | sabes que yo nunca voy a olvidar | la influencia [que ejerció:]
- 192.R: [Benedetti es genial e/]
- 193.F: creo que hasta que sea: abuelo/ me voy a acordar de eso
- 194.R: pues yo creo que empecé a leer así con: con ganas/ | no con ganas porque siempre había leído con ganas | pero aquello de buscando | buscando lo que leo | no todo lo que caiga | con Rosa Ruiz también | [y también fue en el instituto]
- 195.F: [la profesora que:]
- 196.R: fue en el instituto
- 197.F: qué notable eso a/ | cómo a veces un maestro te: | | estaba pensando | a uno como profesor le pasa mucho que a veces | me imagino que a ti también | sales de una clase pensando: | uf esta clase no anduvo bien | [sales con una sensación extraña]
- 198.R: [sí sí sí]
- 199.F: o en cambio a veces sales diciendo esta clase creo que estuvo redondita no/
- 200.R: sí sí
- 201.F: tú te acuerdas por ejemplo de alguna clase | sobre literatura sobre lectura | que hayas salido con esta sensación de | mira | esto me gustó como: como fue digamos | siento que aquí la literatura estuvo: no sé | estuvo muy bien aprovechada | me gustó la clase | no sé estaba pensando en eso
- 202.R: sí | sí | bueno yo: he tenido bastantes veces esa sensación no/ | sobre todo el día que presentas el libro/ que presentas un libro que: vamos a leer este/ | porque ves que: ya se lo quieren llevar a casa: | porque has visto que no los dejamos: para siempre | como son de présta- como son socializados y tal y cual lo dejamos en contadas ocasiones no/ porque son X de clase | ese día sales contenta | y también sales contenta pues el día por ejemplo pues | e: | el día aquel que se discutía sobre la verdad y la mentira/ que les hace ir más allá no/ | les hace: pensar | en: qué mentiras se producen cada día/ en mis rutinas/ o en la vida/ | no/
- 203.F: si si si
- 204.R: entonces ese día que: que la lectura ha servido para | para plantearte qué estoy haciendo | o como soy o si me gusta ser como soy o qué puedo cambiar o: | o cuándo es necesario mentir o nunca es necesario | ese día | y después evidentemente cuando ya llega un acto concreto como el día que viniste tú a hacer poesía/ ese día sales | yo estaba contentísima | contentísima
- 205.F: qué bueno | ojalá que a los chicos les [haya gustado]
- 206.R: [y además] que acabara con un caligrama | porque yo también hago muchos caligramas | es: es una forma también de: de sintetizar un escrito no/ | los caligramas ayudan mucho mucho mucho a sintetizar porque ellos | se van por la parra y: cuando aterrizan dicen bueno pues si quería decir: | si quería decir que: el sol es amarillo/ o: dorado no/
- 207.F: es verdad | [y luego acabas en]
- 208.R: sí | pues mucho mejor hacer un caligrama y acabar diciendo que el sol es dorado X y: yo qué sé | y brillante no/
- 209.F: qué notable | me da gusto escucharte porque: | bueno | me gusta hablar de estas cosas no/
- 210.R: sí | de estas cosas | sí | es que es es es lo más e/
- 211.F: sí | antes de pasar a revisar esta pauta que te comentaba/ me gustaría | no sé | hacerte una pregunta que siempre: ronda un poco no/ como | ¿qué es para ti la literatura? | a nivel personal | quizás es una pregunta demasiado personal y: si prefieres la dejamos no/ pero:
- 212.R: no
- 213.F: no sé | siempre me gusta cuando: converso sobre estas cosas | escuchar también la opinión de otras personas
- 214.R: hombre yo en la literatura/ lo escuché una vez con: | no sé si era con la pintura no/ esa frase | y: me gustó | aparte de todo eso que hemos dicho que es la base de: cualquier conocimiento/ | aparte/ es un arte | es un arte porque: | una frase | no es mía e/ que me encantó aplicarla | e: | la literatura | | o la pintura bueno en este caso la literatura/ | todo el mundo tiene: acceso no/ | pero es como sacar | pues | carbón de una mina | o una piedra de una mina | después darle forma | hacerlo útil/ no/ sea una piedra preciosa: a darle forma a darle brillo | o sea un trozo de carbón y darle utilidad/ | eso es el artista no/ pues el literato ((risas)) es eso no/ es el que da forma | a lo que todo el mundo tiene a: al alcance/ | pero no lo aprovecha no lo dignifica no lo magnifica no: | no es- no lo extrapola no: | entonces la literatura es eso no/ | o sea todo el mundo puede escribir pero: | dar forma de verdad/
- 215.F: qué bonito eso | me hizo acordarme de un poeta norteamericano que me encanta que es | Wallace Stevens | que decía algo así como | es parecida la idea | decía algo así como: | poesía se puede hacer con gusa- con los gusanos: con: digamos de todo se puede hacer poesía | era la idea ya no recuerdo el verso
- 216.R: si | no hacen falta maripositas ((risas))

- 217.F: claro | lo importante es como lo trabajas | pero: | en el fondo está ahí
- 218.R: pero es eso de decir todo el mundo puede escribir | y todo el mundo puede pintar | pero el artista es el que le da forma | el que transforma | y el que llega no/
- 219.F: sí | pue:s muchísimas gracias por tus palabras Raquel
- 220.R: de nada de nada
- 221.F: me gustaría terminar revisando esto que te comentaba/
- 222.R: vale | muy bien
- 223.F: que también me ayuda a: a tener tu visión no/ | no solo a quedarme con: con la mía | por supuesto no es ningún tipo de evaluación [sino que más bien]
- 224.R: [no no]
- 225.F: como te decía para: favorecer la reflexión | lo que vamos haciendo aquí || estas locuras que: que vamos haciendo | entonces claro es una pauta que yo pensé | digamos que trata de: de recoger un poco los aportes que se han hecho | la gente que está escribiendo sobre didáctica de literatura: | sobre cómo fomentar la lectura: y la literatura en la escuela: etcétera | entonces yo traté de sistematizarlo/ un poco para esto que te decía al principio | para: por una parte observar clases/ y por otra/ ayudar la propia reflexión del docente entonces me gustaría | si es que tú me puedes ir diciendo también | e: en relación a estos ítems si es que tú crees que en tu clase lo haces | frecuentemente | ocasionalmente o: casi nunca o nunca
- 226.R: vale | muy bien ((intercambios con el mesero)) (...)
- 227.F: entonces | claro | como te decía tener tu opinión sobre si es que haces frecuentemente ocasionalmente o casi nunca | vale | por ejemplo en cuanto a: generar ciertos espacios de lectura | e: | crees que generas espacios de lectura libre? o sea esto que los niños autoseleccionan sus propios texto:s | y que tienen espacios también para: para leer libremente
- 228.R: mm | a ver | tenemos un espacio libre | conducido una vez al mes/ |que vamos a la X con los *padrins lectors*/ eso lo sabes no/
- 229.F: sí | si si si
- 230.R: entonces ahí van | son libres entre comillas X | podemos ir al patio/ podemos ir al tal/ | en clase | sí que por ejemplo ellos libremente se ponen en un rincón o se ponen en otro | incluso si hay | antes que había menos grupos podían ir al pasillo ahora no porque como está el ciclo superior | es el pasillo más pequeño con más clases | o sea es la planta más | está súper poblado aquello
- 231.F: demográficamente ((risas))
- 232.R: si si | hay superpoblación y: | yo creo que hay *overbooking* | sí es verdad | por los metros cuadrados que hay/ hay más alumnos | yo no sé como lo hicieron ese edificio tan nuevo y tan bonito
- 233.F: si es verdad | podrían haberlo ampliado más
- 234.R: pero a ver | si desde luego la normativa dice tantos metros/ han cogido la normativa pero a la mínima | igual que aquí en estos pisos | cambiaban las barandas/ la normativa decía mínimo noventa centímetros y van a poner la baranda: | y hay vecinos de dos metros | pues igual aquí se cogieron a lo mínimo | porque tú cuenta la de alumnos | son ciento cincuenta alumnos más los profesores
- 235.F: solo en esa planta/
- 236.R: solo en esa planta | no hay espacio real | y mi clase es la más grande | mi clase es un metro lineal más grande que todas
- 237.F: claro | entonces a veces ocupan esos espacios para: lectura libre no? | tú lo ves como algo:
- 238.R: y ellos | a ver por ejemplo hay cosas que no se permiten | por ejemplo traer juguetes traer cosas | pero traer un libro se permite | y muchos traen un libro: cada día | para ratos de patio: para ratos |se traen su libro personal el que están leyendo en casa
- 239.F: y el generar esos espacios tú lo ves como algo: más bien ocasional | o frecuente: o casi nunca o: poco:
- 240.R: yo creo que hay pocos espacios | porque físicamente no lo permite el espacio | o sea que los espacios son al propio espacio de trabajo | porque no hay espacio material
- 241.F: bueno en realidad no pienso tanto en el espacio físico no/ sino que más bien en: [tiempos]
- 242.R: favorecer la situación | sí | sí que se favorece | situaciones para leer sí que se favorece
- 243.F: vale | pues: ocasionalmente: [si te entiendo]
- 244.R: porque yo por ejemplo | hay profesores que dicen pues si te queda tal aprovecha para: trabajos que te queden pendientes | yo los trabajos pendientes quiero que los hagan en casa | porque si no ha aprovechado el tiempo allí/ por qué tenemos que dedicar más tiempo para no aprovechar otros | para casa se da | y encima se dan cuenta en casa de que: no aprovechaste el tiempo | y los ratos que sobran pues: prefiero eso
- 245.F: y: pensando en lectura obligatoria guiada/ | bueno eso yo lo vi la verdad
- 246.R: sí | sí

