

Macarena Becerra Quero
(coord.)

La educación lectora: ciencia para la sociedad

LITERARIA, Y
PLEMENTARLA EN
AN CADA VEZ
OSOS ESTUDIOS
RA IMPACTA DE
DESARROLLO DE
EL PROCESO
PAULATINA-
PLICACIÓN DE
AS QUE PERMI-
LA ATENCIÓN
ES PRECISO EM-
NOVADORAS
DIFERENTES HABIL-
DE DESARRO-
RA.

LA EDUCACIÓN LECTORA Y LITERARIA, Y
LA IMPORTANCIA DE IMPLEMENTARLA EN
LAS INSTITUCIONES, COBRAN CADA VEZ
MÁS FUERZA, PUES NUMEROSOS ESTUDIOS
MUESTRAN QUE LA LECTURA IMPACTA DE
MANERA NOTABLE EN EL DESARROLLO
GLOBAL DEL INDIVIDUO. EL PROCESO
DEL LECTOR VA MADURANDO PAULATINA-
MENTE POR MEDIO DE LA APLICACIÓN DE
ESTRATEGIAS INTERACTIVAS QUE PERMI-
TEN QUE EL TEXTO CAPTE LA ATENCIÓN
DEL LECTOR, POR LO QUE ES PRECISO EM-
PLEAR METODOLOGÍAS INNOVADORAS
QUE POTENCIEN LAS DIFERENTES HABIL-
DADES COGNITIVAS QUE SE DESARRO-
LLAN MEDIANTE LA LECTURA.

LA EDUCACIÓN LECTORA Y LITERARIA, Y
LA IMPORTANCIA DE IMPLEMENTARLA EN
LAS INSTITUCIONES, COBRAN CADA VEZ
MÁS FUERZA, PUES NUMEROSOS ESTUDIOS
MUESTRAN QUE LA LECTURA IMPACTA DE
MANERA NOTABLE EN EL DESARROLLO
GLOBAL DEL INDIVIDUO. EL PROCESO
DEL LECTOR VA MADURANDO PAULATINA-
MENTE POR MEDIO DE LA APLICACIÓN DE
ESTRATEGIAS INTERACTIVAS QUE PERMI-
TEN QUE EL TEXTO CAPTE LA ATENCIÓN
DEL LECTOR, POR LO QUE ES PRECISO EM-
PLEAR METODOLOGÍAS INNOVADORAS
QUE POTENCIEN LAS DIFERENTES HABIL-
DADES COGNITIVAS QUE SE DESARRO-
LLAN MEDIANTE LA LECTURA.

La educación lectora:
ciencia para la sociedad

Macarena Becerra Quero (coord.)

La educación lectora: ciencia para la sociedad

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La educación lectora: ciencia para la sociedad*

Primera edición: enero de 2023

© Macarena Becerra Quero (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley..

ISBN: 978-84-19312-23-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access - Acceso abierto

Sumario

1. La lectura compartida frente a su espejo literario: un motor para la reflexión del profesorado 13
LEONOR RUIZ-GUERRERO
2. Procesos comunicativos del comentario argumentativo desde los enfoques epistémico, dialógico y multimodal 31
MARÍA TERESA CARO VALVERDE
3. Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la literatura en el Grado de Educación Infantil 43
M.^a ALMUDENA CANTERO SANDOVAL
4. De la práctica a la teoría: sobre el (des-)conocimiento de la elaboración del resumen en los futuros maestros 55
ÁNGEL GREGORIO CANO VELA; ANTONIA MARÍA ORTIZ BALLESTEROS
5. Estrategias de comprensión lectora de textos divulgativos y científicos para escribir argumentaciones en el Máster de Secundaria 73
MARÍA TERESA MATEO GIRONA
6. La luz como medio para trabajar la comprensión y la motivación lectora en Educación Infantil 85
MARÍA DOLORES DELGADO MARÍN; INMACULADA MÉNDEZ MATEO; CECILIA RUIZ ESTEBAN

7. Análisis de los procesos emocionales y atencionales en obras de no ficción sobre la naturaleza: con <i>Calma e Infinito</i>	95
RUBÉN CRISTÓBAL HORNILLOS; MARTA SANJUÁN ÁLVAREZ	
8. Lectura inferencial de <i>Historia de una maestra</i> y su comentario crítico universitario	113
CYNTHIA NATHALY CHOCOBAR RODRÍGUEZ	
9. Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples para el desarrollo de la competencia lectora	127
M. ^a ALMUDENA CANTERO SANDOVAL	
10. Dinámicas dialógicas en pedagogía dialógica.	143
M. BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ Y M. TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ	
11. Competencia lectora del profesor en formación: evaluación de los procesos y prácticas lectoras	157
NELLY SAN MARTÍN SEPÚLVEDA	
12. La envoltura emocional de la lectura en la primera infancia.	169
CARMEN MARÍA SANDOVAL FIGUEROA	
13. La formación de lectores en educación infantil a través del libro ilustrado de no ficción.	181
EVA SÁNCHEZ ARJONA; MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA	
14. <i>Un mundo por descubrir</i> . La lectura de un libro ilustrado de no ficción para favorecer la comprensión lectora en el primer ciclo de educación primaria	199
ROBERTO SAIZ PANTOJA; ESTER TRIGO IBÁÑEZ	
15. Reflexiones sobre el retorno a las aulas en pandemia, apoyando la empatía y el aprendizaje lector.	215
JUANA PINZAS	
16. Hacia una educación lectora desde la literacidad crítica: literatura comparada y <i>la librería</i> como intertextualidad creativa	221
ENRIQUE ORTIZ AGUIRRE	

