

IR HACIA ATRÁS PARA TOMAR IMPULSO: LECTURA CREATIVA DE CLÁSICOS DE LA LITERATURA EN EL TRAYECTO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS

Romina Soledad Guzmán, guzmanromi@gmail.com, Flacso e Instituto de Formación Docente nro 97

Resumen

En un contexto cambiante e incierto que demanda flexibilidad, es indispensable que en su trayecto de formación los docentes se conviertan en lectores críticos para poder constituirse en mediadores críticos también del objeto de enseñanza (Cano, 2011). En el caso de docentes de segunda lengua, dicho proceso de alfabetización crítica implica ingresar en una comunidad discursiva y poner en juego la identidad propia, la ajena y ese intersticio que se (de)construye (Petitjean, 1998).

¿Cómo impactan sobre las identidades lectoras de los estudiantes las prácticas de lectura y escritura que se proponen en los trayectos de formación docente? ¿Qué, por qué y para qué leen y escriben los futuros docentes? ¿Existe una apropiación genuina en la lectura de textos clásicos? Éstas y otras preguntas guiaron el presente trabajo que buscó indagar sobre las prácticas de lectura y escritura de estudiantes del profesorado de inglés. Con este fin, se analizó el proceso de producción de un trabajo final evaluativo en el que los estudiantes leen una obra de literatura inglesa clásica y producen un escrito.

La hipótesis subyacente fue que las dificultades que los estudiantes presentaron para completar esta tarea, tienen que ver con ciertos sesgos de estigmatización que recaían sobre sus identidades lectoras. Estos sesgos influyeron en sus interpretaciones y lecturas, obstruyendo sus procesos de convertirse, en definitiva, en lectores críticos.

En lo que concierne al marco teórico, este trabajo tomó, por un lado, el concepto de *historia cultural* que “propone captar las formas de definición de los problemas y la invención de posibilidades de cambio (Brito, 2015)”. Es por esto que el análisis no partió de la idea de *lector ideal*, sino que se observaron las prácticas de una manera positiva para reemplazar aquellas “valoraciones negativas que critican el carácter incompleto y contradictorio de estas apropiaciones para el entendimiento de las razones que estas propician. (Brito)”. Por último, se piensa en la práctica de lectura de literatura en entornos institucionales como “una trama de prácticas socioculturales, dispositivos y modos de leer configurados históricamente que resuenan en la contemporaneidad (Sardi, 2012)”.

La reflexión que el presente estudio propició, permitió, a su vez, proponer intervenciones pedagógicas adecuadas para que los alumnos puedan llegar a una apropiación más genuina sobre los textos elegidos y que, aunque académicos, sus escritos también puedan dar cuenta de sus identidades lectoras.

Palabras claves: lectura, escritura, identidad lectora, alfabetización crítica.

Introducción

1) Contexto inicial

El presente trabajo es un resumen de un trabajo de exploración más extenso que se realizó en el marco de la especialización en lectura, escritura y educación de Flacso.

El mismo intenta indagar sobre las prácticas de lectura y escritura de las alumnas y alumnos que cursaron la materia Estudios Interculturales en Lengua Inglesa 2 del profesorado de inglés en el instituto de formación docente nro. 97 de la provincia de Buenos Aires, en la ciudad de La Plata durante los años 2020, 2021 y 2022. El eje de investigación se sitúa sobre la escritura de un trabajo final evaluativo en el que las alumnas y alumnos tienen que leer una obra de literatura inglesa clásica de los siglos XVIII y XIX y elaborar un escrito que dé cuenta de la vinculación de la obra literaria con los contenidos específicos trabajados durante el año.

Se observó a lo largo del año de cursada que las alumnas y alumnos llegaban al momento del trabajo final con ciertas dificultades para la concreción del mismo: dificultad para apropiarse del discurso académico y dificultad para expresar ideas propias principalmente.

