

LOS DOCENTES Y LA ESCRITURA

BERTA ROTSTEIN DE GUELLER*
VALERIA BOLLASINA**

En este artículo se comparten los hallazgos de una investigación realizada en la Universidad Abierta Interamericana, Argentina, acerca de las concepciones y prácticas de escritura puestas en juego por docentes de nivel medio en sus clases.

Se plantean aquí los motivos que llevaron a realizar este estudio, los primeros interrogantes, algunas nociones de referencia y la utilización del método biográfico, que permite reconstruir experiencias, contextos, comportamientos, percepciones y valoraciones desde la perspectiva del actor.



In this article, the findings of a piece of research carried out in the Universidad Abierta Interamericana about the conceptions and practices of writing used by teachers in Middle level in their classes are shared.

The reasons, the first questions, some notions of reference and the use of the biographical method that allows the reconstruction of experiences, contexts, behaviors, perceptions and assessment from the perspective of the actor are set out.

Introducción

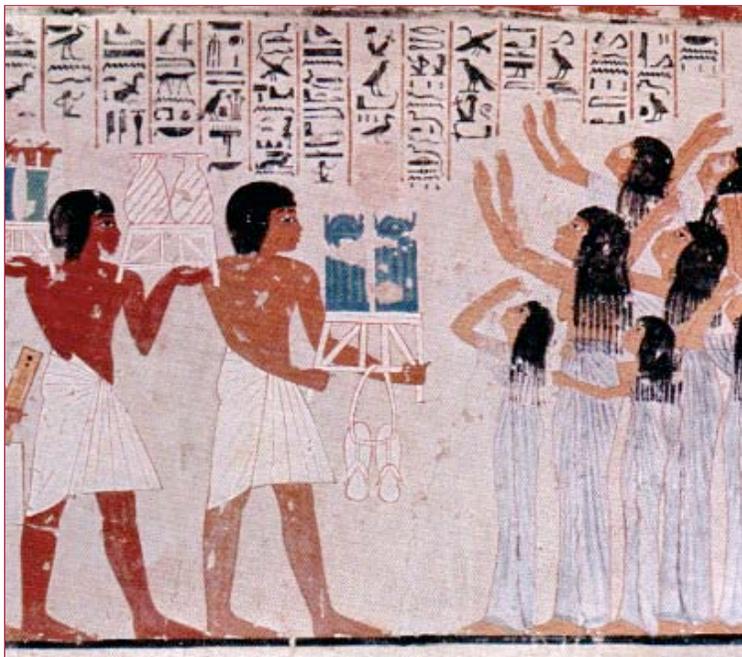
Esta comunicación pretende compartir los hallazgos encontrados a partir de la investigación “Concepciones y prácticas acerca de la escritura vigentes en docentes de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires”, subsidiada por la Universidad Abierta Interamericana (UAI), que se desarrolló durante el año 2008. Este proyecto surge de los resultados de una investigación anterior, “Concepciones acerca de la lectura y escritura vigentes en docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: una mirada acerca de las teorías y las prácticas”, realizada por el equipo de investigación conformado por la profesora Rotstein de Gueller, la licenciada Krauth y la licenciada Tealdi durante 2006-2007.

Para iniciar esta investigación nos formulamos una serie de interrogantes: ¿Cómo se aborda la escritura en la escuela secundaria? ¿Qué concepciones tienen los docentes acerca de ella? ¿Qué prácticas pedagógicas ponen en juego en las aulas para constituir a los estudiantes en sujetos que escriben? ¿Cuáles habrán sido las experiencias de escritura que atravesaron en su historia personal y escolar para constituirse en sujetos que escriben?

Luego, para contextualizar la investigación se rastrearon diversas representaciones actuales de la escuela secundaria: se analizaron artículos en revistas especializadas, recortes de opinión en medios gráficos, encuestas, artículos de cultura y de interés general y las opiniones de los especialistas en educación.

A partir de las observaciones obtenidas se plantearon algunos objetivos:

- Releva las experiencias de escritura que atravesaron los docentes de diferentes áreas en su historia personal y escolar y que los constituyeron en sujetos que escriben.
- Comprender la función que le otorgan a la escritura en el ámbito de sus asignaturas.
- Describir las prácticas pedagógicas de escritura que implementan en sus clases.
- Releva las nociones que ellos tienen acerca de la escritura y ubicarlas en los distintos enfoques pedagógicos que circulan en el ámbito escolar.



