



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura
ISSN: 1885-446X
cepli@uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha
España

Álvarez-Álvarez, Carmen; Pascual-Díez, Julián
Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación
Primaria
Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 10, 2013, pp. 27-53
Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259129174002>

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

FECHA DE RECEPCIÓN:

15/05/2013

FECHA DE ACEPTACIÓN:

19/07/2013

ISSN: 1885-446X

ISSN: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Afición a la lectura; sentido crítico; diálogo; pensamiento convergente-divergente; política de la educación; estudio de caso.

KEYWORDS

Reading taste; critical sense; dialogue; convergent-divergent thinking; educational policy; case study.

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ

e-mail: carmen.alvarez@unican.es

JULIÁN PASCUAL-DÍEZ

e-mail: jpascual@uniovi.es

Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria

Case study on the training of critical readers using literary texts in Elementary Education

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ

Universidad de Cantabria

JULIÁN PASCUAL-DÍEZ

Universidad de Oviedo

RESUMEN

Se plantea la importancia de desarrollar en los centros escolares estrategias didácticas innovadoras que contribuyan a la mejora de la competencia lectora y el hábito lector desde los primeros años. En este marco, se realiza un estudio de caso de un club de lectura escolar orientado a desarrollar el gusto por la lectura y el espíritu crítico del alumnado. Se aplicó una metodología de investigación-acción que permitió categorizar formas de pensamiento crítico en la infancia a partir de las ideas clave expuestas por los niños y niñas pertenecientes al club de lectura. El estudio de caso revela las posibilidades y límites del diálogo reflexivo como método de trabajo para garantizar la formación de lectores críticos. La investigación concluye destacando la relevancia de que los centros educativos desarrollen prácticas innovadoras en materia de animación a la lectura: las políticas educativas lo exigen y la realidad demuestra que es posible conseguirlo.

ABSTRACT

The paper poses the importance of developing innovative didactic strategies in schools that contribute to improve reading competence and reading habit from an early age. In this context, a case study in a school book club has been done in order to develop a taste for reading and the critical spirit of the students. A research-action methodology, which allowed categorising forms of critical thinking in children, has been applied stemming from the key ideas put forward by the children belonging to the book club. The case study reveals the possibilities and limits of reflexive dialogue as a work method to ensure the formation of critical readers. The research concludes by highlighting the relevance of educational establishments to develop innovative practices in the field of reading promotion: educational policies so require and the reality proves that it is possible to achieve it.

Introducción

En el sistema educativo español, se han introducido una serie de cambios en los últimos años, que han contribuido a situar la educación lectora en el centro de todas las miradas. Los artículos 19, 24 y 26 de la *Ley Orgánica de Educación* (BOE del 4 de mayo de 2006) establecen que la lectura en la enseñanza básica deberá ser trabajada desde todas las áreas, y que para fomentar el hábito lector se dedicará un tiempo diario a la misma en la Educación Primaria y un tiempo específico en la práctica docente de todas las materias, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria. Se reconoce explícitamente el carácter instrumental de la misma y se destaca su relevancia al considerarla un elemento esencial en el desarrollo de las diferentes competencias básicas. Asimismo, el artículo 113 encomienda a las bibliotecas escolares que contribuyan a “fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información, y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos”.

Estos planteamientos generales son desarrollados por el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE de 8 de diciembre de 2006), y el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE de 5 de enero de 2007). En estos textos se subraya el vínculo especial que se establece entre lectura y desarrollo de las competencias básicas y expresamente se reconoce la necesidad de impulsar un tratamiento integral y planificado de la lectura desde todas las materias. Además, se plantea como un objetivo primordial la adquisición del hábito lector, lo que supone favorecer experiencias placenteras con la lectura y la recreación de textos literarios. Esta perspectiva es la que ha llevado a las diferentes administraciones educativas a elaborar disposiciones relacionadas con la elaboración de planes de lectura o proyectos de lectura y biblioteca escolar en los centros.

Necesidad de una política lectora de centro

Los planes de lectura, como cualquier proyecto educativo en el que esté implicado todo el centro, constituyen una buena oportunidad para debatir y asumir planteamientos comunes sobre el tratamiento didáctico de la lectura y para integrar muchas acciones aisladas que se están realizando. Asimismo, pueden servir de instrumento para impulsar prácticas docentes más reflexivas, críticas y colaborativas y para potenciar el cambio metodológico y la mejora educativa. Estos planes deben guardar una relación muy estrecha, y mantener la coherencia, con los planteamientos adoptados en los proyectos lingüísticos de centro. Estos también inciden en el desarrollo de la competencia lectora, ya que recogen “los valores, los objetivos y las prioridades de actuación para promover el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística” (OAPEE y Trujillo, 2012, p. 11). Los proyectos o planes de centro,

al implicar a todos los docentes y áreas, pueden ser un medio eficaz para desarrollar una verdadera política lectora de centro:

Tanto los objetivos de la lectura funcional como los de la lectura por placer han de afrontarse en la escuela integrados en una política de lectura definida por el centro y plasmada en los planes de trabajo de la biblioteca escolar, en su proyecto lingüístico o plan de lectura, en sus proyectos de mejora de la competencia lectora y de las prácticas de lectura como afición, concretándose en las programaciones docentes tal y como indica la norma vigente (García, 2012, p. 19).

Tres aspectos esenciales justifican la exigencia de una política lectora de centro en el momento actual:

- La inclusión de las competencias básicas en el currículo y el cambio de paradigma que ello representa (Marco, 2008), ya que debería implicar un cambio sustancial en las formas de enseñar, aprender y evaluar que, por supuesto, incidirán en el desarrollo de la competencia lectora y del hábito lector.
- El estatus que la lectura, considerada como elemento educativo fundamental, va adquiriendo paulatinamente en los documentos oficiales y en la conciencia de la comunidad educativa. Se destaca su carácter transversal e interdisciplinar, que impregna los procesos de aprendizaje de todas las áreas y su papel esencial para el desarrollo de las competencias básicas.
- El desarrollo de la competencia lectora como una tarea colectiva y una responsabilidad del conjunto del centro (Tiana, 2009).

El fomento de la lectura como parte de la educación lectora

Pero además de la capacidad para leer, la escuela no puede olvidar que el fomento de la lectura forma parte del proceso global de enseñanza-aprendizaje de la misma. El desarrollo de los aspectos afectivos y actitudinales asociados a la lectura no representa algo superpuesto a un aprendizaje estrictamente funcional, sino que constituye un factor nuclear de la educación lectora. Sin la implicación emocional de la persona que lee no es posible la interpretación (Sanjuán, 2011). Es decir, entre el dominio instrumental de la lectura y el componente emocional y actitudinal se produce una interrelación mutuamente beneficiosa (Gambrell, 2011; Lockwood, 2011; Serafini, 2011). El *Informe Pisa 2009* (OCDE, 2010) incorpora las actitudes hacia la lectura como uno de los elementos objeto de evaluación de la competencia lectora. De hecho, en este estudio se constata que el alumnado que disfruta más con la lectura tiene un rendimiento significativamente más alto que aquel que afirma que no le gusta leer. En palabras de Mata (2008, p. 134), se diría que “la animación a la lectura debe contribuir a la comprensión lectora, cuyo dominio debería ser a su vez el mejor modo de animar a leer, pues lo que está en juego en ambos casos es alentar el progreso y la satisfacción del lector”.

