



Revista de Pedagogía

ISSN: 0798-9792

revped2012@gmail.com

Universidad Central de Venezuela
Venezuela

Álvarez-Álvarez, María del Carmen; Guerra-Sánchez, Silvia
LEER Y DIALOGAR: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE LOS INICIOS DE UNA TERTULIA
LITERARIA DIALÓGICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Revista de Pedagogía, vol. 37, núm. 100, enero-junio, 2016, pp. 229-247
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65949681012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LEER Y DIALOGAR: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE LOS INICIOS DE UNA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA DEL CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ
SILVIA GUERRA-SÁNCHEZ
Facultad de Educación
Universidad de Cantabria
carmen.alvarez@unican.es
España

RESUMEN: En algunas escuelas se impulsan actuaciones educativas dirigidas a mejorar el gusto por la lectura y/o la comprensión lectora a través de procesos de lectura y diálogo, como las tertulias literarias dialógicas. No obstante, los centros educativos que las ponen en marcha constituyen todavía un pequeño porcentaje del total. En este artículo presentamos los resultados de una investigación-acción en la que analizamos el periodo de implementación inicial de una tertulia literaria dialógica. Los resultados muestran que con tan solo tres sesiones, la tertulia literaria dialógica tuvo un poder transformador en todas las personas envueltas en ella; sobre todo, en los niños y niñas que pasaron de tomar decisiones en base a pretensiones de poder, a hacerlo en base a argumentos: de no leer en tiempo de ocio, a hacerlo regularmente, desearlo y potenciarlo, aprendiendo e interaccionando, respetuosamente, generándose un clima de solidaridad y confianza. Las conclusiones ponen de manifiesto que detrás de esta práctica hay un enorme potencial que se hace notar no sólo en la mejora de la lectura, sino también en la disposición hacia lo escolar y la convivencia en el aula, siendo muy necesaria la extensión de las prácticas de lectura y diálogo a todos los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: *Tertulia literaria dialógica, Comprensión lectora, Innovación educativa, Biblioteca escolar.*

TO READ AND TO TALK: ACTION-RESEARCH OF THE BEGINNINGS OF A
DIALOGIC LITERARY GATHERING IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: In some schools are promoted educational actions aimed to improve the reading like and the reading comprehension through a processes of reading and

taking, like the dialogic literary gatherings. However, schools that put them up are still a small percentage of the total. In this article we present the results of an action-research in which we analyze the initial period of implementation of a dialogic literary gathering. The results show with just three sessions, the dialogic literary gathering was a transformative power in all the people involved in it, especially in children, who changed from making decisions based on claims of being able to do so on the basis of arguments, from not to read at leisure to do it regularly, desire it and empower it, learning and interacting respectfully and generating a climate of solidarity and trust. The conclusions reveal that, behind this practice, there is a potential which is noted not only in improving the reading, but also in the disposition towards the school and coexistence in the classroom, still very necessary the extension of the practices of reading and talking to all schools.

KEYWORDS: *Dialogic literary gathering, Reading comprehension, Educative innovation, School library.*

Introducción

Existen en la actualidad, numerosas prácticas de lectura y diálogo. Las más relevantes son los clubs de lectura, los círculos de estudios y las tertulias literarias dialógicas (Duncan, 2012; Álvarez, 2015; Serrano, Mirceva y Larena; 2010). Aunque son similares en muchos aspectos, difieren en otros (Álvarez, 2015). Todas ellas consideran que leer es un proceso central para el crecimiento educativo y para potenciar la lectura, apuestan por la creación de espacios de diálogo en torno a este acto, en conexión con el concepto de dialogicidad de Paulo Freire (Freire, 1975).

Desde este planteamiento, leer es el proceso intersubjetivo de apropiación de un texto profundizando en sus interpretaciones, reflexionando críticamente sobre él y su contexto e intensificando su comprensión lectora a través de la interacción con otras personas, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (Valls, Soler y Flecha, 2008).

En este artículo nos centraremos en una de estas prácticas de lectura y diálogo: las tertulias literarias dialógicas. Dos postulados son básicos bajo este paradigma de lectura y diálogo: los libros escogidos son necesariamente obras de la literatura clásica universal y las personas participantes en la misma carecen generalmente de titulaciones académicas y cuentan con escasa o nula experiencia lectora (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010). Hoy día esta práctica se ha ido extendiendo a una amplia diversidad de espacios: escuelas, cárceles, asociaciones culturales, bibliotecas, residencias de ancianos, centros

cívicos, grupos de mujeres, empresas, etc., consiguiendo que personas muy diversas lean, se desliguen de manera voluntaria de la “literatura industrial” –invasada de estereotipos, simplificaciones y reproducciones preestablecidas– y compartan y disfruten con la lectura de clásicos de la literatura universal.

El número de personas del grupo, la duración y periodicidad de las sesiones, varía en función de cada tertulia. Entre todas las personas participantes se decide el libro y se acuerda el número de páginas que se leerán para el siguiente encuentro. Todos leen en casa las páginas acordadas y en la tertulia se dialoga sobre el contenido del texto o de los temas que se deriven de la lectura. Para ello, cada participante lleva como mínimo un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado interesante, o especialmente significativo. Una persona, no necesariamente educadora, ejerce de moderadora del debate teniendo como principal función garantizar el respeto del turno de palabras y de todas las opiniones (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010).