17. Creencias docentes sobre la comprensión lectora en el Perú	235
SHEYLA BLUMEN	
18. <i>Mafalda</i> : un proyecto literario que promueve el hábito lector y el pensamiento crítico en el alumnado de 6.º curso de Educación Primaria	247
MARÍA MARCO MARTÍNEZ; ALICIA ANTOLINOS SÁNCHEZ	
19. Lectura en la Educación Secundaria: aplicación al estudio de las inteligencias múltiples y emociones de los alumnos	261
GEMA GUEVARA RINCÓN	
20. <i>Booktrailer</i> : un recurso para fomentar el hábito lector y desarrollar la competencia digital en la educación primaria	273
MARTA GÓMEZ DOMINGO; PATRICIA BÁRCENA TOYOS	
21. Clubes de lectura en entornos virtuales: dinámicas y procesos implicados	285
ANASTASIO GARCÍA-ROCA; JUANA CELIA DOMÍNGUEZ-OLLER; CARMEN PÉREZ-GARCÍA	
22. Los cuentos como nunca te fueron contados: las versiones tradicionales diferentes crean lectores.	299
PILAR GARCÍA CARCEDO	
23. Hacia una educación ambiental desde los libros ilustrados informacionales: una experiencia de 3.º ciclo de Educación Primaria	315
BLANCA FLORIDO ZARAZAGA; HUGO HEREDIA PONCE	
24. Discutir sentidos en escenarios formales de aprendizaje: el club de lectura de la Universidad de Almería	331
RAQUEL FERNÁNDEZ COBO; JOSÉ MANUEL AMO SÁNCHEZ-FORTÚN; ANASTASIO GARCÍA ROCA	
25. La lectura en familia como generadora de ambientes seguros y de aprendizajes.	349
GILMER BERNABÉ SÁNCHEZ; VERÓNICA M. CASTILLO PÉREZ	

26. El club de lectura como práctica dialógica situada: un estudio de caso.	363
JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN; JUANA CELIA DOMÍNGUEZ-OLLER; CARMEN PÉREZ-GARCÍA	
27. Innovación educativa a través de los cuentos digitales en el grado de Educación Infantil	379
ANA MANZANO LEÓN; JOSÉ M. RODRÍGUEZ FERRER	
28. Digital storytelling in primary education: a comparison of already-made resources and story-creation tools to improve english as a foreign language	387
CRISTINA CASTILLO RODRÍGUEZ; CRISTINA NAVAS ROMERO	
29. La poesía digital o ciberpoesía: qué posibilidades ofrece al lector y escritor del siglo XXI.	401
MOISÉS SELFA SASTRE	
30. Innovación educativa: el aprendizaje basado en juego para alumnado con diversidad funcional	413
JOSÉ M. RODRÍGUEZ-FERRER; ANA MANZANO-LEÓN	
31. <i>Booktubers</i> como <i>influencers</i> literarios: una herramienta en las aulas para el hábito lector y la competencia lectora	421
ELENA DEL PILAR JIMÉNEZ PÉREZ; M. ^a ALMUDENA CANTERO SANDOVAL; PEDRO GARCÍA GUIRAO; MACARENA BECERRA QUERO	
32. Investigación-acción-participación en torno a los cuentos de tradición oral: el arte de contar cuentos; y tú, ¿qué te cuentas?	429
ROSA MARÍA PÉREZ ZARAGOZA	
33. Acoger para comprender: el desafío de la doble carga en la comprensión lectora mediada por las TIC en tiempos de pandemia: un diseño centrado en la persona	443
ROXANA DEL VALLE BALLÓN	

34. Implicaciones didácticas de la atención para el desarrollo de la comprensión lectora	457
MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA	
35. Linguistic subjects: proposal for postgraduate Spanish students through the use OF ICT	471
SIDONÍ LÓPEZ PÉREZ; HANANE BENALI TAOUIS	

El club de lectura como práctica dialógica situada: un estudio de caso

JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN
Universidad de Almería, jmdeamo@ual.es

JUANA CELIA DOMÍNGUEZ-OLLER
Universidad de Almería, jdo357@ual.es

CARMEN PÉREZ-GARCÍA
Universidad de Almería, cpg516@ual.es

Resumen

El presente estudio focaliza su atención en la valoración de las diferentes perspectivas aportadas por los miembros del club de lectura de un centro educativo, así como en la observación e interpretación del caso en su contexto ecológico y real. En este sentido, este trabajo tiene como objetivo principal comprender la complejidad y la unicidad del fenómeno específico consistente en un club de lectura de profesores y familiares del alumnado en un instituto de educación secundaria de titularidad pública situado en Almería capital. Para ello, se ha optado por un estudio de caso (intrínseco), cuyo campo de investigación comprende las tertulias literarias dialógicas desarrolladas en horario extraescolar con periodicidad mensual desde 2010. El periodo de inmersión ha sido de 5 sesiones a lo largo de 5 meses. Como técnicas de recogida de datos, se han seleccionado la entrevista en profundidad (individuales y grupales), la observación participante (rol moderado con baja implicación), el análisis de documentos realizados por los integrantes del club, así como la constitución de un grupo focal con el fin de enriquecer los datos obtenidos. Durante el análisis de datos, se han identificado 32 códigos agrupados en cinco dimensiones: *motivación, diálogo, literatura, canon* y *transposición didáctica*. El estudio evidencia que los integrantes del club desarrollan estrategias de compromiso y participación que favorecen la construcción de sentido compartido y potencian el valor social de la lectura. Los hallazgos del trabajo permiten concluir que las tertulias literarias dialógicas deben integrarse en las prácticas educativas formales orientadas a la formación de lectores literarios.

Palabras clave: Tertulia dialógica, competencia lectoliteraria, club de lectura, canon literario, comunidad interpretativa.