El gusto por la lectura y la formación de lectores críticos

A pesar de los importantes avances legislativos, de las interesantes propuestas didácticas, materiales formativos, portales digitales, páginas web, cursos, seminarios, convocatorias de premios y publicaciones de buenas prácticas que se han promovido durante los últimos años en las diversas Comunidades Autónomas y de las acciones promovidas por los Ministerios de Educación y Cultura es mucho el camino que queda por recorrer en el ámbito normativo, organizativo, de concepciones teóricas, enfoques y prácticas didácticas.

Todavía hoy coexisten concepciones muy diversas, incluso contradictorias, sobre qué es y cómo debe entenderse el fomento de la lectura en la escuela. Así, por ejemplo, a muchas de las actividades que se incluyen en lo que se entiende por *animación lectora*, “se las ha convertido en actividades esporádicas carentes de claridad en los objetivos, en las que con demasiada frecuencia el libro es un mero pretexto” (Polanco, 2007, p. 35). En otras ocasiones, la estrategias de animación han terminado por homogeneizar a los lectores, sin adaptar suficientemente los objetivos a sus intereses y deseos concretos (Rodríguez, 2008) o se han entendido como juegos o técnicas para leer un libro determinado en lugar de una actividad organizada para el fomento general de la lectura (Cerrillo, 2013).

Por todo ello, resulta necesaria una clarificación conceptual y una toma de decisiones entre los equipos docentes que traten de dar respuesta a cuestiones básicas como las siguientes: qué se entiende por fomento de la lectura; cuáles son los objetivos que hay que plantear y cómo se relacionan con otros objetivos curriculares y con las competencias básicas; cómo se articula su tratamiento a lo largo de todas las etapas educativas; cómo se puede superar una visión tradicional centrada en la búsqueda de técnicas universales aplicables con independencia del contexto; cuáles son los tipos de actividades y enfoques metodológicos más adecuados para formar lectores competentes y críticos; cuál ha de ser el papel del profesorado y del alumnado en el proceso didáctico; cómo se va a favorecer la integración curricular de la biblioteca escolar hasta convertirla en un centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje; cómo y para qué se evalúa, etc.

Tal y como afirma Gabilondo, “la lectura no es un instrumento para acceder a no sé qué conocimiento o placer. Tiene sentido en sí misma y comporta su propio disfrute, no solo por los resultados” (Gabilondo, 2012, p. 57). Estas palabras pueden resumir el sentido al que debería aspirar una práctica docente que quiera fomentar el interés y la motivación por la lectura y el desarrollo del hábito lector. Sin embargo, la escuela ha instrumentalizado la literatura y la ha convertido con mucha frecuencia en una tarea, especialmente en un medio para abordar otros aprendizajes lingüísticos, problemas sociales relevantes o contenidos educativos de diversas materias. De este modo, se la ha apartado de su potencialidad para producir placer. Obsérvese la proliferación

de ediciones con textos literarios que van acompañadas de actividades para el trabajo en la escuela. Muchas de estas prácticas también han estado condicionadas por el menor valor académico que tradicionalmente se ha concedido a ciertas actividades de fomento de la lectura que promueven la comunicación oral; por ejemplo, la conversación sobre libros (Jover y Linares, 2010).

Con planteamientos de este tipo se limitan las funciones de la lectura y se corre el riesgo de que el lector actúe movido solamente para dar cuenta de que efectivamente ha leído y analizado el texto, siguiendo un esquema mecánico de análisis de lecturas, que generalmente el alumnado resuelve individualmente en su cuaderno y posteriormente se corrige. Pocas veces se le pregunta si ha disfrutado o no con la lectura y son limitadas las ocasiones en que se invita al estudiante a explicar sus razones sobre este aspecto (Mendoza, 1998). Se produce así una contradicción entre ciertos planteamientos teóricos y prácticas de aula, de modo que, en muchas ocasiones, la literatura “queda reducida una simple materia de estudio” (Mata, 2010, p.112).

Asimismo, en contadas ocasiones se le pide al alumnado que modifique aspectos de la historia, que formule críticas a la misma, que reflexione sobre el comportamiento de los personajes y desarrolle una opinión argumentada, que piense sobre los principios o finalidades de los autores para escribir esa historia, que plantee qué valores y contravalores le ha transmitido etc. Estas son cuestiones clave para formar lectores críticos y no sólo lectores alfabetizados (Jurado, 2008). La ausencia de estas prácticas entorpece o impide que la lectura se incorpore a la vida del alumnado y, por supuesto, alejan el objetivo de practicar la lectura de manera más plural y abierta para fomentar una concepción crítica de la misma y fomentar así prácticas lectoras más democratizadoras y dialógicas (Cassany, 2011).

De este modo, estrategias que objetivamente parecerían más adecuadas para estimular el hábito lector pueden quedar marginadas a la hora de la verdad: presentación y contextualización de la lectura, comentarios colectivos, guías de lectura, presentación de libros, clubs de lectura, actividades creativas a partir de los textos, etc.

Este conjunto de concepciones y prácticas asentadas en la tradición didáctica, apelan, en último término, a la necesidad de una intervención seria y rigurosa en la formación de los docentes, para que la lectura forme parte real del currículo formativo del profesorado y deje de ser así la asignatura pendiente de la educación lectora (López Valero, 2013).

Club de lectura, educación literaria y desarrollo de lectores críticos

Una de las estrategias que pueden contribuir a la educación literaria y a favorecer el hábito lector, la lectura por placer y el desarrollo de lectores críticos, en el marco de una política lectora de centro, es el desarrollo de clubs de lectura escolares. En este artículo, concretamente, se investiga el desarrollo de un club de lectura escolar de Educación Primaria que trabaja con textos

literarios y que está orientado a favorecer el desarrollo lector y el pensamiento crítico, mediante prácticas de comunicación dialógicas.

El objetivo general de la investigación ha sido profundizar en el conocimiento del proceso del Club de Lectura a lo largo del curso y favorecer, en ese marco, el propio crecimiento profesional como docentes, analizando especialmente la contribución realizada al desarrollo de la capacidad crítica del alumnado. Para ello, llevamos a cabo diferentes estrategias dirigidas a registrar las reuniones mantenidas a lo largo de todo el curso.