En el campo escolar, que es el que nos interesa, aún son muchos los centros que podrían innovar en lectura y beneficiarse de sus ventajas (Duncan, 2012; Nelson y Guerra, 2013; Lyons y Ray, 2014) estrechando el vínculo entre lectura, literatura y educación (Cerrillo, 2010). Sin embargo, en los últimos años, la investigación internacional sobre las tertulias literarias dialógicas ha experimentado un desarrollo (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010; Pulido y Zepa, 2010; Serrano, Mirceva y Larena, 2010).

Un resultado muy relevante es la apropiación que hacen las personas participantes de obras consideradas “difíciles”; es decir, que no solían leer con asiduidad antes de participar en la tertulia literaria dialógica, de modo que mejoran su autoestima y seguridad (Valls, Soler y Flecha, 2008; Serrano, Mirceva y Larena, 2010). Así, van consolidando su nivel de lectura adquiriendo un mayor vocabulario y aumentando sus competencias básicas (Reed y Vaughn, 2012), ya que al atreverse a hablar en público se superan retos personales.

Como sus participantes son, en gran número de ocasiones, personas adultas o niños y niñas de bajo estrato social, logran mejorar su contexto de pobreza a través de la interacción en actos comunicativos dialógicos, donde se pone de manifiesto que no existe una única interpretación correcta, sino muchas, superando concepciones autoritarias propias de entornos académicos donde se premia la interpretación de la persona experta (Pulido y Zepa, 2010). Participando de estos actos, las personas van transformando su propia visión de la realidad, ampliando sus puntos de vista a través de las contribuciones que ellas mismas formulan y que escuchan de los demás, reflexionando y

desarrollando su capacidad lingüística y reflexivo-crítica que después trasladan a otras situaciones cotidianas a las que se enfrentan (Certo, Moxley, Reffitt y Miller, 2010; Serrano, Mirceva y Larena, 2010; Pulido y Zepa, 2010; Gritter, 2011), a la par que mejoran su competencia lectora y literaria (Avci y Yuksel, 2011).

Asimismo, en el entorno educativo también se ha comprobado que las tertulias literarias dialógicas mejoran y aceleran el aprendizaje de lecto-escritura de los niños y niñas y de las familias que también participan en esta práctica (Valls, Soler y Flecha, 2008).

Pese a que estos resultados de las tertulias literarias dialógicas son conocidos, no contamos con investigaciones que exploren desde dentro cómo se produce el proceso de inicio de esta práctica en las aulas. Éste es el objetivo de esta investigación: realizar una investigación-acción de los inicios de una tertulia en Educación Primaria para entender cómo debe ser una buena implementación de esta práctica.

Método

En este artículo presentamos los resultados de un estudio de caso realizado en un aula de Educación Primaria, donde hemos puesto en marcha una tertulia literaria dialógica. En un Centro con trabajo previo de la lectura, se abordó la experiencia –de acuerdo con la voluntad del profesorado en sus aulas– aunque fue asumido con muy baja intensidad y sin seguir ningún Plan Lector específico. Entre la dirección del centro y una de las firmantes del artículo, Silvia Guerra-Sánchez –quien además de investigadora, actuó como coordinadora de la tertulia–, se establecieron contactos para colaborar en el curso 2014-2015, con varias finalidades: (1). Mejorar la comprensión lectora y el gusto por la lectura en el aula seleccionada; (2). Formar a la maestra-tutora del aula para que pueda desarrollar tertulias con autonomía; (3). Realizar una investigación-acción sobre el inicio de la tertulia literaria dialógica en la que se documentasen todas las acciones desarrolladas para su puesta en marcha y todas las interacciones mantenidas en las tertulias.

El aula elegida estaba formada por trece niños y niñas que carecían de hábito lector previo a su participación en la tertulia, además de proceder de un entorno empobrecido socioculturalmente. El equipo directivo y el conjunto del profesorado, hablaban del grupo en estos términos: *el nivel lector es muy bajo; no te hagas muchas ilusiones; no leen nada y no les gustan los libros.*

La diversidad del aula era notable al contar con un alumnado inmigrante con pleno dominio del idioma: una niña argentina, una niña rumana y un niño procedente de República Dominicana; incluyendo un alumno diagnosticado con TDH, un alumno de etnia gitana y una alumna con un desfase curricular significativo que recibía apoyo en las áreas instrumentales fuera del aula ordinaria.

Método de investigación, modelo y objetivos

El método de investigación empleado en este trabajo es el estudio de casos (Stake, 2005) y el modelo es la investigación-acción (Elliott, 1993; Carr, 2007; Davison, Martinsons y Ou, 2012). El objetivo último de los estudios de caso, es el conocer unidades relevantes de análisis para indagar en profundidad a nivel “micro” y así ofrecer ideas que contribuyan a entender y mejorar realidades concretas. La investigación-acción, por su lado, conecta la observación con la práctica, a objeto de mejorar y transformar las situaciones en estudio (Davison, Martinsons y Ou, 2012).

Nuestro objetivo es analizar los procesos seguidos y los resultados logrados en el periodo de tiempo comprendido entre su diseño y su implementación inicial, hasta que la tertulia estuviese en condiciones de ser gestionada por la maestra-tutora del aula. En este análisis nos interesaba, especialmente, conocer los factores entorpecedores y los factores facilitadores que podían dificultar/ ayudar al desarrollo de una tertulia literaria dialógica de calidad.

Para desarrollar la investigación-acción hemos documentado todo el proceso seguido desde sus inicios hasta su puesta en práctica levantando acta de las diferentes reuniones y conversaciones mantenidas con las personas implicadas y transcribiendo los debates realizados en las tertulias literarias dialógicas. Tras la recogida de información, procedimos a organizar y analizar los datos, siguiendo pautas propias del análisis de contenido ya que todos son de tipo cualitativo.

