

El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”¹

The Teacher as Reader: “Readers Who Teach and Teachers Who Read”

FELIPE MUNITA

Universidad Autónoma de Barcelona / Universidad Católica de Temuco
Chile
fmunita@gmail.com

(Recibido: 16-03-2017;
aceptado: 10-09-2017)

Resumen. El interés por los hábitos lectores del profesorado ha impulsado una serie de estudios que exploran las prácticas culturales del mediador en relación a la lectura. La relevancia que ha adquirido esta línea de investigación hace necesario un balance para visualizar aquello que sabemos sobre las complejas relaciones entre quien se es como profesor y quien se es como lector. Así, el objetivo del presente artículo es sintetizar y poner en relación entre sí los resultados obtenidos en este campo, con la finalidad de abrir nuevas líneas de reflexión y de actuación educativa a partir de ese conocimiento. Para ello, se caracterizan los postulados de base en torno a la figura del “sujeto lector didáctico”, y se presentan los hallazgos más relevantes de la investigación en esta línea².

Palabras clave: *investigación en lectura; sujeto lector didáctico; mediador de lectura; didáctica de la literatura; hábitos lectores.*

Abstract. Interest in the reading habits of teachers has initiated a series of studies that explore reading mediators' cultural practices. The relevance that this line of inquiry has acquired has made an overview necessary so as to better see what is known about the complex relationship between those who are teachers and those who are readers. In this way, the objective of the present article is to summarize and put into dialogue the results found in this field, so that new research and paths of intervention can be opened. To these ends, we characterize the basic postulates around the so called “*sujeto lector didáctico*” (teacher as reader) and present the most relevant findings.

Keywords: *reading research; teacher as reader; reading mediator; teaching literature; reading habits.*

¹ Para citar este artículo: Munita, Felipe (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe* 17. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2018.17.2

² Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación “El efecto profesor en la formación de lectores: Un estudio exploratorio sobre el potencial de las actuaciones docentes para la mejora educativa en el área de Lenguaje y Comunicación (PAI-CONICYT n° 82140013), financiado por el Concurso Nacional de Apoyo al Retorno de Investigadores desde el Extranjero, convocatoria 2014. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Gobierno de Chile.

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

Érick Falardeau et al.

Introducción

El estudio de las prácticas culturales de universos sociales cada vez más específicos ha llevado a interesarse por los hábitos de lectura del profesorado, una línea de investigación relativamente reciente en el ámbito hispanohablante y que ha sido abordada desde disciplinas tan diversas como la sociología de la lectura o la didáctica de la lengua y la literatura. Desde una perspectiva didáctica, estudiar al profesor como lector en su espacio personal se ha sustentado en una idea clave: la educación literaria necesita de mediadores de lectura capaces de transmitir su propia relación personal (y pasional) con el libro y la literatura.

La progresiva relevancia que ha adquirido esta línea de investigación en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura hace necesario un balance que, a poco más de dos décadas de los primeros estudios internacionales sobre el tema, permita visualizar en un conjunto coherente aquello que sabemos sobre las complejas relaciones entre quien se es como profesor y quien se es como lector. En esa línea se inscribe el presente artículo, que ofrece una revisión sobre las principales líneas de avance surgidas en este campo de estudio en los últimos lustros. Dicha revisión surge en el marco de la investigación hispanohablante, pero dado su interés por la convergencia y puesta en diálogo del conocimiento científico emergente en esta área, integra también estudios provenientes de otros contextos como el francófono, anglosajón y lusófono. Para ello, se ha revisado una amplia diversidad de publicaciones adscritas al campo de la didáctica de la lengua y la literatura: libros de autoría individual y colectiva, publicaciones electrónicas, tesis doctorales y, fundamentalmente, artículos de revistas científicas³.