Todos los clubs de lectura comparten unas características comunes, ya sean realizados en marcos espacio-temporales como asociaciones, prisiones o empresas, con niños o con personas adultas, en tanto que pretenden desarrollar el gusto por la lectura, el hábito lector, y la formación de lectores críticos. En esencia, un club de lectura es “una ocasión de leer con los demás, un deseo de compartir lecturas, un modo dialogal de extender la mirada y afinar los oídos” (Mata, 2008, p. 82).

No obstante, los clubs de lectura escolares persiguen unos fines que son específicos, dado su marcado carácter educativo. Las finalidades fundamentales que persiguen, en conexión con los objetivos del currículum escolar de la etapa de Educación Primaria y los Proyectos Lectoros de Centro, son:

- Finalidad lingüística: mejoran la competencia lectora, es decir, la comprensión lectora, la velocidad, el enriquecimiento léxico, etc. (Cerrillo y García, 1996; Chambers, 2007).
- Finalidad literaria: despertan, desarrollan o potencian la relación infancia-libro, aproximando a los niños algunas de las mejores obras de literatura infantil y juvenil para su disfrute (Lage, 2006; Lockwood, 2011).
- Finalidad actitudinal: desarrollan el gusto por la lectura y el hábito lector y favorecen una lectura crítica (Atwell, 2007; Cassany, 2008; Carratalá, 2008; Jurado, 2008; Tejerina, 2008).
- Finalidad cívica y social: favorecen la educación en valores, la socialización del alumnado y mejoran la comunicación y las relaciones interpersonales entre los estudiantes (Colomer, 2010; Etxaniz, 2011; Sánchez y Yubero, 2004).

En efecto, los clubs de lectura constituyen instrumentos idóneos para abordar estas finalidades educativas y ofrecen, por su configuración, muchas posibilidades para desarrollar las competencias básicas recogidas en el currículo de Educación Primaria; especialmente la competencia en comunicación lingüística, en el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana, la cultural y artística y la autonomía e iniciativa personal. Los clubs de lectura pueden facilitar la discusión entre compañeros, las habilidades de escuchar y hablar, la elaboración de interpretaciones diversas sobre los textos, la interacción personal, el planteamiento de preguntas y respuestas críticas sobre la literatura; en definitiva, pueden aportar equilibrio a las prácticas lectoras habituales del currículum (Hill, 2012).

En el club de lectura estudiado se ha trabajado con textos literarios. Para el desarrollo de la educación literaria, las aportaciones derivadas de las teorías que ponen énfasis en la recepción del texto y en el papel del lector han supuesto el desarrollo de una perspectiva didáctica que mira al alumno como re-creador de literatura y no como receptor pasivo. En la lectura de las obras literarias “no existe un significado, sino múltiples variaciones interpretativas, cada una con su propia relevancia y plausibilidad, según los puntos de vista” (Cassany, 2004, p. 6). Ello se produce porque durante la lectura, el receptor activa su competencia literaria y, en el seno de ésta, su intertexto con el fin de comprender e interpretar el mensaje (Mendoza, 1998).

Las consecuencias didácticas que se derivan de estos planteamientos pueden ser muy significativas: se interrelaciona conocimiento literario, comentario y valoración personal de los textos y creatividad y expresión literaria del alumnado, impulsando, tareas como el desarrollo de talleres, concursos literarios, elaboración de antologías personales, blogs literarios, clubs de lectura, etc. Muchas de estas innovaciones potencian la socialización de la lectura. La interacción del grupo y la escucha a los compañeros favorece la implicación personal de los participantes y el desarrollo de discusiones que ayudan a conectar la literatura con la vida (Gritter, 2011). Además, la conversación sobre libros de literatura infantil y juvenil desarrolla el sentimiento de grupo y un clima de clase más estimulante, como consecuencia de que los alumnos se sienten escuchados, conocidos y respetados (Kent & Simpson, 2012).

Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación literaria no es que el alumnado aprenda teorías abstractas sobre ella, sino que desarrolle su capacidad para comprenderla, disfrutarla, valorarla y producirla (Reyzábal, 1999). Y es tal y como apuntan Ballester e Ibarra (2009, p. 30): “la educación literaria incluye tanto el saber, el saber hacer, el saber cómo se hace, el opinar como el sentir”. En palabras de Rodríguez Almodóvar (2011, p. 87), se diría que “lo que de verdad importa en un texto es el binomio placer y sentido. Todo lo demás es secundario y puede tratarse secundariamente en los niveles básicos y medios de la educación literaria”.

Por otro lado, coincidimos con Cerrillo, cuando señala que la lectura literaria “debe acabar en la misma lectura o, en todo caso, en la puesta en común crítica por parte de los lectores que la hayan compartido” (Cerrillo, 2010, p. 122). Desde este presupuesto, y tal y como se ha expuesto anteriormente, el club de lectura literaria escolar constituye un instrumento idóneo para formar lectores críticos. Según Cassany (2003), la lectura crítica se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Es un tipo complejo de lectura: el que exige niveles más altos de comprensión.
- Requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto.
- Exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

En el análisis que se presenta más adelante, se constata las posibilidades que el club de lectura ofrece para potenciar cada uno de estos rasgos, dentro de los límites del propio estudio.

Por otro lado, tal y como señala Jurado (2008), la singularidad que presentan los textos literarios, los convierte en los más idóneos para propiciar la formación del lector crítico, ya que:

... la ambigüedad y la polivalencia semántica que les caracteriza, demandan la constitución de un lector que no se contenta simplemente con parafrasear lo que «en esencia» dicen, sino que sospecha además de que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto (Jurado, 2008, pp. 93-94).

La escuela que, en general, favorece un pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional, potencia prácticas letradas que producen “un distanciamiento entre el sujeto que lee o escribe el texto y el texto mismo” (Zavala, 2009, pp. 33-34). Innovaciones como la del club de lectura escolar ayudan a superar las limitaciones de estas prácticas ancladas en nuestra tradición didáctica, donde la lectura crítica apenas ha estado presente y sí, en cambio, una lectura centrada en el estudio de la información sobre el texto y de los paratextos de una obra (Cassany y Sala, 2009).

Otro rasgo que se ha apuntado sobre el club de lectura de nuestro estudio de caso se refiere a las prácticas de comunicación dialógica que se impulsaron en cada una de las reuniones. En ellas se estimuló el diálogo reflexivo entre los responsables de la actividad y los alumnos. Cada situación de lectura es diferente; no se lee un libro del mismo modo cuando se hace una lectura para uno mismo que cuando se va a hablar sobre él en un grupo. En este caso, “la lectura, desde el principio, es mucho más atenta, más reflexiva, más personal” (Arana y Galindo, 2009, p. 40). El desarrollo del pensamiento crítico hacia los textos se ve favorecido por prácticas didácticas de carácter dialógico; estas son las que tienen una mayor influencia transformadora en los participantes (Robinson, 2011). Sin embargo, las prácticas escolares habituales no responden a este planteamiento (Reznitskaya, 2012). En un contexto educativo donde, en general, predominan las situaciones de aprendizaje monológico, no es posible que los estudiantes puedan ser escuchados o valorados como constructores de significados, sino como sujetos que se limitan a responder preguntas de carácter cerrado (Fecho, Coombs & McAuley, 2012).