Resultados

Los resultados muestran las fases por las que ha pasado la tertulia literaria dialógica: a) puesta en marcha; b) reunión de toma de contacto y c) tres tertulias propiamente dichas; aparte de proceder con el análisis en cada uno de sus aspectos facilitadores y entorpecedores, a fin de destacar los primeros y “atajar” los segundos.

Durante ese tiempo, participamos en la tertulia 16 personas: 4 niñas, 9 niños, la maestra-tutora del aula, la coordinadora-investigadora y otra investigadora.

Proceso de puesta en marcha

La tertulia literaria dialógica se comenzó a gestar en octubre-noviembre de 2014, entre el director del centro y la coordinadora-investigadora, con el propósito de comenzar en el mes de diciembre.

Dado que el curso ya estaba iniciado y queríamos emprender, cuanto antes, la selección de la obra, se consideró el título *Robinson Crusoe*, (adaptación), editada por Vicens Vices, de la colección *Cucaña* –sin la formalidad de un debate efectuado en el aula mencionada–.

Se informaron a las familias mediante una reunión, cartas y llamadas telefónicas; al respecto, la receptividad fue bastante positiva; por ejemplo, estos expresaron al conocer el proyecto: *no lee nada y yo quiero que lea, pero nunca lo hemos conseguido; todo lo que se haga para que lean me parece genial y si además son clásicos, mejor aún.*

Primera reunión (de toma de contacto)

Tras estos trámites previos, establecimos reunirnos en un aula los jueves, cada quince días, durante las primeras horas de la mañana; también acordamos acomodar el mobiliario, formando un cuadrado, en el centro del aula, con la clara pretensión de vernos al hablar. En la primera reunión se abordaron las bases que debían regir durante las tertulias, produciéndose, con frecuencia, situaciones de murmullo generalizado propios de un contexto donde no habían existido, previamente, hábitos de trabajo sobre la base del diálogo y la interacción.

En el caso descrito, la coordinadora generó un contexto reflexivo en base a preguntas para abordar el concepto de tertulia literaria dialógica, su funcionamiento, el sentido de hacerla, la obra que íbamos a leer, cómo podíamos leerla (enfatiéndose que se podía leer en solitario o en compañía), la periodización de las reuniones, las páginas a leer y el comportamiento esperable. Todas estas cuestiones se abordaron en un tiempo de alrededor de una hora, coexistiendo en el aula una mezcla entre la curiosidad y la apatía. Podría decirse que la reunión se efectuó de acuerdo a lo previsto, pero hubo cuatro situaciones que

hicieron que la misma fuera especial: el título de la obra, la referencia a un alumno lector, la evaluación y las páginas a leer para hacer la primera tertulia.

1. Al conocer el título de la obra a leer muchos niños manifestaron inquietud y ganas, ya que tenían alguna noción sobre la misma: *es uno que vive solo en una isla; nos hablaron de ese libro en clase de alternativa.*
2. Un alumno manifestó leer un libro por ocio, siendo puesto en valor, por parte de la coordinadora, cuando el niño lo compartió con el grupo.
3. Un niño preguntó por la repercusión de la tertulia literaria dialógica en la evaluación, respondiéndosele que se haría lo que la maestra-tutora estimase conveniente, pero que lo importante era lo que íbamos a aprender y a disfrutar leyendo y que el reto era que la tertulia fuese rica, esforzándonos todos en la elaboración de nuestras interacciones.
4. Al decidir la cantidad de páginas a leer, se entabló un debate significativo, por dos razones: (1) los propios alumnos y alumnas optaron por leer más de lo que la coordinadora preveía y creía recomendable y (2) se sorprendieron mucho de que no se iban a tomar decisiones en base a procesos de votación, sino en base a argumentos sostenidos sobre sus opiniones.

La letra C se emplea para transcribir las intervenciones de la coordinadora y la letra A para el alumnado:

- C. *Leemos un capítulo o leemos dos. Yo prefiero proponer un capítulo y que se lea a proponer dos y que no lleguéis.*
- A1. *No, dos.*
- C. *¿Seguro que dos?*
- A2. *Yo prefiero uno.*
- C. *¿Uno o dos?*
- A3. *Lo votamos.*
- C. *Mejor tomamos la decisión que tenga más argumentos a favor. A ver, argumentemos a favor de leer uno –nadie dice nada–.*
- C. *Parece que no hay argumentos a favor de leer un capítulo. Entonces, argumentos a favor de leer dos.*
- A1. *Pues que un capítulo es poco, es muy corto.*
- C. *De acuerdo. ¿Más argumentos?*
- A2. *Pues que tenemos mucho tiempo hasta la siguiente tertulia para leer sólo un capítulo, mejor dos.*
- A4. *Pues que si leemos dos capítulos vamos a tener más temas para comentar, que si leemos sólo uno.*

- C. *Es cierto. Más argumentos.*
 A5. *Pues que yo creo que tenemos capacidad y yo creo que podríamos hasta leer el libro entero, así que dos capítulos no es mucho.*
 C. *Muy bien. ¿Algún argumento más?*
 A6. *Pues que si leemos dos capítulos tenemos más tiempo para leer otros libros cuando acabemos éste.*
 C. *Muchos argumentos han salido ya. Pues todo claro, leemos dos para dentro de quince días.*

Tabla 1. Interacción para decidir el número de páginas a leer en la tertulia literaria dialógica.

Los adultos presentes, sintieron emoción al percatarse cómo los niños defendieron con argumentos racionales, el leer más y no leer menos. Dado que esta situación se produjo casi al final de la reunión, pensamos que había una importante motivación hacia esas páginas de lectura de cara a la sesión siguiente.

