



REVISTA IBERO—
—AMERICANA

de Educación
de Educação



La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la
OEI

ISSN: 1022-6508

Está en: [OEI](#) - [Revista Iberoamericana de Educación](#) - [Número 46](#)

[Inicio >>](#)

Versión
impresa

Número 46: Enero-Abril / Janeiro-Abril 2008

[Último número](#)
[Números anteriores](#)
[Números próximos](#)
[Índices](#)

[Perspectivas en torno a la lectura /
Perspectivas acerca da leitura](#)

[Índice número 46](#)

Secciones

[De los lectores](#)
[E + I](#)
[Investigación](#)
[A fondo](#)
[Debates](#)

Servicios

[Suscripción](#)
[Colaboraciones](#)
[Tablón de anuncios](#)

Recursos

[Otras revistas](#)
[Biblioteca digital](#)
[Convocatorias](#)
[Publicaciones](#)
[OEI](#)

 **CTS-I** Centro Interamericano de Estudios Sociológicos, Sociológicos e Interdisciplinarios

 **Pensar Iberoamericano** Revista de Cultura

 **Revista escolar de la OIM**

[Créditos](#)

[Contactar](#)

Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura

Rosa Valls, Marta Soler, Ramón Flecha *

SÍNTESIS: En este trabajo se aborda el estudio de la lectura dialógica enmarcada en una más amplia concepción de aprendizaje que tiene sus fundamentos en las prácticas (comunidades de aprendizaje), teorías (Freire, Habermas, Searle) e investigaciones (incluidas) más relevantes de la actual sociedad de la información, situando en este nuevo contexto las aportaciones dialógicas anteriores. Esto permite entenderla como una instancia coordinante de las actividades de aprendizaje que realizan todas las personas que interactúan con los niños, especialmente quienes conviven con ellos en las aulas y en los domicilios, es decir, el profesorado y las familias. Aquí se intenta demostrar cómo los centros que han adoptado esta concepción de aprendizaje dialógico están consiguiendo mejorar y acelerar el aprendizaje de la lectura y la escritura de todos los educandos con más espacios y más personas que las tradicionales de la escuela heredada de la sociedad industrial. Asimismo, se constata cómo se promueve la lectura de los familiares en casa y también en el espacio escolar a través de las tertulias literarias dialógicas que consiguen que personas que nunca han leído un libro disfruten de obras de Safo, Joyce o Lorca. Resulta auspiciosa, además, la colaboración directa de familiares, de diversidad de profesionales y del voluntariado en el aprendizaje de la lectura y la escritura que realizan los estudiantes, no solo en el horario lectivo sino también fuera de clase.

Palabras clave: lectura dialógica; profesorado y familias; aprendizaje de la lectura; tertulias literarias.

SÍNTESE: Neste trabalho aborda-se o estudo da leitura dialógica enquadrada numa ampla concepção de aprendizagem que tem seus fundamentos nas práticas (comunidades de aprendizagem), teorias (Freire, Habermas, Searle) e pesquisadores (incluídas) mais relevantes da atual sociedade da informação, situando nesse novo contexto as contribuições dialógicas anteriores. Isto permite entendê-la como uma instância coordenadora das atividades de aprendizagem que todas as pessoas que interagem com as crianças realizam, especialmente aquelas que convivem com elas em sala de aula e em casa, isto é, o professorado e a família. Tenta-se demonstrar, aqui, de que maneira os centros que adotaram esta concepção de aprendizagem dialógica estão conseguindo melhorar e acelerar a aprendizagem da leitura e da escrita de todos os educandos com mais espaços e mais pessoas que as tradicionais da escola herdada da sociedade industrial. Ao mesmo tempo, constata-se como se promove a leitura dos familiares em casa e também no espaço escolar, através dos debates literários dialógicos, que conseguem que pessoas que nunca leram um livro desfrutem de obras de Safo, Joyce ou Lorca. Resulta auspicioso, ademais, a colaboração direta de familiares de diversas profissões e do voluntariado na

aprendizagem da leitura e da escrita que realizam os estudantes, não só no horário letivo como também fora de classe.

Palavras chave: leitura dialógica; professorado e famílias; aprendizagem de leitura; debates literários.