El artículo se estructura en tres apartados. En el primero, se expone y problematiza la hipótesis de base de la investigación sobre el sujeto lector didáctico. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos en diversos estudios sobre las prácticas lectoras de profesorado en ejercicio, así como también los hallazgos surgidos de algunos programas de formación docente que han explorado el potencial de la lectura personal como motor de cambio de las prácticas didácticas en tanto enseñantes de lectura literaria. El tercer apartado se centra en las relaciones y posibles influencias existentes entre el sujeto lector en el plano personal, y las prácticas pedagógicas de formación de lectores, en el plano profesional.

³ En este proceso, se consultaron las principales indexaciones, repositorios y bases de datos existentes a nivel internacional, como WoS (Web of Science), ERIC (Educational Resources Information Center), Scopus, SciELO (Scientific Electronic Library Online) y Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal).

Este diálogo entre ambos planos es el eje articulador del presente trabajo. Dado ese foco central, se ha optado por dejar fuera los resultados de aquellos estudios que focalizan en las prácticas lectoras de profesorado en formación inicial. Estos trabajos, cada vez más numerosos⁴, tienen un indudable interés a la hora de radiografiar los hábitos lectores de aquellos estudiantes universitarios que serán los futuros profesores de escuelas primarias y secundarias. Tienen, también, el atractivo de proyectar acciones de formación docente a partir del conocimiento de sus bagajes lectores, lo que a su vez permitiría “establecer parámetros sobre los que diseñar un itinerario lector para el mediador” (Tabernero, 2013: 50). Pero su interés es menor cuando el objetivo es, como en este caso, poner a dialogar esas prácticas lectoras con las prácticas didácticas “reales” (y no “proyectadas”) de enseñanza de la lectura y la literatura. De ahí su omisión en estas páginas, centradas en las complejas relaciones que pueden establecerse entre quien se es como lector y quien se es como profesor.

1. La noción de “sujeto lector didáctico”

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. Rastreable 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; entre otros).

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 en sus docentes ciertos “modelos de comportamiento” (Dueñas et al., 2014) relacionados con la dedicación personal y con el goce de la experiencia lectora. Por otra, la importancia de esa práctica lectora 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 y Turcotte, 2006), y que la identidad lectora del profesor es una de

⁴ A modo de ejemplos recientes del ámbito hispanohablante, ver: Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014; Granada, 2014; Contreras y Prats, 2015; Granada y Puig, 2015, entre otros.

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):

(...) 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 comprometidos⁵.

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, Simard, Carrier y Gauvin-Fiset, 2011). La noción de “sujeto lector didáctico”⁶ 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.

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, Bearne, Mottram y Goodwin, 2008: 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 y 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 tienen⁷.

⁵ Las traducciones de citas originalmente escritas en otras lenguas son nuestras.

⁶ En la investigación francófona se ha denominado indistintamente “sujet lecteur didactique” (Delbrayelle y Duszynski, 2007) y “sujet lecteur enseignant” (Emery-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.

⁷ 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.

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 *Personal Reading Profile* (Sulentic, Beal y Capraro, 2006) o *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 es, ante todo, fruto de las experiencias de lectura vividas por un sujeto en diversas etapas de su vida (Granado y Puig, 2015), resulta igualmente necesaria la indagación del lector en una perspectiva diacrónica. Y si bien los cuestionarios pueden entregar alguna información al respecto, ha sido la autobiografía o relato de vida lectora (Daunay y Reuter, 2004; Edwards, 2009; Munita, 2013) el instrumento de primer orden para avanzar en ese propósito. Esta opción metodológica ha permitido explorar las experiencias de lectura más arraigadas en la vida del docente y reflexionar sobre la recuperación de esas “bibliotecas interiores” en tanto espacio de construcción de la identidad personal y profesional (Louichon y Rouxel, 2010).

Así, a medio camino entre perspectivas metodológicas diversas, 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, algunos de los principales hallazgos que la investigación internacional ha dejado en esta línea.