Finalmente, la coordinadora pidió a los niños que destacasen un párrafo o una idea que les hubiese llamado la atención y que pensasen en su justificación para que, en sucesivas reuniones, los jueves, cada 15 días, a primera hora, pudieran ocuparse de manera conjunta en colocar el aula con esa nueva disposición de espacio.

Al realizar el balance de la reunión mencionada, podríamos identificar los siguientes aspectos entorpecedores, facilitadores y hasta sus retos.

Aspectos entorpecedores	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de las normas del buen hablante y del buen oyente. - Escasez de intervenciones elaboradas, largas y de calidad por parte de los niños y las niñas. - Falta de hábito lector.
Aspectos facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> - Notaron cambios en el espacio y la metodología de trabajo; por ende, verbalizaron que les gustó más que las clases convencionales. - El título de la obra les resultó sugerente. - La coordinadora elogió al único alumno que leía en su tiempo de ocio, sintiéndose este “arropado” y reconocido en el seno de la clase. - Decidieron, libremente, en base a argumentos, leer más de lo que la coordinadora preveía. - Se vivenció, por primera vez, en el aula, un proceso de toma de decisiones democrática en base a argumentos.

Retos futuros	<ul style="list-style-type: none"> - Asentar normas para otorgar “turnos de palabra”. - Ejercer como modelo de diálogo y como modelo lector. - Estimular intervenciones elaboradas y profundas. - Mantener la motivación y la responsabilidad de colocar, según lo convenido, el mobiliario en las sucesivas reuniones.
----------------------	---

Tabla 2. Aspectos entorpecedores, facilitadores y retos de futuro

Segunda reunión (primera tertulia)

El alumnado colocó las mesas como se había acordado, lo que indica que esperaban con ansia el desarrollo de la primera tertulia literaria dialógica. Todos los niños y niñas llevan el libro a clase y dicen haber leído los dos capítulos. De hecho, incluso, uno reconoce que leyó tres porque sentía mucha curiosidad.

La coordinadora llevó al aula su libro personal de *Robinson Crusoe* (sin adaptar) para ejercer como modelo lector, motivando a los niños y niñas a leer el original en el futuro. Lo pasó por las manos de todos, que lo hojearon deteniéndose en el tamaño de la letra, de la obra y alguna ilustración, haciendo algún comentario al respecto.

Luego de esto, se inició el debate; fue una tertulia atípica, ya que de todos los niños y las niñas, solamente cuatro habían subrayado algo del libro para compartirlo con los compañeros y las compañeras; dos hicieron un resumen de los capítulos, al manifestar prácticas a los que estaban habituados como consecuencia de su escolarización previa. Leímos los resúmenes, que carecían de la calidad esperada en alumnos de sexto curso. Inicialmente, con un vocabulario adecuado y bastante fluidez verbal, un niño hace un resumen de los dos capítulos leídos, muy rico en detalles y matices que nos facilitó detenernos en algunos de pasajes de los capítulos, expresando juicios de valor y realizando aprendizajes.

Pasajes comentados	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Desobedece a sus padres y se va a vivir aventuras.</i> - <i>Pasa miedo en sus viajes cuando hay borrasca y cuando el barco se inunda.</i> - <i>Tiene vergüenza en volver a casa.</i> - <i>Robinson deja en libertad a su esclavo.</i>
Juicios emitidos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Robinson es inteligente por todo lo que dice y hace.</i> - <i>No ve el peligro, es valiente y arriesgado.</i> - <i>Es buena persona porque podría haber sometido a su esclavo toda la vida y no lo hizo, al contrario: fue agradecido con él y lo trató con respeto y amistad.</i>

Algunos aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Explicamos cómo puede hundirse un barco. - Robinson es una novela de ficción (se planteó esta duda). - Es una época difícil porque hay muchos barcos, armas, pólvora, piratas y guerras.
-----------------------------	--

Tabla 3. Pasajes comentados, juicios emitidos y otros aprendizajes desarrollados

Uno de estos pasajes fue destacado por la coordinadora para generar un modelo de comportamiento lector en la tertulia, generando mucha atención en los/las participantes. Asimismo, también se leyeron los fragmentos literales donde se encontraban las ideas que los niños y las niñas iban destacando sin hacer mención a las palabras textuales. Por otro lado, la reflexión de un niño cautivó, especialmente, a la clase, mostrando una visión del libro novedosa, por defender la libertad de cada uno, eligiendo su modo de vida.

A2: *hay una parte buena y una parte mala: la mala es que no escucha los consejos de nadie y no cumple sus promesas y la buena es que él tiene que ser libre y escoger su sueño. Si a él le gusta lo que hace será que se lo está pasando bien, ¿no? [...] Si se hubiese quedado con los padres no viviría las historias, estaría aburrido. Trabajaría con su padre y no sería feliz. Podría haber intentado lo de los barcos y dejarlo al ver lo que ha pasado, pero él no ha parado. Él quiere ser marino aunque no guste la decisión a sus padres. Es su vida. Él tiene que decidir. [...] Él ya quiere ser marinero desde pequeño, pero quería vivir su vida y descubrir mundo. Desde que tiene 8 años, así que sería feliz ¿no? Echaría de menos a sus padres y estaría un poco triste pero sería feliz.*

Tabla 4. Intervención de un niño en el aula

A modo de resumen estamos en capacidad de ofrecer algún balance; por ende, pueden señalarse los siguientes aspectos respecto de la segunda tertulia.

