

Submitted Version Under Review

This is a Submitted Manuscript that has not yet undergone peer review.

Amo, J. M. de, Pérez-García, C., Baldrich, K. y Domínguez-Oller, J. C. (2023). El club de lectura como práctica dialógica y argumentativa. En M. T. Caro-Valverde, J. M. de Amo y M. T. Martín (Eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 51-72). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20862>

El club de lectura como práctica dialógica y argumentativa

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Carmen Pérez-García

Kevin Baldrich Rodríguez

Juana Celia Domínguez-Oller

Introducción

El enfoque dialógico en los clubes de lectura

La confrontación dialógica de opiniones e interpretaciones representa un mecanismo discursivo que vehicula la construcción de conocimientos en cualquier disciplina, por lo que el desarrollo de acciones participativas dentro del aula que estén basadas en el diálogo promueve la creación de un entorno de aprendizaje en el que el conjunto del alumnado conforma una comunidad interpretativa. Estas prácticas, caracterizadas por su potencial epistémico, constituyen procesos situados en los que se incluyen interacciones comunicativas, cognitivas y socioculturales que oscilan entre compartir información, negociar significados y crear nuevo conocimiento (Öztoğ, 2016). Desde esta perspectiva, las prácticas basadas en un enfoque dialógico intervienen de manera significativa en el

proceso de aprendizaje. Entre ellas pueden localizarse los clubes de lectura. Su desarrollo se centra en el aprendizaje dialógico aplicado al acto de leer y a la puesta en común de las interpretaciones personales. Así pues, este espacio literario se concibe como un proceso intersubjetivo en el que los participantes reflexionan sobre un determinado texto y su contexto al tiempo que incrementan su comprensión lectora mediante la interacción con el resto de participantes (Valls et al., 2008).

El aprendizaje dialógico parte del intercambio comunicativo de ideas u opiniones entre personas que, en el contexto del aula, abarcan tanto estudiantes como docentes, familiares u otros agentes del ámbito educativo. De acuerdo con Aubert, García y Racionero (2009), esta perspectiva se define por el cumplimiento de siete principios:

- a) Diálogo igualitario: se produce entre las personas que desarrollan el diálogo y sus aportaciones deben ser valoradas según la validez de sus argumentos y no por jerarquías establecidas o relaciones de poder.
- b) Inteligencia cultural: incluye la inteligencia académica, la práctica y la comunicativa que permite llegar a acuerdos mediante el uso del lenguaje.
- c) Transformación: de las personas y su contexto.
- d) Dimensión instrumental: el aprendizaje dialógico incluye un aprendizaje instrumental de todos los conocimientos necesarios para vivir en la sociedad actual sin oponerse al diálogo y al desarrollo de una educación democrática.
- e) Creación de sentido: se trata de posibilitar un tipo de aprendizaje basado en la interacción que surja de las necesidades de las personas y que sean las mismas las que guíen su propio proceso de aprendizaje.
- f) Solidaridad: como base de las prácticas educativas democráticas con el objetivo de superar el fracaso escolar y la exclusión social.
- g) Igualdad de diferencias: conlleva valorar la diversidad de personas como un elemento importante de riqueza cultural, identificando las diferencias como algo positivo.

Circunscribiéndose al ámbito de los clubes de lectura, estos rasgos identitarios configuran un espacio de aprendizaje delimitado por un grupo que se reúne periódicamente para conversar acerca de una obra cuya lectura ha sido pactada con anterioridad y que suelen estar organizados por un moderador (Arana y Galindo, 2009). La negociación a partir de la lectura polifónica de un libro conlleva que los lectores se sientan miembros de una comunidad, lo cual refuerza la potencialidad del hecho lector y

transforma la concepción tradicional de la lectura como proceso individual y privado en un acto compartido y colaborativo (Amo, Domínguez-Oller y Pérez-García, 2023).

En este sentido, la implementación del club de lectura como dinámica participativa en el aula favorece el aprendizaje desde un enfoque dialógico (Bajtín, 2003 y 2005; Pulido y Zepa, 2010; Wells, 2001), permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades como la comprensión lectora, la discusión crítica, la reflexión sobre temas relevantes y actuales, así como la construcción del conocimiento en grupo. Del mismo modo, a través de la selección y discusión de libros, los estudiantes pueden lograr ampliar sus horizontes culturales y sociales. A este respecto, existe una interesante literatura científica centrada, por una parte, en la motivación y el compromiso de los participantes y, por otra, en la construcción de espacios de interacción social donde los lectores pueden intercambiar sus experiencias de una manera más democrática y horizontal que en la clase tradicional (Colorado y Ojeda, 2021; Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez, 2016). De esta forma, el club de lectura se valora como parte primordial de una metodología activa promotora del aprendizaje relevante mediante el contraste de opiniones, el desarrollo de estrategias discursivas argumentativas y la actitud positiva hacia la pluralidad de experiencias e interpretaciones.

Por otra parte, el club se presenta como un elemento de transformación de la clase de literatura que repercute en la construcción social y cultural de la lectura. La recepción del texto literario constituye un proceso (inter)activo, constructivo, creativo y crítico en el que se establece una relación no solo del lector con el texto, sino también entre distintos lectores del mismo texto, produciéndose así un intercambio comunicativo conversacional donde prima la utilización de estrategias argumentativas para la exposición de las diversas interpretaciones y la retroalimentación con respecto a las intervenciones del resto de participantes. Por tanto, con esta práctica se promueve un perfil lector orientado a la interrelación personal mediante la argumentación como mecanismo discursivo que vehicula la construcción del conocimiento.