Reznitskaya (2012) hace una revisión de trabajos que estudian los comportamientos verbales y las prácticas de una enseñanza dialógica y establece seis características básicas:

- las relaciones de poder son flexibles y la autoridad sobre el contenido y la forma del discurso es compartida entre los miembros del grupo;
- se plantean cuestiones que son fundamentalmente abiertas y divergentes;
- los docentes apoyan a los estudiantes mediante un feedback significativo y específico y trabajan estratégicamente con sus respuestas;
- se favorece la reflexión sobre el producto y el proceso de discusión;

35

- los participantes presentan explicaciones elaboradas de sus modos de pensamiento;
- los estudiantes participan en la construcción colaborativa de conocimientos, escuchando y reaccionando a las posiciones y justificaciones de los demás.

Método

Estudio de caso siguiendo una metodología de investigación-acción

La formación de lectores críticos puede investigarse por múltiples vías y siguiendo numerosos enfoques metodológicos. En nuestro caso se realiza un estudio de caso en un club de lectura escolar en el tercer ciclo de Educación Primaria de un centro público de Asturias. Se siguió el modelo metodológico de la investigación-acción liderado por la autora de este artículo. Desarrolló un proceso sistemático de recogida de datos al tiempo que coordinaba el Club de Lectura. El estudio de caso es la forma de investigación propia de la metodología cualitativa, al no realizar muestreos para seleccionar a los participantes de la investigación, sino elegir contextos concretos relevantes para la exploración de fenómenos desde dentro; sobre todo, cuando parece que esa realidad está generando un cambio significativo con respecto al desarrollo escolar convencional. De hecho, el objetivo último de un estudio de caso es conocer en profundidad una unidad de interés para ofrecer ideas que contribuyan a mejorar el fenómeno investigado (Stake 2005; Martínez, 2007; Álvarez y San Fabián, 2012), tanto en el caso estudiado como en otros, sean estos más o menos afines (Bassey, 2000; Martínez, 2006; Grandon, 2011).

En un estudio de caso, como el que aquí se presenta, se elige una realidad significativa, relevante y con interés y se profundiza en ella mediante técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas, asegurando siempre el rigor mediante la triangulación, la saturación, la negociación de informes parciales con los implicados y la contextualización. La potencia y justificación investigadora de un estudio de caso se basa en el supuesto de que lo global se refleja en lo local, es decir, en la naturaleza holográfica de la realidad, describiendo cualquier proceso de una unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su escenario cultural (Álvarez y San Fabián, 2012).

La investigación-acción como modelo de investigación tiene un especial interés por su concepción del docente como un investigador y presenta enfoques y experiencias muy variadas, incluso en ocasiones, contradictorias (Stenhouse, 1987; Kemmis, 1992; Elliot, 1993; Carr, 2007; Whitehead, 2009). En nuestro caso, entendemos la investigación-acción como un modelo de

investigación cuyo interés es conocer y entender los problemas cotidianos reales que vive el profesorado, con el objetivo de analizar la propia práctica para conocerla, comprenderla y tratar de transformarla y mejorarla. De este modo, se pretende favorecer el desarrollo profesional del profesorado, que se va emancipando a medida que va llevando a efecto estos procesos.

En este artículo nos centramos en el examen de uno de los objetivos del club de lectura: la formación crítica del alumnado participante, en coherencia con uno de los objetivos de la investigación: conocer cómo se puede favorecer la formación crítica de la infancia a través de un club de lectura escolar. Nuestro planteamiento de partida puede resumirse en los siguientes términos: “un club de lectura puede contribuir a la formación crítica del alumnado participante a través de la puesta en relación de las ideas del lector y las ideas que transmite la lectura en solitario de la obra y de la puesta en relación de las ideas de la obra y de los compañeros, expuestas en las tertulias que se hacen”.

Contexto y fases de la investigación

La investigación se centra en el desarrollo del pensamiento crítico de un grupo de veinticinco estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria que pertenecen al club de lectura escolar del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Germán Fernández Ramos, de Oviedo, durante el curso 2009-2010. Se realizaban reuniones mensuales del Club de lectura, que estaba configurado como actividad extraescolar. El grupo está formado por diez niños y quince niñas, de edades comprendidas entre once y trece años, que asistían voluntariamente. Se trata de un grupo heterogéneo en varios aspectos:

- Nivel lector y rendimiento escolar (predominan alumnos con niveles satisfactorios y medios, procedentes de aulas distintas; no es un grupo cohesionado de partida).
- Motivación por la lectura: había lectores habituales en sus hogares y que frecuentaban la biblioteca escolar en el recreo para leer y niños que no leían habitualmente por iniciativa propia.
- Contexto socio-cultural: si bien predomina, tanto en el centro como en el club de lectura, una mayoría de alumnado de bajo extracto social.

Las familias del alumnado participante tienen empleos de baja cualificación por lo general o están en paro. Con frecuencia han manifestado su interés por la mejora lectora de sus hijos y tienen expectativas de que la formación les ayude a superar el fracaso escolar y la exclusión social. Asimismo, la escuela no cuenta con un Plan Lector ni con un profesorado especialmente formado en la materia, si bien, esta innovación pretendía ser un acicate en ambas dimensiones. Las prácticas de lectura en las aulas de la escuela son las tradicionales, muy ligadas a las actividades propuestas por los libros de texto.

Los coordinadores del club son una profesora universitaria externa al centro y un alumno de la Facultad de Pedagogía, ambos pertenecientes a la Universidad de Oviedo. La profesora universitaria había participado en las ediciones anteriores del club de lectura (primero como participante y, en los

dos años siguientes, en calidad de coordinadora colaborando con un profesor del centro de Educación Primaria).

En el momento en que se desarrolla la investigación, se apreciaba que algunos aspectos eran susceptibles de mejora, de modo que parecía pertinente desarrollar una revisión de la práctica y sistematizarla en soporte escrito. De ahí que se haya elegido la investigación-acción como modelo de investigación para realizar el estudio de caso y no otros, como la etnografía o el enfoque narrativo-biográfico.

El proceso de investigación-acción ha seguido cuatro fases para cada reunión del club de lectura: fase inicial de planificación (previa a cada reunión), acción (durante la sesión), reflexión (durante y después de la reunión) y metarreflexión (después de la reunión).