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

Cuando lo que está en juego son las prácticas lectoras del profesorado, lo primero que suele convocarse, muchas veces en tono alarmista, son los datos estadísticos acerca de la cantidad y frecuencia de sus lecturas. Sin embargo, el objetivo de este artículo no se relaciona con una mirada predominantemente sociológica de la cuestión (saber cuánto y qué leen los docentes), sino más bien con una perspectiva didáctica que permita entender cómo esas lecturas influyen en su labor como mediadores. Es por ello que dejaremos de lado las estadísticas sobre hábitos lectores, para centrar nuestra atención en aquellos datos cualitativos y etnográficos que ofrecen una comprensión en profundidad de las complejas relaciones entre quien se es como lector y quien se es como profesor⁸.

¿Y por qué intentar una comprensión en profundidad de esta cuestión? Una primera respuesta la ofrece Teresa Colomer, cuando señala: “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 jóvenes 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 (Corliss, 2008; Falardeau *et al.*, 2011 y Falardeau y Simard, 2011a), subrayando que lo afectivo se vuelve, en muchos casos, motor de su práctica pedagógica en este ámbito. 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

⁸ Con todo, en los últimos lustros hay una serie de estudios que ofrecen interesante información estadística sobre hábitos lectores de profesorado. Al respecto, pueden revisarse, entre otros: Tenti Fanfani (2005), McKool y Gesspass (2009), Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin (2011) y Sardinha, Azevedo y Rato (2015).

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, Mongenot, Slama, Bishop y Claquin (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 abrupto de la pregunta “¿qué haré con él en clase?” parece entonces impedir el monólogo interior del sujeto con la obra. En esa dirección apuntarían también Belmiro, Machado y Baptista (2015:105) cuando señalan, a partir de una experiencia de tertulias literarias desarrolladas con docentes, que “sólo abandonando la función de profesor se consigue sumergirse en la obra”.

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 docente⁹.

Otro aporte fundamental de los estudios cualitativos ha sido la construcción de unos determinados perfiles de lectura personal del docente, centrados en las modalidades de lectura que privilegian. 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) identificaron diversos perfiles para el sujeto lector didáctico. Perfiles que van desde unos docentes que privilegian un acercamiento emocional y afectivo a la lectura, hasta otros que ponen en juego una lectura crítica e intelectual que deja en un plano secundario la participación afectiva en el texto. Y si, como ha mostrado la investigación educativa reciente (Dias-Chiaruttini, 2015), las prácticas de enseñanza literaria se modifican dependiendo del “estilo” de cada docente (sus creencias, sus formas de apropiación de los textos, etc.), la identificación de estos perfiles lectores puede ofrecer valiosa información para repensar los procesos de formación profesional docente.

⁹ 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.

Dicho de otro modo: la focalización en los modos de leer que ponen en juego los docentes en sus procesos de lectura personal constituye un buen punto de partida si lo que se quiere es fortalecer la interrelación entre sujeto lector y sujeto mediador. Una relación que, dado el progresivo conjunto de saberes que se han construido en relación al sujeto lector didáctico, debiese ser abordada en la formación inicial y continua de los enseñantes.

Esto permitiría que ambas lecturas, la personal y la profesional, interactúen y se informen mutuamente en el proceso de didactización de los textos. En esta línea 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 posgrados 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. Probablemente una de las experiencias formativas más relevantes en esta dirección la encontramos en la irrupción, en Norteamérica a inicios de los años '90, de los denominados "*Teachers as Readers*" (TAR) *groups* (Dillingofski, 2003). Nacido como un programa piloto y masificado luego con el apoyo de la International Reading Association, el TAR fue concebido como un club de lectura entre docentes, que favorece a su vez un espacio de formación "basada en la experiencia" (Zaleski, 1997). De este modo, participar en un círculo de lectura entre pares permite avanzar en objetivos como el descubrimiento de nuevos corpus literarios, la experimentación de nuevas formas de discusión literaria o la creación de ambientes estimulantes de lectura en las aulas.