- Explorar el sentido que le dan a la escritura personal de sus estudiantes.

Marco teórico

El marco teórico se elaboró a partir de las nociones de “experiencia”, “prácticas pedagógicas” y “escritura”.

Sobre la noción de “experiencia”, Ferrater Mora (1958: 482) la define como “el hecho y el resultado de sentir, de experimentar, de sufrir o recibir alguna cosa que se incorpora al conjunto de experiencias anteriores”. Johnson, por su parte, sostiene que “experiencia debe entenderse en un sentido muy vasto y muy amplio que incluye las dimensiones perceptiva básica, emocional, histórica, social, lingüística y del programa de la motricidad” (Johnson, 1987: 19), y Lakoff y Johnson introducen una aproximación “experiencialista” (1995: 34) en lo que se refiere al lenguaje, la verdad, la comprensión y la vida cotidiana. O’Sullivan *et al.* (1995: 151) consideran que la experiencia es una “fuente primaria de sentido”. Un mismo sujeto cuenta con diversos modos de experiencia, de “experienciar” el mundo y sus acontecimientos, y privilegia un modo sobre otro en cada situación que atraviesa. La experiencia se encuentra en cambio constante y siempre depende de una

situación particular, porque cada uno le otorga su sentido.

Se consideran “prácticas pedagógicas” aquellas acciones que realiza el docente con la finalidad de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Estas acciones son de carácter personal, disciplinar, curricular e institucional. Ochoa (1999: 72) define operacionalmente las prácticas pedagógicas como “el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos empleados en la organización educativa, cuya finalidad es el logro de aprendizajes significativos por parte de los alumnos”.

Labaree (1992) considera que toda actividad profesional se caracteriza por su sentido práctico, que se concretiza en conocimientos formales. Afirma que el quehacer autónomo posibilita el intercambio de las experiencias personales de los docentes con el colectivo, y de esta manera se logra reproducir y multiplicar esas experiencias, así como transformarlas de acuerdo a los contextos en los que cada docente las proyecta en su práctica pedagógica. Esa

actitud de sentido profesional en la práctica pedagógica posibilita que el aprendizaje sea una experiencia continua.

En relación con los “enfoques pedagógicos”, Aliseo, Melgar y Chiocci (1994) plantean que aquellos que orientan la enseñanza de la escritura en la escuela pueden ser de carácter transcriptivistas y no transcriptivistas. En el primero (transcriptivistas), el aprendizaje y la enseñanza de la escritura se apoyan en esquemas de tipo estímulo-respuesta, tendientes a capitalizar el conocimiento morfosintáctico y fonológico que el sujeto tiene de su lengua fónica para proyectarlo luego en la transcripción. Este proceso se caracteriza por una estructura de oralización, donde se pone en marcha el estímulo y la respuesta (orales) que permiten tomar conciencia de una determinada estructura oral mediadora que conduce al significativo gráfico.

En el segundo (no transcriptivistas), la escritura es concebida como un hecho lingüístico que transita un proceso de producción. Proceso en el

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

Presidenta

Patricia A. Edwards
Michigan State University
East Lansing, Michigan,
EE.UU.

Presidenta electa

Victoria J. Risko
Peabody College
of Vanderbilt University
Nashville, Tennessee,
EE.UU.

Vicepresidenta

Carrice C. Cummins
Louisiana Tech University
Ruston, Louisiana,
EE.UU.

Director Ejecutivo

William B. Harvey

Consejo Directivo

2008-2011

Janice F. Almasi, University of Kentucky
Lexington, Kentucky, EE.UU.

Rizalina C. Labanda, Sts. Peter and Paul, Early Childhood Center
Laguna, Filipinas

Marsha M. Lewis, Duplin County Schools
Kenansville, North Carolina, EE.UU.

2009-2012

Karen Bromley, Binghamton University, SUNY
Binghamton, Nueva York, EE.UU.

Brenda J. Overturf, University of Louisville
Louisville, Kentucky, EE.UU.

Terrel A. Young, Washington State University
Richland, Washington, EE.UU.

2010-2013

Jay S. Blanchard, Arizona State University
Tempe, Arizona, EE.UU.

Kathy Headley, Clemson University
Clemson, South Carolina, EE.UU.