Se detecta una incipiente literatura científica en torno al club de lectura en la que se hace hincapié en el desarrollo del razonamiento creativo, reflexivo y crítico (Larraín, Freire y Olivos, 2014; Switzer y Barclay, 2012; Álvarez-Álvarez, 2019; Chisholm y Cook, 2021; Jocius y Shealy, 2018; Cloonan et al., 2020) y las estrategias argumentativas (Amo y Pérez-García, 2023; Archila, 2012; Chiaro y Aquino, 2017). La práctica del comentario argumentativo textual, por ejemplo, integra la puesta en marcha de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) para aprender. Asimismo, la

interpretación del sentido del texto posee dos vertientes: la crítica y la creativa. La primera se relaciona con las expectativas del lector y se concibe como una encrucijada significativa e intertextual que activa la aplicación del significado a nuevos espacios de conocimiento y el análisis de correlatos, causas y evidencias para apoyar una valoración personal sobre el texto. La segunda, la interpretación creativa, se basa en la ideación de argumentos para resolver el problema o la laguna textual, de modo que es aquí donde se producen las acciones reflexivas por parte del lector (Caro y Amo, 2023).

Argumentación y pensamiento crítico

La práctica argumentativa es una dimensión discursiva orientada a la función perlocutiva de persuadir. Se trata, en este sentido, de una de las características principales de la actuación comunicativa dentro de contextos sociales, políticos, académicos y familiares con el objetivo de convencer al interlocutor sobre opiniones, acciones o hechos (Velandia, 2012). La creación y utilización de explicaciones y razonamientos implican el desarrollo de una competencia argumentativa, consistente en la capacidad de diseñar enunciados que justifiquen una opinión expresada con la finalidad de convencer al destinatario sobre la aceptabilidad o no de esta (Eemeren y Grootendorst, 2013, p. 67). Esta construcción lógica discursiva depende del contexto comunicativo en que se inserte. En la investigación presentada en este capítulo, la situación pragmática o marco se define en torno a las interacciones conversacionales de un club de lectura en el aula. El discurso argumentativo dialógico consiste en un proceso interactivo complejo que está condicionado por diversos factores; entre ellos, el tipo de interlocutores y el tema de conversación o debate. La selección de las estrategias argumentativas depende, en gran medida, de la audiencia que debe ser convencida, así como del tema sometido a debate. En función de ellos, se establece una posible red de argumentos de diferente índole clasificados: a) según el razonamiento (deductivo, inductivo o abductivo), b) en atención al contenido (de autoridad, de hecho, de tradición, estéticos, de experiencia personal...); c) a partir del objetivo marcado (lógico o afectivo); d) por el grado de persuasión (pertinentes, válidos o irrefutables); e) por la postura del emisor (a favor o en contra).

El tema del libro es un componente clave, ya que define el marco de referencia para el diálogo y, por ello, es esencial para el desarrollo de la argumentación y persuasión. El enfoque dialógico pretende trascender la idea del texto literario como mera ilustración de una visión formalista o solipsista de la literatura, en términos de Todorov (2017), para

concebirlo como un poderoso instrumento que ayude a comprender la condición humana, analizando problemas éticos esenciales y actuales y desarrollando una postura dialogante y argumentativa frente al discurso del otro.

El proceso de argumentación y persuasión supone la exposición de puntos de vista y opiniones, así como la explicitación de la experiencia lectora, ya que son esenciales para alcanzar un acuerdo colectivo. Además, los objetivos asociados a la lectura del texto y a la negociación de una interpretación colectiva son factores determinantes para el éxito del discurso. Otros factores importantes son las condiciones precedentes, las situaciones sociolingüísticas y culturales, y las coordenadas espacio-temporales. La situación en el aula, la asignatura, la duración, el curso, entre otros, también influyen en el éxito del discurso argumentativo dialógico (Angulo, 2005).

Esta situación pragmática determina, en gran medida, la estructura argumentativa. No es necesario que la propuesta discursiva contenga la secuencia prototípica de este tipo de textos. Han de tenerse en cuenta, en cualquier caso, los siguientes aspectos: a) las posibles categorías funcionales existentes (argumento, regla general, tesis, inferencia, opinión, conclusión...); b) la distribución y jerarquización de estas categorías en el texto y c) su materialización lingüística (Angulo, 2005). Para ello, es necesario identificar las distintas posiciones dentro de una tertulia. Se reconstruyen así las relaciones entre las premisas y conclusiones y se seleccionan las estrategias de respuesta razonada y razonable (Freire et al., 2020).

Ante la conexión global de la sociedad en un mundo multimodal, se requiere de una ciudadanía que piense de manera crítica, que pueda tomar posiciones sobre temas concretos y que trabaje para colaborar y resolver problemas (García-Roca y Amo, 2023; Gainer, 2012). Por ello, la argumentación requiere de una serie de habilidades que cualquier persona debe desarrollar; se trata de hacer uso de un lenguaje que permita formular argumentos y contraargumentos, así como anticiparlos y responderlos (Freire et al., 2020).

La argumentación se concibe como una confrontación de discurso y contradiscurso, ya que la condición mínima para que ocurra es el desacuerdo sobre un tema (Doury, 2003). Así pues, algunos autores entienden la argumentación como una forma de construir un discurso contradictorio. Metodológicamente, esto significa enfatizar las estrategias utilizadas para confrontar discursos y contradiscursos dentro de un corpus dado. Asimismo, el discurso polémico se convierte en un diálogo real o virtual entre partidarios de diferentes posiciones (Marinkovićs, 2007).

En este contexto, algunas de las dimensiones existentes sobre la teoría de la argumentación suponen aspectos que componen un argumento y que deben ser considerados para evaluar su validez y persuasión. Eemeren et al. (2015) especifican que la argumentación pragmático-dialógica se basa en la noción de que el lenguaje y la comunicación son instrumentos para la acción, y que los argumentos se utilizan para influir en la conducta de los demás. Por lo tanto, el objetivo de la argumentación no es simplemente ganar un debate, sino también influir en la conducta de los demás (Kuhn et al., 2016). Del mismo modo, la argumentación pragmático-dialógica se basa en el principio de reciprocidad, según el cual los participantes en una discusión deben respetar las reglas del diálogo y tratar de entender las perspectivas de los demás. Esto significa que los participantes deben ser críticos con sus propios argumentos y estar abiertos a cambiarlos si se les presentan argumentos mejores (Eemeren et al., 2004).