- 247.F: eso tú lo ves como algo: frecuente o: ocasional
- 248.R: está | no | está muy pautado e/ | está muy muy pautado | ya te digo pero es que en esta escuela eso pasa en todo | yo a veces e: | hablando así con compañeros/ sobre todo con un compañero que pasó que le quedó esa idea también/ e: ((pide apagar la grabadora))
- 249.F: a: | vale | genero espacios de lectura modalizada | o sea lectura en voz alta de: de tu parte
- 250.R: sí | sí | a mí casi casi/ que: | mm soy defensora de la lectura en voz alta | soy | porque: no sé | es lo que he vivido/ incluso cuando yo leía sola leía en voz alta | me gustaba escucharme y: | no sé si: favorece la comprensión/ pero yo creo que sí que favorece la comprensión | [y cuando lee otro/]
- 251.F: [yo creo que sí]
- 252.R: también ves matices que: que leyendo tú no verías no/ | no siempre | no siempre pero si: | cada semana un rato de lectura en voz alta
- 253.F: bueno | frecuentemente no/
- 254.R: sí | cada semana porque es que tampoco tenemos muchas: sesiones de lectura
- 255.F: normal | porque el horario va así
- 256.R: la: la maestra sí que lee cada día en voz alta e/ | yo cada día | sea de lo que sea: de ciencia:s de lo que sea
- 257.F: sí sí | por eso puse frecuentemente | vale| genero espacios de producción de textos literarios | o sea de: de actividades de escritura creativa: de parte de ellos | escritura de cuentos de poemas de parte de los chicos
- 258.R: yo creo que hay una cosa que: que está por ejemplo cuando: | cuando didácticamente una escuela trabaja por rincones/ | favorece más este tipo de: de creación de textos no/ | nosotros como: como trabajamos por proyectos/ no hay ese espacio creado | se crea cuando: hay esa parte | o sea una vez al día sí que hacemos entre todos una reflexión: un escri:to y tal no/ | pero la libre creación de textos/ en el trabajo por proyectos | al menos como lo hacemos nosotros o como lo hago yo/ ya me pongo yo/ | no se favorece | en el trabajo por proyectos
- 259.F: vale | lo pondrías como: casi nunca o: ocasionalmente
- 260.R: poco | poco | muy poco | muy poco
- 261.F: vale | sí es cierto que a veces:
- 262.R: como lo entiendo yo e/ | desde la perspectiva de: de de dedicar un rato al día o: un momento o: tener libre de decir | oye dejo lo que estoy haciendo porque ahora | mira la inspiración me ha venido o: o tengo ganas de dejar esto por escrito no/
- 263.F: perfecto | genero espacios de discusión literaria | claro discusión literaria entendido como | después de la lectura/ una discusión que va: tanto por los temas del libro | que bueno eso yo lo vi bastante/ | como también por: por la forma en la que está escrito el libro no/ | a veces | sumergir a los chicos en | no sé en cómo el narrador cuenta algo o la construcción de los personajes no/ | ese tipo de discusión tú crees que lo haces | frecuentemente: ocasional o más bien poco:
- 264.R: yo lo hago mucho yo creo | creo que lo hago mucho | eso: | de temas no literarios e/ de: de escritos
- 265.F: claro | de todo tipo de escritos | pero pensando más exclusivamente en los textos literarios/
- 266.R: claro | siempre que hacemos literatura eso se hace | siempre | lo que pasa es que: literatura se hace poca ((risas)) pero siempre que hay/ | siempre | y en la forma que está escrita/ yo es que: también hago mucho hincapié no/ | porque yo una novela que esté muy mal escrita/ pues | que lo que me cuenta ya no me interesa | ya me pongo a ver una película | que: me lo dan lo mismo/ y con imagen
- 267.F: claro | es verdad
- 268.R: claro | yo quiero que esté bien escrito para disfrutar
- 269.F: vale | vale | e: trabajas generalmente a partir de la lectura de fragmentos/ o de la lectura de obras íntegras | pensando en literatura e/
- 270.R: fragmentos | siempre
- 271.F: vale | frecuentemente fragmentos
- 272.R: sí | fragmentos
- 273.F: de cuentos | de poemas
- 274.R: sí | de historia:s | a: bueno | lo: | hay un trabajo | que es a través de todo el curso | que es la lectura por parte del adulto a primera hora de la mañana | mientras ellos llegan se sitúan y tal | porque es la fórmula para que ellos se pongan inmediatamente en situación de: de trabajar | e/ entonces | y de escuchar y de serenarse de to:da la alegría que traen de la calle no/
- 275.F: ((risas)) vale
- 276.R: y: el libro que estoy leyendo es Matilde
- 277.F: ah | de Roald Dahl | qué bueno que es | me encanta | cada vez que lo releo me gusta más | bueno y de obras íntegras/ yo lo vi mucho también | que van trabajando Las dos mitades de la amistad y luego otro:
- 278.R: sí | sí sí

- 279.F: a: selecciono textos | ah claro | hago la selección de textos pensando en cada situación o: objetivos de lectura?
- 280.R: sí | por ejemplo cuando: hacemos | es que hay un | un tipo de texto | que trabajamos | como si dijéramos | obligado o recomendado por nivel | en quinto estamos trabajando: la noticia/ | que no quiere decir que no se haya trabajado nunca pero es que se profundiza | la noticia/ el texto de terror/ el texto instructivo/ y: cuál más/ bueno también trabajamos el:
- 281.F: claro y en el fondo se seleccionan los textos en relación a esos objetivos
- 282.R: claro claro | cómo es un texto de terror/ pues bueno tiene unas diferencias que: el texto: instructivo no tiene no/
- 283.F: vale | o sea [si te sigo:]
- 284.R: [y dentro del texto] instructivo intentamos buscar textos que no sean típicos de cómo se: monta un armario de ikea ni como se: hace una receta de cocina porque eso lo tienen muy fácil/ y muy pautado | entonces tienen | o por ejemplo el curso pasado hicimos | ellos hacían un instructivo de un juego | el juego que más les gustase | y fue riquísimo | este año hemos hecho de un hobby | no/
- 285.F: vale | o sea siempre pensando [en unos objetivos de lectura]
- 286.R: [o sea se parte de la realidad] | sí | es más creativo porque si haces el texto instructivo de: de la tortilla de patatas | pues todos los textos van a ser iguales
- 287.F: ((risas)) me estaba acordando | hay unos cuentos de Cortázar/
- 288.R: de Ramón Cortázar/
- 289.F: que: | Julio Cortázar | el argentino
- 290.R: ah Julio
- 291.F: e: instrucciones para: subir una escalera | y es súper: divertido el cuento | o instrucciones para llorar | no sé | [ponga las manos en los:]
- 292.R: ((risas)) [ah qué bueno] | qué bueno
- 293.F: quizás para primaria quedan: un poco altos/ pero para secundaria están geniales
- 294.R: no pues ya me lo voy a apuntar porque: | Julio Cortázar qué/
- 295.F: sí | Julio Cortázar/ | e: pues instrucciones para subir una escalera: | mira son | a ti te va a encantar porque además son muy juguetones muy | yo en secundaria los he ocupado bastante | quizás en: en sexto de primaria | bueno | ahí ya cuando lo leas tú verás | vale | mm | movilizo los libros de los espacios bibliotecarios institucionales o personales | e: tratas de movilizar por ejemplo la colección bibliográfica que hay en la biblioteca de la escuela/ en tu propia: clase digamos/ | tratas de: no sé | comentar libros que hay en la biblioteca para que los vayan a buscar o: [para que se interesen en esos libros]
- 296.R: [ahora hemos empezado] ahora hemos empezado un: un proyecto | que empezaba este último trimestre | para eso no/ | e: y intentamos hacerlo de la forma más fácil/ para que: ellos mismos movilizaran estos libros | dijimos si hacemos hacer un resumen o una ficha bibliográfica va a dar tanta pereza/ que ya no van a disfrutar de la lectura | entonces lo que hacían un punto de libro muy simple | o sea era una cartulina que ya se la íbamos dando/ | y: ponían un emoticón de una cara sonriendo: de una cara triste: o: de una boca recta no/ según si te gustaba mucho o no te gustaba nada | y si no gustaba nada también se hacía la ficha | y entonces lo: | con eso/ y el título del libro y el autor | ya el chaval iba a buscarlo o no buscarlo | entonces la idea de estos puntos de libro | es ponerlos en el pasillo para que: | o en el pasillo o: en el rellano | es que no me salía la palabra | en el rellano porque en el rellano si que pasan to: dos los grupos no/
- 297.F: claro | está buena esa idea
- 298.R: y dijimos | e: los pequeños no accederán al rellano pero da igual porque: tampoco les toca leer esos libros/ | pero sí que los mayores podrán leer los del otro rellano que les son más fáciles/ pero si le apetece/ también pueden leerlo | y eso se empezaba este trimestre | yo no sé si se ha empezado | pero es que: hemos ido buscando fórmulas y fórmulas porque: a lo mejor tú decías un libro y después al otro no le gustaba nada | y cómo quedaba recogido que al otro no le había gustado nada/ | pero decíamos | no ponemos el cómo ni el por qué porque entonces ya induces al niño a que: obligue | y el hecho de que obligue/ hace que: que pierda la motivación no/
- 299.F: si si si | y esa movilización | con esa u otra: o comentarios tuyos | tú lo piensas como algo frecuente en tus propias clases/ o ocasional o:
- 300.R: yo veo que en mi clase se movían | por el boca a boca e/ de decir tengo este libro tal y cual | que eso también lo hizo: | Pep lo empezó el curso pasado | lo promovió él | a partir de que él ya lo promovió lo hicimos to: do quinto | sexto no sé si se hizo/ sexto no sé si lo hizo | creo que también | y tenemos | era nada | era una caja de estas de: de folios/ sabes / de paquetes de folios | y la forramos y ponía: *intercanvi* | y: y tenían más ilusión por estos que por los de la biblioteca porque | como hay | bueno hay el punto de rivalidad que: en este aspecto es positivo/ | si este que: que lee mucho le ha gustado éste tiene que ser | el libro tiene que ser lo más no/
- 301.F: seguro | eso es normal
- 302.R: y funcionaba
- 303.F: o sea aquí lo marco | no sé si prefieres frecuentemente o ocasionalmente