¿Qué, porqué y para qué escriben futuros docentes? ¿Qué sentido tienen las prácticas de escritura en la formación docente? ¿De qué manera un texto literario clásico constituye una herramienta eficaz para construir identidades lectoras? ¿Desde dónde nos posicionamos las formadoras de formadoras para elaborar consignas? Algunas de estas preguntas guiaron una exploración que incluyó tanto encuestas y conversaciones con colegas y con alumnas como así también la lectura rigurosa del diseño curricular de la carrera, de la materia en cuestión, de los programas de otras materias y planificaciones de clases.

Los hallazgos fueron leídos a la luz de diversos textos teóricos y desde una honesta convicción de ir más allá de una expectativa de *lector ideal*. En todo caso, se buscó arrojar luz sobre las identidades lectoras de esta comunidad en particular en una realidad en constante cambio e inestabilidad. En base a esas identidades se previeron

ciertos cambios, no en los contenidos que son inalterables, pero sí en el modo de abordaje de los mismos.

En virtud de estos hallazgos, se elaboró una propuesta de intervención que consistió en adaptar el programa y proyecto anual de la materia a las dificultades observadas. La intervención pedagógica se verá concretamente reflejada en el fundamento teórico de la propuesta, el material elegido, las consignas de escritura propuestas en clase y la modalidad de evaluación.

Dado que esta es una versión acotada del trabajo original, el foco estará situado en el marco teórico que arrojó luz sobre el análisis y la elaboración de propuestas concretas para el aula de literatura.

2) Marco teórico

En principio, parto de lo que toma Brito (2015, p. 1) del concepto de historia cultural (Burke). El mismo “se propone captar las formas de definición de los problemas y la invención de posibilidades de cambio”; a la vez que atiende “a procesos dinámicos en los que individuos que pertenecen a un grupo recurren a diferentes lógicas según las circunstancias y las necesidades, construyendo esquemas de percepción y apreciación del mundo.”

En el presente trabajo parto desde la realidad del contexto del aula, evitando pensar en “lectores ideales” a fin de habilitar un espacio de experimentación con los textos. En otras palabras, se observan las prácticas desde una manera positiva para reemplazar aquellas “valoraciones negativas que critican el carácter incompleto y contradictorio de estas apropiaciones para el entendimiento de las razones que estas propician. (Brito)”. Siempre se revisa a fin de proponer.

Mis alumnos y alumnas son jóvenes adultos que leen y escriben en la época de la modernidad líquida. En un contexto cambiante e incierto que les demanda cierta flexibilidad, es indispensable que en su formación se conviertan en lectores críticos para poder convertirse en mediadores críticos también del objeto de enseñanza (Cano, 2011). Ahora bien, muchas veces me pregunto de qué manera la oferta curricular e incluso las propuestas pedagógicas responden a esta demanda. Nosotras como docentes de generaciones transicionales, también tenemos que estar dispuestas a abandonar ciertas valoraciones negativas. El concepto de “comunidad” de Bauman (2003) resulta pertinente para repensar el encuentro que se da en las aulas de la formación docente. Por un lado, las docentes formadoras de profesores nos sentimos parte de una misma comunidad pero nuestros alumnos y alumnas ya forman parte de una generación distinta. Dicho de otro modo, ellos y ellas constituirían una comunidad

otra. Más allá de lo tranquilizador de la idea de formar parte de algo colectivo que resguarda y ampara y de poder categorizar un “nosotros” y “ellos” que de cuenta de las dificultades del encuentro, la realidad es que, en la época de la modernidad líquida, ya no parece haber lugar para estas certezas.