Joyce G. Hinman, Bismarck Public Schools
Bismarck, North Dakota, EE.UU.

que se escribe para adquirir, elaborar y comunicar o transformar el conocimiento. Este enfoque puede centrarse en:

a) La producción espontánea del que escribe:

- Se privilegia la producción lingüística destinada a mejorar esas prácticas.
- El alumno es considerado depositario de un saber lingüístico caracterizado por su espontaneidad, frescura y ausencia de normatividad.
- El docente no se siente autorizado a modificar ese saber en ningún aspecto.

b) La escritura como objeto de conocimiento:

- La escritura supone una intención, un receptor a quien decir y, por otro lado, recursos lingüísticos adecuados a la intención.
- El alumno y el docente se comprometen con el proceso de producción y con el producto incluyendo la lengua como objeto de conocimiento.
- La práctica pedagógica se centra en las cuestiones que los alumnos no pueden solucionar por sí mismos, a partir de revisar lo escrito y considerar el punto de vista del destinatario, los diferentes aspectos que constituyen la escritura (sintáctico, morfológico, semántico y pragmático). De modo que, en este proceso, no solo se mejora el producto, sino que también se guía a sus autores a poner en práctica la escritura como herramienta para producir, transformarse y transformar el conocimiento.

Ana Torija de Bendito afirma que los enfoques contemporáneos en la enseñanza de la escritura pueden dividirse en cuatro escuelas o tendencias. La primera se basa en “el paradigma tradicional actual”, en el *producto*, es decir, en el escrito terminado. “Las otras tres, por el contrario, se centran en el *proceso* que se lleva a cabo para crear el escrito. A pesar de esta similitud, difieren entre sí de manera sustancial [...] Una enfatiza la primera parte del proceso de escritura: la invención; otra tiene como objetivo

la práctica de habilidades que considera que forman parte del proceso de escribir. La última se concentra en crear situaciones en que las destrezas lingüísticas del estudiante rindan tanto como sea posible y en facilitar el desarrollo de su potencial” (1996: 148).

Enfoque metodológico

La investigación que reseñamos aquí se enmarca en el contexto de la metodología cualitativa, por lo que se escogió realizar una investigación biográfico-narrativa. Este tipo de investigación puede ser entendida como una subárea de la investigación cualitativa que se inscribe dentro de lo que se ha denominado el territorio de las “escrituras del yo” (historia de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, documentos personales de vida, relatos biográficos, testimonios).

Pujadas Muñoz (1992) expresa que el método biográfico puede, y tal vez debe, constituirse en un método nuclear dentro de las aproximaciones cualitativas en las ciencias sociales. Su importancia reside en que permite a los investigadores sociales situarse en ese punto crucial de convergencia entre:

1. el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y
2. la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de normas sociales y de valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte.

Para comprender algo humano, personal o colectivo, Antonio Bolívar Botía (2002) explica que es preciso contar una historia. Por lo tanto, la narrativa es un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, que no se limita a una metodología de recolección y análisis de datos. La investigación biográfica en educación se asienta dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. En ese momento, se pasa de la instancia positivista a una perspectiva interpretativa, en la que el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.

Características de la investigación

En nuestra investigación, la identificación de la muestra de participantes se realizó según criterios consensuados por el equipo de investigación en función de la problemática.

- Número de casos: 20 docentes que fueron abordados durante 2008, en tres encuentros. Los docentes correspondían a las siguientes asignaturas: Matemática (2), Biología (2), Física (1), Geografía (1), Inglés (2), Educación Física (2), Deontología y Ética (2), Psicología (2), Economía y Contabilidad (2), Filosofía (1), Sociología (1), Lengua y Literatura (1), Literatura Inglesa (1).
- Criterios de selección: a) diversidad de escuelas: públicas y privadas; b) diversidad de edades de los docentes: de 24 a 60 años; c) diversidad en sus campos disciplinares.
- Modo de pesquisa: *bola de nieve* (modalidad basada en la idea de red social¹ que consiste en ampliar progresivamente la muestra partiendo de los contactos facilitados por otros sujetos que participan de la propuesta).
- Instrumentos utilizados: relato autobiográfico (escolar y personal), realizado por los docentes a partir de una consigna formulada por el equipo de investigación; y entrevistas en profundidad, que se realizaron en dos o tres encuentros de dos horas cada uno.