- 304.R: yo creo que frecuentemente porque si se están buscando fórmulas/ es porque: en la realidad se está dando | y porque queremos que se dé más no/
- 305.F: vale | luego | esto de aquí está pensado ya más | bueno esto en los espacios o modalidades de lectura/ | esto ya en los procesos de comprensión e interpretación literaria | o sea ya más específico |y: en primer lugar | día bueno dimensión individual del alumno | e: pensando en el alumno | piensas que estimulas o recuperas la implicación personal del lector/ la memoria afectiva del lector/ o sea esta cosa de: | tratas de de de generar una lectura subjetiva | digamos la implicación individual del niño con el libro? | no sé si me explico
- 306.R: sí sí | mm | aquí hay un: | hay una cuestión que se da que: || el hecho de que el libro sea: mm | socializado/ | implica | contrariamente a lo que se puede pensar como no es mío no me implico/ | implica que se impliquen | porque este libro que estoy leyendo yo/ lo leyeron mis hermanos o: mi primo o: mi amigo | y después lo leerá no sé qué | y a ver yo qué saco de esa lectura no/ | a ver a mí qué me transmite esa lectura
- 307.F: y tú tratas en tu clase de favorecer ese: ese contacto subjetivo y personal con el libro
- 308.R: sí | sí | sí | sí | bueno yo lo veo por ejemplo cuando ya: pides a nivel oral | que quizá es lo más difícil | porque es de mucha valentía expresar tus sentimientos | pero sí que es cómodo | más cómodo que escribir y más inmediato entre que me lo pienso entre que llego y que tal/ | a nivel oral es que yo siempre les: les pregunto que están pensando | qué piensan que: [a dónde los transporta]
- 309.F: [vale | si te parece lo pongo] frecuentemente
- 310.R: yo creo que sí | creo que sí | bueno al menos mi idea es esa no/
- 311.F: si bueno yo lo vi mucho en tu: en tu clase también || a: integro la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector | esto es | en tu clase tratas de: también hacer referencia a libros que ellos ya han leído antes | para tratar de conectar por ejemplo esta lectura con una anterior |o sea como rescatar un poco esa memoria literaria | pequeña que tienen todavía estos alumnos pero: pero que ya la tienen al fin y al cabo | o: o más bien crees que eso lo haces poco | mm | si no me explico me dices a/ yo a veces me enrolló ((risas))
- 312.R: sí | sí que te explicas | yo creo que: que están muy desconexas unas lecturas con otras | creo e/ | están muy desconexas | o sea son muy: | como que queremos e: hacer una degustación y: quedan muy inconexas | a veces sabes con que los conectas/ | más con vivencia:s o con película:s o con historia:s o con juego:s o con:
- 313.F: vale | sí
- 314.R: o con: | ves este no sé qué que habla de estos niños que se: van de viaje y tal | bueno pues esto haría referencia en esta escuela | o lo que te decía de aquella niña que padece esta enfermedad | o aquella otra que: es judía | o aquella otra que es musulmana ves/ | cómo hacen la fiesta del cordero porque | pero la fiesta del cordero está bastante relacionada con la: con la religión católica porque también hay el sacrificio que hace | quién fue Abraham/
- 315.F: vale | o sea con la memoria cultural más que literaria propiamente tal
- 316.R: sí | sí
- 317.F: vale | vale | o sea algo así más bien ocasional
- 318.R: sí | cultural y social
- 319.F: si te sigo bien no/
- 320.R: sí | ocasional por eso | porque se hace mucho con la:
- 321.F: claro | más cultural
- 322.R: y social que: literaria | porque es que están muy desconexas las lecturas
- 323.F: vale | luego | favorezco el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores
- 324.R: sí | sí | mucho mucho mucho | pero la escuela e/ | yo y la escuela | esas cosas sí que: | están muy cuidadas e/ | y el respeto al material | y a que los libros están cuida:dos
- 325.F: sí | luego | utilizo textos resistentes | esto ya te lo explico | en el trabajo interpretativo | claro hay una autora francesa que a mí me gusta mucho que dice: que la enseñanza de literatura debiera ser no solo con textos que sean muy fáciles para el niño | sino también con textos ella dice resistentes o sea que: que contengan ciertos desafíos ciertas dificultades | que le planteen ciertos problemas de interpretación al niño no/ para poder hacerlo avanzar al niño en: en la interpretación | y no que sea siempre un texto muy facilillo así | e: utilizas textos resistentes:
- 326.R: sí | se hace | sí
- 327.F: ocasionalmente: frecuentemente:
- 328.R: se hace bastante frecuentemente e/ porque: | por ejemplo cuando: introducimos un | una tipología de texto/ | hay textos que dices madre mía yo me lo he leído dos veces ((risas))
- 329.F: ((risas)) y todavía no acabo de:
- 330.R: sí | sí porque puede ser o muy irónico o muy trascendental | mm o complicado de de de vocabulario no/
- 331.F: vale | luego | pongo en juego | ah esto también es de esta autora ya te lo explico | pongo en juego dispositivos fértiles de presentación o problematización de los textos | claro ella dice e: | que: durante mucho tiempo fueron dispositivos tradicionales de: | e: preguntas de comprensión literal o preguntas de estas que vienen en los

- manuales | tú tratas de poner en juego dispositivos que den más juego | que inviten a leer a la hora de presentar el libro? | e: de hacer actividades que motiven: el intercambio de opiniones entre lectores
- 332.R: sí | esto también lo estamos empezando a hacer desde hace mu:y poco | porque nos dábamos cuenta | fue a partir de que: de: las competencias básicas/ que habían tipos de textos/ que no eran X | y: ni tan inductiva ni tal no/ | entonces hay una serie de trabajos hechos que se llaman plan lector/
- 333.F: sí
- 334.R: que te: te ayudan mucho | te ayudan mucho entonces tú lo aplicas/ | te enseña a aplicarlo en otro tipo de libros | porque hay libros que no tienen el plan lector hecho/ y te ayuda | yo eso sabes dónde lo aprendí? eso sí que lo aprendí en la universidad | ves? | en la universidad yo aprendí eso porque yo me leí el Mirall trencat de Mercè Rodoreda/ | entonces hay un: un pequeño cuadernillo | que es fantástico | porque el libro: el libro es fácil de entender/ pero no: | nadie saca todo el jugo | bueno me imagino que quien hizo el cuadernillo sí no/ | todo el jugo de la obra
- 335.F: es un libro que tiene mucho:
- 336.R: uf | y entonces ahí yo aprendí | aprendí yo a hacer eso
- 337.F: y ese tipo de: de actividades de presentación del libro lo piensas como algo frecuente en tu sala de clases
- 338.R: sí | pero pienso que: eso que tendríamos que tener | los profesores yo la primera/ | más didáctica de la literatura | mucha más formación didáctica | aparte de ser un gran lector | a ver tú puedes ser un gran matemático/ y no sabes enseñar a operar | y dices cómo este matemático/ tan genial/ no sabe | porque no es un didacta
- 339.F: claro | [y todavía yo creo que la didáctica de la literatura]
- 340.R: [por eso yo creo que además de ser un gran] | un gran: | devorador/ | y un: y un amante de la literatura/ | también necesitamos didáctica | y no un curso | es continuo | tendríamos que estar reciclándonos en la didáctica: | así como a la didáctica de la matemática se le da tantísima importancia/
- 341.F: claro | y hay tan poco en el área de la didáctica de la literatura
- 342.R: claro | tendría que haber muchísimo más no/ | mucho más recursos | porque claro esto: lo que está diciendo esta señora son recursos para exprimir al máximo/ cualquier lectura | y para que tenga la función que tiene que tener
- 343.F: exacto
- 344.R: que es de comprensión de inventiva: de creatividad de: | aparte del placer por la lectura que:
- 345.F: sí sí sí | vale | pue:s lo ves como algo frecuente ocasional/
- 346.R: yo veo que estamos en ello | o sea ahora es oca- es ocasional
- 347.F: lo pongo aquí en el medio ((risas))
- 348.R: sí | vamos a: | o sea es uno de los valores que tenemos más en cuenta y: en el que se está proyectando la escuela no/
- 349.F: vale | luego | favorezco el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras no/ | esto de: | sí | de la comprensión global de un libro y no quedarse solo en cuestiones muy mínimas
- 350.R: con el detallito
- 351.F: eso lo hace:s | frecuentemente | ocasionalmente
- 352.R: sí | eso yo creo que es de lo que más se hace | que dices bueno esto habla de: de un niño: abandonado | este habla de un niño: incomprendido
- 353.F: claro | los grandes temas
- 354.R: sí | sí | es que de hecho ya las editoriales ya te los agrupan no/ | incluso te los agrupan de decir bueno pues de once a doce años/ pues eso | la aventura el no sé qué y el no sé cuánto | el miedo pue:s en primero o segundo/ porque ahí el despertar al: a tener conciencia de los propios miedos
- 355.F: sí | es lo que más se:
- 356.R: creo que ya: por suerte o por desgracia/
- 357.F: sí | es verdad | y luego promuevo la lectura en red en sus diversas formas | claro esta misma autora francesa dice | la lectura en red la entiende como: los vínculos que uno hace de un libro a otro no/ | por ejemplo libros: | vínculos por personaje | ah si les gustó este tipo de personaje/ esta y esta novela son: personajes similares | o por tema | e: ah este libro sobre: | no sé | la segunda guerra mundial/ que un poco yo lo vi en tus en tus clases/ se relaciona con: estos otros sobre la segunda guerra | esa lectura en red | tratas de favorecerla: ocasionalmente | frecuentemente | casi nunca:
- 358.R: yo creo que: | nos están: | haciendo sombra: los autores estos de moda no/ | ya ellos mismos hacen toda una serie de libros | que hace que los alumnos se enganchen y entonces no: no transgredan no/ | no sean infieles a esa autora y vayan a otros | por qué | porque: | yo por ejemplo | hay la Historia interminable/ que yo creo que la Historia interminable iría para: para estos alumnos | pero: cuesta mucho | la recomiendas pero cuesta mucho | porque el concepto de fidelidad/ no sé | es que no sé si es marketing o qué es