Estas diferenciaciones “nosotros” y “ellos” / “adultos” y “jóvenes” han servido para nutrir ciertas visiones negativas en torno al vínculo de los jóvenes con la lectura. La “crisis civilizatoria” de la que habla Petit (p. 162) va en concordancia con una serie de prejuicios y supuestos que se tejen en torno a ella y al concepto de modernidad líquida antes mencionado. Algunas de estas ideas son puestas en cuestión por Papalini (2012) cuando habla de prejuicios tales como “los jóvenes no leen” o “Internet no es lectura” (p. 7). Navarro (2018) también discute la supuesta “crisis de escritura” según la cual “los estudiantes actuales escriben peor que estudiantes de años previos” (p.30). Lejos de caer en una mirada pesimista, me interesa más bien problematizar la idea de que los jóvenes adultos están leyendo de otra manera y otras cosas. Que son sujetos, distintos, que han construido una identidad lectora diferente; y que también, más allá de sentirme o no parte de la misma comunidad, esos límites son cada vez más difusos y por ende, permeables. Me haré eco nuevamente de Cano cuando dice que:

(...) comprender el cambio supone leer, para nosotros, los adultos, cuáles son las sensibilidades, las perspectivas, las condiciones sociales e históricas que hoy los jóvenes traen como experiencias incluso de tránsito. Precarias e inestables, tal vez; pero experiencias en y atravesadas por una construcción. (p.5).

Como marco de la práctica de lectura de literatura en entornos institucionales, tomo la definición de Sardi (2012) según la cual la lectura de literatura es “una trama de prácticas socioculturales, dispositivos y modos de leer configurados históricamente que resuenan en la contemporaneidad” (p. 31). En el caso particular de este trabajo, además, es necesario pensar en lectores/escriitores en una segunda lengua. Esto necesariamente implica aún más el ingresar en una comunidad discursiva y poner en juego la identidad propia, la ajena y ese intersticio que se (de)construye (Petitjean, 1998). Hay un reconocimiento de lo diverso que permite a la vez la reflexión sobre lo propio.

Por otro lado, centrándome concretamente en el eje de análisis del presente trabajo que involucra los procesos de lectura de los textos clásicos tomaré los conceptos de textos no cooperativos (Silvestri) e implicancia afectiva (Solé). Dada la época en la que fueron escritos e inclusive la extensión, considero que los textos que se proponen para el análisis dificultan la posibilidad de identificación genuina con las historias que proponen. Ahora bien, me interesa pensar posibilidades pedagógicas que puedan, saldar en cierta medida estas brechas y a su vez pensar esos espacios intermedios en

términos de diferencia y no necesariamente de carencia. Petit, por ejemplo, (2014) habla de “docentes como mediadores que ponen el pie en el estribo a los lectores” (p. 169). El tipo de texto que la propuesta conlleva abarca textos que muy difícilmente estén en la agenda de “lectura por placer” de mis estudiantes. Por lo tanto, el trayecto de formación representa una posibilidad interesante de acercamiento a los mismos.

Avanzando un poco más en esta idea de las dificultades inherentes a los textos de literatura clásica y tratando de vincular este cuestionamiento con la idea de identidades lectores y lectoras adultas, podemos pensar cómo ha sido construida la misma en el trayecto de educación secundaria retomando a Dalmaroni (2011). En este caso, el concepto de “comunidad lectora” da cuenta de ciertas características en común que tendrán los alumnos y alumnas solo por haber transitado su formación secundaria en una época particular. Me gustaría rescatar esta tensión que él menciona con el concepto de “lector ideal”, preconcepción de la comunidad formadora, que termina siendo estigmatizante del alumnado y que deja poco margen para interpretar las posibilidades pedagógicas del aula.

Finalmente, teniendo en cuenta las tensiones, los desafíos y las características particulares de mi grupo de estudiantes, trataré de indagar, observar y analizar mi práctica docente a partir de ciertos términos. En primer lugar, me interesa hablar de cultura de la *convergencia* (Jenkins: 2008). Según este concepto, en la actualidad hay “un flujo de contenidos que circulan a través de múltiples plataformas e industrias mediáticas, donde los viejos medios (la televisión, el cine, la radio y, podríamos incluir, la industria editorial) confluyen con los nuevos medios digitales” (Saez, 2020, p. 5). Con este criterio, vale preguntarse qué otro/s accesos han tenido los y las estudiantes a textos clásicos que no sean los textos en sí.