Además, la literatura científica se centra en la noción de que los argumentos se utilizan para construir la realidad social y para cambiar las opiniones. Según Jacobs (2017), esto significa que los participantes deben ser conscientes de cómo sus argumentos afectan a la construcción de la realidad social y deben tratar de asegurar que sus argumentos sean coherentes y consistentes.

Por otro lado, Halpern (2014) destaca que el pensamiento crítico reflexivo y argumentativo es necesario para el desarrollo de habilidades de pensamiento complejas y resulta esencial para la educación superior y su posterior éxito en el mundo laboral. Asimismo, Paul y Elder (2006) demuestran que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico puede mejorar la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar información y para tomar decisiones informadas. Por su parte, Alzate (2012) destaca que uno de los elementos que componen el pensamiento contiene una dimensión lingüística y, de manera concisa, argumentativa.

Es importante señalar que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo no es algo automático, sino que requiere un esfuerzo consciente y una práctica continua (Brookfield, 2015). Los educadores y los profesionales pueden promover el desarrollo de estas habilidades a través de la enseñanza de técnicas específicas y la promoción de un ambiente de aprendizaje que fomente la reflexión y el diálogo crítico, por ejemplo, el club de lectura. En esta línea, van Eemeren y Grootendorst (2004) desarrollaron el concepto de la "racionalidad comunicativa" en la argumentación. Según esta teoría, la argumentación debe ser vista como un proceso social en el que los participantes buscan alcanzar un acuerdo razonable a través del diálogo y el debate.

El pensamiento crítico logra incentivar la participación, la responsabilidad, el intercambio y la tolerancia (Corzo y Chacón, 2014). Es por ello que se hace necesaria la enseñanza de la lectura a partir de procesos mentales complejos que conllevan pensar de manera crítica. Así, Cassany (2006) formula las destrezas que el lector crítico debe adquirir: a) reconocer los intereses del autor en el discurso, el contenido, la forma y el tono del texto; b) relacionar su postura con la del resto de agentes sociales; c) ser capaz de identificar la actitud o punto de vista del autor en relación a lo que indica; d) detectar el sarcasmo y la ironía, la ambigüedad premeditada, el doble sentido, la parodia...; e) reconocer los distintos géneros discursivos utilizados; f) asociar las palabras con el contexto o cultura propia de la comunidad; g) confrontar los conocimientos que sugiere el autor con otras posibilidades y perspectivas, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, las estrategias argumentativas son técnicas específicas que se utilizan para fortalecer la persuasión de la argumentación. Por ejemplo, Weston (2001) establece una serie de estrategias argumentativas mediante ejemplos, por analogía, de autoridad, acerca de las causas y deductivos. La estrategia de argumentación por analogía es una técnica de persuasión en la que se compara un objeto, concepto o situación desconocido con uno conocido, con el fin de hacer que sea más fácilmente comprensible o aceptable. Esta estrategia se basa en la idea de que las personas tendemos a comprender mejor las cosas nuevas a través de comparaciones con cosas que ya conocemos o comprendemos.

Los argumentos de autoridad apelan a la autoridad o credibilidad de una persona, institución o grupo para apoyar o respaldar un argumento o afirmación. Esta estrategia se basa en la idea de que las personas confían en la opinión y conocimiento de expertos o figuras de autoridad y que estas pueden proporcionar información válida y confiable. Es importante tener en cuenta que la estrategia de argumentación por autoridad no garantiza necesariamente la verdad o validez de un argumento. Una fuente de autoridad puede estar equivocada o tener una opinión sesgada, por lo que es importante evaluar cuidadosamente la fiabilidad y relevancia de una autoridad o fuente antes de apelar a ella.

Los argumentos acerca de las causas, se basan en la premisa de que un evento (la causa) es responsable de otro evento (el efecto) y el argumento deductivo requiere que un conjunto de afirmaciones o premisas sean ciertas, por lo que ciertas conclusiones lógicas y necesarias deben surgir a partir de ellas.

En definitiva, la argumentación es un aspecto crucial en contextos académicos (Acosta et al., 2022), ya que permite al individuo desarrollar habilidades críticas y de

pensamiento reflexivo, así como también fomentar la comprensión y la toma de decisiones informadas (Toulmin, 2003).

Este trabajo tiene como propósito examinar la aplicabilidad del club de lectura como práctica dialógica en la etapa universitaria con el fin de que los futuros docentes tomen una conciencia reflexiva acerca de la complejidad de la formación lectora y valoren el diálogo y la argumentación como estrategias didácticas fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, también pretende incidirse en la alfabetización académica del alumnado universitario como una formación esencial vinculada al desarrollo profesional docente de los futuros maestros que requiere de una reflexión sobre la práctica (Perrenoud, 2004; Schön, 1992; Pérez-Gómez, 2010).

Metodología

La modalidad de investigación seleccionada ha sido el estudio de caso intrínseco centrado especialmente en las estrategias argumentativas utilizadas por los participantes en el club de lectura a la hora de exponer y persuadir en los procesos de recepción individuales, por constituir en sí mismo un fenómeno de interés (Stake, 2005; Yin, 1989). El campo de investigación se ha delimitado a un club de lectura organizado en la asignatura optativa “Fomento de la Lectura. Dinamización de Bibliotecas Escolares en la Educación Infantil” impartida en 4.º curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería. Se trata de una práctica de periodicidad semanal constituida por el grupo total de clase conformado por 37 estudiantes (32 mujeres y 5 hombres), cuya duración de las sesiones fue de una hora y media para cada uno de los dos grupos de trabajo establecidos (B1 y B2).