ABSTRACT: This paper deals with the study of dialogical reading, considered in the work frame of a broader conception of learning which has its foundations in the most relevant practices (learning communities), theories (Freire, Habermas, Searle) and research (includ-ed) of today's society of information, locating in this new context previous dialogical contributions. This allows us to understand it as an instance of coordination between learning activities undertaken by everyone who interacts with children, specially those who share a classroom or a roof, namely, the faculty and the families. Here we will try to demonstrate that those centers that have adopted the approach of dialogical learning are improving and accelerating the reading-writing learning process of all students, with more spaces and more people than those traditional centers that have inherited the approach of industrial society. In the same way, we show how reading, both at home and at the school environment, is promoted through dialogical literary circles that get people who have never read a book, to enjoy the works of Safo, Joyce or Lorca. On top of this, what is auspicious is the direct collaboration of relatives, professionals and volunteers in the reading-writing learning process undertaken by the students, not only during school hours but also outside the classroom.

Key words: dialogical reading; faculty and families; reading learning process; literary circles.

1. Introducción

Hay centros educativos que ya están superando el anclaje en las prácticas y concepciones elaboradas durante la sociedad industrial y han comenzado a situar su aprendizaje de la lectura en el contexto sociocultural de la sociedad de la información: en sus mejores prácticas, en sus teorías más importantes y en sus investigaciones más relevantes. Algunos de esos centros reciben el nombre de «comunidades de aprendizaje» y trabajan mancomunadamente en ambos lados del Atlántico (1).

Las principales investigaciones educativas de la comunidad científica internacional (2) y también las estadísticas institucionales dejan muy claro que el aprendizaje de los niños no depende solo de lo que ocurre en el aula, sino también de lo que ocurre en el domicilio (Snow y Tabors, 1993), en la calle y en otros ámbitos. Cada vez queda más claro que el aprendizaje depende de todas las interacciones y no solo de las que tienen lugar en el aula. La concepción de lectura dialógica reúne las teorías y prácticas que orientan la mejora de todas estas interacciones, las que tiene el alumnado con el profesorado, sus familiares, y otros agentes de su entorno.

Diversos autores se han referido a la naturaleza dialógica del lenguaje y de la

condición humana (Bakhtin, 1981; Mead, 1990; Vygotsky, 1986) así como del diálogo como un requisito indispensable para la convivencia entre personas (Habermas, 1987; Freire, 1997). La perspectiva dialógica en el aprendizaje se puede definir a través de la interacción social entre personas, mediada por el lenguaje. A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas.

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. De esta forma, la lectura dialógica implica desplazar el centro del acto de significado de una interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto.

2. Fundamentos dialógicos del aprendizaje de la lectura

2.1 ¿Podemos hablar de «universales» en el aprendizaje?

Todas las personas tenemos capacidades para aprender y desarrollamos habilidades y conocimientos en diferentes contextos de actividad social y entornos culturalmente diversos (Scribner y Cole, 1981). En la teoría de la acción comunicativa Habermas (1987) parte del hecho de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción, por lo que somos capaces de argumentar, expresar ideas, pensamientos, comunicarnos, llegar a entendimientos y realizar acciones a partir de esta comunicación. No importa si hablamos en códigos distintos, lo que importa son las pretensiones de validez del acto comunicativo y la intención de llegar al entendimiento con nuestros actos de habla (Searle, 2004).

Uno de los principales presupuestos de esta posibilidad de diálogo y aprendizaje es la universalidad del lenguaje. La gramática generativa supuso un giro en la concepción del lenguaje y del aprendizaje, convirtiendo a Chomsky en uno de los autores clave de la «revolución cognitiva» de la década de 1960. Esta aportación revolucionaba la psicolingüística por su carácter «internalista», pero también el mundo educativo y social por su concepción universalista del aprendizaje, unificador de todas las personas independientemente de su cultura, género, raza o nivel socioeconómico. Según Chomsky (1986) todas las personas nacemos con un órgano y una capacidad de lenguaje, al igual que nacemos con un órgano y capacidad para respirar. Esta «competencia» innata, que en sus trabajos posteriores el autor ha denominado el «yo-lenguaje» (Chomsky, 2000), da lugar a diferentes actuaciones en función del contexto. Los conceptos de competencia y actuación lingüística aportan una reflexión a los diferentes tipos de actuaciones que desarrollamos en interacción con personas y contextos diferentes.