En segundo y último lugar, a la hora de revisar la práctica docente tomaré la conceptualización que hace Finocchio (2016) de las consignas de ingreso a los textos. Ella habla, citando a Alvarado (2003) de la importancia de las consignas como “resolución de problemas”. Si bien se refiere al trabajo en la escuela primaria, creo que puede aplicarse al aula de formación docente de igual manera. Este tipo de consignas ayudarían a construir lo que Nieto (2020) llama un “aula de invención” (p. 11). En este tipo de clase las propuestas pedagógicas habilitan el juego y la experimentación con textos literarios. Además del aula de invención, Nieto habla también de “aulas modo estudio” y “aulas modo transferencia”. En las primeras, las consignas son elaboradas en torno más a la idea de comprensión de los textos dados, sus características y particularidades; algo que sin duda debe hacerse en el entorno de la clase para achicar la brecha antes mencionada. Por último, el aula de literatura modo transferencia invita

a leer literatura como testigo histórico de una época y habilitar así otras voces del discurso histórico.

Desarrollo

1) Herramientas de exploración

Para elaborar una exploración inicial pensé en aquellas herramientas que dieran cuenta por un lado de lo que otros docentes veían o percibían de este grupo de estudiantes en cuanto a dificultades y fortalezas ya que estas expectativas construyen también una idea de “alumno/lector ideal” que desde este trabajo se pretende poner en cuestión.

En segundo lugar me interesó también explorar las percepciones que los alumnos y alumnas tenían sobre sí mismas y sus propios procesos de aprendizaje. Si fuera posible, también me interesaba obtener algún dato de sus biografías lectoras. El objetivo consistía en poder establecer un panorama más claro de sus identidades lectoras.

Se utilizó una encuesta de opciones limitadas tanto para los docentes como para los estudiantes. Durante el dictado de la materia surgieron otras fuentes de información. En las clases introductorias de las obras literarias se dedicaron momentos de las clases a conversar sobre la lectura de obras de literatura para saber si leían algo por placer o si sus lecturas estaban plenamente abocadas a lo que se proponía en las materias que cursaban. También se habló sobre las plataformas de entretenimiento, si consumían, si sentían que había algún vínculo entre ese consumo y el de literatura, si miraban documentales y/o series o películas históricas. Las respuestas brindaron una imagen más clara de las y los estudiantes.

Las encuestas, fueron realizadas a final de año y las preguntas estaban orientadas a indagar sobre en qué medida sentían que el acompañamiento durante las clases había sido de ayuda a la hora de leer las obras literarias clásicas. También se les consultaba si sentían que hubieran necesitado más bagaje teórico para abordarlas, si las consignas de escritura eran claras y si las instancias de escritura en proceso que se propusieron a lo largo de la cursada habían sido de ayuda o habían sido un obstáculo. También se les consultó sobre su experiencia previa leyendo este tipo de obras ya sea en el primer año de su trayecto de formación docente o durante la escuela secundaria.

Con la comunidad docente también recurrí a conversaciones informales o entrevistas virtuales en las que era más fácil acceder a un intercambio. Me interesaba

poder elaborar un mapa claro sobre qué expectativas estaban puestas sobre los y las estudiantes.

Estas conversaciones y encuestas a docentes apuntaban principalmente a tener un panorama de lo que sucede en las clases de distintas materias, si se trabaja con literatura, si se trabajan consignas de escritura. Me resultó también bastante acertado completar el mapa de exploración con los programas de primer año a fin de saber qué lecturas de textos literarios el alumnado tenía realizadas del año anterior.

Como fuentes documentales, recurrí al diseño curricular tanto de la carrera como de la materia que dicto con el objetivo, nuevamente, de revisar qué es lo que institucionalmente se espera de los alumnos y alumnas. También pude acceder a secuencias didácticas de años anteriores donde no solo se veía la expectativa del docente sino también el grado de adaptabilidad o no de los estudiantes a esas propuestas.

Ya iniciada la exploración pensé en que los programas de las materias de años anteriores, también podían arrojar ciertas pistas sobre qué lugar habían tenido las consignas de escritura y lectura, o bien qué lugar se les daba desde la planificación. Por lo tanto, decidí también consultarlos.