1. Introducción

La literatura científica en torno a los clubes de lectura y tertulias literarias dialógicas ha centrado el interés en sus posibilidades formativas como herramienta relevante para el desarrollo de la competencia lectoliteraria y el fomento del hábito lector en distintas etapas de la vida. Sin embargo, esta práctica no suele integrarse como propuesta en el currículo dentro de los entornos educativos formales, especialmente en Educación Primaria y secundaria.

El estudio actual del ecosistema del libro y la actividad lectora se enmarca en el paradigma de la lectura social (Cordón y Gómez, 2013). Esta posición constituye una reconfiguración de los mecanismos de recepción literaria, ya que se origina una negociación cooperativa de la interpretación textual (Amo, 2019; Amo y García-Roca, 2019). En esta línea, los clubes de lectura y las tertulias literarias dialógicas se presentan como espacios de interacción social idóneos para la construcción colectiva del sentido y la formación de lectores competentes.

Con este trabajo se pretende comprender la complejidad y la particularidad del fenómeno consistente en un club de lectura de profesores en un centro de secundaria de Almería capital de titularidad pública. Nuestra intención se ha centrado, en este sentido, en valorar las diferentes perspectivas aportadas por los participantes, así como en observar e interpretar el caso en su contexto ecológico y real.

2. Aproximación conceptual

Las prácticas letradas objeto de este estudio basan su desarrollo en el aprendizaje dialógico aplicado al acto de leer, de modo que la lectura se comprende como un proceso de diálogo intersubjetivo en el que los individuos reflexionan sobre el texto y su contexto a la vez que incrementan su comprensión lectora a partir de la relación con otras personas (Valls *et al.*, 2008).

Podría definirse un club de lectura como un grupo de personas que se reúnen periódicamente para conversar sobre una obra cuya lectura ha sido pactada con anterioridad y cuyas reuniones son organizadas por un moderador. Con respecto a los tipos de clubes, podemos establecer la siguiente clasificación (figura 1):

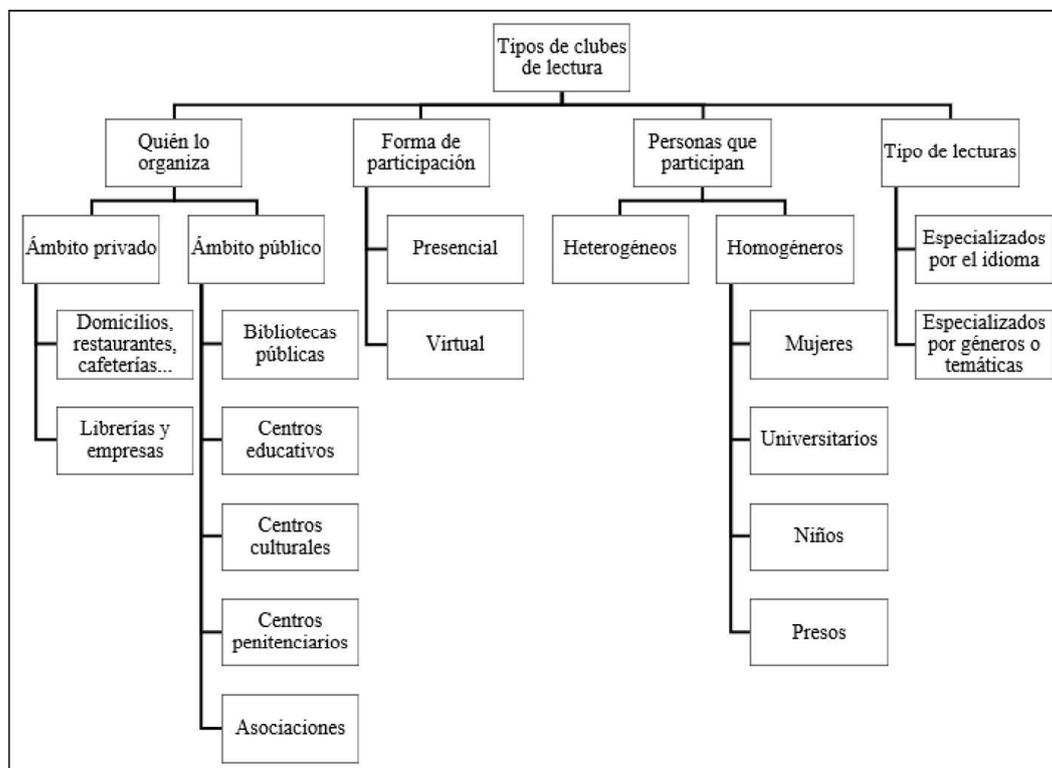


Figura 1. Tipos de clubes de lectura. Fuente: adaptado de Arana y Galindo (2009).

Por su parte, las tertulias dialógicas son reuniones de personas que libremente deciden leer una determinada obra y entablan un diálogo a partir de la misma. En este sentido, Palomares y Domínguez (2019) destacan que el diálogo igualitario favorece el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a la vez que fomenta la interpretación textual y la comprensión lectora.

Se hace hincapié, en este sentido, en la idea de que la lectura compartida de un mismo libro conduce a los lectores a la certeza de sentirse miembros de una comunidad. Se trata de un rasgo que refuerza la potencialidad del hecho lector, un hecho que ya no es individual y privado, sino que se transforma en compartido y colaborativo, de modo que el sentido de la obra se construye colectivamente.

3. Antecedentes teóricos

Los clubes de lectura constituyen una herramienta útil para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión (Kong y Fitch, 2003; Switzer y Barclay, 2012; Shaw, 2013). Específicamente, algunos estudios destacan la importancia del proceso de diálogo entre lectores para generar una construcción colectiva del sentido textual (Atwell, 2007; McKool, 2007; Barone, 2011; Gambrell, 2011; Reznitskaya, 2012; Hill, Betts y Gardner, 2015; Öztok, 2016).