Aspectos entorpecedores	<ul style="list-style-type: none"> - Por los momentos, es bastante difícil hablar y escuchar bajo la modalidad de “turnos de palabra”. - La mayoría no ha señalado una idea o un párrafo para compartir con los compañeros/as.
Aspectos facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado, con plena autonomía, colocó las mesas y sillas para la tertulia literaria dialógica. - Todos/as han leído los capítulos acordados. - La coordinadora lleva el libro original y actúa como modelo lector. - Disfrutamos de los comentarios del libro. - Cuando las intervenciones están bien elaboradas, ponen mucha atención en sus palabras. - El grupo acordó leer dos nuevos capítulos para la siguiente tertulia.

Retos futuros	<ul style="list-style-type: none"> - Insistir en la relevancia de “marcar” una idea del libro. - Ejercer como modelo lector, al seleccionar ideas y ofrecer justificaciones sobre las elegidas.
----------------------	---

Tabla 5. Aspectos entorpecedores, facilitadores y retos de futuro.

Tercera reunión (segunda tertulia)

El alumnado organizó la clase como se esperaba, lo que indicó que tenían interiorizada la hora de la tertulia literaria; es decir, los jueves, a primera hora. Sin embargo, tres niños no habían leído los dos nuevos capítulos acordados. La coordinadora indagó sobre el porqué y se alegaron diferentes razones. Ante esto, comentó la posibilidad de dejar de hacer la tertulia, pero todos aseguraron que querían seguir con ella. Se inició el “turno de palabra” para comentar los capítulos tercero y cuarto de *Robinson Crusoe* y se destacaron, prácticamente, todos los pasajes importantes con una justificación adecuada, aunque un poco pobre; según fuera el caso, algún niño/a o la coordinadora, ejercieron de modelo lector. Un niño que no se había leído el libro, mostró un comportamiento disruptivo y la coordinadora, con corrección y firmeza, pidió a éste y a otros, que no leyeron lo acordado, se retiraran de la tertulia, ubicándolos en una mesa al fondo de la clase a fin de que leyeran los capítulos y buscaran ideas principales, lo que les sorprendió enormemente; con esta actitud, se les hizo tomar conciencia de que la actividad debe realizarse en condiciones mínimas de trabajo, atención y escucha. Como en la tertulia anterior, se comentaron pasajes importantes, se pronunciaron juicios y hubo, también, momentos de aprendizaje, al evidenciarse mayor argumentación que durante el primer día; asimismo, el inicio de la interiorización del sentido y el significado de la práctica de la tertulia literaria dialógica.

Pasajes comentados	- Prácticamente todos los hechos relevantes son comentados. Desde que Robinson se construye su propia vida en Brasil y logra la nacionalidad; adquiere propiedades, trabajo, esclavos, dinero... hasta que aparece en la playa tras el naufragio, yendo y viniendo a su barco encallado para recoger bienes y sobrevivir.
--------------------	---

Juicios emitidos	<ul style="list-style-type: none"> - Robinson es ambicioso y se equivoca, porque cuando lo tiene ya todo no se conforma y lo pone en juego por su deseo de aventuras. - Detrás de la esclavitud hay racismo hacia las personas negras y una explotación aberrante que ninguno de nosotros toleraríamos hoy, valorando el avance de nuestra sociedad actual. - Dudas sobre las posibilidades de supervivencia de Robinson, ya que no tiene medios suficientes. - Es fuerte, pero a la vez tiene miedo, porque no sabe dónde está, si hay fieras... - Es ingenioso, porque va de la playa al barco a recuperar bienes que pueden ayudarle en su supervivencia y pasa de no tener nada a tener bastantes cosas útiles.
Algunos aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Tráfico con esclavos negros entre África y Brasil. - Surgimiento de normas y leyes para abolir la esclavitud. - Conceptos de legalidad/ilegalidad. - Qué es una chalupa.

Tabla 6. Pasajes comentados, juicios emitidos y otros aprendizajes desarrollados

Dos momentos durante esta tertulia fueron, especialmente, significativos: a) El primero, cuando una niña señaló la frase que le había gustado, aunque no supo argumentar la razón y b) dos compañeros la ayudaron, demostrándose un comportamiento solidario, como instan las bases del aprendizaje dialógico.

<p>A5: <i>Página 34: “¡A rezar y remar con todas nuestras fuerzas! Al instante vimos acercarse una ola tan alta como una montaña, que nos embistió de popa y volteó la barca, así que caímos todos al agua. La mar nos tragó. No puedo describir mi angustia, nadando desesperado por salir a flote, sin apenas tomar aire, ingiriendo agua salada, boqueando en el remolino, hasta que la misma ola me arrastró un gran trecho y me depositó exhausto en la playa”.</i></p> <p>C: <i>¿Por qué has destacado ese párrafo?</i></p> <p>A5: <i>[Cara pensativa].</i></p> <p>C: <i>¿Por algo te habrá llamado la atención?</i></p> <p>A5: <i>No sé.</i></p> <p>C: <i>Alguna razón tendrás: ¿te has puesto en el lugar de Robinson? ¿Te has puesto a rezar? ¿Te ha dado pena?... [Sonrisa] ¿Alguna razón tendrás? [A pesar de la insistencia, la niña no decía nada. Después, levantó la mano otro niño]. Te va a ayudar tu compañero.</i></p> <p>A2: <i>Yo creo que le gustó porque ha sido como un momento...</i></p> <p>A11: <i>Dramático.</i></p> <p>A2: <i>Sí, dramático, pero muy rápido porque como estaban en el mar y había muchas olas y todo... Entonces, claro, cuando llegas a la arena, lo primero que haces es quedarte un rato en el suelo para tranquilizarte.</i></p> <p>C: <i>¿Lo elegiste por eso?</i></p> <p>A5: <i>Sí, por eso me gustó.</i></p>

Tabla 7. Interacciones entre miembros de la tertulia

El segundo fue la intervención de un alumno, señalando un posible error en la obra.