2) Líneas de acción

Las líneas de acción concretas se ven reflejadas tanto en el marco teórico propuesto en el programa de la materia como en las prácticas de clase.

Por un lado, se decide incluir el concepto de historia cultural en el marco teórico de la propuesta pedagógica de la materia ya que el mismo enriquece su fundamentación teórica haciendo más claro el vínculo entre lengua, identidad, cultural e historia; cuatro ejes que entrarán en interacción a lo largo de la cursada.

Para atender a los desafíos que tuvieron que ver con la escritura académica se propone trabajar durante el año distintas instancias de trabajos prácticos escritos y presenciales. El encuentro y los debates orales en clase resultaron fructíferos ya que se notaba en las y los alumnos el compromiso con los temas. Como primer cambio, se propone trabajar en clase la escritura de textos breves (ensayos, textos de opinión, etc.) a modos de cierre o de reflexiones finales respecto de los debates que se lleven a cabo durante los encuentros. El objetivo es en principio poder dar cuenta desde el comienzo del ciclo lectivo de las características puntuales del vínculo de este grupo de alumnos con la escritura y de las características concretas de sus escrituras. Se utilizan esas instancias a modo de diagnóstico de la situación del grupo a fin de ir previendo posibles

dificultades que puedan surgir para la escritura del trabajo final. Igualmente, cabe aclarar que lejos de plantear la idea de “escritor” ideal se busca familiarizarlos procesualmente con el registro académico. Estos trabajos serán corregidos pero no evaluados.

Ahora bien, ya focalizándome concretamente en la organización de la propuesta, decidí dividir el programa en cuatro unidades temáticas y una introducción. La premisa original es trabajar en cada unidad el contenido histórico paralelamente con algún ejemplo de texto literario clásico que actúe a las veces de “texto testigo”. Además, proponer un material audiovisual más accesible que en la medida de lo posible permita el vínculo del tema histórico que se esté tratando con algún aspecto que resuene en la cercanía de los alumnos. Considero que esta metodología responde a las distintas problemáticas que fueron surgiendo del trabajo de exploración por varios motivos.

En primer lugar, vincular el contexto histórico con alguna obra literaria tiene dos funciones. Por un lado, los alumnos estarían familiarizándose con textos herméticos o en palabras de Silvestri (p. 240) “no cooperativos” desde el comienzo del año y en el contexto del debate grupal. Sostengo la hipótesis de que esta familiaridad permitiría un vínculo más amable con los textos. Por otro lado, indirectamente ya estaríamos leyendo dichos textos como testigos de una época determinada, vinculándolos directamente al período histórico analizado.

Respecto al modo de trabajar la literatura, voy a referirme a Nieto y lo que propone en “Estudio, invención y transferencia: tres modos para un aula de literatura.” Creo que las primeras clases será necesario trabajar los textos desde un enfoque más psicolingüístico apelando a la comprensión y los rasgos característicos de los géneros específicos. En cierta forma, el texto a nivel más superficial si se quiere. Cabe destacar que esa pareciera ser la forma en la que las y los alumnos vienen acostumbradas a trabajar los textos en otras materias. Ahora bien, a medida que vayamos avanzando en el año, y más allá de que la currícula especifique el trabajo con textos clásicos, sería interesante ir virando hacia un aula más de “transferencia” en la que las y los estudiantes pudieran vincularse más “afectivamente” con los textos a trabajar. Para que este viraje sea posible, una vez atravesada y discutida la comprensión de los mismos, las clases podrían centrarse en espacios de debate analizando diálogos, situaciones o personajes y pensar con qué voces y qué ecos resuenan, en qué medida es posible empatizar con esos personajes o los ideales que transmiten. Siendo el contexto histórico a trabajar los siglos XVIII y XIX, creo que abundan ideas potentes que habilitarían la identificación con temas actuales. En este punto el trabajo grupal y de debate creo que podría contribuir. Por otro lado, para la escritura del trabajo final, dado que son los estudiantes los que eligen la obra a analizar, más allá de la entrega del trabajo académico, se propondrá un escrito breve de reflexión personal en el que tengan la posibilidad de volcar impresiones

más personales en cuanto a la obra elegida. Me parece importante la aclaración que esa parte del trabajo final no será parte de la evaluación de la materia, pero sí será un elemento de evaluación de la presente propuesta.