- 359.F: es marketing
- 360.R: pero por ejemplo
- 361.F: eso es marketing puro y duro
- 362.R: si: si te gusta la guerra de las galaxias pues también te puede gustar 2001 Odisea en el espacio | no | la guerra de las galaxias to:da la saga y: | y esperando que te hagan una nueva/ cuando tienes todas las otras
- 363.F: pero: | más allá del contexto editorial | que estoy muy de acuerdo contigo/ tú tratas de promover la lectura en red de todas formas?
- 364.R: no me lo había planteado | ((risas)) lo voy a tener en cuenta porque:
- 365.F: eso es precisamente lo que: lo que traté de hacer con esta pauta | eso de plantearse cosas que quizás uno hasta el momento no se había:
- 366.R: yo no e/ | no me lo he planteado || si que a nivel personal sí que lo hago/ | cuando me gusta un tipo de libro: yo qué sé || yo por ejemplo el Mundo feliz y 1984 los asocio y son diferentes autores | temas diferentes/ pero van a parar al mismo sitio de alguna manera no/ | es decir la sociedad mantiene el esquema que ha creado y todo lo que esté fuera de lo que ellos han creado/ hace peligrar su sistema | fuera exterminarlo no/
- 367.F: o sea para ti sí pero en el aula es algo más bien:
- 368.R: no me lo había planteado e/ ahora me lo plantearé | ahora me lo plantearé
- 369.F: ((risas)) pues genial || lo dejo sin marcar entonces?
- 370.R: no | puedes decir mira | esta pregunta le ha ayudado a ella para que se lo plantee | para que empiece a: a ponerlo en práctica no/
- 371.F: genial | genial | y luego |mm || ofrezco metalenguaje literario y genero espacios para su uso | claro es la idea de que para hablar de libros y para avanzar en: la forma de hablar de libros/ está muy bien tener cierto metalenguaje no/ cierto: | poder decir claro este narrado:r es así | o: el personaje principal o secundario: o: esta trama: | ese metalenguaje que nos ayuda a hablar de libros no/
- 372.R: sí pero ese lenguaje propio | con los alumnos/ | e: buscar el término medio/ también te encorseta un poco en la X del libro no/ | yo pienso que cuando todo esto está muy integrado | que eso se tendría que empezar a hacer en primero | porque entonces puedes hacer una: elucubración mental má:s importante no/ | pero si: empezamos | es que empezamos a hablar con propiedad | si empezamos en quinto/ |no porque esté montado así si no porque:
- 373.F: sí sí te entiendo
- 374.R: no está pautado y sí está pautado | cuando la: ficha técnica exhaustiva está en quinto/ qué pasa | que: estamos perdiendo: pasos
- 375.F: el trabajo que se pudo hacer de pasos previos
- 376.R: claro | claro || entonces yo pienso que hablar con lenguaje propio/ tiene que haber un | estar sedimentado un: un lenguaje mínimo | mínimo en: en primero no/
- 377.F: o sea si te sigo y te entiendo bien es algo más bien ocasional
- 378.R: sí | sí
- 379.F: vale | pue:s | estímulo el | ah | los franceses| estímulo el va y viene dialéctico entre participación y distanciaci3n | esto es otro autor francés que dice: | es algo muy bonito a/ | dice | cuando leemos literatura con los chicos en el aula/ la idea sería hacer un va y viene | como un balancín digamos | entre participación | es decir | esta cuesti3n de la lectura más subjetiva más personal de cada uno/ | y distanciaci3n | esta cuesti3n de poder hacer una mirada más | de análisis sobre el texto no/ | de análisis más: intelectual por poner una palabra no/ | y de ir haciendo siempre este balancín | si lo piensas así como este va y viene | tú piensas que la discusi3n que favoreces luego de las lecturas | frecuentemente favorece este va y viene? o: poco:
- 380.R: mira | me estás haciendo pensar una cosa que yo alguna vez la he hecho/ | sin darme cuenta de que pensaba que era negativo ((risas)) sí | sí | por ejemplo yo me acuerdo que: || ahora no me acuerdo que texto era | era tan descriptivo/ | era tipo | no era Mercè Rodoreda pero era tipo Mercè Rodoreda/ | que es tan descriptiva que te dice que la mosca aquella la ala la tiene un poco torcida no/ | bueno en definitiva lo que importa es que están comiendo y la mesa está llena de moscas no/ | es eso lo que: lo que buscas no/ |pero dices ay | y si les digo eso y les pierdo el interés por aquella mosca que tiene: | o sea que a veces no lo he hecho | por no romperles el encanto | y a lo mejor ese encanto hay que romperlo y decir no | aquí lo importante es que aquí está atestado de moscas | el chiringuito | de sucio que es no/ | y la autora lo ha dicho con cierta gracia ha dicho aquella mosca: | la mosca herida está allí no/ | todas las moscas del mundo de sucio que está el local no/ || no sé si es eso e/
- 381.F: sí sí | que en el fondo la discusi3n no:
- 382.R: lo subjetivo sea lo tuyo/
- 383.F: claro y que es importante | pero que también se equilibre eso con una [mirada sobre el texto:]
- 384.R: [con la | con la idea del] texto no/
- 385.F: y con un análisis más de: de cómo está hecho el texto: | de cómo el autor transmite ciertas cosas no/ para que no quede solo en la cosa únicamente subjetiva

- 386.R: tú sabes que me hace pensar Felipe? que hay cosas que: no las hacemos | porque pensamos que estamos coartando imaginación | y de alguna forma lo que haríamos es de reactivar esa imaginación no/ | pero eso: | ves cómo nos falta didáctica de la- | bueno me falta
- 387.F: no no | nos falta | pues está dando juego esta: esta entrevista porque:
- 388.R: sí o no
- 389.F: sí | precisamente esto que me comentas es algo que para mí es súper importante porque | hacer este tipo de instrumentos en el fondo | también para mí: mi idea es que no solo le sirva a un investigador que va por ahí | sino que también estimule esto de la reflexión persona:l sobre las propias prácticas || pues: qué bonito
- 390.R: sí | yo sabes qué pensaba? | hay estas maestras jubiladas que se dedican a contar cuentos/ | yo me voy a dedicar a que lean ((risas))
- 391.F: molt bé
- 392.R: contar cuentos: es lucirte un poco tú no/ | en cambio de la otra forma lo que:
- 393.F: sí es verdad
- 394.R: seré la reparte cuentos ((risas))
- 395.F: primero tienes que encontrar el nombre no/ | en vez de cuentacue- leecuentos o algo así ((risas)) bueno entonces si te sigo es algo: más bien poco o ocasional
- 396.R: es que yo pensaba que era contraproducente | mira la ironía de la cosa no/ | pensaba que coartaba no/ que si tú no: | | ya ves que soy bastante: | bastante torpe en [según qué cosas]
- 397.F: no no no no [eso nada]
- 398.R: [cosas que] ni me las había planteado/ o que me las había planteado mal no/ es decir: | cuidado no/
- 399.F: ahá | pues lo dejaremos también libre sin: | a veces estos casilleros no sirven | vale | considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo | claro a veces los chicos hacen una: una interpretación que uno | que se ve que no no se condice con el texto no/ | esos errores entre comillas de lectura | los consideras como: parte del proceso que ellos van llegando a una interpretación: cada vez más potente y cada vez más cercana al texto/ e: | o: más bien | no sé los: penalizas
- 400.R: no no yo: | a veces sí que te queda la cosa qué pena que no lo ha entendido no/ | sí que te queda | pero dices bueno | estamos en el camino no/ | estamos en el camino | el hecho de que: lo haya leído todo y haya interpretado/ aunque sea mal no/
- 401.F: bueno eso [yo lo vi mucho]
- 402.R: [hemos conseguido al menos] que: | yo qué sé | que: que vaya al teatro no/ | sí o no | aunque la obra no: | mira a mí me pasa: yo: | a mí me encanta la ópera | y yo a casi to:da la gente así: pues que me es cercana | si he regalado algún día seguro que les he regalado una sesión a la ópera | y dicen osti pero: | has pagado treinta o cuarenta euros y: has echado margaritas a los cerdos | pues no | porque el hecho de que haya ido/ aunque no haya entendido nada | el hecho que haya ido pues mira | ya no me he gastado cuarenta euros en un: en una camiseta | en un modelito
- 403.F: es verdad | [y eso es una experiencia]
- 404.R: [y yo regalo mucho e/] ir a la ópera | sí sí | hago ese regalo: | pues pienso eso | que nunca: nada es en vano no/ | que nunca nada es desperdiciado el hecho de que haya hecho esa lectura ya es:
- 405.F: sí sí | a: | favorezco la toma de conciencia de las reglas del juego literario | esta es una idea de: de una profe aquí de la autónoma | Teresa Colomer | que me gusta mucho a mí | a: que los chicos tomen conciencia de que la literatura tiene unas | unas determinadas reglas no/ | hay unos determinados narradores | o a veces se cuenta en forma lineal cronológica o a veces no:
- 406.R: eso sí e/ | eso sí lo hacemos mucho | mucho mucho || en todo- en casi todos los textos | por lo menos la idea está e/ | lo que ellos reciben no sé pero: se tiene muy en cuenta e/
- 407.F: vale | y: utilizas la contextualización literaria como instrumento para la interpretación/ es decir esto de: | de hacer un contexto de: | por ejemplo de la biografía del autor | o a veces contextualizar | no sé | si es que se sitúa en la Alemania nazi el libro/ dar un poco de contexto histórico: | mm | en general usas el contexto?
- 408.R: muy | mira | lo hacemos pero: | partiendo de: de unas pinceladas | porque las primeras que no: | y me remito otra vez a la falta de conocimientos de didáctica | a veces somos un poco | perezosos en decir bueno pues ahora me: me voy a documentar bien no/ | y a veces nos quedamos con la reseña del libro/
- 409.F: claro | claro
- 410.R: y: me pongo la primera e/
- 411.F: sí | normal | yo también a veces:
- 412.R: hay unos que te apetecen más y hay otros que te dan pereza
- 413.F: vale | en general lo usas poco