Se ha utilizado un diseño flexible susceptible de modificar su centro de interés según se obtiene la comprensión holística del caso (Simons, 2011) para formular las siguientes preguntas de investigación:

¿Se produce una participación activa en los procesos de construcción colectiva del sentido textual dentro del aula? ¿Qué estrategias argumentativas utilizan para la exposición de interpretaciones sobre el texto y para su posible negociación dialogada? ¿Usan, además, recursos retóricos persuasivos?

A partir de estas preguntas se ha diseñado la investigación y se han escogido los métodos más adecuados para obtener la información necesaria de acuerdo con los propósitos del estudio:

- Análisis del discurso argumentativo oral y escrito
- Observación participante
- Grupo focal

Se decidió que el tipo de participación tuviera un grado de implicación baja, de modo que se ha adoptado un rol moderado dentro del aula para mantener el equilibrio entre la observación del fenómeno y la participación en los procesos de construcción de sentido. Con respecto a la observación participante, se han registrado, de modo sistemático y no intrusivo, las descripciones del escenario y de las acciones realizadas en el club mediante un cuaderno de observación y su posterior transcripción en un diario de campo.

Se optó, además, por introducir un grupo focal con el fin de enriquecer la información utilizando una técnica centrada en la diversidad de experiencias, opiniones y creencias de los participantes del club. Se seleccionaron aquellos sujetos que reunían itinerarios lectores más consolidados. Las sesiones programadas permitieron debatir y profundizar en elementos relacionados con las dimensiones de la lectura por placer y la socialización (hábito lector, carácter social de la lectura, comunidad interpretativa, lectura vicaria...), aspectos necesarios para una visión holística del fenómeno de estudio. A juicio de Márquez y Fleitas Ruiz (2002), los grupos focales se pueden utilizar como método de investigación o como complemento de muchos otros métodos de recopilación de datos para confirmar o triangular información. En este caso, el papel del moderador fue crucial en el grupo ya que asumió diferentes roles que favorecieron la dinamización grupal. Finalmente, para obtener la credibilidad de los datos proporcionados por los resultados del grupo focal, siguiendo a Vinyals i Ros (2016), se procedió a: a) informar a los participantes sobre las dinámicas del proceso; b) establecer la triangulación de los datos; c) interpretar la información obtenida buscando el sentido cultural, contrastando y discutiendo los datos.

Por otra parte, la selección de las lecturas se produjo de manera democrática a partir de los resultados extraídos de las respuestas dadas en una encuesta acerca de un gran repertorio de álbumes ilustrados alojado en el aula virtual de la asignatura. Así pues, se eligió el canon de manera horizontal entre todo el alumnado de la asignatura. Los álbumes escogidos fueron: *El Príncipe Valiente tiene miedo* (2019) de Estelí Meza, *Guapa* (2016) de Canizales, *El pato y la muerte* (2007) de Wolf Erlbruch y *¿Por qué lloramos?* (2018) de Fran Pintadera e ilustrado por Ana Sender.

Durante el desarrollo de las distintas sesiones, cada participante del club expuso su interpretación personal sobre la obra leída en función de distintos elementos: la estructura narrativa, los personajes, el narrador, las coordenadas espacio-temporales, la relación imagen-texto, la intertextualidad y la transposición didáctica en el aula de Educación Infantil. Además, en función de la temática abordada en los álbumes, se generaron debates sobre temas sociales y culturales de actualidad: autoestima, redes sociales, género y gestión de las emociones, entre otros.

Para el discurso argumentativo oral y escrito del alumnado, se optó por el análisis de las estrategias cognitivas, ya que son los elementos constitutivos del pensamiento crítico. Específicamente, este estudio centró su atención en las estrategias cognitivo-retóricas (tabla 1), esto es, aquellos recursos que utilizan los participantes en una interacción argumentativa tanto para aclarar o diferenciar sus enunciados como para profundizar en los mismos (Marinkovich, 2007).

Tabla 1. Tipos de estrategias cognitivo-retóricas.

Estrategias cognitivas	Descripción
Definición	Identificación entre el <i>definiens</i> (lo que define) con el <i>definiendum</i> (lo definido).
Ejemplificación	Demostración, ilustración o autorización de algo mediante ejemplos.
Comparación o contraste	Examen de objetos, con el fin de poner atención en los atributos que los hacen similares o diferentes.
Reformulación	Proceso discursivo que permite el avance de la información en un texto mediante repeticiones, reconsideraciones de lo dicho anteriormente y retrocesos en los que se retoma total o parcialmente lo antes expresado.
Causalidad	Condición o evento (causa) que hace que algo suceda; resultado (efecto) o logro creado o producido por la condición o evento previo.
Concesión	Abandono o dejación de una posición ideológica, una opinión, una actitud.
Analogía	Similitudes lingüísticas entre dos o más situaciones, al tiempo que simultáneamente se discierne que existen diferencias en la relación (<i>a es a b como c es a d</i>).

Hipótesis	Proposición tentativa o relación asumida con el fin de extraer su consecuencia lógica o empírica.
------------------	---

Fuente: Marinkovich, 2007.

Resultados

Los hallazgos de la investigación se exponen atendiendo a diversas categorías de análisis: las fases de la argumentación, la intervención de los participantes y los elementos de la estructura argumentativa que incluyen las estrategias cognitivo-retóricas. Asimismo, se ha tenido en cuenta el cumplimiento de los siete principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

En las interacciones producidas en los grupos focales en torno a la importancia de la lectura en la formación integral de los estudiantes el alumnado destaca que la lectura no solo se concibe como un hábito que se va desarrollando, sino que supone “un proceso mental que comprende una mejor capacidad” para comprender de manera crítica la información. De manera general, se incide en la potenciación de la comunicación mediante la adquisición de vocabulario y la mejora de la expresión oral y escrita. Además, una alumna indica que “favorece la concentración y el poder sentirse activos”.