De igual modo, el sentimiento de pertenencia al grupo propicia un clima estimulante para la lectura y la discusión acerca de las obras (Gritter, 2011; Kent y Simpson, 2012). Por tanto, los distintos modos de leer y la lectura como experiencia compartida constituyen los ejes centrales de estas prácticas (García, 2011; Reed y Vaughn, 2012; Farina, Ledesma y Salem, 2019). En consecuencia, nos hallamos ante una perspectiva dialógica de la lectura que valora los clubes como comunidades de aprendizaje (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010).

Múltiples investigadores coinciden en las distintas oportunidades que ofrecen ambas prácticas para el desarrollo del hábito lector y el fomento de la lectura (McMahon, 1992; Goatley, Brock y Raphael, 1995; Johnsson-Smaragdi y Jönsson, 2006; Whittingham y Huffman, 2009; Hill, 2012; Kim y Quinn, 2013). Estas prácticas resultan especialmente motivadoras para el lectorado cuando se tiene en cuenta su horizonte de expectativas y su participación en el proceso de selección de las obras (Lapp y Fisher, 2009; Oszakiewski y Spelman, 2011; Heard, 2015; Colwell, Woodward y Hutchison, 2018).

Los trabajos dedicados al estudio de la vertiente virtual de los clubes de lectura han proliferado en los últimos años (Ferrándiz, 2013; Dantas, Cordon-García y Gómez-Díaz, 2017; Moreno-Mulas, García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2017; Parra, 2017; Delmàs, Lleal y Suriñach, 2019; Fochesato y Dettori, 2019; Mulet, 2019; García, 2021; Santamarta y Agustí, 2021).

Por otra parte, el número de referencias teóricas sobre clubes escolares descende. Algunos ejemplos son: Kong y Fitch, 2003; Hoffert, 2006; Johnsson-Smaragdi y Jönsson, 2006; Sennett, 2006; Barone, 2011; Beach y Steven, 2011; Gritter, 2011; Oszakiewski y Spelman, 2011; Reed y Vaughn, 2012; Gardiner, Cumming-Potvin y Hesterman, 2013.

En España, el estudio de los clubes de lectura constituye una línea de investigación incipiente. Algunos estudios realizados son: Moral y Arbe, 2013; Álvarez-Álvarez, 2016; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2018; FGSR, 2019.

4. Metodología

Se ha optado como modalidad de investigación el estudio de caso (intrínseco), seleccionado por ser en sí un fenómeno de interés (Stake, 2005; Yin, 1989; Bergen, 2000; Walker, 2002). Se ha delimitado el campo de investigación a un club de lectura organizado en horario extraescolar en un instituto público de Almería capital. Se trata de una tertulia literaria dialógica de periodicidad mensual constituida por *a)* un grupo de trabajo de once miembros de la plantilla docente del centro; *b)* tres profesores externos que en años anteriores habían pertenecido a su claustro de profesores, y *c)* cuatro familiares de estudiantes (tres madres y un padre) que mostraron su disposición a participar activamente en este espacio dialógico de lectura. Son componentes con itinerarios formativos dispares: unos, la mayoría, con titulación universitaria y otros, dos madres y un padre, con estudios de grado medio. El grupo de trabajo, constituido con el objetivo de mejorar las prácticas de aula y de producir material didáctico para el desarrollo de la competencia lectora del alumnado, está integrado por docentes de diferentes materias curriculares: 4 profesores de Lengua Castellana y Literatura, 2 de Ciencias Sociales, 1 de Latín y Griego, 2 de Inglés, 1 de Francés y 2 de Tecnología. Los participantes externos imparten docencia en otros centros de la provincia y su formación académica es filológica. Este principio de participación igualitaria ha favorecido que las sesiones de tertulias dialógicas se hayan organizado ininterrumpidamente de manera mensual desde 2010.

A partir de un diseño abierto, flexible y emergente, susceptible de modificar el centro de atención a medida que se va obteniendo la comprensión holística del caso (Simons, 2011), se han generado las preguntas de la investigación:

- ¿Qué motiva a los integrantes del club a participar activamente en los procesos de construcción colectiva de sentido textual? ¿Cómo entienden la literatura y su valor social?

- ¿En estas tertulias se generan lecturas vicarias que favorecen el acceso a niveles de comprensión más profundas a los participantes que poseen una competencia lectora y literaria menor? ¿El diálogo en torno a la obra se enfoca hacia una descripción de su argumento narrativo o hacia un debate democrático e igualitario sobre los grandes problemas de la Humanidad? ¿Cuál es la naturaleza del canon de lectura que se forma en el seno del grupo? ¿Cómo deciden la transposición didáctica de ese conocimiento generado a partir del diálogo a las dinámicas de las aulas del centro?