En la actualidad contamos con reportes de diversas experiencias de clubes de lectura entre docentes (TAR u otros), 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 y Belmiro, Machado y Baptista, 2015), en textos de divulgación e investigación educativa (Monroe-Baillargeon y Shema, 2010), en la literatura infantil (Zaleski, 1997; Cremin, Mottram, Collins, Powell y Safford, 2009; Munita, 2016a), en narrativa juvenil (Ruurs, 2010) o en literatura multicultural (Smith y S. Strickland, 2001). 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, Bombini, Cantagalli, Carranza y Fernández, 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, involucrándose así en las discusiones desde su identidad de lector más que de profesor (Smith y S. Strickland, 2001). 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 alumnos¹⁰.

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 mayor 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. No es extraño, entonces, que el grupo TAR reportado por Zaleski (1997) se haya visto dividido entre un conjunto de docentes muy implicados en el club de lectura y otro que declaró no sentirse cómodo con la experiencia; o bien que, del grupo informado por Cremin et al. (2009), solo un 40% de los docentes acabara el taller profundamente implicado en procesos de cambio

¹⁰ Zaleski (1997) nos ofrece un excelente ejemplo de las consecuencias de ese entusiasmo. Al documentar la experiencia de un grupo “TAR” desarrollado al interior de una escuela, se les pidió a los alumnos de esos docentes que, de los libros infantiles leídos en clase durante el año, eligieran aquellos que consideraran imprescindibles para recomendar a otros niños de su edad. El resultado: muchos de los libros mencionados por los niños eran textos que los profesores habían leído y discutido en el TAR y que luego, llevados por su entusiasmo, habían compartido con sus estudiantes. En cambio, en las listas de los alumnos de los docentes que no participaron en el TAR, la tendencia fue la repetición de los libros mencionados en años anteriores.

profesional.

En síntesis, interesa destacar aquí el enorme potencial que ofrece esta línea de trabajo en la formación profesional docente: las experiencias reportan procesos de cambio no solo en la reconstrucción del espacio personal de lectura, sino también en la toma de conciencia y problematización de las propias creencias y actitudes en relación con la enseñanza de la lectura y la literatura, así como en las prácticas didácticas que el docente moviliza en este ámbito. Sin embargo, interesa subrayar también el giro copernicano que, en relación a los dispositivos formativos tradicionales, supone una experiencia de desarrollo profesional basada en la experiencia, tal como sucede en un círculo literario o club de lectura entre docentes.

3. Influencia del sujeto lector en la formación de lectores literarios

El trayecto realizado hasta aquí nos lleva nuevamente a 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 docentes¹¹. 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 fructiva 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

¹¹ 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).

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.

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 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, nuevamente, un fuerte respaldo a la incidencia de la postura lectora personal en las prácticas didácticas del docente. El mismo respaldo emerge de estudios de caso que han indagado en las prácticas lectoras personales del docente, en sus creencias sobre la enseñanza lecto-literaria y en sus prácticas didácticas en este campo. Sus resultados subrayan las múltiples relaciones que parecen existir entre hábitos, representaciones y prácticas de aula. A modo de ejemplo, encontramos un profesor que, siendo un excelente lector en su vida privada, piensa que su rol como profesor de lectura se basa principalmente en compartir su pasión con sus alumnos, y efectivamente pone en escena diversas prácticas de aula que “didactizan” esa pasión al servicio de la formación de lectores (Stuart-Faris, 2005). La misma importancia de la trayectoria personal de lectura se observa en los casos estudiados por Munita (2016b), aunque sus resultados agregan un nuevo matiz en esta red de relaciones: la influencia del espacio institucional en el cual se ejerce la docencia. Esto implica, por ejemplo, que

una docente poco lectora puede desarrollar interesantes prácticas de educación literaria si es que actúa en un establecimiento educacional que ha situado el fomento lector y la biblioteca escolar como centro de su proyecto educativo.