Tabla 1. Proceso seguido en la sistematización de la investigación-acción

Guión del trabajo de investigación
Planificación (de cada reunión)
Acción (las reuniones, propiamente)
Reflexión (las ideas manejadas sobre la acción, durante y después)
Metarreflexión (valoración final del trabajo)

Estructura de las sesiones del club de lectura

En el curso investigado se realizan seis reuniones del Club de Lectura, de entre 55 y 70 minutos de duración cada una: una de presentación y cinco más dirigidas a comentar los libros seleccionados. La estructura de las reuniones fue la siguiente:

- Explicación de cuestiones organizativas.
- Ronda de intervenciones libre para opinar sobre la lectura, procurando que esta fuera seguida de razones y argumentos.
- Intervenciones para destacar los momentos más interesantes del libro.
- Turno para establecer relaciones entre el contenido del libro y aspectos de la vida cotidiana de los niños.
- Momento final: sorteo de un ejemplar del libro leído entre los participantes, presentación del libro de la siguiente sesión, etc.

Lecturas realizadas

Los coordinadores del Club de Lectura seleccionaron cinco obras para ser leídas a lo largo del curso. En enero de 2009 tuvo lugar la primera reunión, de inauguración y presentación del club de lectura, en la que se entregó en préstamo, a los miembros del club, un ejemplar del primer libro para leer: *El no de Marina*, de Carmen Oláechea. Dieron un mes a los participantes para hacer la lectura y abrieron en el blog del Club de Lectura (<http://clubgrandeslectores.blogspot.com>) un apartado para comentar el libro hasta que fuese la fecha de la siguiente reunión. Este procedimiento se repitió durante el curso. Las

siguientes obras leídas fueron: *¡No es tan fácil ser niño!*, de Pilar Lozano; una versión adaptada de *El Quijote* titulada *Don Quijote*, (editada por Vicens-Vives); *Luna de Senegal*, de Agustín Fernández Paz y *Las Brujas*, de Roald Dahl. En las reuniones, el trabajo sobre las obras es exclusivamente oral. No se piden resúmenes a los estudiantes, no se responde a una batería de preguntas de comprensión de cada libro. Como el alumnado ha tenido un mes para leer la obra no se dedica tiempo de las reuniones a leer directamente el libro, aunque en ocasiones se han destacado pasajes y se ha buscado una página concreta comentada para retomar con fidelidad las palabras del autor.

Los coordinadores del Club de Lectura seleccionaron estos cinco libros tomando como criterio su calidad literaria, el interés de los temas que abordan, su potencialidad para suscitar interpretaciones diversas, su valor formativo y la capacidad lectora de los alumnos (Ver Anexo I).

Instrumentos de recogida de información

En el proceso de investigación se han utilizado los siguientes instrumentos de recogida de información:

- Grabaciones en audio de todas las reuniones, y en vídeo de dos de ellas.
- Transcripciones de las sesiones y notas de campo elaboradas durante y después de cada sesión.
- Correos electrónicos y un blog del Club de Lectura en el que se incluyó un apartado para comentar los libros.
- Memoria exhaustiva de la experiencia, que incluye una revisión sistemática de las sesiones y de las fases del proceso de trabajo desarrollado en el Club de Lectura: planificación, acción, reflexión y metarreflexión.
- Aplicación de un cuestionario de satisfacción al alumnado al final del curso para indagar sobre: su motivación para participar en esta experiencia, el compromiso lector con el club, la opinión sobre los coordinadores, el blog, las lecturas realizadas y los valores analizados en las obras.
- Entrevistas semi-estructuradas realizadas a los participantes, a sus familias y al profesorado.

También contamos con observadores externos que han intervenido de forma esporádica y que han ayudado a reflexionar sobre el diseño y desarrollo del trabajo. Con posterioridad a la recogida de información, se ha organizado el abundante caudal de datos cualitativos recogidos y a su análisis, siguiendo pautas propias del análisis de contenido.

Resultados

La transcripción de las grabaciones (en audio y vídeo) de las reuniones del club de lectura ha permitido realizar un análisis de los principales momentos que se han generado atendiendo al desarrollo del pensamiento crítico, en torno a dos manifestaciones básicas: pensamiento propio y pensamiento divergente.

Entendemos por pensamiento propio aquellas intervenciones que hacen los niños y las niñas en las reuniones para exponer libremente su propia opinión, justificándola y argumentándola a partir de la lectura, su experiencia, sus ideas o sus conocimientos previos. Entendemos por pensamiento divergente aquellas intervenciones en las que los participantes en las reuniones realizan reflexiones estimuladas por las aportaciones de otros compañeros y toman postura a partir de sus afirmaciones, generalmente, en contra.

Siguiendo las ideas expuestas por Cassany (2003), dentro de cada una de estas dos manifestaciones básicas del pensamiento crítico, podemos ejemplificar diferentes momentos de pensamiento crítico en el alumnado. En concreto, en nuestra investigación, dentro del pensamiento propio, nos hemos encontrado con tres situaciones diferentes:

- Expresión de la propia opinión: el alumno manifiesta libremente lo que piensa.
- Comprensión autónoma: el alumno coloca ante el grupo una situación planteada en la obra tal y como él la ha entendido.
- Toma de conciencia: el alumno se apropiá de una idea manifestada en la obra para hacerla suya.

Dentro del pensamiento divergente, nos hemos encontrado en nuestro estudio con dos situaciones diferentes:

- Construcción de un discurso alternativo: el alumno plantea un discurso alternativo al manifestado por los compañeros o al que se recoge en la obra.
- Defensa de posiciones personales: el alumno argumenta sobre una postura personal que ha creado a raíz de la lectura o el debate.

Tabla 2. Situaciones de pensamiento crítico que se han dado en el proceso de investigación

Manifestación del pensamiento crítico	Situaciones que se han dado en el proceso de investigación
1. Pensamiento propio	a. Expresión de la propia opinión
	b. Comprensión autónoma
	c. Toma de conciencia
2. Pensamiento divergente	d. Construcción de un discurso alternativo
	e. Defensa de posiciones personales

Las intervenciones, en cualquiera de esas cinco manifestaciones, se han producido de forma desigual, dependiendo de los comentarios que las lecturas suscitaban, de la cohesión del grupo, que fue creciendo a lo largo del curso, y de las propias dinámicas que se generaban en cada reunión.