Estas interrogantes nos han permitido diseñar la investigación y escoger los métodos más adecuados que nos facilitaran la información relevante necesaria para la consecución de los propósitos del estudio. Nos hemos decantado como técnicas de recogida de datos preferentes la entrevista en profundidad y la observación participante. Con el uso complementario de ambas se ha pretendido explorar la relación existente entre las creencias, interpretaciones o significados que atribuyen los participantes y las acciones en su contexto natural. Se ha decidido, en este sentido, que el tipo de participación tuviera un grado de implicación baja; por ello, se optó por la adopción de un rol moderado, manteniendo un equilibrio entre observar el escenario y participar en los procesos conjuntos de construcción de sentido. Por lo que respecta a las entrevistas, se habían establecido previamente las dimensiones o ámbitos sobre los que girarían las conversaciones en función de los temas prefigurados que acotaron el marco teórico elaborado en la fase preactiva y de las preguntas de investigación. Se han realizado entrevistas individuales y grupales de 40 minutos cada una en clave de conversaciones distendidas dos horas antes de cada sesión de tertulia literaria. Todas ellas han sido grabadas en vídeo y transcritas para su posterior volcado en el programa de análisis de datos cualitativo ATLAS.ti. En cuanto a la observación participante, se han registrado, de manera sistemática y no intrusiva, descripciones densas del escenario y de las acciones vinculadas al club de lectura mediante el cuaderno de observación y su posterior transcripción en el diario de campo.

Asimismo, se han analizado documentos realizados por los integrantes del club que han ido subiendo al blog del instituto y

que contienen orientaciones para la elaboración de guías de lectura de los libros comentados en las diferentes sesiones. A lo largo de la investigación, se ha ido viendo la necesidad de generar un grupo focal con el fin de enriquecer los datos obtenidos y recopilar descripciones más detalladas del fenómeno lector desde una perspectiva interactiva. Se ha constituido un grupo integrado, además de por un moderador y un observador, por 4 participantes miembros del claustro de profesores, seleccionados mediante muestreo intencional. Se ha tenido en cuenta que mostrarán experiencias lectoras similares y que pudieran generar interesantes sinergias en estos contextos comunicativos. Se registraron mediante videocámara 2 sesiones de una hora cada una durante el mes de mayo de 2021. Tras la última sesión se ha juzgado que se ha alcanzado la saturación de las respuestas, no registrándose novedades en sus discusiones.

Tras un laborioso proceso de negociación de acceso a la realidad objeto de estudio y de la consecución de los consentimientos informados de los participantes (Vázquez y Angulo, 2003), se estableció el periodo de inmersión en el campo de investigación. Se decidió que 5 sesiones a lo largo de 5 meses (de enero a mayo de 2021) serían suficientes para tener los datos necesarios para una descripción exhaustiva y holística del fenómeno de estudio. Cada tertulia se celebraba en la sala de profesores del centro los miércoles en horario de tarde con el fin de que todos los integrantes puedan asistir. Al final del periodo lectivo, se seleccionaba de manera conjunta un canon de lecturas para el siguiente curso académico en función de unos criterios previamente consensuados: temática, periodos de la historiografía literaria, subgéneros literarios, premios de reconocido prestigio otorgados, países, etc. No obstante, el listado no era una propuesta cerrada, sino susceptible de modificarse en función de las necesidades del grupo. Un requisito *sine qua non* ha sido la supuesta calidad literaria de los textos, ya que la finalidad última de la tertulia es la transferibilidad del conocimiento construido al espacio formal de clase; por ello, el grupo ha intentado acomodar las obras al repertorio escolar y a los intereses reales del alumnado.

Cada sesión se articula en torno a un eje organizativo dinámico: 1) la presentación del libro por parte de uno de los miembros del equipo (o persona invitada para la ocasión); 2) la pues-

ta en común de secciones del libro de mayor dificultad interpretativa; 3) el establecimiento de un diálogo horizontal donde los intervinientes intentan establecer conexiones entre lo leído y sus propias experiencias personales; y 4) la elaboración de una guía didáctica de lectura para los diferentes cursos de secundaria a partir del intercambio cooperativo de reflexiones, experiencias literarias... Cada tertulia está guiada por un moderador, encargado de dinamizar y establecer el turno de intervenciones, además de redactar un informe detallado de lo acontecido durante el desarrollo de la sesión.

El procedimiento de análisis de los datos seguido se ha basado en un proceso de codificación y categorización holístico y emergente con ayuda del programa de análisis de datos *ATLAS.TI*, que nos ha permitido *a)* enlazar códigos con fragmentos de vídeo y transcripciones; *b)* hallar posibles códigos de patrones, y *c)* ordenarlos y clasificarlos.

Con objeto de minimizar el sesgo subjetivo del proceso de análisis de datos y aportar credibilidad a la investigación, se realizaron diferentes triangulaciones:

- a) Entre investigadores: además de contrastar y discutir las fases y las interpretaciones de los datos por parte del equipo de investigaciones, hemos contado con el juicio experto de colegas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- b) Entre diferentes fuentes de datos: entrevistas, observación participante, análisis de documentación, así como grupo focal.
- c) Con los sujetos investigados: han sido en todo momento informados y han podido participar en el proceso de análisis, contraste e interpretación de los datos obtenidos.
- d) Con los hallazgos de otros estudios precedentes.

5. Resultados

El análisis cualitativo de los datos recogidos nos ha permitido identificar 52 códigos que, tras un proceso de revisión y depurado, se han reducido a 32, agrupados en cinco dimensiones o categorías: *motivación, diálogo, literatura, canon y transposición didáctica.*

5.1 Motivación

Las opiniones expresadas a lo largo de las entrevistas, las discusiones en el grupo focal y las observaciones realizadas durante las diferentes sesiones del club han permitido reconocer un conjunto complejo de factores que intervienen a la hora de determinar las razones por las que los componentes del grupo interactúan en las tertulias literarias dialógicas:

- Sentimiento de pertenencia al grupo.
- Necesidad de establecer un grupo cohesionado a partir de su naturaleza eminentemente heterogénea.
- Aprender con los otros. La puesta en común de diferentes miradas al texto literario favorece la construcción social del sentido de la obra y el desarrollo de destrezas comunicativas vinculadas a cómo expresar emociones y establecer conexiones.
- Compartir experiencias literarias a partir de propuestas de interacción dialógicas desjerarquizadas.
- Dotar de valor social a la lectura.
- Lectura vicaria: posibilidad de acceder a niveles más profundos de interpretación textual gracias a las aportaciones de todos los miembros del club con diferentes niveles de desarrollo de la competencia lectora y literaria.
- Carácter horizontal de la propuesta: todos los comentarios e intervenciones se tienen en cuenta sin establecer relaciones jerárquicas o de poder.