2.2 El impacto de las interacciones

Partiendo de un a priori igualitario comprobamos que diferentes niños y personas adultas desarrollan aprendizajes diferentes en entornos diferentes; pero, ¿cuáles son los factores clave de estos aprendizajes? Para Vygotsky (1979) todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales interiorizadas: el diálogo intersubjetivo se interioriza a través del lenguaje produciendo nuevas funciones intermentales, de forma que estos modos de conocimiento, semiotizados, no son independientes de las prácticas sociales en las que se desarrollan. ¿Quiere esto decir que están determinados por el contexto o que los andamiajes escolares deben adaptarse a los contextos sociales? Vygotsky ve en la educación una herramienta para la transformación de su sociedad, cree en el cambio de los procesos psicológicos a través de la transformación de las interacciones del contexto, no de su adaptación:

El aprendizaje orientado hacia niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. [...] El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y en cooperación con algún semejante [más capaz] (pp. 137-139).

La zona de desarrollo próximo –o potencial de aprendizaje en colaboración con los demás– incluye las interacciones con todas las personas adultas y más capaces del entorno, además del profesorado y de los compañeros de aula. La perspectiva transformadora del psicólogo soviético, marcada por el contexto revolucionario de su época, ha sido a menudo poco resaltada.

Reflexionando sobre las aportaciones vygotskianas, Wells (1981) indica que la actividad intersubjetiva se puede contemplar desde el punto de vista de cada una de las personas participantes como individuos que aprenden a través de su interacción, o desde el punto de vista de las prácticas sociales en las que estas personas participan, o sea, desde los elementos mediadores que se utilizan y su repercusión en el aprendizaje. En cualquier caso, el sentido de la interacción y la reciprocidad sigue estando presente.

Por un lado, se han estudiado interacciones profesor-alumno y cooperación entre iguales en situaciones de aprendizaje en el aula y, por otro, interacciones de personas adultas con hijos de edades preescolares en el hogar, en situaciones de comunicación verbal y de lectura compartida (Wells, 1981; Snow y Ninio, 1996; Teale y Sulzby, 1986). Sin embargo, recientemente se está demostrando la necesidad de unir estos espacios e incluir el estudio de las interacciones en múltiples situaciones de aprendizaje con «todas las personas del entorno» de los niños, incluyendo, además de profesores e iguales, a padres, madres, abuelos, hermanos mayores, ex-alumnos, vecinos del barrio, monitores y otras personas profesionales (Purcell-Gates 1995; Purcell-Gates y otros, 2001). Lo que un niño pueda llegar a leer, comprender e interpretar con otras personas del entorno define su zona de desarrollo próximo en el ámbito de la lectura. La lectura dialógica estudia la lectura desde este punto de vista, desde la necesidad de coordinar todos los espacios y momentos intersubjetivos con actividades de lectura y escritura.

2.3 Lectura, lenguaje y dialogicidad

La concepción de Bakhtin (1986) de «dialogicidad» es compleja, ya que tras *Problemas de la poética de Dostoievski*, su obra más importante, dedicó el resto de su vida a reflexionar sobre la dialogicidad y la «polifonía» (o múltiples voces) en la lectura de la novela y los textos literarios. En la perspectiva actual de la lectura dialógica recogemos importantes aportaciones de este trabajo. El término «dialogicidad» de Bakhtin se deriva del simple acto de diálogo, del intercambio lingüístico «dar-recibir» entre dos personas llevado a la lectura de un texto. Bakhtin parte de un problema fundamental de la filosofía del lenguaje: el lenguaje es, en sí mismo, ambiguo ya que las personas tenemos mundos objetivos, subjetivos y sociales diferentes (recordemos los juegos de lenguaje wittgenstenianos o las consecuencias «infelices» de los actos de habla discutidos por Austin (1962). Pero mientras que los defensores de la deconstrucción (Derrida, 1967) explican esta ambigüedad como inhabilidad de las palabras para representar significados precisos o como muestra de subjetividad en el lenguaje, Bakhtin afirma que esta ambigüedad nos señala el medio a través del cual necesitamos crear significados dialógicamente con los demás.