El análisis de los datos permite comprobar que el alumnado percibe los clubes en el aula como espacios de interacción donde, por un lado, se potencia el carácter social de la lectura y, por otro, se desarrollan habilidades de interpretación textuales tanto en su dimensión individual como colectiva. Aunque la mayoría ha afirmado no haber participado nunca en un club de lectura, el diálogo ha permitido comprobar que un gran porcentaje del alumnado lo considera como una práctica útil para el fomento de la lectura y para el desarrollo de la competencia lecto-literaria. Los resultados muestran que el club de lectura juega un papel importante en el fomento del hábito lector, ya que los participantes han reportado un aumento en la frecuencia de lectura tras unirse al club e, incluso, algunos han mencionado haber descubierto nuevos géneros y autores.

En esta línea, ante el planteamiento de la posibilidad de realización de un club en el aula de Educación Infantil, el alumnado ha reconocido sus beneficios para fomentar el interés por la lectura, crear autonomía en los niños, desarrollar la creatividad, compartir las experiencias lectoras infantiles, despertar el espíritu crítico, desarrollar la capacidad de análisis y el gusto por el detalle, impulsar las relaciones entre iguales y la empatía e

incentivar la participación de las familias en el proceso de formación lectora. Asimismo, se ha insistido en la necesidad de iniciarse en la lectura sin la condición de obligatoriedad que ha sido impuesta tradicionalmente desde el sistema educativo. Por tanto, se incide en la importancia de la lectura por placer en la iniciación y desarrollo de lectores competentes.

El acceso a propuestas de intercambio conversacional permite que el alumnado aprenda de manera progresiva a expresar su experiencia lectora, a elegir sus estrategias argumentativas más eficaces y a hacer uso de un metalenguaje concreto en contextos educativos formales. Al exponer su opinión públicamente, comunica su reflexión acerca del texto, de su modo de leer, así como de la propia práctica letrada en el seno de su comunidad interpretativa. Desde esta perspectiva, las conversaciones literarias potencian el desarrollo de estrategias necesarias para la dotación de sentido compartido. No solo aprende el alumnado a relacionar de manera colectiva los diferentes rasgos del género literario y su interpretación, sino también a ir más allá de su zona de desarrollo próximo mediante las aportaciones hermenéuticas del resto de componentes del club.

Frente a una concepción formalista e historicista de la enseñanza de la literatura, estos formatos de participación en el circuito literario favorecen la concienciación por parte del alumnado de sus propios gustos y de sus rasgos lectores identitarios. Su experiencia vital y literaria se dimensiona al percibir que el acto interpretativo implica establecer conexiones entre la obra y temas actuales, además de un diálogo permanente con otros textos de la cultura. El reconocimiento de estos vínculos intertextuales es una pieza clave en el complejo engranaje de la lectura. Así pues, en la experiencia desarrollada en el aula se ha podido constatar la importancia del intertexto lector en el proceso de interpretación del sentido textual. En las distintas intervenciones el alumnado ha sido capaz de relacionar el álbum leído con otros libros, películas, series, cómics, dibujos animados... y, especialmente, con experiencias vitales y experiencias lectoras previas.

Además, esta práctica letrada promueve una lectura vicaria, por lo que las diversas intervenciones de los miembros del grupo y su confrontación ha causado, en ocasiones, la reformulación y reelaboración de argumentos expresados por otros participantes. Esto reafirma la consideración del club de lectura como una comunidad interpretativa en la que las aportaciones del resto de integrantes pueden modificar la percepción personal e individual acerca de la obra leída. La interpretación conjunta representa una síntesis de diferentes perspectivas puestas en común a través del diálogo. Por tanto, se desarrolla un

proceso colectivo y colaborativo de construcción del sentido del texto y de producción de estrategias argumentativas.

Por su parte, la expresión argumentada de la interpretación textual por parte del alumnado requiere la atención en aspectos temáticos, genéricos, estructurales, estilísticos, así como en valores éticos y estéticos de la obra leída. De esta forma, se aprende a comunicar la experiencia de la lectura mediante un metalenguaje socialmente aceptado en el seno de la comunidad interpretativa. En este caso, la multimodalidad de los álbumes ilustrados ha permitido que el alumnado se haya centrado en las relaciones entre texto e imagen a la hora de (re)construir el significado de los álbumes. Asimismo, el componente de la experiencia ha sido una constante a lo largo de las intervenciones, con múltiples referencias a experiencias lectoras previas en etapas como Educación Infantil, Primaria, Bachillerato o la universidad.

En este proceso de compartir la interpretación personal argumentada de la obra, el alumnado emite razonamientos críticos a partir de sus valores propios y ajenos. Al expresar y confrontar juicios personales, se incide directamente en el ejercicio de los derechos de la ciudadanía democrática. Desde una posición comunicativa dialogante, se enfatizan los valores del pluralismo, la participación, el respeto, la tolerancia, así como de la libertad, la igualdad y la justicia. Se contribuye, además, a la construcción del pensamiento crítico ya que: a) Defiende una posición personal ante un tema controvertido actual; b) la relaciona con otras opiniones o teorías alternativas; c) razona su postura mediante evidencias y argumentos y d) examina y revisa las limitaciones de la opinión presentada.

La estructura dialógica del club de lectura se alinea con la tendencia a construir de manera compartida la interpretación de las obras a través de las conversaciones literarias. Entre los diferentes participantes se negocian las decisiones sobre el sentido del texto. Se genera, además, aprendizaje colectivo que requiere evidencias bien definidas y razonadas, así como sentido de comunidad. Al propiciar el debate de opiniones y posturas, sus miembros interactúan aportando diferentes niveles de competencia lectora y literaria. Esta participación equitativa del club, en definitiva, favorece lecturas vicarias y visiones más complejas del proceso receptivo. Por ejemplo, un estudiante puede haberse centrado en la trama principal de la historia, mientras que otro estudiante ha podido centrar su interés en los detalles de la ambientación y otro en los personajes secundarios. Al compartir sus perspectivas y observaciones, el grupo puede obtener una visión más completa y detallada del texto, lo que les permite hacer conexiones más complejas y llegar

a nuevas conclusiones que no hubieran sido posibles de forma individual. Además, se evidencia que en grupo se puede ayudar a aclarar conceptos y a superar los obstáculos en la comprensión del texto, lo que fomenta una comprensión más profunda y significativa.