- 414.R. se usa poco e/ | se usa e/ porque yo por ejemplo cuando presento Manolito Gafotas pues hablo de la Elvira Lindo: | a: si pasa en Madrid pues conozco bastante Madrid y explico cómo es Madrid | y que aquel barrio pues que es un barrio muy lumpen
- 415.F: para que se sitúen un poco
- 416.R: sí | pero: que podríamos | yo creo que tendríamos que informarnos muchísimo más
- 417.F: vale | e: pongo en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria | e: no sé si es que | bueno | si evalúas la lectura literaria/ | si es que la evalúas | no sé con preguntas de comprensión o: generas actividades de evaluación de la lectura
- 418.R: se evalúa bastante e/ | bastante | porque: como tenemos el plan lector/ el plan lector ya evalúa por sí solo porque: es un:
- 419.F. sí sí sí
- 420.R: recogido no es la palabra | un *recull* | es un *recull* de todo | de la comprensión | de la lectura | incluso de la X porque va quedando constancia: de los capítulos que han leído/ | e: las frases más relevantes | más significativas | se evalúa por sí solo | y después incluso: después intentamos no hacer un: un trabajo: un examen evaluatorio | no | pero después yo también valoro la participación | valoro también e: cómo leen cómo entonan | todo todo | que ahí no estaría la comprensión pero sí/ sí el modo de lectura no/ porque: | que dices no ha entendido nada pero es que: si es que lee mal pobre chaval | cómo va a entender si ya no lee bien
- 421.F: ese tipo de cosas lo haces | ocasionalmente/
- 422.R: siempre | siempre | porque el plan lector es que se hace/ nosotros no lo hacíamos porque lo hacíamos oral | porque no nos quedaba: tiempo material | pero es que cada vez que se leía se hacía la sesión del plan lector
- 423.F: vale | y este did | estos tres ya son pensando más en: en la dimensión personal tuya no/ como docente | actúo como garante de los derechos del texto | de nuevo esta francesa | es la idea que ella dice | e: es cierto que los lectores tienen sus derechos no/ de: de interpretar según su propia: vivencia y eso es cierto | pero también el texto tiene sus derechos en el sentido que no: | no puede cualquier lector llegar y decir cualquier cosa que se le ocurra sino que: más menos tiene que estar en consonancia con lo que el texto dice no/ | tú tratas de: de ser como una garantía en tu sala de clases | de esos derechos del texto? | no sé si me explico | digamos de que los chicos vuelvan también al texto/ para | para fundamentar sus ideas en | en lo que dice el texto en cómo se dice en el texto etcétera/
- 424.R: sí | lo que pasa/ sí | y se debe hacer | lo que pasa | yo esto también lo aplico a todo | a: la ópera a la pintura | mm | este chico no está entendiendo nada de la intención del autor | pero ese cuadro lo está entendiendo | y está interpretando/ los colores | y está interpretando/ la profundidad | y está | y: a lo mejor lo que el autor te quiere decir pues que era: un día soleado sereno o que era un día tormentoso para él y tal | entonces eso ya: una vez has exprimido to:do todo todo lo que: el chaval ha recibido/ | entonces dices pues no la intención no era esa cariño la intención era ((risas)) denuncia:r la falta de: sensibilidad de: las personas hacia un síndrome de down no/
- 425.F: [y tratas de que el niño vuelva al texto a ver:]
- 426.R: [y el otro dice mira | sí | sí] | no/ porque el niño a lo mejor el niño vería | pues lee: que también hicimos una lectura hace: otros cursos/ sobre un niño con síndrome de down que estaba integrado a la escuela y tal y cual | y los niños pues les queda la idea de lo sensible que es un síndrome de down | de: del mecanismo que hace servir un síndrome de down para memorizar y tal y cual | todo eso está muy bien de lo bonito que es/ d elos rasgos de la cara que se parecen y tal | entonces no pero la idea es | de denunciar la falta de sensibilidad para esos niños/ que incluso hasta ahora estaban escondidos no/
- 427.F: claro | [y esa vuelta]
- 428.R: [pero cuando ya le chaval ha dicho]
- 429.F: y esa vuelta al texto/ tú la ves como algo: frecuente en tu caso
- 430.R: yo es que creo que es el respeto al autor no/ | es el respeto al autor no/ | incluso el no respeto al autor | yo ahora estoy pensando libros que: que tienen una carga | castradora o de moralina/ | que incluso les dices no lo veas tan bonito e/ que no es bonito | lo que te está diciendo es que esto es peca:do lo otro es dañino lo otro:
- 431.F: [lo que decíamos al principio de:]
- 432.R: [o sea lo que es muy bueno] | es bueno para los dos aspectos | para el libro que es | que genera: dimensión/ o para el libro que castra e/
- 433.F: claro | para el libro [que no compartes | la ideología]
- 434.R: [claro porque puede] ser un libro precioso/ con una moral que arruine al niño en sus ansias de libertad y de: | yo creo que: es necesario
- 435.F: perfecto | e: | ah bueno esto es algo a veces difícil | construyo el proceso de lectura sin imponer mi propia interpretación
- 436.R: ((risas)) esto es difícilísimo | esto es: lo más difícil | lo más | lo más
- 437.F: ((risas))

- 438.R: lo más porque: | es que no te das cuenta | es como: te va a gustar te va a gustar te va a gustar no/ | a él no se lo dices así pero | es difícil e/ es difícil | tendríamos que aprender | yo tengo mucho que aprender todavía
- 439.F: no | es verdad | esto siempre es complejo | si piensas en cuando construyes el proceso de lectura sin imponer tu propia interpretación lo piensas como algo más bien ocasiona:l | o: un poco
- 440.R: lo tengo que tener presente siempre | para no caer en ello | o sea lo tengo presente siempre para no caer en ello | porque por ejemplo yo cuando elegí Matilde/ yo no les planteé veinte y a ver cuál quieren | no | yo: | nada democrática ni nada: ((risas))
- 441.F: ((risas)) no no si este es un punto siempre difícil || y finalmente/ pongo mi capital cultural y literario al servicio del proceso de lectura | por ejemplo cuan- es la idea de que un profesor cuando enseña literatura/ por ejemplo hace comentarios sobre sus propias lecturas personales a los niños | que a los niños siempre les gusta eso | o sobre: no sé están leyendo algo/ y de pronto uno se acuerda de que algo que uno: leyó de otro texto | o algo que uno vio en una obra de teatro | puede alumbrar lo que está leyendo en ese momento con los chicos
- 442.R: sí lo hago | yo creo que lo hago demasiado | no sé si es bueno pero lo hago demasiado e/
- 443.F: bueno [yo creo que eso es:]
- 444.R: [en este este libro/] a ver yo por ejemplo esto que hago de la Matilde/ eso nos lo hacía una profesora | que no escogía un libro que no era ni adecuado ni nada | lo que pasa es que era un libro que a ella le gustó/ y lo hacía no/ | y: yo siempre les recuerdo e/ | que aquella profe hacía eso
- 445.F: y les hablas a veces de lecturas que has hecho tú o de: qué sé yo de obras:
- 446.R: yo lo de: lo de esto de que estaba apasionada como ellos con los Harry Potter/ | es que yo era: pasión e/ pasión pasión pasión
- 447.F: ((risas)) *molt bé*
- 448.R: ya ves | que eran cositas:
- 449.F: claro | pue:s perfecto | y: mira estas últimas cuatro son muy breves | es la idea de expandir el aprendizaje li- de la literatura/ hacia por ejemplo | hacia el circuito de mediaciones culturales del mundo del libro | es decir | que ellos tomen con- tratar que ellos tomen conciencia de que existen circuitos editoria:les | de que hay coleccio:nes editoriales | de que hay ilustradores en los libros infantiles | que hay | no sé a veces: ferias del libro | tratas de hacer comentarios
- 450.R: eso | eso se vive bastante en Catalunya no/ | yo creo que: Sant Jordi tiene mucho que ver con eso | con eso e/
- 451.F: mucho | mucho
- 452.R: que hay diferentes editoriales | que hay diferentes circuitos | que hay diferentes premios literarios | que esos premios literarios son una incentivación para: para el escritor | pero: lo que realmente mueve al escritor es su pasión por: por explicar | por explicar | por explicar ideas/ por explicar vivencias/ por explicar: interpretaciones
- 453.F: claro | y todos esos circuitos/ | tú tratas de que ellos tomen conciencia de esos circuitos | frecuentemente o: a veces o:
- 454.R: no sé | yo creo que: | a lo mejor lo he relegado mucho a que: a que ya lo hacen otros no/
- 455.F: a que ya lo hacen otros | ahá
- 456.R: creo e/
- 457.F: es algo ocasional quizá
- 458.R: sí | sí | cuando hablamos de editorial y tal y cual/
- 459.F: claro | sí bueno eso yo lo vi un poco en: | vale
- 460.R: pero que se hace poco | quizás crees que es más trabajo de otros no/
- 461.F: sí | expandir hacia actividades orales y de escritura | a partir de la lectura/ pasar a alguna actividad de escritura o a alguna actividad de expresión oral/
- 462.R: sí | bueno eso lo hacemos mucho en *padrins lectors/* y después antes en ciclo superior se había hecho de que íbamos a: a: | hay un ateneo en Terrasa/ y entonces una vez al año se van a leer | se van a hacer lecturas || entonces esto lo empecé un grupo mío en sexto/ y ahora se hace ya: este año lo han hecho los de cuarto | y entonces e: yo lo que hice/ fue | me parece que era el año que había muerto: el año después que murió Miquel Martí i Pol/ y lo que hice fue un *recull* de: de poemas/ | los chavales se lo prepararon nada e/ porque nos lo dijeron de hoy para la semana que viene/ y estábamos así | además era un sexto que ya íbamos de cara a acabar el curso y X al instituto/ | y: y seleccionaron | seleccionaron de los poemas | de los libros de poemas que yo les di del Martí i Pol seleccionaron y entonces los leían | se lo prepararon un día a vista/ que era leer el *poe:ma* | leerlo con: con entonación y tal y cual/ | entenderlo | que son | bueno eligieron poemas fáciles del Martí i Pol | y los fueron a leer la tarde a: a ese ateneo | estaba lleno de gente mayor e/ | normalmente la gente mayor es la que tiene tiempo libre y la que acude a esos
- 463.F: claro | normal | normal | vale | e: a partir de la lectura expando hacia los aprendizajes lingüísticos/ hacia aprendizajes de lengua/ de: | qué sé yo a partir de una lectura: | trabajar vocabulario trabajar ciertas