Bakhtin concibe la vida humana como un proceso dialógico en el que encontramos significado solo a través de nuestras interacciones con los demás. Para el autor, en general, las relaciones dialógicas son un fenómeno más amplio que el mero intercambio de palabras, son un fenómeno universal presente en todas las manifestaciones y discursos de la vida humana que tengan significado. Bakhtin (1986) critica la filosofía racionalista de la modernidad tradicional por ser estrictamente monológica y considerar una única forma de percibir el desarrollo cognitivo y la verdad. Propone dar un paso adelante y unir la perspectiva utópica de la modernidad tradicional con el socialismo utópico y su fe en las convicciones. También critica el estructuralismo lingüístico de Saussure por su limitado análisis del lenguaje en cuanto que ignora su naturaleza dialógica.

Mead (1990) también analiza la relación entre lo individual y lo social, argumentando que una persona solo puede concebirse como miembro de una sociedad, es decir, que el pensamiento y el espíritu de una persona no son sino un proceso de desarrollo social mediado por el lenguaje. Este investigador defiende que las personas construyen la personalidad cuando perciben las imágenes que los demás tienen de ellas mismas, y de esta forma construyen una imagen de su propia capacidad de aprendizaje.

La interacción social en un entorno cultural y educativo tiene una influencia directa en la forma en que los niños, y las personas en general, viven el proceso de aprendizaje y el propio centro educativo. También para Bruner (1998, p. 70) «el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria». Para él, el desarrollo cognitivo es un proceso de interiorización de la cultura, y la educación tiene la función de guiar y animar este desarrollo.

2.4 Diálogo y dimensión instrumental

Uno de los principios del aprendizaje dialógico (Aubert y otros, 2008) es la

dimensión instrumental. En ocasiones se han opuesto diálogo y cooperación a aprendizajes técnicos o instrumentales, pero en la práctica, por el contrario, hemos comprobado que cuando en un centro o aula aumentan las interacciones entre iguales y personas del entorno en un clima de diálogo y ayuda mutua, se intensifica la dimensión instrumental. También hemos comprobado que si se hace un erróneo enfoque dialógico, que relativiza la importancia del aprendizaje instrumental, se aumentan las desigualdades, el fracaso escolar y la oposición al diálogo (Elboj y otros, 2002).

Diferentes modelos de lectura ven a la persona lectora como un actor individual intentando crear significado a partir de un texto escrito: los que se centran más en la decodificación de signos y estructuras que se refieren a unos significados objetivos; aquellos que profundizan en el proceso cognitivo de cada persona que se enfrenta al texto desde su experiencia subjetiva y conocimiento acumulado; y por último, los que se centran en la relación profesor-alumno y en cómo se va proporcionando el andamiaje necesario al niño o niña o persona adulta neolectora para que logre con éxito comprender un texto. Todas estas aproximaciones, aunque diferentes, tienen un punto en común: se basan en lo que Habermas (1987) conceptualiza como acción teleológica, es decir, en objetivos individuales y acciones estratégicas para entender unas palabras, buscar la idea principal en un texto, hacer un resumen, etc., sin explotar las posibilidades comunicativas de leer con un objetivo dialógico.

En la lectura dialógica la comprensión lectora contiene todas las dimensiones de la acción dialógica y no solo la teleológica, incluye tanto el proceso individual como el colectivo y compartido, por medio de las habilidades comunicativas que tienen las personas de dialogar sobre el texto. El aprendizaje se desarrolla a través de las continuas relaciones sociales de cada persona y su recreación de la historia. Así, las interacciones contribuyen al aprendizaje de la lectura y se supera aquella reduccionista referencia a los conceptos previos que Ausubel (1963) había teorizado en una de las concepciones de aprendizaje de la sociedad industrial, el aprendizaje significativo que terminó de elaborar en 1962.

En sus estudios sobre la indagación dialógica, Gordon Wells (2001) analiza cómo las interacciones entre pares y con el profesor intensifican el aprendizaje instrumental. Los diálogos entre los niños y los adultos que entran en el aula como facilitadores de estas interacciones en pequeños grupos, hacen que, al modo freireano de «pedagogía de la pregunta», los estudiantes razonen sus argumentos y sus respuestas, aumentando la conciencia de los propios aprendizajes y, por tanto, la metacognición. Wells no analiza los conceptos previos de estos alumnos sino los procesos de comunicación, mediados por el lenguaje, en el contexto del aula. El autor se centra sobre todo en el diálogo con profesores y niños más capaces, y comenta que el proceso de indagación dialógica se multiplicaría en coordinación con más personas adultas de la comunidad educativa, o sea, como apunta Vygotsky, más personas del entorno social de los niños.