5.2. Diálogo

Este dialogismo tiene dos dimensiones claramente diferenciadas: por un lado, la relación transaccional, en palabras de Rosenblatt (2002), entre lector y texto, con el objetivo de construir el significado y, por otro, la relación dialógica entre diferentes perspectivas y modos de leer. Se busca, así, una nueva forma de abordar la interpretación y otros cauces interpretativos distintos a los que se aprenden en la institución educativa: no se enseña, como indica Todorov (2017, p. 149), a debatir y entender de qué hablan los textos, sino a reproducir las palabras y las experiencias aportadas por los críticos literarios sobre una lista de libros legitimada por una comunidad y en cuyo proceso de selección no se

han tenido en cuenta los gustos, intereses y necesidades de los jóvenes. Aunque desde los planteamientos de la Estética de la Recepción (Iser, 1987; Jaus, 1986) se conceptualizó al lector como un agente activo en el proceso de construcción de sentido de una obra literaria, la institución educativa, mediante sus prácticas letradas, aún no le han otorgado completamente ese protagonismo al alumnado y sigue aburriéndolo con listas interminables de autores, obras y figuras retóricas para tareas descontextualizadas y en cuyo eje no se halla la lectura real de los mismos. Si se pretende formar lectores literarios que amen la lectura, que sientan placer por ella y respondan a los retos que los textos literarios les ponen en cada fase del proceso de recepción, debemos adoptar un enfoque centrado en la lectura y en su proceso de compartir socialmente sus experiencias literarias. Para ello, el docente debe planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta qué exige del lector cada texto y cómo formarlo para que se aproxime a la idea de lector modelo, así como saber transmitir, debatir y negociar socialmente los significados y las perspectivas de abordaje.

En las diferentes sesiones del club, no solo se realiza un análisis literario tradicional, sino que también se propicia la conversación sobre los grandes problemas de la Humanidad. En este sentido, la aportación de cada miembro y su compromiso en su desarrollo viene determinado por una relación intersubjetiva horizontal, independientemente de su formación académica.

Por ello, la tertulia literaria dialógica permite expresar las conexiones emocionales, la respuesta personal ante los diferentes temas, acciones o experiencias de los personajes que presenta el texto. Se trata de comunicar reacciones y sentimientos experimentados sugeridos a partir de la estructura apelativa del texto.

5.3. Literatura

Las opiniones en torno al hecho literario se han centrado especialmente en concebirlo como

- Medio de escape a la realidad cotidiana.
- Fuente de placer y entretenimiento.
- Actividad lúdica.
- Fuente de conocimiento del mundo.

- Medio para desarrollar la capacidad crítica, ideológica y estética.
- Modelo de uso de la lengua, ya que representa su máxima potencialidad expresiva.

Todos los sujetos investigados han coincidido en que se trata de una actividad minoritaria, prestigiosa en el ámbito sociocultural y dotada de un valor simbólico relevante. Asimismo, han hecho hincapié en que la literatura es el instrumento que ayuda a construir la identidad personal, cultural (e intercultural) y a desarrollar su empatía emocional mediante el diálogo con el otro. El discurso literario, en el que suelen participar diferentes voces y perspectivas, educa al lector en la pluralidad de visiones y modos de interpretar la realidad, así como en el respeto hacia otras formas de vida y de pensamiento. Juega, en este sentido, un rol decisivo en la maduración intelectual, estética y afectiva del ser humano, así como en la adquisición de las competencias sociales y cívicas. Además de ser un producto estético y un instrumento de transmisión y creación de cultura, han coincidido en que la obra literaria es un producto lingüístico. Representa la máxima potencialidad expresiva del lenguaje a través de la función poética, de los recursos retóricos y del juego de la connotación y de la ambigüedad semántica. Por ello, el diálogo constante con textos literarios contribuye sobremanera a desarrollar la competencia comunicativa en sus diferentes dimensiones: lingüística (léxico-semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica), pragmático-discursiva (sociolingüística, pragmática y discursiva o textual), sociocultural (conocimiento del mundo e intercultural), estratégica y personal (actitud, motivación...).

Por otro lado, se ha señalado que el texto literario es un sistema de modelización secundario, es decir, un producto construido sobre la base de una lengua natural, al que se le superponen otros códigos (literario, cultural, ideológico...) que condicionan el tema, la estructura e incluso la forma de ser escrito y leído. Al ser un texto hipercodificado, su lectura necesita más estrategias y procesos que los requeridos para otro tipo de textos. No solo se activa la competencia lectora en general, sino también habilidades, destrezas y actitudes para:

- Relacionar el libro con el contexto histórico y cultural en que ha sido producido.

- Identificar los elementos de las convenciones sobre las que se ha construido el texto: género literario, recursos estilísticos, etc.
- Reconocer las relaciones intertextuales.
- Evaluar críticamente el contenido aplicando interpretaciones sofisticadas.

Gracias a la experiencia literaria, se estimula la formación de lectores competentes que no solo comprenden, interpretan y se comprometen con obras literarias, sino también con cualquier otro tipo de texto utilizado en los diferentes ámbitos de la vida, a la vez que asocian y aprecian la lectura como fuente de disfrute, información, aprendizaje y enriquecimiento personal. A esto debe añadirse que la lectura literaria no es un movimiento rectilíneo, sino un proceso plagado de incertidumbres donde se movilizan los conocimientos previos, se construyen, comprueban y reformulan hipótesis, se generan inferencias, se identifican referentes intertextuales, etc.