A2:	<i>Pero se equivoca aquí porque dice que vende la piel de leopardo y en ningún momento ha cazado un leopardo, sino un león.</i>
C:	<i>[cara sorprendida] ¿hay un error en el libro?</i>
A2:	<i>Sí. En el libro ponía que mató a un león con su amigo Xury y le quitó la piel</i>
C:	<i>¿Dónde está lo de la piel de leopardo? ¿Sabes exactamente?</i>
	<i>[Lo leemos].</i>
C:	<i>Efectivamente, parece que hay un error. Eso solo lo detecta un niño que ha leído el libro con muchísima atención, un niño que se ha metido en la propia piel del protagonista... [Silencio] Yo no lo había detectado. Puede deberse por dos cosas: una, a que el libro es una adaptación y la persona que lo ha adaptado se ha confundido al poner primero león y luego leopardo o, también, puede deberse a que en la adaptación se cortan cosas de la historia, lógicamente. Puede haber más razones... a lo mejor, en algún momento, ha matado algún leopardo y como eso no nos lo ha contado... y ahora aquí nos parece raro. O puede que sí lo ponga y no nos acordemos.</i>
A2:	<i>Sí, sí... yo sí me acuerdo que cuando se escapa no tiene nada... y cuando se escapa con Xury no coge pieles, pone que coge provisiones... pescado, dos escopetas y... se fue. Pero, en ningún momento ponía que le dan una piel de leopardo o nada. Además, tampoco le han podido dar porque antes de irse a Brasil estaba en el barco con Xury.</i>

Tabla 8. Interacciones entre miembros de la tertulia

Cuando concluyó el tiempo de la tertulia, la coordinadora se dirigió a los niños que no habían leído la obra y habló con ellos de uno en uno, cogiéndoles las manos, buscando su complicidad y haciéndoles reflexionar sobre las razones que les llevaron a estar apartados de la tertulia, reconociendo éstos que había sido una medida justa.

Al efectuar el balance de la tertulia, pueden señalarse los siguientes aspectos.

Aspectos entorpecedores	<ul style="list-style-type: none"> - Tres niños no se han leído las páginas acordadas. - Deben amoldarse al formato de una tertulia literaria dialógica.
Aspectos facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> - La moderadora es modelo de trabajo de una tertulia literaria dialógica. - Algunos niños y niñas comienzan a ser buenos modelos también. - La historia se va poniendo cada vez más interesante y hay fascinación por conocer qué pasará a continuación. - La maestra-tutora se compromete a recordarles la obligación de leer dos capítulos para la siguiente tertulia a objeto de que a nadie se le pueda olvidar.

Retos futuros	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado debe interiorizar su obligación de leer los capítulos acordados y seleccionar una idea que les haya llamado la atención. - Acordar en base a argumentos y diálogo igualitario, de todas las personas implicadas en la tertulia, de cómo intervenir con aquellos que no hayan podido leer el libro; esto posibilita un criterio común consensuado. - Potenciar que todos los niños y niñas contribuyan al buen desarrollo de la tertulia y actúen como buenos modelos lectores para sus compañeros/as.
----------------------	---

Tabla 9. Aspectos entorpecedores, facilitadores y retos de futuro

Cuarta reunión (tercera tertulia)

En la última tertulia, se superaron con creces los retos planteados en las anteriores reuniones. En esta ocasión, además, se incorporó al aula una alumna de “prácticas” que participó como observadora de la misma y quedó, francamente, impresionada con la experiencia.

La tertulia se inició con una serie de correos intercambiados entre la coordinadora y el editor literario de Vicens Vives, tratando el supuesto error localizado en la obra, lo que provocó mucha expectación en todas las personas. Hablamos de ello y entre todos/as pudimos determinar con acierto qué era lo que realmente había sucedido: si aparecía un leopardo en la historia, pero en la obra no se decía que Robinson hubiera cargado su piel en el barco.

Pasajes comentados	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los hechos relevantes son comentados. Robinson empieza a vivir en la isla, demostrando mucho coraje.
Juicios emitidos	<ul style="list-style-type: none"> - Robinson es muy trabajador: se construye un hogar en una grieta de una cueva y lo pone a su gusto, con bodega, cocina, almacén, comedor y un cercado. - Es muy ordenado y cuidadoso con todas sus pertenencias y muy riguroso llevando la contabilidad de sus días en la isla. - Se siente orgulloso de sí mismo porque no se deja llevar por lo negativo de su vida o la desidia y lucha por tener una vida civilizada en la isla. - No hay oficio que hombres y mujeres no puedan hacer si se lo proponen: el protagonista caza, recolecta, cocina, cultiva, cose, escribe, construye muebles, cuida sus animales... - Sentimos pena cuando llora (un hombre con mucha fortaleza llorando, resulta impactante).