Desde una perspectiva muy parecida, Isabel Beck (1997) y Victoria Purcell-Gates (1995; Purcell-Gates y Waterman, 2000), han empezado a introducir estas ideas dialógicas en el campo de la lectura y la escritura. Por ejemplo, Beck propone una metodología llamada *Questioning the Author* en la que se establece un proceso colectivo de interpretación de los textos y discusión en actividades de aula, con el

objetivo de ayudar al alumnado a encontrar sentido y aumentar la comprensión. Para Beck, igual que para Wells, la riqueza no está en los conceptos previos de cada niño individualmente, sino en el proceso comunicativo y el conocimiento que se genera en el grupo a través de esta comunicación. Asimismo, Purcell-Gates (1995) recoge cómo el aprendizaje en interacción con otras personas crea un buen ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender, y cómo para conseguir este clima es importante el cambio de roles tradicionalmente establecidos en la escuela.

Bruner (1997) habla de «subcomunidad de aprendizajes mutuos» cuando en los centros educativos los alumnos se ayudan mutuamente a aprender, rompiendo la jerarquía existente entre profesorado y alumnado. Por otro lado, esta interacción tiene implicaciones en la construcción del significado de un cierto acontecimiento. A esto se refiere Bruner al hablar de «negociación interpersonal», que hace referencia al acuerdo que se busca entre las personas para construir este significado.

3. Más espacios de lectura con más personas

3.1 Lectura y creación de sentido en la familia y la comunidad: Tertulias Literarias Dialógicas

La experiencia de las tertulias literarias dialógicas de literatura universal empieza en la educación de personas adultas, en procesos de posalfabetización, concretamente en la escuela de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, como una experiencia cultural y educativa no formal. Con el paso del tiempo se ha formalizado y expandido entre los alumnos de las escuelas primarias y secundarias, y también entre sus familiares.

El resultado es que las personas que se acaban de alfabetizar leen y disfrutan las obras clásicas de la literatura universal, consolidando cada vez más su nivel de lectura y escritura, adquiriendo un mayor vocabulario y aumentando constantemente sus competencias básicas (Flecha, 1997). Las tertulias literarias dialógicas parten de dos criterios fundamentales: se leen clásicos de la literatura universal y se prioriza la participación de personas sin titulaciones universitarias, como las que se acaban de alfabetizar o con formación académica básica. Estos dos criterios rompen con el estereotipo que la literatura clásica universal no puede ser leída y entendida por personas en procesos de posalfabetización. Superando las bajas expectativas, estas personas aprenden y disfrutan de la literatura clásica universal cuando leen a Tolstoy, Joyce, Hugo, Cervantes, Lorca o Shakespeare.

Las personas leen en casa las páginas acordadas, señalan el párrafo o párrafos que más les han gustado o que quieran resaltar por algún motivo. Una vez en la tertulia, respetando el turno de palabra las personas leen su párrafo y explican por qué lo han elegido e inmediatamente se abre un turno de palabras para que los demás participantes expresen su opinión. A través del diálogo igualitario se establece que todas las opiniones serán respetadas por igual. La finalidad no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos, convirtiéndose en creadoras de cultura. La importancia está en los argumentos que se aportan y no

en la posición de poder de quien los formula, así como en la intención de llegar a un entendimiento. Fruto del diálogo igualitario y del debate, aumenta la motivación y curiosidad por aprender los contenidos académicos, potenciando que se investigue sobre todo aquello que se desea aprender –lo que con frecuencia lleva a iniciarse en la informática– y, una vez investigado, compartirlo colectivizando el conocimiento y, por lo tanto, multiplicándolo. Es una aplicación de la propuesta de Wells (2001) al defender un aprendizaje basado en el diálogo, para aprender a través de la **indagación dialógica** de forma que el conocimiento se construya entre todo el alumnado en actividades conjuntas y a través de interacciones dialógicas.

Las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades. Las tertulias literarias dialógicas entroncan con la sugerencia de Freire al afirmar que la lectura no se abre solo al texto y a las personas participantes.

Leer no consiste solamente en descodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto (Freire, 1989, p. 51).