Haciendo un sencillo análisis cuantitativo del número de situaciones de pensamiento crítico producidas en el club de lectura, se han obtenido las siguientes categorías:

Tabla 3. Número de situaciones de pensamiento crítico producidas en el club de lectura

Lecturas	Pensamiento propio		Pensamiento divergente		Total	
<i>El no de Marina</i>	3	Expresión de la propia opinión	1	Construcción de un discurso alternativo	8	
	1	Comprensión autónoma	1	Defensa de posiciones personales		
	2	Toma de conciencia				
<i>¡No es tan fácil ser niño!</i>	2	Toma de conciencia	3	Construcción de un discurso alternativo	7	
			2	Defensa de posiciones personales		
<i>Don Quijote</i>	3	Expresión de la propia opinión			5	
	2	Toma de conciencia				
<i>Luna de Senegal</i>	2	Expresión de la propia opinión	1	Defensa de posiciones personales	6	
	3	Toma de conciencia				
<i>Las Brujas</i>	4	Expresión de la propia opinión	1	Construcción de un discurso alternativo	9	
	2	Comprensión autónoma	1	Defensa de posiciones personales		
	1	Toma de conciencia				
Total	25		10		35	

A continuación se ofrecen muestras de algunas de las conversaciones más significativas desarrolladas en el marco del club de lectura, que ilustran cada una de las diferentes manifestaciones citadas. Para cada modalidad, se han presentado fragmentos de conversaciones de las primeras sesiones del club y de la última, centrada en *Las Brujas*. Aunque sólo reproducimos algunas intervenciones breves para no alargar el escrito excesivamente, se puede observar la evolución significativa que experimentó el alumnado en el desarrollo de su capacidad crítica a lo largo del curso. El análisis de los datos muestra las posibilidades que ofrece el club de lectura para contribuir a formar lectores críticos desde la Educación Primaria.

a. Expresión de la propia opinión

Cuando el alumnado siente que se encuentra en un foro donde lo que se dice importa, se escucha, se valora y se tiene en cuenta, vence el temor a hablar en público e interviene en las reuniones del club de lectura; comenta con libertad lo que piensa y lo hace sin sentirse juzgado. Así, el alumnado muestra qué le gusta o disgusta de una obra (los protagonistas, las imágenes, el tema, la trama, etc.). En nuestro caso, generalmente, las intervenciones que

tienen que ver con la opinión de los participantes sobre los libros aparecían al principio de la sesión, porque así lo solicitaban los coordinadores.

Tabla 4. *Ejemplo de expresión de la propia opinión (El no de Marina).*

41

Coordinadora. <i>¿A ti el libro te gustó? En general, el libro, ¿te gustó?</i>
Alumnol. <i>Mucho.</i>
Coordinadora. <i>Por qué?</i>
Alumnol. <i>Para empezar porque expresa los sentimientos de una chica que no los suele decir, que es muy miedosa y encuentra a otro que tiene más, que es más tímido y los dos solucionan sus problemas.</i>
Coordinadora. <i>¿A ti te gustan los libros que hablan de los sentimientos de la gente?</i>
Alumnol. <i>Bastante. Bueno, a mí me gustan todos los libros. De momento me he leído todos.</i>
Alumno2. <i>Me pareció muy guay, muy bonito el libro.</i>
Alumnal. <i>A mí me gustó mucho el libro, pero me gusta más cuando hablan los personajes, no cuando lo cuenta todo el protagonista.</i>
Coordinadora. <i>Te gusta que haya diálogo, que no lo cuente todo el autor de corrido.</i>
Alumnal. <i>Sí, pero me gustó mucho igual. Si lo encuentro lo compro o lo alquilo o algo.</i>

En este ejemplo se pone de manifiesto cómo el alumnado se sitúa respecto a un libro. La coordinadora va dando turnos de palabra y los niños y niñas piden la palabra para intervenir y decir lo que piensan. El hecho de poder expresarse libremente les da la posibilidad de decir lo que piensan públicamente, lo que implica cierta responsabilidad en la elaboración del mensaje, ya que esto supone generar una línea argumental propia.

Para favorecer este tipo de intervenciones, la coordinadora pregunta por el nivel de agrado de la obra y no juzga los comentarios de los participantes, sino que solamente les escucha, permitiéndoles expresarse con libertad. Para estimular más aún su propia reflexión sobre la obra, les hace alguna pregunta complementaria con carácter introspectivo, que les ayuda a profundizar en la propia opinión manifestada. De este modo, el alumnado matiza y justifica mejor sus comentarios y los expresa de forma más precisa y elaborada. La consecuencia de ello es que desarrolla su pensamiento y opinión sobre el texto literario de un modo más profundo.

A continuación, mostramos otro ejemplo en el que es posible observar cómo el alumnado muestra su propia opinión y cómo esta iba cambiando a medida que iba leyendo el libro.

Tabla 5. *Ejemplo de expresión de la propia opinión (Las brujas).*

Alumnal. <i>A mí al principio me pareció que iba a ser un poco rollo, porque como es tan largo, pero luego me puse a leerlo y me gustó mucho las aventuras con las brujas y todo eso y me gustó cuando el niño se convertía en ratón porque se lo tomaba muy bien y las ilustraciones no me gustaron mucho, eran un poco infantiles.</i>
--

El ejemplo es representativo de cómo los participantes han ido aprendiendo a realizar intervenciones personales cada vez más elaboradas, justificadas y completas. A principio de curso era más difícil que esto se produjera, como consecuencia de las prácticas lectoras de corte tradicional, a las que los alumnos están habituados.

42

b. Comprensión autónoma

Si la opinión personal solía aparecer al principio de las sesiones, con la comprensión autónoma solía suceder todo lo contrario: aparecía después de varios comentarios sobre un momento concreto de la obra: un pasaje, un comportamiento de algún personaje, un detalle, un gesto, etc. La comprensión autónoma en los niños de Educación Primaria se manifiesta cuando expresan con sus propias palabras algunos hechos de la obra que les han hecho pensar especialmente y señalan cómo entienden e interpretan el pasaje o los pasajes seleccionados.

A continuación mostramos un breve fragmento en el que se está comentando un comportamiento negativo del protagonista de *¡No es tan fácil ser niño!*: ha rayado el DVD de la película de *Dumbo* de su prima pequeña para que no lo pueda volver a ver, ya que en la escuela se meten con él por sus orejas.

Tabla 6. Ejemplo de comprensión autónoma (*¡No es tan fácil ser niño!*).

Coordinadora. ¿Qué te parece lo que él ha hecho?
Alumnol. Mal, porque le rayó el DVD.
Coordinadora. ¿Por qué te parece que está mal? ¿Tú le rayarías el DVD de Dumbo a tu prima?
Alumnol. No.
Coordinadora. ¿Por qué no se lo rayarías?
Alumnal. Porque él pagó todo lo que le hacían a él con su prima. Ella no sabe lo que hace, no sabe siquiera el problema que tiene y él pagó lo que le hacen los demás con su prima.

En este episodio, la coordinadora del club, a través de preguntas, guía a la alumna para que pueda verbalizar su comprensión (autónoma) de la lectura y formule así para todo el grupo una lección: que el niño se está comportando con su prima exactamente igual que sus acosadores con él. En este ejemplo, se reproducen los comportamientos que habían sido juzgados previamente por el alumnado como “muy inadecuados”. Sin embargo, los participantes no los habían valorado inicialmente así, ya que se sentían emocionalmente ligados al protagonista y ello les había hecho perder la objetividad. Es decir, la simpatía por el protagonista, frecuentemente víctima, les impedía criticar su actitud de agresor cuando raya el DVD de su prima. En el siguiente ejemplo, extraído de la última reunión, se constata que los alumnos tienen mucho más desarrollada esta capacidad. De hecho, todos manifiestan haber reflexionado previamente sobre el sentido de un episodio del libro, antes de comentarlo en la reunión del club.