- construccione:s de gramática o: | yo qué sé de sinónimos | ¿tratas de hacer frecuentemente eso de expandir hacia el aprendizaje lingüístico?
- 464.R: no sé si es la fórmula/ | pero nosotros lo que hacemos es que si estamos trabajando los sinónimos y antónimos y estamos haciendo una lectura | e: ay mira | aquí: a ver cuántos sinónimos encontramos
- 465.F: [aprovechan la lectura para:]
- 466.R: [o: tiempos verbales]
- 467.F: claro
- 468.R: o: construcción de frase no/
- 469.F: ese tipo de cosas es más bien ocasiona:l es más bien: frecuente/
- 470.R: sí es ocasional | porque: trabajamos por ejemplo | los sinónimos | sí que utilizamos un texto que ya es apropiado/ pero: | no sabemos aprovechar los otros textos que X | ey mirad cuántos sinónimos o: mirad cuántos verbos en: en perifrásticos no/ || es que tendríamos que tenerlo presente siempre | siempre
- 471.F claro bueno también son: son tantas cosas que:
- 472.R: sí | esto el trabajo por proyectos lo: lo permite/ | pero a la vez es eso que tienes que tener | tantas cosas presentes que: si no lo tienes así/ ((toca la pauta)) escrito/ y pautado/ y secuenciado/
- 473.F: sí es verdad || a mí me costó mucho sintetizar en una: pautita/ todo este montón de cosas que se dicen acerca de la literatura | que lo dicen qué sé yo: los franceses o: Teresa Colomer o: quien sea/ acerca de lo que se podría hacer | porque cuesta mucho tenerlo: sistematizado no/
- 474.R: sí sí
- 475.F: y finalmente/ a partir de la lectura expandir hacia otras áreas del conocimiento | por ejemplo pasar | si se está leyendo algo y a partir de eso expandir hacia: las ciencias naturales o: comentar algo: | que el libro te da el pase para trabajar algo de historia o para: no/
- 476.R: sí | sí | pero poco | muy poco | muy poco
- 477.F: vale | en general se centra más | en la actividad de lectura propiamente
- 478.R: muy poco e/ | porque hay cosas que sí las pasas al área plástica o: las puedes pasar al área: científica o filosófica pero: muy poco || es que se tiene que ser muy erudito e/ de la literatura para: para tener todos esos sensores
- 479.F: sí sí | prendidos no/
- 480.R: sí | yo me acuerdo por ejemplo mi hijo/ | hizo un trabajo de: de filosofía | precioso | un trabajo de síntesis del instituto/ y fue de la película Matrix
- 481.F: guau
- 482.R: y hizo un trabajo de filosofía | de excelencia | esto es XX de una película | y de una película tan compleja no/
- 483.F: esa película tiene muchos niveles de lectura además | tiene: da mucho
- 484.R: sí | pero es que eso tendríamos que hacerlo en:
- 485.F: con los libros también
- 486.R: yo creo que es que a ver | hay libros que son: tan ricos/
- 487.F: bueno pues un poco mi idea Raquel con esto era: | bueno eso que me sirviera a mí también para no quedarme solo con una visión | mía y en cierta medida: sesgada/ sino que también tener tu visión de las cosas y: también si es que de alguna manera te: | te provocaba cierta: reflexión
- 488.R: hombre yo sí e/ | yo pienso que es mucho mejor que se den estos | estos casos no/ de: un profesor que te viene y tal y cual/ | que no | vamos a hacer un cursillo | no|| porque es frío | descontextualizado/ no: no no se capta | no tienes la materia prima que son los alumnos | entonces eso es hipotético | aquí no hay nada de hipotético | aquí es real no/ es real
- 489.F: claro | puedes ir conversando sobre lo que pasó en el aula | sí | lo que pasa
- 490.R: esto se tendría que hacer pero: cada curso | cada curso | yo estoy contentísima de: de tener la suerte de haberlo vivido | sí porque:
- 491.F: pues yo el doble Raquel | muchas gracias
- 492.R: yo creo que: | a mí me gusta mucho/ la literatura | mucho mucho mucho mucho/ | la poesía muchísimo/ | y XX hacer poesía y digo pue:s lo más no/ | y después eso | cuando alguien le gusta mucho una cosa siempre se cree: muy muy muy/ inferior no/ siempre cree que conoce tan poco | como te gusta una cosa la ves tan inmensa | y es eso | pues qué poco conozco no/ qué poco sé: y cuánto me queda por aprende:r | y ya no sé si tendré tiempo ((risas))
- 493.F: claro que sí
- 494.R: de aprender no/

ANEXO 10: POPRADEL de autopercepción maestras

POPRADEL AUTOPERCEPCIÓN DEL DOCENTE

Docente: Isabel

Fecha: 12/12/12

ÁMBITO	INDICADOR	F	O	N	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genero espacios de lectura libre	X			
	Genero espacios de lectura obligatoria guiada	X			
	Genero espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)	X			
	Genero espacios de producción de textos literarios	X			
	Genero espacios de discusión literaria	X			
	Trabajo a partir de la lectura de fragmentos	X			
	Trabajo a partir de la lectura de obras íntegras	X			
	Selecciono los textos adecuándome a cada situación/objetivos de lectura	X			
	Movilizo los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		X		
PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimulo y/o recupero la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X		
		Integro la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector	X		
	DSI G	Favorezco el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		
		Utilizo "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	X		
		Pongo en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	X		
		Favorezco el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras		X	
		Promuevo la "lectura en red" en sus diversas formas		X	
		Ofrezco metalenguaje literario y genero espacios para su uso	X		
		Estimulo el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento	X		
		Considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo	X		
		Favorezco la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		
		Utilizo la contextualización literaria como instrumento para la interpretación		X	
	Pongo en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				
	DID	Actúo como "garante de los derechos del texto"		X	
		Construyo el proceso de lectura sin imponer mi propia interpretación	X		
Integro mi capital cultural y/o mi memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura			X		
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expando hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"	X			
	Expando hacia actividades orales y de escritura	X			
	Expando hacia los aprendizajes lingüísticos	X			
	Expando hacia otras áreas del conocimiento	X			

POPRADEL AUTOPERCEPCIÓN DEL DOCENTE

Docente: Noemí

Fecha: 04/01/13

ÁMBITO	INDICADOR	F	O	N	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genero espacios de lectura libre	X			
	Genero espacios de lectura obligatoria guiada	X			
	Genero espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)		X		
	Genero espacios de producción de textos literarios	X			
	Genero espacios de discusión literaria		X		
	Trabajo a partir de la lectura de fragmentos			X	
	Trabajo a partir de la lectura de obras íntegras	X			
	Selecciono los textos adecuándome a cada situación/objetivos de lectura	X			
	Movilizo los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales	X			
	PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimulo y/o recupero la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X	
Integro la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			X		
DSI G		Favorezco el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores		X	
		Utilizo "textos resistentes" en el trabajo interpretativo		X	
		Pongo en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos			
		Favorezco el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	X		
		Promuevo la "lectura en red" en sus diversas formas	X		
		Ofrezco metalenguaje literario y genero espacios para su uso		X	
		Estimulo el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			
		Considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo	X		
		Favorezco la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		
		Utilizo la contextualización literaria como instrumento para la interpretación	X		
Pongo en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria				X	
DID		Actúo como "garante de los derechos del texto"	X		
		Construyo el proceso de lectura sin imponer mi propia interpretación	X		
	Integro mi capital cultural y/o mi memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X			
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expando hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"	X			
	Expando hacia actividades orales y de escritura	X			
	Expando hacia los aprendizajes lingüísticos			X	
	Expando hacia otras áreas del conocimiento	X			