No obstante, ha de indicarse que el análisis de los datos obtenidos constata que el estudiantado tiene dificultades a la hora de elaborar un discurso argumentado. Se trata de una cuestión relevante que necesita ser explorada en el marco de la alfabetización académica a través del currículo, ya que la argumentación es el eje que vertebra los discursos académicos. Asimismo, la producción y evaluación de los discursos argumentativos del alumnado deben acomodarse a las convenciones propias de cada género discursivo académico. Las carencias argumentativas y genéricas comprometen, sin lugar a duda, a) la construcción del conocimiento desde la dinámica de los diferentes saberes y b) la forma de pensar y comunicar de manera eficiente, rigurosa y eficaz.

La defensa lógica y fundamentada de sus ideas con estrategias retóricas pertinentes y eficaces requiere de un aprendizaje sistemático y deliberado apenas promovido en las propuestas metodológicas a lo largo de su proceso de escolarización. En sus intervenciones, los argumentos elaborados no se han caracterizado por el uso ni de estrategias retóricas persuasivas ni la construcción de opiniones bien argumentadas que propicien un debate denso en el aula. En general, se ha observado un predominio de utilización de argumentos mediante ejemplos, de autoridad, de causalidad y argumentos deductivos basados en las experiencias personales del alumnado en los debates acerca de los diversos temas tratados a partir de los álbumes leídos en clase. En menor medida, se han detectado algunas estrategias que apelan a la sensibilidad, tales como la ironía o la descalificación. No obstante, las estrategias más utilizadas han sido orientadas a la razón, lo cual se observa en el uso de marcas lingüísticas y determinados conectores:

- Argumentos de referencia a la propia autoridad: uso de la primera persona del singular, predominantemente, pero también del plural. Marcas de modalización como “a mi juicio”, “en mi opinión” y “creo”.
- Argumentos de autoridad (expertos y profesionales): uso de estructuras como “según X,...”, “X ha revelado que...”, “los resultados de X muestran...”.
- Argumentos mediante ejemplos: uso de estructuras lingüísticas con marcadores como “por ejemplo...”.

En los debates desarrollados en el aula se ha detectado una menor utilización de argumentos de autoridad en las intervenciones. Solo en una ocasión, durante el debate

surgido en torno a la cuestión del género, una alumna apoyó su argumentación en las estadísticas nacionales en cuanto a número de víctimas de violencia de género. Otro alumno, para invalidar la tesis defendida por el argumento de autoridad expuesto por la alumna, ofreció un argumento a modo de contraejemplo para invalidar la tesis (argumento *ad contrarium*). No obstante, se pudo observar la debilidad y poca representatividad del ejemplo para defender su tesis y restar fuerza al argumento de autoridad utilizado por la alumna.

A pesar de estas lagunas formativas, la construcción de argumentos en los contextos de comunicación dialógicos que definen el club de lectura amplía la autonomía de pensamiento crítico y el compromiso cognitivo. Habitarse al diálogo argumentativo, abierto y comprometido con la búsqueda del sentido del texto supone: a) respetar la pluralidad de opiniones racionalmente sostenibles; b) comparar y analizar diferentes perspectivas interpretativas; c) presentar argumentos que fundamenten la postura explicitada; d) aportar evidencias diversas relacionadas con el sentido construido; e) movilizar habilidades comunicativas persuasivas y f) descubrir incoherencias, prejuicios, argumentos falsos en el discurso de los demás. Se trata, pues, de explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas mediante el análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras.

Cabe destacar que la interiorización del código literario se convierte en un factor clave para estimular la composición escrita con un enfoque literario. La comprensión profunda de los códigos y convenciones literarias permite a los estudiantes experimentar y jugar con diferentes elementos, como la hipertextualidad, de manera más efectiva y consciente. La capacidad de manipular estos elementos de forma intencional y creativa puede dar resultados más ricos y complejos, conectando así con los lectores de manera más significativa. En el caso de esta investigación, el alumnado ha elaborado distintos *fanfics* a partir de la lectura de los álbumes y el posterior debate. Por tanto, se ha incidido en las producciones de escritura creativa como elemento adicional en el proceso de desarrollo de la competencia lecto-literaria.

La expresión escrita de su experiencia lectora a partir de la recreación del texto comentado implica, por un lado, la interiorización o apropiación de las convenciones literarias y, por otro, la composición escrita con intención literaria mediante diferentes

mecanismos hipertextuales. El tipo de textos elaborados por el alumnado fue diverso: 1) la transfocalización del álbum *Guapa* mediante el cambio de perspectiva desde la que se cuenta la historia; 2) la transposición temática semántica de tipo *darkfic* y *fluff*, esto es, la transformación de un personaje otorgándole un carácter oscuro y la creación de una historia romántica con final feliz; 3) un *crossover* entre los álbumes de *Guapa* y *El Príncipe Valiente tiene miedo* y 4) la versificación del álbum *Guapa*.

Otro de los objetivos desarrollados con el club de lectura ha sido promover el desarrollo profesional docente de los futuros maestros incentivando su reflexión sobre la práctica. Por este motivo, a lo largo de las clases, se les ha planteado de manera intercalada con los debates acerca de los álbumes ilustrados, preguntas y temas acerca de su profesión para incentivar la participación con comentarios argumentativos que desarrollen sus reflexiones sobre la docencia en Educación Infantil.