Tabla 7. Ejemplo de comprensión autónoma (*Las brujas*).

Alumnal. <i>Bruno es un niño mimado porque sus padres tienen mucho dinero y le dan todo lo que quiere y está todo el día comiendo.</i>
Coordinadora. <i>¿Qué te parece? ¿Qué opinión te causa a ti un niño como Bruno?</i>
Alumnal. <i>Pues que sus padres lo malcrian por dejarle comer tanto y por darle todo lo que quiere.</i>
Coordinadora. <i>¿Tú crees que a un hijo hay que dejarle que coma lo que quiere y que se comporte como se comportaba él?</i>
Alumnal. <i>No.</i>
Coordinador. <i>Para que se calle, hay un momento que lo dice así.</i>
Alumnal. <i>No, porque llegará un momento en su vida en que sus padres no estén y no podrán dar todo lo que él quiere. Entonces no va a tener nada porque no sabrá ni trabajar ni nada porque antes se le daba todo.</i>
Coordinadora. <i>¿Habíais pensado en eso al leer el libro?</i>
Alumnado. <i>Sí.</i>

En este caso, todos manifiestan que habían reflexionado previamente sobre las consecuencias negativas de la acción caprichosa del personaje. Esto supone un logro relevante en el nivel de capacidad crítica en la última de las reuniones, ya que se puede interpretar que el alumnado ha ido dotándose de habilidades de pensamiento propio más profundas de las que tenía en los inicios del club de lectura. El análisis de las intervenciones del alumnado en las últimas reuniones evidencia que este ha ido aprendiendo a pensar más profunda y autónomamente sobre los textos literarios de lo que lo hacía en los inicios.

c. Toma de conciencia

En las reuniones, el alumnado toma conciencia de algún asunto o problema relevante en el que antes no se había reparado suficientemente. A ello contribuye la atmósfera (seria y desenfadada a un tiempo, a la par que reflexiva) que se respira en las reuniones del club de lectura. En el siguiente ejemplo, gracias a los comentarios que se produjeron en la reunión, los participantes toman conciencia de un mensaje que estaba implícito en el libro y que muchos por sí mismos no habían detectado.

Tabla 8. Ejemplo de toma de conciencia (*Luna de Senegal*).

Alumnol. <i>Tuvieron que salir de la barca para ir nadando para que no les encontrara la policía que estaba registrando las playas. [...] Luego consiguió escapar porque le recogió una chica que iba en coche para salvarle.</i>
[...]
Coordinadora. <i>¿Qué papel os parece que juega esa chica dentro del libro? ¿Por qué creéis que el autor mete a esa chica que le ayuda en el libro? (...) ¿Qué mensaje creéis que os quiere trasmitir el autor?</i>
Alumnol. <i>Que hay que ayudar a la gente.</i>

Otros ejemplos significativos los encontramos en relación con la adaptación de *Don Quijote*. La lectura de este libro sirvió para reflexionar sobre la calidad de la obra y el grado de fidelidad al texto original, así como para tomar conciencia sobre lo adecuado o inadecuado de introducir expresiones malsonantes en las obras infantiles. Otra forma de pensamiento crítico peculiar que se manifestó al respecto de esta obra fue el rechazo: algunos niños decidieron no acabar la lectura porque les desagrada.

d. Construcción de un discurso alternativo

A partir de una lectura, suelen surgir voces que plantean cambios posibles en la historia. Con mucha frecuencia, los niños y las niñas sugieren discursos o historias alternativas a las que se presentan en los textos leídos. El caso más genuino de esta forma de pensamiento crítico se dio al comentar el libro *¡No es tan fácil ser niño!* En el ejemplo siguiente, un alumno alude a un momento importante de la obra: la humillación del protagonista cuando sus compañeros le acosan. Propone cambiar este pasaje en solidaridad con él, porque le resulta muy duro. Ante esto, la coordinadora le explica que ese es un recurso que emplean muchos autores para que nos metamos más en la piel de los personajes y disfrutemos más intensamente de las lecturas.

Tabla 9. Ejemplo de construcción de un discurso alternativo (*¡No es tan fácil ser niño!*).

Coordinadora. *¿Cambiarías algo del cuento?*

Alumnol. *Yo lo que cambiaría del libro es que, por ejemplo, al principio, cuando preguntó Pedrito Lucendo que qué era el viento, que todos respondieron "las orejas de Fernando en movimiento".*

Todos, y se sentía como desprotegido.

Coordinadora. *¿Te parece muy duro, verdad?*

Alumnol. *Sí.*

Coordinadora. *¿Por qué crees que el autor dice claramente que son todos los que se meten con él?*

¿Por qué crees que esta mujer que escribe el libro, Pilar Lozano, es una autora, por qué crees que la autora enfatiza en que son todos los compañeros? ¿Le encuentras alguna explicación?

Alumnol. *Para que los niños comprendiesen que el niño estaba mal, que estaba sin armas para defenderse.*

Coordinadora. *¡Qué bien expresado! Sin armas para defenderse. Muy bien. Sí, es un recurso que utilizan algunos autores para que la persona que esté leyendo se sienta identificada, le dé pena o sienta cierto afecto por el protagonista de la historia. Si dice que se metieron con él un par de niños te da menos pena, pero si dice que fue toda la clase, dices: ¡pobre criatura! Te pones más de su lado cuando lees.*

El siguiente momento de reflexión crítica que se presenta, es similar al anterior, en tanto que una alumna plantea que daría otro final a la historia de *Las Brujas*, ya que el del libro le resulta demasiado fantástico. Se genera así un discurso propio y alternativo al planteado en el texto literario.

Tabla 10. Ejemplo de construcción de un discurso alternativo

Alumnal. *Yo cambiaria el final porque no es posible que vayan por el mundo toda la vida exterminando brujas. No tienen tanto dinero como para pasarse toda la vida viajando. Eso es algo imposible. Yo lo acabaría dejándolo ya, que viven felices.*

Coordinadora. *¿Y tú por qué crees que el autor acaba el libro de esa manera?*

[...]