POPRADEL AUTOPERCEPCIÓN DEL DOCENTE

Docente: Montse

Fecha: 24/05/13

ÁMBITO	INDICADOR	F	O	N	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genero espacios de lectura libre	X			
	Genero espacios de lectura obligatoria guiada	X			
	Genero espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por parte del propio docente)		X		
	Genero espacios de producción de textos literarios	X			
	Genero espacios de discusión literaria	X			
	Trabajo a partir de la lectura de fragmentos	X			
	Trabajo a partir de la lectura de obras íntegras		X		
	Selecciono los textos adecuándome a cada situación/objetivos de lectura	X			
	Movilizo los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales		X		
	PROCESOS DE COMPENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimulo y/o recupero la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X	
Integro la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			X		
DSI G		Favorezco el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores		X	
		Utilizo "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	X		
		Pongo en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	X		
		Favorezco el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	X		
		Promuevo la "lectura en red" en sus diversas formas	X		
		Ofrezco metalenguaje literario y genero espacios para su uso	X		
		Estimulo el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento	X		
		Considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo	X		
		Favorezco la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		
		Utilizo la contextualización literaria como instrumento para la interpretación	X		
Pongo en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		X			
DID		Actúo como "garante de los derechos del texto"	X		
		Construyo el proceso de lectura sin imponer mi propia interpretación		X	
	Integro mi capital cultural y/o mi memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X			
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expando hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"	X			
	Expando hacia actividades orales y de escritura	X			
	Expando hacia los aprendizajes lingüísticos	X			
	Expando hacia otras áreas del conocimiento	X			

POPRADEL AUTOPERCEPCIÓN DEL DOCENTE

Docente: Andrea

Fecha: 21/03/13

ÁMBITO	INDICADOR	F	O	N	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genero espacios de lectura libre		X		
	Genero espacios de lectura obligatoria guiada		X		
	Genero espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por mi parte)	X			
	Genero espacios de producción de textos literarios	X			
	Genero espacios de discusión literaria			X	
	Trabajo a partir de la lectura de fragmentos	X			
	Trabajo a partir de la lectura de obras íntegras	X			
	Selecciono los textos adecuándome a cada situación/objetivos de lectura		X		
	Movilizo los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales			X	
	PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimulo y/o recupero la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X	
Integro la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector					X
DSI G		Favorezco el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		
		Utilizo "textos resistentes" en el trabajo interpretativo		X	
		Pongo en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos	X		
		Favorezco el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	X		
		Promuevo la "lectura en red" en sus diversas formas			X
		Ofrezco metalenguaje literario y genero espacios para su uso			X
		Estimulo el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			X
		Considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo	X		
		Favorezco la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		
		Utilizo la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			X
Pongo en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		X			
DID		Actúo como "garante de los derechos del texto"		X	
		Construyo el proceso de lectura sin imponer mi propia interpretación	X		
	Integro mi capital cultural y/o mi memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura			X	
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expando hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"		X		
	Expando hacia actividades orales y de escritura	X			
	Expando hacia los aprendizajes lingüísticos	X			
	Expando hacia otras áreas del conocimiento		X		

POPRADEL AUTOPERCEPCIÓN DEL DOCENTE

Docente: Marta

Fecha: 04/06/13

ÁMBITO	INDICADOR	F	O	N	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genero espacios de lectura libre		X		
	Genero espacios de lectura obligatoria guiada	X			
	Genero espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por mi parte)		X		
	Genero espacios de producción de textos literarios	X			
	Genero espacios de discusión literaria			X	
	Trabajo a partir de la lectura de fragmentos		X		
	Trabajo a partir de la lectura de obras íntegras	X			
	Selecciono los textos adecuándome a cada situación/objetivos de lectura	X			
	Movilizo los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales	X			
	PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimulo y/o recupero la implicación personal y la memoria afectiva del lector		X
Integro la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector			X		
DSI G		Favorezco el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores		X	
		Utilizo "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	X		
		Pongo en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos		X	
		Favorezco el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	X		
		Promuevo la "lectura en red" en sus diversas formas		X	
		Ofrezco metalenguaje literario y genero espacios para su uso	X		
		Estimulo el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciamiento			X
		Considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo	X		
		Favorezco la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		
		Utilizo la contextualización literaria como instrumento para la interpretación	X		
Pongo en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		X			
DID		Actúo como "garante de los derechos del texto"	X		
		Construyo el proceso de lectura sin imponer mi propia interpretación		X	
	Integro mi capital cultural y/o mi memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X			
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expando hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"		X		
	Expando hacia actividades orales y de escritura	X			
	Expando hacia los aprendizajes lingüísticos		X		
	Expando hacia otras áreas del conocimiento		X		

POPRADEL AUTOPERCEPCIÓN DEL DOCENTE

Docente: Raquel

Fecha: 13/06/2013

ÁMBITO	INDICADOR	F	O	N	COMENTARIOS
ESPACIOS, CORPUS Y MODALIDADES DE LECTURA	Genero espacios de lectura libre		X		
	Genero espacios de lectura obligatoria guiada	X			
	Genero espacios de lectura modalizada (lectura en voz alta por mi parte)	X			
	Genero espacios de producción de textos literarios			X	
	Genero espacios de discusión literaria	X			
	Trabajo a partir de la lectura de fragmentos	X			
	Trabajo a partir de la lectura de obras íntegras	X			
	Selecciono los textos adecuándome a cada situación/objetivos de lectura	X			
	Movilizo los libros de los espacios bibliotecarios institucionales y/o personales	X			
	PROCESOS DE COMPRENSIÓN/INTERPRETACIÓN Y DE APRENDIZAJE LITERARIO	DIA	Estimulo y/o recupero la implicación personal y la memoria afectiva del lector	X	
Integro la memoria literaria y cultural del alumno en el proceso lector				X	
DSI G		Favorezco el trabajo cooperativo y la socialización e intercambio entre lectores	X		
		Utilizo "textos resistentes" en el trabajo interpretativo	X		
		Pongo en juego "dispositivos fértiles de presentación/problematización" de los textos		X	
		Favorezco el análisis centrado en lo global por sobre los detalles de las obras	X		
		Promuevo la "lectura en red" en sus diversas formas			
		Ofrezco metalenguaje literario y genero espacios para su uso		X	
		Estimulo el "va-y-viene dialéctico" entre participación y distanciación			
		Considero los errores de lectura como parte del proceso interpretativo	X		
		Favorezco la toma de conciencia de las "reglas del juego literario"	X		
		Utilizo la contextualización literaria como instrumento para la interpretación			X
Pongo en juego dispositivos fértiles de evaluación de la lectura literaria		X			
DID		Actúo como "garante de los derechos del texto"	X		
		Construyo el proceso de lectura sin imponer mi propia interpretación			
	Integro mi capital cultural y/o mi memoria afectivo-literaria en el proceso de lectura	X			
EXPANSIÓN APRENDIZAJE LITERARIO	Expando hacia el circuito de "mediaciones culturales del mundo del libro"		X		
	Expando hacia actividades orales y de escritura	X			
	Expando hacia los aprendizajes lingüísticos		X		
	Expando hacia otras áreas del conocimiento			X	

ANEXO 11: Informes de retribución escuelas

Informe de Devolución Escuela 1

Septiembre, 2013

Felipe Munita J.

En el marco de la tesis doctoral “El mediador de lectura literaria en contexto escolar”, realizada en la Universitat Autònoma de Barcelona bajo la dirección de la Dra. Teresa Colomer, se desarrolló en la Escuela 1 una parte del trabajo de campo del citado estudio. A partir de la sistematización de las observaciones de aula realizadas entre noviembre y diciembre de 2012, complementada a su vez con la visión de las propias maestras expresada en las entrevistas posteriores, podríamos sintetizar los principales aspectos observados en los siguientes puntos:

1. La actuación docente en la escuela evidencia la importancia que tiene la lectura y la literatura en el centro, situación que se manifiesta en un amplio abanico de actividades de promoción y desarrollo del hábito lector: sesiones de lectura libre y autoseleccionada en la biblioteca, espacios de lectura guiada en las aulas, diversificación de los materiales de lectura y de los géneros literarios utilizados (narrativa, poesía, álbumes...), instancias de producción de textos literarios por parte de los alumnos, entre otras observadas.
2. La escuela en su conjunto funciona como un “*sistema de mediación y circulación del libro y la lectura*”, favoreciendo espacios que evocan el funcionamiento social de la literatura, e inculcando así en los alumnos una visión de la lectura-escritura como prácticas sociales más que como prácticas únicamente escolares. Algunos ejemplos de lo anterior, observados durante dos meses de participación en el centro, serían: utilizar el hall de entrada de la escuela como espacio para exponer trabajos poéticos realizados en el aula; hacer del pasillo de entrada a la biblioteca un activo espacio de movilización de lecturas, al movilizar tanto la colección bibliográfica (mediante las “exposiciones quincenales” de la bibliotecaria) como las lecturas personales de los niños y niñas (mediante la continua exposición de trabajos con dibujos y comentarios sobre sus propias lecturas); hacer del blog de biblioteca un espacio activo en el cual convergen diversas actividades escolares relacionadas con la lectura y la literatura; mantener una revista de la escuela realizada íntegramente por el alumnado, entre otras. Todas estas iniciativas, en definitiva, comparten una visión de la lectura y escritura como prácticas sociales que tienen un sentido más allá de la tarea escolar, y que se insertan en espacios de circulación social que implican contextos de comunicación reales. Lo anterior parece un factor esencial en el interés y motivación que la mayoría de los niños y niñas demuestran hacia el libro y la lectura.
3. Se observa un discurso compartido y unas creencias comunes entre las docentes participantes, tanto acerca de la educación lectora y literaria de sus alumnos como de la importancia de la biblioteca y de la promoción de la lectura en el proyecto pedagógico de la escuela. Así, el objetivo de construir el hábito lector y de desarrollar el gusto por la lectura durante la escolaridad primaria se yergue como una idea central para el equipo docente. Esta creencia compartida deviene en la realización, por parte de cada maestra en particular, de prácticas didácticas con una fuerte sintonía con el Plan Lector de Centro, y orientadas hacia unos objetivos comunes que las sustentan.
4. Se observa un fuerte consenso entre las propias maestras acerca de la necesidad de recuperar un espacio para la lectura literaria en voz alta por parte del docente, un punto cuya eficacia e importancia en la formación de lectores ha sido ampliamente destacada por la investigación en este ámbito. Podría, por tanto, pensarse en este aspecto como una línea de actuación a incluir en los planes de mejora del centro.
5. Entender la formación de lectores como un campo con dos grandes objetivos diferenciados, la promoción de la lectura (orientada a la construcción del hábito lector) y el avance en la capacidad de comprensión e interpretación de textos cada vez más complejos, ayuda a programar las actividades escolares tendientes a lograr dichos objetivos. Así como el primero de ellos se observa como un ámbito especialmente relevante en el Plan de Lectura del Centro, la profundización y mayor desarrollo del segundo podría pensarse como un posible ámbito de mejora. En esta línea, se podría explorar una mayor integración del libro álbum en las secuencias didácticas de lengua y literatura, entendido no solo como un corpus de lectura libre para el alumnado, sino también como unos textos que, como se ha comprobado en la investigación sobre respuestas lectoras, dan mucho de sí a la hora de plantear desafíos interpretativos y de hacer avanzar la competencia literaria de los niños durante la educación primaria. Asimismo, la discusión literaria plenaria y en pequeños grupos, entendida