	<ul style="list-style-type: none"> - Él debe sospechar que pasará mucho tiempo en la isla porque se construye una casa y, esta vez, parece que se va a quedar ahí mucho tiempo. - Debe estar arrepentido de no haberse quedado con sus padres; intentar volver a la civilización o mantenerse en la isla (no hay acuerdo).
Algunos aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Las enumeraciones y los poemas son escritos de diferentes naturalezas. (Robinson enumera por escrito las cosas buenas y malas de estar en la isla). - Escribir un diario o poner sobre papel pro y contras de una situación, ayuda a reflexionar, aclararse y desahogarse. - Es importante que nuestra mente ayude a controlar los impulsos del corazón para compensar las fuerzas; en este caso, para no dejarse llevar por la desesperación. Después de todo, Robinson está vivo, tiene un lugar donde vivir y no le faltan alimentos. - Las personas son responsables de regular sus horarios bajo cualquier circunstancia, tal como hace Robinson.

Tabla 10. Pasajes comentados, juicios emitidos y otros aprendizajes desarrollados

Ahora bien, cuando llegó el momento de decidir cuántas páginas leeríamos para la siguiente tertulia, el niño de etnia gitana que estuvo participando con normalidad en el transcurso de las tertulias –aspecto éste que impresionó a su profesora-tutora– sugirió incrementar las lecturas para el siguiente encuentro, apoyándose en argumentos y convenciendo a sus compañeros. Se acordó, finalmente, que en vez de leer dos, se leerían tres capítulos.

<p>A8: <i>Es que tiene mucho misterio, ¡quiero saberlo!</i></p> <p>C: <i>¡Abhh! Pues hay que leer. ¡Para eso podrían leer tres capítulos! ¡O cuatro!</i></p> <p>A8: <i>Pues ahora vienen muchos días...</i></p> <p>A2: <i>Es que te lo lees y ya no puedes parar más...</i></p> <p>C: <i>¡Abhhh! [Se ríe].</i></p> <p>A8: <i>O te lees esos dos capítulos otra vez o te esperas 15 días...</i></p> <p>C: <i>Pues leemos tres o cuatro para la próxima, ¿eh?</i></p> <p>[...]</p> <p>C: <i>Lo lógico es que lo hagáis con vuestra profesora.</i></p> <p>A8: <i>Vale. [...] Lo que queremos es leer más.</i></p> <p>Coordinadora: <i>Leer más rápido el libro, ¿no?</i></p> <p>A8: <i>Sí.</i></p>

Tabla 11. Interacciones entre los miembros de la tertulia

En vista de este acuerdo, nuestra colaboración y, por tanto, investigación-acción, concluye con el siguiente balance.

Aspectos entorpecedores	Ninguno
Aspectos facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las personas han leído lo acordado. - Todos los niños y niñas intervienen en la tertulia y destacan un párrafo. - Hay mucha curiosidad por leer la historia de <i>Robinson</i>. - Decidimos aumentar la lectura de dos a tres capítulos semanales. - La tertulia tiene nivel, profundidad y calidad en su contenido y forma. - Hay mucha atención, silencio, escucha activa. - Manifiestan que la última tertulia fue la mejor y que desean que siga así en lo sucesivo. - Hay un intercambio comunicativo sincero, respetuoso y solidario entre todos los miembros de la clase. - Empezamos a pensar en posibles títulos de obras para leer cuando se termine <i>Robinson</i>.
Retos futuros	Mantener lo conseguido y mejorar la actividad en lo sucesivo.

Tabla 12. Aspectos entorpecedores, facilitadores y retos de futuro

La perspectiva de futuro es favorable si la maestra-tutora se implica en el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas; por este requisito, más docentes del centro se animan y el equipo directivo respalda la continuidad. Por contactos, posteriores, con el centro, sabemos que la tertulia literaria dialógica continúa activa y que el alumnado y profesorado del centro la valoran positivamente, haciéndose notar su relevancia por la motivación general que manifiestan por la lectura y el área del lenguaje, donde se han producido intervenciones a favor de la tertulia y las obras leídas.

Conclusiones

Los resultados arrojados durante el proceso de investigación, nos permiten exponer las siguientes conclusiones:

La primera, en los inicios de una tertulia literaria dialógica aparecen aspectos facilitadores y entorpecedores dada la novedad de la práctica para los participantes; por tal razón, es necesario trabajar en pro del refuerzo de los aspectos facilitadores al tratar, simultáneamente, de aminorar los entorpecedores. En este sentido, como hemos visto en los resultados, el docente debe actuar como modelo lector al perseguir con constancia el cuidado en las formas de intervención, de escucha y valoración de los aportes argumentativos,

entre otras opiniones, ya que constituyen elementos cruciales para mejorar, progresivamente, esta práctica (Duncan, 2012).

La segunda, guarda relación con el procedimiento de trabajo que debe seguirse en las tertulias literarias dialógicas: a los niños y las niñas les gusta y motiva que las decisiones se tomen en base a argumentos, que se les dé la oportunidad de pensar con libertad y expresarse abiertamente, al ser escuchados por todas y todos los miembros de la clase. Tener voz para intervenir, enjuiciar y valorar (Sánchez y Yubero, 2004) y, sobre todo, para decidir qué libro leer, cuántas páginas o capítulos, la selección de al menos un párrafo para comentarlo durante la clase, etc., ofrece protagonismo al alumnado, asunto que lo estimula a cultivar la lectura (Certo, Moxley, Reffitt y Miller, 2010; Gritter, 2011).

En tercer lugar, el contenido de los debates es en sí mismo un elemento motivador y educativo (Reed y Vaughn, 2012): hemos comprobado que en todas las tertulias literarias desarrolladas, se comentan pasajes de la obra, se dicen juicios en relación al comportamiento del protagonista, produciéndose una educación en valores en el alumnado, sumado el desarrollo de aprendizajes. En este sentido, es posible afirmar que la tertulia literaria dialógica permite abordar al menos tres dimensiones educativas relevantes: la literaria (pasajes de la obra), la axiológica (juicios y valores) y la instructiva (aprendizajes realizados) (Álvarez y Pascual, 2014). En conjunto, en cada reunión se pueden equilibrar estas tres dimensiones.