Observaciones y hallazgos

Luego de realizados y analizados los diversos casos, observamos que la escritura, por lo general, es considerada por los docentes como un medio o ejercicio *para*. Las tareas de escritura que predominan en las aulas de la escuela secundaria son las de responder a cuestionarios predeterminados, hacer síntesis, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros comparativos o ficciones. Se realizan a partir de la información que se aborda en el campo disciplinar con la intención de fortalecer la apropiación del contenido correspondiente y como un medio para que los estudiantes investiguen, organicen, conserven, se apropien y elaboren la información. Por lo general, esta variedad de propuestas se equiparan en cantidad.

Todos los docentes entrevistados coinciden en que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura es responsabilidad de los profesores de Lengua y Literatura, que no disponen de tiempo didáctico para abordar los contenidos propios de su campo disciplinar y *además* enseñar a escribir. Esto nos lleva a pensar que los docentes no consideran que la escritura o la tarea de escribir corresponda a los contenidos disciplinares que abordan, así como tampoco conciben que el escribir *dentro y para* una disciplina se constituya en objeto de conocimiento.

Muchos docentes utilizan la escritura en grupo como estrategia para que los alumnos escriban; por ejemplo, agrupan alumnos que saben escribir con otros que tienen dificultades. La concepción que guía esta práctica se basa en la idea de que el que no sabe aprende a partir de la imitación, estímulo o contagio del que sabe. De esto se infiere que muchos docentes no consideran que la construcción de los objetos de conocimiento pueda originarse en y por procesos de apropiación singulares. A su vez, se observó que cuando estas prácticas de trabajo grupal son propuestas, no se diferencian los diversos modos en los que cada alumno interviene y las funciones que se cumplen al aportar ideas, leer, organizar o escribir. A su vez, se olvida que cada una de estas actuaciones promueve experiencias y prácticas diferentes en cada uno de los participantes, así como en el proceso de escritura. De esta manera, se homologa el producto grupal al producto individual y, por ejemplo, se considera que cada uno de los participantes produce en solitario el mismo texto que produjo el grupo. Sin embargo, los docentes, desde sus experiencias personales de escritura, diferencian la escritura grupal de la escritura individual, porque cuando hablan de “su escritura” hacen referencia a un proceso singular, personal, en solitario, en ámbitos tranquilos y silenciosos.

Es importante señalar que, por lo general, los docentes solo consideran el producto y dejan de lado el proceso de producción del texto escrito. Algunos pocos consideran la dimensión temporal como una de las condiciones que intervienen en la elaboración de las producciones escritas. Se recurre muy poco a la reescritura para mejorar la producción y a la lectura de textos de escritores expertos o trabajos escritos en el campo disciplinar como referentes o

modelos. Tampoco se les pide a los estudiantes leer y escuchar las producciones de sus pares para promover de esta manera una reflexión sobre el lenguaje escrito y sobre los diferentes modos de enunciar un discurso oral incluyendo vocabulario técnico y específico propio de los textos académicos escritos.

Además se observó que la función que cumplen los docentes en situaciones de escritura en el aula es de *carácter administrativo y de supervisión*: la mayoría de los entrevistados manifestaron que reparten tareas y corrigen los escritos de sus alumnos priorizando que la tarea se cumpla. Muchas veces, el objetivo de la corrección es la caligrafía y la marcación de los desvíos ortográficos. Aun dentro de esta función *de supervisión*, algunos plantean que cuando revisan los escritos de sus alumnos, no solo evalúan el desvío en la ortografía, la gramática o el contenido específico de la materia, sino que también lo hacen desde la función comunicativa, desde su posición como lectores, marcando lo que no comprenden. Interpelan a los alumnos sobre los otros aspectos o dimensiones que configuran la escritura: la función comunicativa (a quién); las tramas que conforman el discurso escrito (cómo); el objetivo que se persigue cuando se escribe lo que se escribe (para qué).