Finalmente, otro de los aspectos compartidos por los miembros del club es el valor social otorgado a la lectura: la construcción de espacios conjuntos donde conversar, debatir y ampliar la experiencia literaria favorece la socialización de los individuos en sus comunidades interpretativas.

5.4. Canon

Los sujetos investigados reconocen que la posibilidad de participar en las tertulias permite leer textos que no están vinculados a las experiencias y/o hábitos cotidianos de los miembros del club. El canon de lectura de estos espacios se selecciona siguiendo criterios de calidad literaria y no tanto por la repercusión mediática de los superventas. Se elabora, por tanto, un listado de libros que ostentan un estatus cultural hegemónico en el campo literario. Este canon se configura mediante criterios ideológicos, políticos, éticos y/o estéticos relacionados con la formación del espíritu nacional, con textos que representan la máxima potencialidad expresiva de una lengua y con un modelo legítimo de cultura fuertemente jerarquizado y excluyente (Amo, 2021). Fuera de este listado se expande un amplio corpus desprestigiado, periférico, de escaso reconocimiento social que suele estar vinculado a una literatura comercial de consumo rápido y poco formativo.

Desde esta perspectiva, la literatura juvenil se ubica igualmente en los mismos espacios marginales. Se establece una oposición binaria basada en la calidad estética. La institución educativa preserva y perpetúa este canon literario, ya que reconoce en él un valor esencial para la enculturación de los estudiantes, para su integración en la sociedad y en la cultura. Son, por consiguiente, textos clave (Fleming, 2007, p. 6) a los que los estudiantes deben ser expuestos para adquirir capital cultural.

No obstante, al tener un propósito educativo, los participantes del club son conscientes de que el canon escolar ha de contener textos clásicos, que han recibido estatus institucional, y obras que partan del horizonte de expectativas de los jóvenes y de sus hábitos lectores (Lomas y Mata, 2014; Bombini y Lomas, 2020; Lluch, 2017; García-Canclini, 2007). De estas últimas los estudiantes se nutren esencialmente de los espacios virtuales (plataformas, webs, redes sociales sobre lectura...). De las primeras, deben ofrecerse a lo largo del periodo escolar con el fin de formar lectores competentes capaces de disfrutar, comprender e interpretar cualquier texto literario de enorme complejidad textual.

5.5. Transposición didáctica

Los participantes han comentado que una línea estratégica prioritaria en educación ha de ser el refuerzo y fomento de la experiencia literaria del alumnado en sus dos dimensiones:

- Fomento de la lectura. Se busca despertar en los más jóvenes el placer de la lectura, el deseo de compartir sus experiencias literarias, la necesidad de socializarse, etc.
- La educación literaria. Se trata de formar lectores literarios mediante un canon curricular (la lista de obras prescritas por la normativa educativa), seleccionado, entre otros criterios, por su grado de representatividad del movimiento o periodo al que pertenece, por constituir un modelo retórico y de uso de la lengua o por el elemento del código literario que se desee trabajar en clase (narrador, estructura, coordenadas espaciotemporales, intertextualidad, etc.).

Han señalado, en este sentido, que la escuela debe abandonar definitivamente su enfoque formalista e historicista de la ense-

ñanza de la literatura y recuperar la base fenomenológica del hecho literario, es decir, la relación del lector con el texto. Desde esta perspectiva, el objetivo de la clase de literatura ha de ser desarrollar la competencia literaria de sus estudiantes para convertirlos, en la medida de lo posible, en los lectores modelo que cada texto solicita. Se trata de formarlos y dotarlos de las herramientas necesarias para que rellenen todos los huecos interpretativos del texto y le confieran valor estético. De ahí la necesidad del canon curricular como modelo formativo relevante.

Desde esta perspectiva, el profesorado investigado coincide en que, a la hora de planificar e implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura literaria en las diferentes etapas educativas, debe potenciarse la tertulia literaria dialógica como práctica letrada esencial.

Por ello, los procesos de transposición didáctica realizados por el club buscan conciliar: la competencia lectora y literaria de los estudiantes, la complejidad textual y el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas en el seno de una comunidad interpretativa.

6. Discusión de resultados y conclusiones

El objetivo de este estudio ha consistido en comprender la dinámica de un club de lectura como práctica dialógica situada. Para ello, se ha desarrollado un estudio de caso intrínseco que ha permitido responder a las preguntas de investigación formuladas en torno al fenómeno. Los hallazgos más relevantes se han localizado especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales generadas en el seno del grupo. Se ha evidenciado, en este sentido, que sus integrantes, movidos por un sentimiento de pertenencia a una comunidad interpretativa específica y por una pasión explícita hacia la lectura, desarrollan estrategias de compromiso y participación que potencian el valor social de la literatura. El estudio ha puesto de manifiesto, además, que la discusión e interacción entre iguales constituyen la base efectiva y motivadora de estas tertulias periódicas. La horizontalidad intersubjetiva define, así, la totalidad de las experiencias lectoras compartidas. Los intercambios comunicativos, desde esta perspectiva, no se polarizan en aspectos narratológicos específicos, sino que am-

plían las posibilidades de poner en valor lo que Rosenblatt (2002) denomina la *estructura emocional del texto* y de hallar respuestas ante las interrogantes expresadas en el plano del contenido.