Con todo, existen también algunos estudios que, aunque menos numerosos que los anteriores, parecen poner en entredicho la hipótesis central sobre el sujeto lector didáctico. 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 el supuesto 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. Más recientemente, Lamas (2016) muestra esta disociación en el caso de una maestra que, habiendo construido un potente espacio personal como lectora de poesía, es incapaz de pensar en trasladar esa experiencia de lectura poética a sus aulas.

Por su parte, Corliss (2008) apunta otro elemento de interés para pensar esta disonancia: cuando el docente toma consciencia de ella, es más probable que movilice procesos de cambio que permitan quebrar o aminorar la distancia existente entre la lectura dentro y fuera de la escuela. Y agregaremos, con Smith, S.: Strickland y Trickland (2001) que, si bien esos procesos implican mudanzas complejas de llevar a cabo, el haber vivido una experiencia de socialización al interior de un club de lectura provee de un significativo apoyo para intentar realizar cambios y mejoras en las prácticas lectoras del 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 y Brooks, 2007) como las experiencias de trabajo colaborativo sobre la postura personal de lector (Commeyras et al., 2003, Cremin et al., 2009; y Munita, 2016a, entre otros) podrían colaborar en una nueva manera de ver este supuesto: la postura del docente como lector es potencialmente rele-

vante, aunque su verdadera influencia parece descansar tanto en procesos de reflexión y de toma de conciencia personal sobre esta dimensión, como en procesos de formación profesional que permitan la puesta en escena de esa postura en espacios de socialización entre pares.

En una línea similar avanzarían los trabajos desarrollados en la Université Laval sobre este dominio (Falardeau et al., 2009, 2011; Falardeau y Simard, 2011a, 2011b). 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.

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 estas 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 subrayar que esos factores institucionales se refieren tanto a aquel “ecosistema mediador” que conforman las prácticas, creencias y formas de hacer compartidas por un equipo docente (Munita, 2016b) como 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.

Conclusiones

Luego de la revisión presentada en estas páginas podemos decir que, a día de hoy, contamos 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.

En ese marco, quizás uno de los elementos de mayor interés que se desprende de esta revisión sea la posibilidad de influir en la construcción del sujeto lector didáctico mediante programas de formación docente (inicial y continua) centrados en fortalecer el espacio íntimo y personal del profesor como lector literario. Si, como sabemos, la sentencia “buen lector es igual a buen mediador” está llena de matices que la alejan de ser una ecuación exacta, la puesta en marcha de programas de formación de mediadores en esta

línea parece uno de los ejes de trabajo más fecundos para el futuro de la didáctica de la lengua y la literatura y, más ampliamente, para el campo de actuación social que conocemos como “promoción de la lectura”. Desde nuestra perspectiva, algunas coordenadas a considerar para la formulación de esos programas son las siguientes:

- Abrir espacios que favorezcan la toma de conciencia del docente sobre su recorrido lector.
- Generar oportunidades para hacer emerger las “modalidades de lectura” que privilegia cada docente en su lectura privada, y para tomar conciencia de las oportunidades y/o dificultades que esas modalidades ofrecen en el aula.
- Ofrecer posibilidades de (re)encuentro personal con una amplia diversidad de textos, tanto de libros y literatura general como de literatura infantil y juvenil.
- Promover, mediante dispositivos como el diario de lectura o “carnet lector”, la exploración del espacio de lectura subjetiva y afectiva surgido del encuentro íntimo con un texto.
- Construir, mediante dispositivos como la discusión literaria, espacios de socialización de la lectura y de construcción de sentido entre pares.

Abrir espacios formativos que avancen en esa dirección apoyará, sin duda, la construcción de la identidad personal y profesional que supone pensarse como lectores que enseñan y profesores que leen.