A modo de análisis general, los docentes cumplen las siguientes funciones:

- ◆ *Asistencial*: sobre todo cuando sus alumnos presentan dificultades específicas. Observamos que esta práctica emerge de sus propias experiencias de escritura escolar, de cuando sus maestros y profesores los ayudaron a resolver sus problemas. La asistencia que recibieron y que brindan principalmente es la marcación del desvío.
- ◆ *Mediadora, motivadora*: cuando encuentran alumnos interesados en la escritura, estudiantes que producen textos creativos, los valorizan, los muestran, los incentivan, reeditando sus experiencias escolares. También ellos fueron incentivados de esa manera por sus docentes.
- ◆ *Acompañamiento activo*: de aquellos alumnos que no se animan solos a expresarse. En este caso, sí, se involucran y entran en el proceso de aprendizaje. Y es entonces que brindan propuestas de enseñanza específicas y acompañan el proceso de apropiación y

producción. Esto hace que se construyan significados compartidos entre el profesor y el o los alumnos, además de un vínculo afectivo en el que se ponen en juego no solo los sentimientos, motivaciones y expectativas del alumno, sino también los del profesor. Se dilucida que aquellos docentes que se implican en el proceso de escritura reconocen que algún otro (el abuelo, el primo, el amigo, el maestro, el profesor) intervino en forma activa para que ellos se constituyesen en sujetos que escriben.

Muchos de los docentes entrevistados valorizaron a su vez a los propios docentes que dejaron una impronta en su ser escritor –ya sea por haberse implicado, por haberles dado la oportunidad de escribir, por haberles marcado los errores o indicado el desvío al mostrarles el valor de la norma–, que destacaron sus producciones o propusieron su exhibición. Cuando se refieren a la escritura personal de los alumnos, los docentes reconocen que escribir en la adolescencia colabora con y en la constitución de la persona, no solo como medio para la creatividad, sino también como herramienta de pensamiento, de expresión, y como una compañía. En palabras de dos de las entrevistadas:

Me ayudó mucho en mi adolescencia, escribía en todos lados, sola o acompañada, cuando me ponía a escribir no me importaba nada, me aislaba del mundo. Llevé adelante mis diarios por muchos años, no sabría explicar qué pasó que dejé de escribir, supongo que fue por las ocupaciones, pero no sé qué pasó.

La escritura es una forma de expresar, ya sea sentimientos o anhelos, crear e imaginar, [es] un modo de expresar mi interior, mis afectos y emociones, por eso [la] considero algo íntimo que me permite crear mundos y relaciones imaginarias.

Cuando hicieron referencia a su escritura personal y escolar de relatos autobiográficos, la mayoría de los entrevistados evocó escenas de escritura de su adolescencia y recordó, con cierta nostalgia, experiencias, algunas placenteras y otras no, hoy connotadas con humor y afecto. Estas expresiones de sentimientos dibujan los contornos de algún profesor querido o alguna tarea escolar, la risa compartida con algunos compañeros o la frustración por el resultado de una tarea no lograda. Estos pliegues biográficos

no pueden considerarse meras anécdotas que cada persona conserva y reconstruye a modo de novela de aprendizaje, sino que deben ubicarse como hitos significativos en el proceso de constitución de su ser escritor, al brindar componentes emocionales en la compleja organización y estructuración subjetiva. Sin embargo, no todos pueden otorgar valor a la escritura personal de sus estudiantes como productora de subjetividad. Plantean que a muchos alumnos les interesa escribir, y escriben canciones, grafitis, relatos, poesías o cartas. Algunos se animan a mostrar sus producciones, pero por lo general no son incluidas en el proceso didáctico porque no son consideradas parte de la cultura de la escuela o del currículo de la materia. Son escrituras situadas en los márgenes permitidos por los dispositivos escolares, que tienen no solo otros soportes materiales, sino que además refieren a otros discursos, otros valores y otro vocabulario que los propuestos por la gramática escolar oficial. Estas producciones suelen ser reprimidas o desvalorizadas por los docentes y, en consecuencia, no se realimentan ni incentivan los procesos de producción escrita. Así, por esta situación, la escritura se dicotomiza entre la escritura para y de la *escuela* y la escritura para y de la *vida*.

Las observaciones realizadas muestran que no se puede hablar de una noción homogénea de escritura en la escuela secundaria: para algunos casos, la escritura es considerada como *memoria, conservación*; otros la piensan como *transcripción* de lo que se dice o lo que se lee (tomar nota de lo que se dicta, hacer copia literal, resumir, responder cuestionarios predeterminados, completar textos, redactar monografías).