como un debate interpretativo orientado tanto hacia la emergencia de la participación del lector (favorecer su lectura personal y subjetiva sobre el texto) como hacia la distanciaci3n (llevarlo a una lectura m1s an1lítica sobre los elementos literarios), ha sido el dispositivo did1ctico m1s recomendado por la investigaci3n reciente para desarrollar y hacer progresar la competencia literaria del alumnado. Son, pues, lıneas de actuaci3n cuya exploraci3n es especialmente interesante en todo contexto escolar, y que pueden resultar de inter3s tambi3n para el contexto particular de esta escuela.

Finalmente, resta decir que quedamos a disposici3n de la escuela para comentar en conjunto estas observaciones cuando se estime conveniente, ası como para cualquier tipo de colaboraci3n que el equipo docente vea surgir a partir de ellas.

Adjuntamos tambi3n la pauta de sistematizaci3n de pr1cticas did1cticas en educaci3n literaria, utilizada durante la observaci3n y en las entrevistas con las maestras. Creemos que este instrumento puede ser muy 1til como apoyo para procesos de reflexi3n docente sobre la propia pr1ctica en el 1mbito de la promoci3n de la lectura y ense1anza de la literatura. Por lo mismo, lo dejamos a disposici3n del equipo docente para su uso interno en la escuela¹¹³.

Informe de Devoluci3n Escuela 2

Septiembre, 2013

Felipe Munita J.

En el marco de la tesis doctoral “El mediador de lectura literaria en contexto escolar”, realizada en la Universitat Aut3noma de Barcelona bajo la direcci3n de la Dra. Teresa Colomer, se desarroll3 en la Escuela 2 una parte del trabajo de campo del citado estudio. A partir de la sistematizaci3n de las observaciones de aula realizadas entre febrero y marzo de 2013, complementada a su vez con la visi3n de las propias maestras expresada en las entrevistas posteriores, podrıamos sintetizar los principales aspectos observados en los siguientes puntos:

1. La asignaci3n de una hora semanal de lectura en cada aula evidencia la importancia que tiene la lectura en el centro, y engarza con el actual inter3s que se le concede a la lectura guiada de obras literarias ıntegras, leıdas y comentadas colectivamente en la sala de clases. Esto se complementa con espacios de pr3stamo bibliogr1fico en la biblioteca escolar, en los que los ni1os y ni1as pueden elegir libros de lectura libre seg1n sus propios intereses, inquietudes y gustos literarios personales.
2. Como complemento de lo anterior, se observa la implementaci3n de interesantes iniciativas de motivaci3n literaria a nivel del centro, como son por ejemplo los padrinos de lectura. Actividades como esta favorecen espacios de trabajo cooperativo entre los alumnos (tanto entre alumnos de un mismo grupo como entre ellos y los peque1os a los que apadrinan), adem1s de promover espacios que dotan a las pr1cticas de lectura de un sentido socializador que va m1s all1 del trabajo de aula propiamente tal.
3. Se observa un discurso compartido por las docentes participantes acerca de la importancia de la lectura en la formaci3n acad3mica y personal de los ni1os y ni1as. Este discurso com1n sobre el lugar central que debe ocupar la lectura en los procesos de ense1anza-aprendizaje, parece guiar y orientar diversas acciones que la escuela desarrolla para favorecer el h1bito lector de sus alumnos.
4. No obstante lo anterior, se observa bastante consenso entre las propias maestras acerca del poco espacio que tiene la literatura en la escolaridad primaria, en general, y en su escuela, en particular. Focalizan, por ejemplo, en actividades como la lectura libre y autoseleccionada o la discusi3n literaria como instancias que podrıan tener una mayor presencia y desarrollo en el centro. En ese marco, destaca el inter3s y apertura de las maestras hacia la b1squeda de nuevos enfoques de ense1anza literaria que favorezcan a su vez la diversificaci3n de los dispositivos did1cticos hasta ahora utilizados.
5. En relaci3n al punto anterior, un aspecto que podrıa integrarse en los planes de mejora de la escuela serıa la progresiva construcci3n de un proyecto global de lectura del centro, que ayuda a definir tanto unos objetivos comunes en el 1mbito lecto-literario como las lıneas de actuaci3n que se pueden implementar para lograrlos. En este sentido, algunas sugerencias derivadas de lo que la investigaci3n

¹¹³ Se especifica lo de “uso interno” pues el instrumento a1n no ha sido publicado y, por tanto, presentado en el marco de la comunidad docente e investigadora del campo de la did1ctica de la lengua y la literatura.

en el campo de la lectura y la literatura ha recomendado con más fuerza en los últimos años, y que podrían ser especialmente interesantes para el contexto particular de esta escuela, apuntan en las siguientes direcciones:

- a) Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar. Este fortalecimiento incluye diversos ámbitos. Una primera línea de actuación es la referida a la renovación y ampliación de la colección bibliográfica existente en literatura infantil y juvenil, de tal modo que la escuela tenga una muestra de la mejor producción editorial en este campo, y cuente con material suficiente para atender las necesidades de lectura de todos sus alumnos (a modo de referencia, el Manifiesto sobre Biblioteca Escolar de IFLA/Unesco plantea contar con un mínimo de 10 libros por alumno). Una segunda línea es la dinamización y movilización de la colección bibliográfica, favoreciendo actividades periódicas que den a conocer el material a la comunidad educativa (por ejemplo, exposiciones quincenales o mensuales de una selección de libros de un mismo tema o género) y generando diversas actividades de lectura al interior de la biblioteca. A su vez, otro ámbito que se desprende de lo anterior es la importancia de generar instancias en las que el equipo docente conozca la diversidad de materiales de lectura existentes en la biblioteca, y pueda así integrarlos a sus planificaciones.
- b) Ampliación del corpus literario hacia el libro álbum. En la actualidad, los álbumes ilustrados son probablemente el corpus de mayor experimentación en el campo de la literatura infantil, y en los últimos años la investigación sobre respuestas lectoras ha validado ampliamente su integración en la escuela, no solo como corpus de lectura libre, sino también de lectura guiada y mediada por la maestra. En este último caso, la idea de base es aprovechar los desafíos interpretativos que caracterizan a muchos de los álbumes actuales para generar discusiones y debates sobre ellos, haciendo avanzar de este modo la competencia literaria de los niños y niñas. Cabría agregar que, si bien la entrada de estos textos al contexto escolar se ha dado mayoritariamente en las aulas de Infantil o primeros niveles de Primaria, la investigación reciente ha demostrado las enormes posibilidades que brindan tanto en el último ciclo de Primaria como en la educación Secundaria.
- c) Diversificación de prácticas didácticas sobre educación literaria. Así como la investigación reciente ha dado importancia a la búsqueda de un equilibrio entre espacios de lectura obligatoria guiada y espacios de lectura libre y autoseleccionada, se ha destacado igualmente la importancia de favorecer actividades diversas para acompañar los procesos de lectura guiada. Implementar dispositivos centrados en favorecer la lectura subjetiva como son los diarios de lectura o el “carnet lector”, promover diversas actividades de escritura entendidas como dispositivos que favorecen la comprensión del texto (como la “carta al autor”, la elección individual y posterior justificación escrita de un pasaje o personaje de la historia, el programar una actividad de escritura a partir de una frase especialmente problemática del texto, entre otros), o implementar debates centrados en aspectos concretos del texto (lo que les ha gustado o disgustado, lo que les ha sorprendido, los patrones que visualizan en el texto, etc.) son buenos ejemplos de la diversificación de actividades en relación a la lectura literaria. En este marco, la discusión literaria plenaria y en pequeños grupos, entendida como un debate interpretativo orientado tanto hacia la emergencia de la participación del lector (favorecer su lectura personal y subjetiva sobre el texto) como hacia la distanciamiento (llevarlo a una lectura más analítica sobre los elementos literarios), ha sido el dispositivo didáctico más recomendado para desarrollar y hacer progresar la competencia literaria del alumnado. Son, pues, líneas de actuación cuya exploración es especialmente interesante en todo contexto escolar, y que pueden resultar de interés también para el contexto particular de esta escuela.

Finalmente, resta decir que quedamos a disposición de la escuela para comentar en conjunto estas observaciones cuando se estime conveniente, así como para cualquier tipo de colaboración que el equipo docente vea surgir a partir de ellas.

Adjuntamos también la pauta de sistematización de prácticas didácticas en educación literaria, utilizada durante la observación y en las entrevistas con las maestras. Creemos que este instrumento puede ser muy útil como apoyo para procesos de reflexión docente sobre la propia práctica en el ámbito de la promoción de la lectura y enseñanza de la literatura. Por lo mismo, lo dejamos a disposición del equipo docente para su uso interno en la escuela¹¹⁴.

¹¹⁴ Se especifica lo de “uso interno” pues el instrumento aún no ha sido publicado y, por tanto, presentado en el marco de la comunidad docente e investigadora del campo de la didáctica de la lengua y la literatura.