Otro hallazgo relevante se vincula con la construcción conjunta de un listado de obras seleccionado en función de la complejidad narrativa y del supuesto criterio de calidad estética. Se afianza, de este modo, un canon literario hegemónico o prestigiado, frente a otros más periféricos y alternativos. Asimismo, se promueve la elaboración de sentido textual en comunidad con el fin de impulsar la interiorización de modos de leer socialmente (re)construidos, así como la posibilidad de que cada miembro acceda y progrese a niveles hermenéuticos situados más allá de su competencia lectora. Es una conclusión coincidente con las investigaciones de Gambrell (2011) y Reznitskaya (2012), que sugieren la importancia de las transacciones entre lectores para la elaboración de una interpretación colectiva más completa.

Esta investigación permite concluir que las tertulias literarias dialógicas pueden, por un lado, integrarse en el sistema de formación permanente del profesorado y, por otro, configurarse como un elemento clave en un modelo didáctico orientado a la formación de lectores en el marco de un enfoque competencial. En este mismo sentido, apuntan las investigaciones realizadas por Sennett (2006) y Hill (2012).

7. Agradecimientos

Este trabajo se apoya en investigaciones realizadas en el marco del Proyecto I+D+i titulado *Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales del español como lengua materna y extranjera* (acrónimo: IARCO; ref. PGC2018-101457-B-I00), el cual patrocina el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. Investigadores principales: José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y María Teresa Caro Valverde.

8. Referencias

- Amo, J. M. de (2019). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Síntesis.
- Amo, J. M. de (2021). La dinámica interna de los sistemas literarios: del canon oficial a la literatura periférica en el aula. En J. M. de Amo, *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Amo, J. M. de y García-Roca, A. (2019). La recepción de la Narrativa Transmedia: Análisis del lector modelo. En D. Escandell y J. Rovira-Collado (eds.). *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 1-17). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ivitra.22.01dea>
- Bombini, G. y Lomas, C. (2020). Utopías y distopías en la enseñanza literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 90, 7-14.
- Colwell, J., Woodward, L. y Hutchison, A. (2018). Out-of-School Reading and Literature Discussion: An Exploration of Adolescents' Participation in Digital Book Clubs. *Online learning*, 22(2), 221-247. <http://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1222>
- Delmàs, M., Lleal, J. y Suriñach, E. (2019). Lecturas 2.0: los clubes de lectura virtuales. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 42, <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.7>
- Farina, L., Ledesma, A. y Salem, A. (2019). Leer como experiencia colectiva: debatir, analizar e intercambiar en un club de lectura. *El Toldo de Astier*, 10(18), 33-41. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80364>
- García, F. J. (2021). Póngame un club de lectura virtual: compartiendo lecturas en tiempos de COVID-19. *Desiderata*, 15, 92-96.
- Mulet, G. (2019). Conspirando a favor de la lectura: clubs de lectura y rutas literarias. *BiD: textos universitaris de biblioteconomía i documentació*, 42. <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.15>
- Palomares, A. y Domínguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>

La educación lectora: ciencia para la sociedad

La educación lectora y literaria, y la importancia de implementarla en las instituciones, cobran cada vez más fuerza, pues numerosos estudios muestran que la lectura impacta de manera notable en el desarrollo global del individuo. El proceso lector va madurando paulatinamente por medio de la aplicación de estrategias interactivas que permiten que el texto capte la atención del lector, por lo que es preciso emplear metodologías innovadoras que potencien las diferentes habilidades cognitivas que se desarrollan mediante la lectura.

Para contribuir al desarrollo de la educación lectora, es clave la formación del profesorado, que ha de ser consciente de su rol como mediador entre el sujeto y el texto. En consecuencia, ha de valerse de estrategias, metodologías y recursos novedosos (trabajando, sobre todo, de forma lúdica) que incrementen el interés y la motivación del alumnado, ya desde edades tempranas, por la lectura, de forma que se estimule la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Pero es asimismo indispensable que el contexto familiar coopere y se involucre en la educación lectora de los niños y jóvenes.

La innovación educativa que se debe llevar a cabo en las instituciones pedagógicas ha de centrarse en el desarrollo de la reflexión crítica y constructiva a través de la lectura comprensiva, incentivando la argumentación dialogada de los conocimientos adquiridos. De este modo, se promoverá una educación basada en la retroalimentación recíproca y la lectura fortalecerá los vínculos entre el alumnado. Por otra parte, la tipología textual, los formatos de lectura y la forma de leer han de tener en cuenta el imparable componente tecnológico de la sociedad actual, por más que estos aprendizajes hundan sus raíces en la lectura tradicional.

Macarena Becerra Quero. Miembro del equipo de investigación PAIDÍ HUM-1048 de la Universidad de Málaga. Su línea de investigación es la neuroeducación, la lectura y las competencias del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas. Graduada en Educación Primaria, actualmente cursa una segunda carrera y prepara su tesis doctoral en educación. Es editora base de la revista científica indexada *Investigaciones Sobre Lectura*, miembro del comité del Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora, CIVEL 2023, y autora de artículos y capítulos indexados en directorios internacionales, fruto de sus estancias de investigación en distintas universidades. Es par ciego en revistas JCR como *Frontiers in Psychology*.

LA EDUCACIÓN
LA IMPORTANCIA
LAS INSTITUCIONES
MÁS FUERZA, P
MUESTRAN QU
MANERA NOT
GLOBAL DEL IN
LECTOR VA MA
MENTE POR M
ESTRATEGIAS
TEN QUE EL TE
DEL LECTOR, P
PLEAR METOD
QUE POTENCI
DADES COGNI
LLAN MEDIAN

ME
MAN
GLOBAL
LECTOR VA
MENTE POR
ESTRATEGIAS
TEN QUE EL TEX
DEL LECTOR, P
PLEAR METOD
QUE POTENCI
DADES COGNI
LLAN MEDIANTE LA LECTURA.