Referencias bibliográficas

- Applegate, A. y Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57 (6), 554-563.
- Atwell-Vasey, W. (1998). *Nourishing words: Bridging private reading and public teaching*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bajour, C.; Bombini, G.; Cantagalli, A.; Carranza, M. y Fernández, M.G. (s/f). *Experiencias de capacitación: el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil*. Obtenido el 11 de marzo de 2017 desde http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/experiencia_capacitacion_luj.pdf
- Belmiro, C.A.; Machado, M.Z.V. y Baptista, M.C. (2015). Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. *Perspectiva*, 33 (1), 97-117.
- Brooks, G. (2007). Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing. *The Journal of Educational Research*, 100 (3), 177-191.
- 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.
- Cañón, M. (2002). Educador lector: el docente como selector de textos. *Gestão em Ação*, 5 (2), 157-166.
- Cardarelli, A. (1992). Teachers Under Cover: Promoting the personal reading of teachers. *The Reading Teacher*, 45 (9), 664-668.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44.
- Corliss, J.C. (2008). *A journey through the reading lives of eleven elementary teachers: A phenomenological study of elementary teachers as readers*. Tesis doctoral, Claremont Graduate University.

- Cremin, T.; Bearne, E.; Mottram, M. y Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42 (1), 8-23.
- 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.
- Daisey, P. (2009). The Reading Experiences and Beliefs of Secondary Pre-service Teachers. *Reading Horizons*, 49 (2), 167-190.
- Daunay, B. y Reuter, Y. (2004). Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation. *Repères*, 30, 167-186.
- 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.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne: Peter Lang.
- Dillingofski, M. S. (2003). Turning Teachers into Readers: The Teachers as Readers Project. *School Library Journal*, 39 (1), 31-33.
- 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.
- 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.
- 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.

- Falardeau, E. y Simard, D. (2011a). *La culture dans la classe de français*. Témoignages d'enseignants. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, E. y Simard, D. (2011b). 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. ; Fourtannier, M.J. y Langlade, G. (dir.) : *Textes de lecteurs en formation* (pp. 61-70). Bruxelles: Peter Lang.
- 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.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26 (1), 57-70.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63.
- 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.
- Kramer, S. (2001). *Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- Lamas, F. (2016). *Poesía en la escuela. Los maestros, sus lecturas y sus creencias*. Trabajo Final del Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Louichon, B. y Rouxel, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lundberg, I. y Linnakyla, P. (1993). *Teaching Reading around the world*. Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- 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.
- 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.
- 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.
- Munita, F. (2013). 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. (2016a). La lectura personal del maestro: un espacio para (re)pensar al mediador escolar de lectura literaria. En VVAA, *Anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-americano Mediações de Leitura Literária* (pp. 299-310). Belo Horizonte: UFMG. Obtenido el 14 de marzo de 2017 desde https://issuu.com/ceale/docs/e.book_-_anais_xi_jogo_do_livro_par_e7dc05fe250951
- Munita, F. (2016b). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2), 77-97.
- 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.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Ruurs, M. (2010). Teachers as Readers: Promoting the Joy of Reading to Students. *Canadian Teacher Magazine*. Obtenido el 3 de marzo de 2017 desde <http://www.canadianteachermagazine.com/backissues.html>

- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sardinha, M. G., Azevedo, F. J. y Rato, R (2015): Promoção da leitura na escola portuguesa: metodologias e crenças dos professores do Ensino Básico. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 25-50.
- Smith, M.W. y Strickland, D. (2001). Complements or Conflicts: Conceptions of Discussion and Multicultural Literature in a Teachers-As-Readers Discussion Group. *Journal of Literacy Research*, 33 (1), 137-167.
- 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.
- Stuart-Faris, N.W. (2005). *Ruling Passions in the Literacy Practices of Teachers of English*. Tesis doctoral, Vanderbilt University.
- 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.
- Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56
- Tenti-Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Turcotte, C. (2006). L'enseignant en lecture : un expert, une ressource, un modèle. *Québec Français*, 141, 81-82.
- Turner, J.; Applegate, M. y Applegate, A. (2009). Teachers as literacy leaders. *The Reading Teacher*, 63 (3), 254-256.
- Zaleski, J.M. (1997). *Teachers in transition: The experience of teachers in a Teachers as Readers group*. Tesis doctoral, New York University.
- 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.