Sin embargo, todos coinciden en considerar la escritura como una herramienta para evaluar los conocimientos de los estudiantes, como un *modo de demostración de lo que los alumnos saben*. A su vez, se vislumbra que los docentes hacen diferencias entre la escritura como expresión literaria y la escritura como modo de expresión de pensamiento. En el primer caso, hablan de ficción, imaginación, creación. En el segundo, de expresión de conceptos, ideas, pensamientos. Además, asocian la escritura de ficción o imaginativa con la creatividad y con la expresión de aspectos subjetivos (sentimientos y emociones), y a la escritura académica, con la objetividad, la rigurosidad y la exactitud.

Desde este enfoque no consideran que todo proceso de escritura sea expresión de pensamiento y/o experiencia de creación, y que se pone en juego tanto la rigurosidad, como la subjetividad, la precisión, la invención, etc.

A modo de cierre

A lo largo de la investigación, todos los profesores entrevistados manifestaron el valor que tiene el vínculo con los estudiantes, su pasión por la enseñanza, su preocupación por las problemáticas que presenta el sistema educativo en la actualidad, su inquietud por mejorar su calidad, como así también las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de escribir.

Se observó, además, que si bien promueven la escritura en el aula, no siempre intervienen y enseñan a escribir en el contexto de su campo disciplinar, dado que no es algo establecido en la institución educativa. Tampoco consideran que únicamente la producción de textos escritos permite que se generen procesos de apropiación, ya que el escribir demanda elaboración personal al poner en marcha la reflexión, la comprensión textual y la toma de conciencia de la singularidad de los diferentes géneros discursivos. No tienen en cuenta que al escribir se ponen en marcha mecanismos cognitivos que solo el dominio adecuado de la lectoescritura hace posible.

Nota

1. Consideramos estas redes como formas de interacción social, definidas como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Constituyen un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos.

Referencia bibliográfica

Aliseo, G.; S. Melgar y C. Chiocci (1994). **Didáctica de las ciencias del lenguaje**. Buenos Aires: Paidós.

Bolívar Botía, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada*, 4 (1): 2-26.

Ferrater Mora, J. (1958). **Diccionario de filosofía**. Buenos Aires: Sudamericana.

Johnson, M. (1987). **El cuerpo en la mente**. Madrid: Debate.

Labaree, D. F. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. **Harvard Educational Review**, 62 (2): 123-154.

Lakoff, G. y M. Johnson (1995). **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Teorema.

Ochoa, C. (1999). **La participación del Gerente Educativo en las prácticas pedagógicas de las escuelas públicas del Municipio Páez**. Tesis de grado. Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo.

O'Sullivan, T.; J. Hartley; D. Saunders; M. Montgomery; H. Fiske (1995). **Conceptos clave en comunicación y estudios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu.

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). **El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid: CIS.

Rotstein de Gueller, B.; K. Krauth y M. Tealdi (2006). **Concepciones acerca de la lectura vigentes en docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Una mirada acerca de las**

teorías y las prácticas. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.

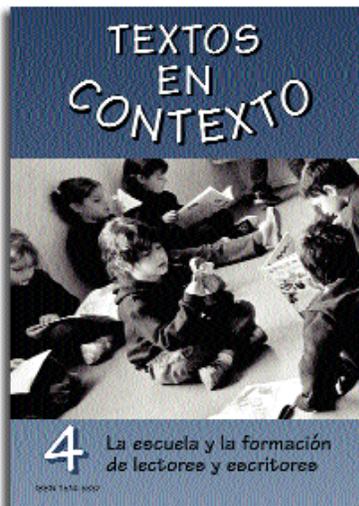
Torija de Bendito, A. (1996). La formación del profesor de lenguas extranjeras en el área de escritura: una experiencia. En M. E. Rodríguez (comp.), **Alfabetización por todos y para todos: 15º Congreso Mundial de Alfabetización**. Buenos Aires: Aique.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en noviembre de 2009 y aceptado para su publicación en febrero de 2010.

* Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación (UNNE) y magíster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (IUP, España). Docente e investigadora de la Universidad Abierta Interamericana. Asesora didáctica en el área de Lengua en diferentes niveles del sistema educativos.

** Licenciada en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Abierta Interamericana (UAI).

Para comunicarse con las autoras:
igueller@fibertel.com.ar,
valeboll@yahoo.com.ar.



Reimpresión

La escuela y la formación de lectores y escritores

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
www.lecturayvida.org.ar