En cuarto lugar, es posible destacar la rapidez de resultados y la efectividad que tiene una tertulia literaria dialógica para cambiar las relaciones entre estudiantes y la lectura literaria en el aula, incluso cuando el contexto de partida es difícil (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010; Pulido y Zepa, 2010; Serrano, Mirceva y Larena, 2010). Las propias personas implicadas en la investigación-acción, sabíamos que el proceso de aceptación de la tertulia literaria dialógica se haría efectivo, en algún momento; pero, inicialmente, pensábamos que sería más lento, dada la situación de partida tan desfavorable en el centro/aula reseñado. Esto nos hace suponer que en contextos escolares donde se cultiva el gusto por la lectura y cierto hábito lector por parte del alumnado, su introducción sería más sencilla, e incluso más rápida.

En el futuro será necesario realizar más estudios de caso sobre tertulias literarias dialógicas que se inicien en aulas escolares. En todo caso, este estudio permite poner de manifiesto el poder transformador de esta práctica: los/as participantes experimentaron, por primera vez, la toma de decisiones sobre

la base de argumentos; los implicados comenzaron a desarrollar hábito lector en tiempo de ocio, desearon potenciar la lectura aumentando el número de páginas a leer quincenalmente, comenzaron a realizar aportaciones profundas y con calidad que ayudaron a comprender mejor la obra y motivaron a todos/as a seguir leyendo, todo ello, en un contexto de aprendizaje donde había reinado la solidaridad, la confianza y la interacción respetuosa (Valls, Soler y Flecha, 2008; Pulido y Zepa, 2010).

Por todo ello, y bajo la óptica y las experiencias de las tertulias literarias dialógicas (Valls, Soler y Flecha, 2008; Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010; Pulido y Zepa, 2010; Serrano, Mirceva y Larena, 2010), es deseable la promoción y expansión de esta práctica en los centros escolares para el futuro inmediato, dada su efectividad en la promoción del gusto por la lectura y el debate literario reflexivo y argumental. Tal como afirmó asombrado un niño de la clase: *no sé qué nos pasó, pero al tercer día ya estábamos todos completamente locos leyendo y queríamos más y más*; reconocieron, así, el poderoso efecto de esta práctica sobre las personas envueltas en ella.

Para que esta promoción y expansión sea posible, consideramos que son necesarias dos cuestiones básicas: (1) Elegir las obras clásicas universales y decidir sobre las páginas a leer para cada tertulia en base a la exposición de argumentos, tomando decisiones por consenso; (2) Hacer un seguimiento de la actividad mediante sistemas de investigación-acción, porque este proceso ayuda a ver los aspectos facilitadores, los entorpecedores y los retos de futuro.

Una limitación de este trabajo es su carácter de estudio de caso, lo que impide la generalización de sus resultados al tratarse de una unidad pequeña de observación. Sin embargo, el estudio, al detalle, de las interacciones tiene la ventaja de facilitar una comprensión mayor del fenómeno estudiado, al aportar ideas que pueden ser relevantes para los profesionales de la educación en ejercicio, que son quienes tienen la capacidad de desarrollar tertulias literarias dialógicas en sus aulas.

Referencias

- AGUILAR, C., ALONSO, M. J., PADRÓS, M. & PULIDO, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44.
- ALONSO, E. (Adapt.) (2013). *Robinson Crusoe* (Original de Daniel Defoe). Madrid: Vicens Vives.
- ÁLVAREZ, C. (2015). Book clubs: an ethnographic study of an innovati-

- ve reading practice in Spain. *Studies in continuing education*. Doi: 10.1080/0158037X.2015.1080676
- ÁLVAREZ, C. & PASCUAL, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El profesional de la información*, 23, 6, 625-631.
- AVCI, S. & YUKSEL, A. (2011). Cognitive and affective contributions of the literature circles method on the acquisition of reading habits and comprehension skills in primary level students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1295-1300.
- CARR, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- CERTO, J., MOXLEY, K., REFFITT, K. & MILLER, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49 (3), 243-263.
- CERRILLO, P. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. México: Porrúa.
- DAVISON, R. M., MARTINSONS, M. G. y OU, C. (2012). The roles of theory in canonical action research. *MIS Quarterly*, 36 (3), 763-786.
- DUNCAN, S. (2012). *Reading circles, novels and adult reading development*. London: Continuum/Bloomsbury.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GRITTER, K. (2011). Promoting lively literature discussion. *The Reading Teacher*, 64(6), 445-449.
- LYONS, B. & RAY, C. (2014). The Continuous Quality Improvement Book Club: Developing a Book Club to Promote Praxis. *Journal of Adult Education*, 43, 19-21.
- NELSON, S. W. & GUERRA, P. L. (2013). Educator Beliefs and Cultural Knowledge Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly*. 50(1), 67-95.
- PULIDO, C. & ZEPA, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 2, 295-309.
- REED, D. K. & VAUGHN S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 16(3), 187-217.
- SÁNCHEZ, S. & YUBERO, S. (2004). La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. C. Cerrillo. *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (89-129). Castilla La Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.
- SERRANO, M.A., MIRCEVA, J. & LARENA, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191-205.
- STAKE, R. E. (2005). *The art of case study research*. London: Sage.
- VALLS, R., SOLER, M. & FLECHA, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 71-88.