Estas intervenciones reflexivas sobre la profesión docente han arrojado algunas ideas sobre la autopercepción que tienen los futuros maestros sobre su desempeño y el planteamiento didáctico que ha de hacerse en Educación Infantil. Entre las características que debe tener un buen docente, destaca la responsabilidad para poder organizar el tiempo, los recursos y el espacio de manera adecuada y atendiendo siempre a las necesidades del alumnado. Asimismo, se reitera la idea de que el juego debe ser la mayor fuente de aprendizaje en la infancia, lo cual conlleva un planteamiento metodológico cercano a las metodologías activas e innovadoras que se están desarrollando en los últimos años. En esta línea, varios alumnos han destacado la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas etapas educativas, incluida Educación Infantil y, a su vez, se ha expresado un rechazo mayoritario a la utilización de las tradicionales fichas para el aprendizaje de contenidos. Por otra parte, se indica que debe primar la comprensión y la empatía dentro del aula, evitando caer en la despersonalización, así como tener en cuenta que el maestro debe ser un referente para los niños, especialmente un referente lector, para conseguir un aprendizaje significativo y reflexivo.

Discusión y conclusiones

En esta investigación se ha planteado como objetivo principal examinar la aplicabilidad del club de lectura como una práctica dialógica para que los futuros docentes tomen una

conciencia reflexiva acerca del valor del diálogo y la argumentación como estrategias didácticas fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio se alinea con las conclusiones obtenidas por Serrano y Villalobos (2008) sobre competencia argumentativa. Así pues, se han detectado deficiencias en el desarrollo de operaciones argumentativas y en el empleo de recursos retóricos para lograr una correcta estructuración del discurso. Del mismo modo, se evidencia un desconocimiento de estas estrategias y su importancia para conseguir elaborar un discurso eficaz.

La experiencia realizada en el aula ha revelado que los estudiantes utilizan algunas estrategias discursivas argumentativas, pero de un modo incipiente e, incluso, erróneo. Una gran parte del alumnado se esfuerza por utilizar estrategias orientadas a la razón, como argumentos con referencia a la propia autoridad o una autoridad experta, por lo que es frecuente el uso de expresiones vinculadas al campo de las creencias en primera persona del singular, como el uso de los verbos “creo”, “pienso”, “en mi opinión”, etc. Sin embargo, se advierten bastantes dificultades a la hora de activar estrategias de persuasión, probablemente debido al desconocimiento de las estrategias argumentativas existentes para defender sus opiniones y de los recursos retóricos para su estructuración. En este sentido, ese desconocimiento va unido al poco dominio del tema abordado, tanto en los debates acerca de temas sociales como a la hora de interpretar el texto literario, ya que para elaborar argumentos y contraargumentos sólidos y complejos se ha de conocer de manera profunda el contenido que se está tratando.

El aprendizaje de la variedad y multiplicidad de recursos retóricos y estrategias argumentativas (comparaciones, ejemplificación, referencia a la autoridad, ironía, uso de definiciones...) es una cuestión relevante que debe tenerse en cuenta desde el ámbito educativo y, por tanto, se debe fomentar la práctica argumentativa tanto en su forma oral como escrita. En consecuencia, una de las aportaciones de esta investigación es la comprobación de las carencias presentes en la formación de los estudiantes universitarios en el plano de su competencia argumentativa, específicamente en la vertiente oral. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de que el profesorado universitario se conciencie acerca de estas carencias del alumnado y se diseñe un plan de acción para afrontar el desafío de formar a los estudiantes en el ámbito de la competencia discursiva argumentativa. De este modo, se formaría al individuo para desempeñar con una mayor eficacia las tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión y las tareas mentales de razonamiento (Silvestri, 2001).

El fortalecimiento de la argumentación como práctica social discursiva en el aula favorece que el alumnado desarrolle un papel activo en las sociedades democráticas y avanzadas (Kuhn, 2019). Dada su finalidad persuasiva, el uso de las estrategias argumentativas depende de la audiencia y de las respuestas que esta ofrece al razonamiento fundamentado que justifica las opiniones, posturas o teorías explicitadas. Desde esta perspectiva, el carácter formativo de la experiencia argumentativa se intensifica cuando se adopta un enfoque educativo centrado en el pensamiento compartido, dialógico y crítico, donde los miembros de la comunidad de clase asuman mayor compromiso y responsabilidad en el ejercicio ciudadano.

En este sentido, se concibe el club de lectura como una herramienta óptima para crear estructuras dialógicas que promueven el intercambio de opiniones y la negociación de sentido entre iguales. Las dinámicas dialógicas resultan relevantes para el desarrollo de habilidades discursivas argumentativas tanto orales como escritas. Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Kuhn et al. (2013; 2016), Asterhan y Schwarz, 2009 y Crowell y Kuhn, (2014), para quienes la participación entre iguales y contraste de opiniones favorecen la elaboración de juicios críticos más complejos y la revisión de los planteamientos personales. Así pues, el club de lectura configura un contexto de aprendizaje motivador que estimula el crecimiento del pensamiento crítico y creativo desde la asunción y respeto por la pluralidad de puntos de vista desde los que abordar el texto. Además, en la base de esta construcción relevante de significados se encuentran la implicación en las tareas, el compromiso ético en el debate democrático, la cooperación entre iguales, el esfuerzo indagatorio y la motivación por el intercambio y contraste de opiniones.

Por su parte, la argumentación es una práctica social que integra, además de las habilidades cognitivas individuales, las normas que regulan la interacción comunicativa. Por tanto, la implementación sistemática de actividades argumentativas en clase potencia un clima social de convivencia democrática, a la vez que facilita el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal vinculado al código literario y a la práctica interpretativa.

Por último, los hallazgos también muestran carencias profundas en relación con el desarrollo del pensamiento crítico que afecta a la interpretación y que está involucrado en los procesos de acceso al conocimiento y de estructuración del pensamiento y el lenguaje. Se puede afirmar que los estudiantes reconocen la importancia de la lectura en su formación integral. Para ellos, la lectura no solo el dominio de un código simbólico,

sino que es, además, un proceso mental que permite comprender de manera crítica la información y mejorar la capacidad de comunicación. La adquisición de vocabulario, la mejora de la expresión oral y escrita, la concentración y la sensación de activación son algunos de los beneficios de la importancia de la lectura.