A esto hay que añadir el proceso de transformación de los participantes. El diálogo igualitario, el ambiente solidario y las reflexiones que de ello se derivan hacen que personas que nunca antes se hubieran atrevido a hablar en público o a expresar su opinión entren en un debate sobre los temas que se discuten. Los participantes de las tertulias literarias –muchas de ellas mujeres– cambian su autoconcepto adquiriendo mayor autoestima y seguridad y modificando así las relaciones que tienen en su entorno. Este aumento del aprendizaje contribuye a una posalfabetización de éxito al superar las barreras que las habían mantenido al margen de la educación y la participación social. Así, la transformación que se genera no es solo individual sino también social y de su entorno al ser, generalmente, personas que se implican en sus centros, barrios y comunidades.

En la actualidad se desarrolla un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas y la experiencia, que se está extendiendo a muchos países, está siendo reconocida por los resultados que genera tanto por la comunidad científica internacional como por intelectuales de gran prestigio.

3.2 Más personas adultas en el aula: grupos interactivos

La lectura dialógica implica el aumento de las interacciones en contextos educativos: más personas adultas y más espacios. Entre los adultos que ayudan al docente dentro del aula encontramos profesionales de otras disciplinas (de la educación social, el trabajo social...), familiares, voluntariado. A partir de la participación de otros agentes educativos, de padres, madres, abuelos, hermanas mayores, vecinas, etc., los niños se dan cuenta de que aprenden más y de que son capaces. Inmersos en esta dinámica, intensifican la dimensión instrumental y, o bien preguntan si pueden permanecer en el aula para concluir el trabajo, u optan por ir a la biblioteca a hacer deberes en vez de jugar... ¿Por qué? Porque la mejor motivación para aprender es

aprender.

Todo ello contribuye a la aceleración de su aprendizaje de la lectura y posterior desarrollo como personas lectoras. Si se abren las aulas a familiares el intercambio se vuelve más enriquecedor para el aprendizaje. La participación de los padres es, sin duda, un elemento de calidad. Las interacciones que se dan en los grupos interactivos se producen sin que exista una jerarquía entre quien transmite el conocimiento y quien lo recibe. En este sentido, se da un diálogo igualitario en el que el alumnado puede expresar libremente su opinión y se debate teniendo en cuenta cuál es el mejor argumento y no quién lo emite.

Leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo (Soler, 2003, p. 47).

Si leer es un proceso dialógico, hacerlo de manera colectiva amplía los espacios de diálogo.

Uno de los ámbitos fundamentales del aprendizaje es el aula y es en ella donde hay que organizar espacios que fomenten las interacciones para el aprendizaje de la lectoescritura. Una posibilidad son los grupos interactivos, una forma organizativa del aula pensada para fomentar las interacciones entre iguales y con adultos de la comunidad, con el fin de aumentar el aprendizaje instrumental y la solidaridad. Muchas comunidades de aprendizaje, por ejemplo, trabajan el área de lengua organizando las aulas por grupos interactivos (Aubert y otros, 2008).

En las clases interactivas el aula se divide en varios grupos, heterogéneos tanto en el nivel de aprendizaje, como de género, cultura u origen social. Cada grupo cuenta con la tutoría de un adulto que se encarga de establecer interacciones y ayudar a cada educando. Este adulto puede ser otro maestro, una madre o un padre, otros estudiantes mayores del instituto, una persona jubilada de la comunidad, estudiantes universitarios, amas de casa... El docente responsable del aula dinamiza el trabajo de cada grupo y de cada tutor. El tiempo de la clase se distribuye en cuatro partes para que todos los grupos realicen cuatro actividades diferentes en el tiempo de una hora u hora y media. Cada veinte minutos aproximadamente el grupo cambia de mesa, de actividad y de tutor.

En la clase de lengua organizada por grupos interactivos un grupo puede realizar una actividad de lectura, otro una de escritura, otro una actividad de lenguaje oral y otro, por ejemplo, una de carácter más manipulativa. Los grupos interactivos son una forma muy potente para acelerar el aprendizaje de la lectoescritura. En la perspectiva tradicional el alumno solamente interactúa con el texto, mientras que desde la concepción dialógica las interacciones en el proceso lector se realizan con todos los miembros del grupo, iguales y personas adultas que se relacionan con ese texto. A mayores y más diversas interacciones, mayor es el aprendizaje de la lectura.