Continuando con esta idea del aula de literatura como aula de “invención” o “transferencia”, dado que el diseño prevé el trabajo con otras manifestaciones artísticas además de las literarias, se analizarán también obras pictóricas y arquitectónicas del período. Dicho de otro modo, se trabajará interdisciplinariamente apelando a otros lenguajes artísticos que amplíen la experiencia estética de las alumnas. Nuevamente, los textos serán solo el ingreso o los disparadores que se planean para incluir en la discusión el vínculo con otras manifestaciones artísticas.

En lo que concierne a la escritura concreta del trabajo final, se destinarán varias clases en las que se trabajará explícitamente los rasgos característicos de la escritura académica. Para el desarrollo de estas clases se toman algunas propuestas del texto de Navarro “Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos”. Estas propuestas son: el uso de modelos de textos bien escritos, modelos de revisión y desarrollo de pautas de cotejo. El uso de fuentes y las pautas de citado son otro aspecto a trabajar en las clases de preparación del trabajo final.

Por último, decidí incluir en las unidades material audiovisual porque lo noté como una demanda y un consumo frecuente de las alumnas. A partir de esta demanda, pensé propuestas que fueran más accesibles que los textos teóricos para contextualizar el período histórico a trabajar. Aproveché también ese espacio en el programa porque creo que también habilita a compartir material de índole más actual que inclusive ponga en tensión los eventos históricos trabajados con eventos o sucesos de la realidad actual. Por lo tanto incluyo en cada unidad alguna sugerencia audiovisual disponible en plataformas o gratuitas en la web. Algunas son películas o series pero hay también series documentales prestigiosas y relevantes al momento actual que otorgan una mirada diferente, quizás más descontracturada, sobre los temas a tratar.

Por último, las tareas evaluativas incluyen un componente escrito para propiciar la familiaridad con las formas de escritura más académica.

Conclusiones finales

Ciertos conceptos teóricos han servido de guía para analizar la situación inicial acerca de cómo leen y escriben los futuros profesores de inglés durante su trayecto de formación. A su vez, luego de una exploración pertinente, los mismos y otros conceptos sirvieron para analizar los hallazgos y elaborar conclusiones parciales. Los documentos

curriculares coinciden en lo imperante de la necesidad de formar docentes que sean sujetos críticos. La lectura y escritura por lo tanto, se constituyen en herramientas fundamentales para tal fin. Es importante, sin embargo, indagar también sobre nuestras propias expectativas como formadores. Repensar si las mismas están puestas sobre las particularidades de nuestro grupo de estudiantes o si están basadas en prejuicios que tienen que ver con nuestra identidad lectora o lo que sería peor, con la idea de un *lector ideal*.

En este proceso, generar un espacio de clase amable que acepte la diversidad y lo que cada alumno y alumna traiga como rasgo propio se convierte en algo fundamental. Por lo tanto, el curso de acción debe dar lugar a la lectura y a la escritura o mejor a las “lecturas” y “escrituras” en plural.

Puede que a simple vista los lineamientos curriculares en cuanto a los contenidos no parezcan alojar estas diversidades. Con dicha mención me refiero al caso particular de la lectura de clásicos de la literatura y la escritura académica. En otras palabras, puede que a simple vista haya lecturas que no parezcan dar lugar a nuevos sentidos así como lenguajes a través de los cuales sea más difícil expresar las singularidades.

Ahora bien, si todas las lecturas admiten una experiencia subjetiva (Papalini, p. 12), si los docentes tenemos la posibilidad de hacer que nuestros alumnos pongan “el pie en el estribo de la lectura” (Petit, p.169), entonces la respuesta debe estar precisamente en buscar herramientas pedagógicas para intervenir activamente en la construcción de esos espacios.