Asimismo, las intervenciones reflexivas sobre la profesión docente han permitido conocer la autopercepción que tienen los futuros maestros sobre su desempeño y el planteamiento didáctico que deben hacer en Educación Infantil. Según los estudiantes, un buen docente debe ser responsable, organizado y atender a las necesidades del alumnado. Además, se ha destacado la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con una visión actualizada y orientada a la innovación en cuanto a su desarrollo profesional docente.

Referencias bibliográficas

- Acosta, L. R. C., Atoche, C. B. y Cedillo, L. E. (2022). Estrategias argumentativas para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 696-713.
- Álvarez-Álvarez, C. (2019). A Qualitative Study on Book Clubs and Dialogic Literary Gatherings in Spain and Brazil. *Public Library Quarterly*, 38(1), 72-84, <https://doi.org/10.1080/01616846.2018.1530032>
- Álvarez-Álvarez, C. y Guerra-Sánchez, S. (2016). Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista de pedagogía*, 37(100), 229-247. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/11976
- Alzate, O. E. T. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233.
- Amo, J. M. de y Pérez-García, C. (2023). El enfoque dialógico en la construcción del aula como comunidad interpretativa: la inserción del canon hispanoamericano en el club de lectura. En R. Llorens, J. Rovira y M. Ruiz (Eds), *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula*. McGraw-Hill.
- Amo, J. M. de, Domínguez-Oller, J. C. y Pérez-García, C. (2023). El club de lectura como práctica dialógica situada: un estudio de caso. En M. Becerra (Coord.), *La educación lectora: ciencia para la sociedad* (pp. 363-378). Octaedro.

- Arana, J. y Galindo, B. (2009). *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura*. Trea.
- Archila, P. (2012). La investigación en argumentación y sus implicaciones en la formación inicial de profesores de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(3), 361-275. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2783>
- Asterhan, C. y Schwarz, B. (2009). Argumentation and explanation in conceptual change: Indications from protocol analyses of peer-to-peer dialogue. *Cognitive Science*, 33, 374-400.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2). <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Brookfield, S. D. (2015). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. John Wiley & Sons.
- Canizales (2016). *Guapa*. Apila Ediciones.
- Caro, M. T. y Amo, J. M. de (2023, en prensa). *El comentario argumentativo de textos: multimodalidad y transmodalización*. Síntesis.
- Chiaro, S. y Aquino, K. (2017). Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica. *Educação e Pesquisa*, 43(2). <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201704158018>
- Chisholm, J. S. y Cook, M. P. (2021). Examining Readers' Critical Literature Circle Discussions of Looking for Alaska. *Journal of Adolescent & Adult Literature*, 65(2), 119-128. <https://doi.org/10.1002/jaal.1169>
- Cloonan, A., Paatsch, L. y Hutchison, K. (2020). Renewing Literature Circles: Pedagogies for Curated Multimodal Responses. *The Reading Teacher*, 73(5), 647-656. <https://doi.org/10.1002/trtr.1875>
- Colorado, D. A. y Ojeda, M. M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la lectura dialógica. *Investigació Bibliotecològica: archivonomia, bibliotecologia e informació*, 35(87), 151-170. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58321>

- Crowell, A. y Kuhn, D. (2014). Developing dialogic argumentation skills: A three-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381.
<https://doi.org/10.1080/15248372.2012.725187>
- Eemeren, F. H., van Rooij, R., y Garssen, B. (2015). *Strategic maneuvering in argumentative discourse*. John Benjamins Publishing.
- Eemeren, F. H., y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.
- Eemeren, F. H. van, y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Santiago: Colección Pensamiento Contemporáneo.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Barbara Fiore Editora.
- Freire, P., Larrain, A., Verdugo, S., Gómez, M. y Grau, V. (2020). Comprensión y producción de argumentación escrita en estudiantes de educación primaria. *Cogency*, 12(1). <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.323>
- Gainer, J. (2012). Critical thinking: Foundational for digital literacies and democracy. *Journal of adolescent & adult literacy*, 56(1), 14-17.
<https://doi.org/10.1002/JAAL.00096>
- García-Roca, A. y Amo J. M. de (2023). La Alfabetización Mediática e Informativa en un contexto de desinformación / Media and Information Literacy in a context of misinformation. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, 37, 99-128.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Routledge.
- Jocius, R. y Shealy, S. (2018). Critical Book Clubs: Reimagining Literature Reading and Response. *The Reading Teacher*, 71(6), 691-702.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1655>
- Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164.
<https://doi.org/10.1159/000500171>
- Kuhn, D., Hemberger, L. y Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing/La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y aprendizaje*, 39(1), 25-48.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A. y Zavala, J. (2013). Developing Norms of Argumentation: Metacognitive, Epistemological, and Social Dimensions of

- Developing Argumentive Competence. *Cognition and Instruction*, 31(4), 456-496. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.830618>
- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Revista Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*, 40(63), 127-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100007>
- Meza, E. (2019). *El Príncipe Valiente tiene miedo*. Fondo de Cultura Económica
- Öztoğ, M. (2016). Cultural ways of constructing knowledge: The role of identities in online group discussions. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11, 157-186. <https://doi.org/10.1007/s11412-016-9233-7>
- Paul, R. y Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34-35.
- Pérez-Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60. <http://hdl.handle.net/10201/122285>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pintadera, F. (2018). *¿Por qué lloramos?* Akiara Books.
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 2, 295-309.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Serrano, S. y Villalobos, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, 50(77), 76-102. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200004&lng=es&tlng=es.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias en el aprendizaje. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 29-48). Universidad del Valle.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Switzer, A. y Barclay, L. (2012). Book Clubs: Best Practices in Promoting Critical Thinking in Business Classes. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 17(4), 328-345. <https://doi.org/10.1080/08963568.2012.712635>
- Todorov, T. (2017). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 71-88.
- Velandia, N. P. S. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Infancias Imágenes*, 11(2), 8-15.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*, Vol. 5. Sage.