La entrada en el aula de adultos no profesionales de la educación tiene beneficios en el aprendizaje de la lectura. Las personas mayores con las que interactúa el niño en espacios comunitarios y en el hogar son un recurso cognitivo para el aprendizaje (Moll, 1992). Poseen una experiencia y un conocimiento y realizan prácticas de

alfabetización con el alumnado diferentes a las escolares. Incorporar a estas personas en las aulas supone incorporar también nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, beneficiosas para los niños procedentes de entornos no académicos. Además, las estrategias de alfabetización utilizadas por personas de otras culturas son un factor importante para el aprendizaje del idioma por parte de niños inmigrantes con lenguas diferentes a aquella en la que se está produciendo la alfabetización.

Uno de los aspectos a destacar desde el punto de vista del aumento del aprendizaje instrumental es la potencialidad de la ayuda entre compañeros con diferente desarrollo de habilidades lectoras. Cuando un alumno más experto en una actividad de lectura explica a su compañero el significado de una palabra, de una frase o el contenido de una lectura está desarrollando aún más las habilidades lingüísticas con las que ya cuenta y está activando un proceso de metacognición que favorece su desarrollo cognitivo y la empatía, la comunicación, la escucha, el diálogo, la solidaridad.

En estas situaciones de aprendizaje quienes aprenden son los dos alumnos, porque no existe un muro entre quien explica y enseña y quien escucha y aprende. Los niños que son ayudados saben que lo que hacen es posible gracias a la colaboración que reciben de sus compañeros y de las personas adultas que participan en el grupo interactivo. Estos otros, más expertos en lectura, les facilitan el establecer puentes entre «lo conocido» y «lo nuevo» (Rogoff, 1993), acercándoles el nuevo lenguaje, las nuevas palabras, los nuevos grafismos y fonemas a lo que ya conocen para, una vez que compartan significado, recorrer juntos la zona en la que aprenden en colaboración.

3.3 Más espacios de lectura con más personas

Si el aprendizaje depende fundamentalmente de las interacciones, es necesario potenciar los espacios existentes, más allá del aula, que pueden servir para aumentar las relaciones entre el alumnado y otras personas adultas para el aprendizaje de la lectura. La lectura dialógica, basada en esta nueva concepción del aprendizaje, ya amplía la mirada:

La lectura dialógica no se reduce al espacio del aula sino que abarca más espacios: incluye la variedad de prácticas de lectura que pueden realizarse en la biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, en centros culturales, y otros espacios comunitarios (Soler, 2003, p. 49).

En toda esta gama de posibilidades cabe prestar una especial atención al aprovechamiento de espacios con los que cuentan todos los centros educativos. Es el caso de las bibliotecas tutorizadas y el aula de informática tutorizada, que pueden convertirse en espacios de aprendizaje de la lectura y la escritura basados en interacciones con la participación de familiares y voluntariado.

Muchas bibliotecas de centros educativos permanecen cerradas al acabar el horario escolar, limitando su uso a algunas horas semanales, el cual suele estar asociado al área de lengua y consiste, a menudo, en la elección de un libro y su lectura. Se trata de flexibilizar y dinamizar la biblioteca. Para ello hay que extender su horario de

apertura y abrir sus puertas a la comunidad para que los niños disfruten de sus posibilidades con sus pares, familiares, voluntariado y otras personas del entorno. Las bibliotecas tutorizadas ya son una realidad en muchos centros educativos en los que están participando personas adultas de la comunidad que leen y comentan los libros junto con los niños, les ayudan a buscar información en obras de referencia o en el ordenador para hacer trabajos, escriben resúmenes y críticas de lo que han leído, preparan representaciones de los libros y cuentos que leen e incluso, en la misma biblioteca, se crea un espacio para representaciones teatrales.

El aula de informática es otro de los espacios que, abriéndose a la comunidad y ampliando su horario, puede reorganizarse para convertirse en un lugar más del centro en el que desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectura, aprovechando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El aula de informática se transforma en lo que se denomina «aula digital tutorizada», donde en grupos heterogéneos de alumnos y familiares, monitores y monitoras y personas voluntarias, se utilizan los programas del ordenador para mejorar la lectura y la escritura.