Espacios que sean de encuentro, en los pequeños intersticios, o medios espacios, donde nos permitimos con nuestros alumnos y alumnas, ser parte por un rato, o por un período corto, al menos, de la misma comunidad.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2003) "La resolución de problemas". En Revista *Propuesta Educativa* N° 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- Berardi, F. (2019). "Cómo las tecnologías digitales están generando una mutación del ser humano (entrevista)". En *Vivir en positivo*. 23/02/2019.
- Cano, F. (2011). *Clase 4: Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog*. En Especialización en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina
- Castedo, M. & Torres, M. (2013). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas. En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir.); Spregelburd, Paula (codir.): *Historia de la lectura en la Argentina*. Buenos Aires: El Calderón.
- Castedo, M. sobre Petitjean (1998). "La transposition didactique en français." *ratiques*, 97-98.
- Dalmaroni, M. (2011) "Leer literatura: algunos problemas escolares". En *Moderna språk*, 105 (1) : 140-152. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9051/pr.9051.pdf [fecha de última consulta: agosto, 2021]
- Diseño curricular Profesorado de inglés (2017). Dirección provincial de educación superior. Dirección General de Cultura y Educación. Pcia Buenos Aires.
- Finocchio, Ana María. (2015). Cuando las consignas invitan a escribir. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación Cohorte 11 [Web en línea]. Disponible desde Internet en <www.virtuallacso.org.ar>
- GARCÍA CANCLINI, N. (1985). *Cultura y sociedad: una introducción*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Herrera de Bett, G. (2011). "Escritura y lectura en los procesos de transmisión escolar: líneas de análisis convergentes en el estudio de la temática". En *RECIAL*. Vol. 2 Núm. 2. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0248_02.pdf [fecha de última consulta: agosto, 2021]
- Jenkins, H. (2017). Hemisferio Sur – Entrevista. Área de Comunicación y Cultura de la FLACSO Argentina.
- Navarro, F. (2020). Clase 30. Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos. En *Especialización en Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires, Flacso Virtual- Argentina.

- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Nieto, F. (2020). *Clase 27. Estudio, invención y transferencia: tres modos para un aula de literatura*. En *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Núñez Rojas, M. & Poch Plá, P. (2014). "Lectura y escritura: trazando historias en la formación profesional docente". En *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), pp. 303-321. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200018 [fecha de consulta: julio, 2020]
- Papalini, V. (2012). "Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria". En *Álabe* Nro. 6. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/98> [fecha de última consulta: agosto, 2021]
- Petit, M. (2014). "¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?". En *Enunciación*, 19(1), 161-170.
- Petit, M. (2009). "Transmitir el hábito de la lectura es una tarea sutil". *Diario Página 12*. [Web en línea]. Disponible desde internet en www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-13825-2009-05-11.html [fecha de consulta: julio, 2015]
- Saez, V. (2021). *Experiencias juveniles de lectura y escritura en la era digital. El desafío de construir nuevos sentidos*. En *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Sardi, V. (2017). "La escritura como objeto de investigación : jóvenes, saberes plurales y escrituras fronterizas". En *El Toldo de Astier*, 8 (14): 102-113. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/pdf/MSardi.pdf> [fecha de última consulta: agosto, 2021]
- Sardi, V. (2012). "Intersticios y desvíos: Reflexiones en torno a la lectura literaria". En *Estudios de teoría literaria*, 1 (2) pp. 31-39. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9502/pr.9502.pdf [fecha de última consulta: agosto, 2021]
- Silvestri, A. (2002). "La creación verbal: el procesamiento del discurso estético". En *Estudios de Psicología*, 23(2), 237-250.
- Solé, I. Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En www.leer.es, http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_8preguntas_lect

ura_isabelsole.pdf/a8071eb1-12d1-4bf6-b563-f1e7da0eb5c3 [fecha de consulta: octubre, 2014]

- Valverde González, M. (2018). "Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior". En *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. 58, Artíc. 14, 31-10-2018 Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/351521>