La diferencia con otras actividades es que en la realización de una actividad de lectura dialógica delante del ordenador las personas participantes, alumnos de diferentes edades y niveles, dialogan entre ellos y con la persona adulta voluntaria para resolver conjuntamente la actividad. El aprendizaje de la lectura se acelera a través de la comunicación. En un aula digital tutorizada pueden encontrarse frente a un ordenador unas sillas ocupadas por una niña, su abuelo y una persona voluntaria que dialogan y dan su opinión acerca de cómo resolver la actividad. En las aulas digitales se potencia este tipo de aprendizaje intergeneracional aprovechando la apertura del centro a personas adultas de diferentes edades.

La biblioteca tutorizada y las aulas digitales tutorizadas no suponen solo su apertura a la comunidad sino la organización de estos espacios de manera que se acrecienten las interacciones entre los alumnos para incrementar el aprendizaje instrumental. Lo que pueden hacer los estudiantes cuando trabajan solos en la biblioteca o con un ordenador es menos que lo que llegan a lograr con ayuda de personas «más capaces». En el caso de las aulas digitales tutorizadas, cabe destacar el desarrollo de habilidades de lectura relativas a la lectura de textos en la red que los niños van incorporando al conjunto de estrategias de comprensión lectora.

Bibliografía

Aubert, Adriana y otros (2008): *Aprendizaje dialógico*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Ausubel, David (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune & Stratton.

Austin, John L. (1962): *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

Bakhtin, Mikhail (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, tx:

University of Texas Press.

— (1986): *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.

Beck, Isabel y otros (1997): *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*. Newark, de: International Reading Association (ira).

Bruner, Jerome (1995): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza (Alianza Ensayo).

— (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor (Aprendizaje).

— (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata (Psicología).

Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (crea) (2007): *includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Report 2: «Theories, reforms and outcomes in European educational system». Integrated Project, Priority 7, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. 6.th FP European Commission (VI Programa Marco de la Unión Europea).

Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Language. Its Nature. Origin and Use*. Nueva York: Praeger.

— (2000): *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Nueva York: Cambridge University Press.

Derrida, Jacques (1967): *De la grammatologie*. París: Les Éditions de Minuit.

Elboj, Carmen y otros (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Flecha, Ramón (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Freire, Paulo (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.

— y Macedo, Donald (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Habermas, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Mead, George H. (1990): *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.

Moll, Luis (1992): *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.

Purcell-Gates, Victoria (1995): *Other People's Words: The Cycle of Low Literacy*. Cambridge, ma: Harvard University Press.

— y Waterman, R. (2000): *Now We Read, We See, We Speak: Portrait of Literacy in an Adult Freirean-Based Class*. Mahwah, nj: Lawrence Erlbaum.

— y otros (2001): «Impact of Authentic Adult Literacy Instruction on Adult Literacy Practices», en *Reading Research Quarterly*, vol. 37 n.º 1, pp. 70-92.

Rogoff, Barbara (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Searle, John y Soler, Marta (eds.) (2004): *Lenguaje y ciencias sociales*. Diálogo entre John Searle y crea. Barcelona: El Roure Ciencia.

Scribner, Sylvia y Cole, Michael (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, ma: Harvard University Press.

Snow, Catherine y Ninio, Anat (1996): *Pragmatic Development (Essays in Developmental Science)*. Boulder, co: Westview Press.

— y Tabors, Patton (1993): «Intergenerational Transfer of Literacy», en L. A. Benjamin y J. Lord (eds.): *Family literacy: Directions in Research and Implications for Practice*. Washington dc: Office of Educational Research and Improvement (oeri).

Soler, Marta (2003): «Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador», en Ana Teberosky y Marta Soler (eds.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ice)/Horsori.

Teale, William y Sulzby, Elizabeth (1986): *Emergent Literacy. Writing and Reading*. Norwood, ny: Ablex.

Vygotsky, Lev (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

— (1986): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wells, Gordon (1981): *Learning Through Interaction: The Study of Language Development. Language at Home and School*, vol. 1. Cambridge University Press.

— (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Notas

* Profesores de la Universidad de Barcelona, España.

1 Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos basado en el aprendizaje dialógico que genera la participación democrática de las familias y de toda la comunidad para conseguir el éxito académico de todos los niños. Actualmente se está llevando a cabo en cincuenta y siete centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en ocho comunidades autónomas de España y en Brasil y Chile.

2 El instrumento de mayores dimensiones y relevancia del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea son los proyectos integrados. INCLUD-ED (CREA, 2007) es el único proyecto integrado que se ha dedicado al análisis de la educación escolar.