Alumna2. *Para que no pensáramos que el libro era negativo, para que pensáramos que tenía un final feliz.*

Coordinadora. *Es un final muy ilusionante, eso de que parece que van a ir por ahí exterminando todas las brujas...*

En este caso, de nuevo, una alumna manifiesta altas dosis de pensamiento crítico al plantear que lo que dice el libro es ficticio y es imposible que sea real. Establece una diferencia entre los mundos que abre la literatura y los que abre la realidad, y los pone a dialogar, haciendo partícipe al grupo de su reflexión.

e. Defensa de posiciones personales

Con frecuencia, se han dado situaciones polémicas en las reuniones cuando se suscitaban cuestiones en las que algunos alumnos pensaban de manera diferente a otros. En estos casos, cada grupo ha tenido que defender sus posiciones personales con argumentos. En el siguiente ejemplo, un niño ha comentado previamente que él también se reiría de un compañero que tuviera las orejas grandes, pero otro discrepa de su opinión y apela al sentimiento que ese comportamiento produce en quien sufre la burla y mofa de los demás.

Tabla 11. Ejemplo de defensa de posiciones personales (*¡No es tan fácil ser niño!*).

Alumnol. *Yo no comparto la opinión de mi compañero. Es su opinión, pero yo no la comparto porque si le pasara a él, yo no me reiría.*

Coordinadora. *¿Entonces a ti te dio algo que pensar el libro?*

Alumnol. *Si me pasase a mí, yo me sentiría mal.*

Coordinadora. *¿Cómo pensáis que se siente el protagonista?*

Alumnol. *Mal.*

Este alumno, a raíz de la lectura, ha reflexionado sobre el comportamiento del alumnado con los estudiantes que tienen problemas de convivencia en la escuela y ha tomado una postura que defiende: no reírse del compañero acosado. Al compartir con los demás esta posición personal, más alumnos se han sentido partícipes de su interpretación y se han mostrado proclives a actuar de manera solidaria con el alumno excluido.

En el caso siguiente, se observa la defensa de posiciones personales sobre un aspecto que trasciende la lectura concreta de una obra. Se refiere a la implicación en la lectura, en un momento de transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, que los participantes van a experimentar

en el curso siguiente. Una alumna defiende que pase lo que pase, el que quiere leer siempre puede encontrar un hueco para hacerlo.

Tabla 12. *Ejemplo de defensa de posiciones personales (Las brujas).*

Coordinadora. *Para mí es muy triste que alguien que haya sido un gran lector durante la Primaria al llegar a la Secundaria deje de serlo.*

[...]

Alumnal. *Yo creo que si alguien deja de leer es porque quiere, porque siempre te buscas un hueco para poder leer si te gusta. Si no te gusta, lo vas dejando. Nunca lees. Siempre hay un hueco para hacer lo que te gusta.*

Coordinadora. *Yo opino igual que tú, que a quien le interesa leer siempre acaba encontrando un hueco para hacerlo.*

Discusión y conclusiones

A raíz de las ideas planteadas en el marco teórico y de la investigación desarrollada en un club de lectura escolar concreto, podemos plantear algunas conclusiones que estimulen el debate y posteriores estudios sobre animación a la lectura y formación de lectores críticos en la Educación Primaria.

En primer lugar, resulta necesario que los centros educativos reflexionen sobre las concepciones y las prácticas lectoras que promueven. Es preciso que desde las escuelas se asuman decisiones consensuadas que sirvan para articular una política lectora de centro. Entre las diversas decisiones que deben plantearse, una fundamental es la promoción de lectores críticos mediante prácticas dialógicas, como las que se pueden fomentar desde un club de lectura escolar.

En segundo lugar, se constata el enorme potencial educativo que supone adoptar un enfoque dialógico para favorecer la formación crítica de los lectores. Pese a que es posible que el alumnado desarrolle individualmente y por escrito algunas de las habilidades de lectura crítica recogidas en el estudio de caso, tiene mucho interés apostar desde la escuela por estrategias didácticas innovadoras que favorezcan el diálogo crítico como método de trabajo (Fecho, Coombs & McAuley, 2012), la cooperación y la interacción entre alumnado y coordinadores (docentes, personal de bibliotecas, o quien organice la tertulia).

Las aportaciones de los estudiantes en un foro abierto, como las reuniones del club de lectura, permiten catalogar diferentes manifestaciones de capacidad crítica en el alumnado (cinco, en nuestro caso). Esta clasificación no es sencilla, dado que a menudo las manifestaciones del pensamiento crítico se solapan entre sí. Sin embargo, tiene mucho sentido hacerlo, para estudiar y favorecer estos procesos innovadores en las escuelas.

En el proceso de investigación también se ha detectado una tercera conclusión en relación con los recursos: el potencial de los libros de literatura infantil y juvenil para contribuir a la formación crítica del alumnado. Esto no significa que todos los libros sirvan en igual medida; es preciso que las

lecturas que se realicen sean seleccionadas atendiendo a criterios diversos (adecuación, calidad, valores, etc.), con esmero. Toda narración transmite una determinada visión ideológica, que en el caso de la literatura infantil y juvenil, se refiere a “ideas, normas, valores, creencias, opiniones, prejuicios o actitudes próximas a la emotividad y creadas a partir de los múltiples mecanismos que permite una narración” (Lluch, 2010, p. 78). Para que el club de lectura pueda contribuir a la formación crítica es importante que los responsables del mismo preparen bien las reuniones, tengan las ideas claras sobre temas que pueden tratarse en las mismas, analicen bien las ideas expuestas por parte de los autores de las obras para planteárselas al alumnado y que este tenga que darles respuesta en el coloquio, etc.

La conclusión anterior nos conduce a una cuarta, fuertemente ligada con ella: la necesidad de una buena formación de los coordinadores de los clubs de lectura en temas de animación a la lectura, estrategias de mediación dialógica, formación crítica de lectores infantiles e investigación-acción. Es importante que los coordinadores de una tertulia literaria sepan lo que buscan, cómo provocarlo y desarrollarlo y cómo lograrlo.

El *mediador* en lectura debe formarse a lo largo de un proceso largo, organizado, coherente y comprometido, en el que deben unirse conocimientos generales y específicos, competencias profesionales, espíritu crítico, capacidad para la intervención comunicativa, creatividad, criterios socioculturales, humanismo y, hoy también, capacidad para atender la diversidad cultural (Cerrillo, 2007, p. 90).

Pero además de los conocimientos y capacidades anteriormente citados, los mediadores deben ser conscientes de la dimensión ideológica de la literatura y de que el texto literario es “un excelente elemento de formación individual y colectiva, que permite plantearnos preguntas y reflexionar sobre nuestra sociedad” (Etxaniz, 2011, p. 81). Ello inevitablemente vinculará la lectura literaria con la lectura crítica y con el desarrollo de la competencia lectoliteraria. Asimismo, para desarrollarse profesionalmente, la revisión de la propia práctica a través de procesos de investigación-acción es una buena aliada al permitir volver sobre la práctica para reflexionar, entender y mejorar la acción didáctica.

En quinto lugar, hay que subrayar la capacidad del club de lectura para contribuir a la educación literaria del alumnado y para fomentar el gusto y hábito lector. La educación literaria, tal y como se entiende hoy, supone una intervención en campos estrechamente vinculados: ayudar al alumnado a descubrir la lectura como experiencia satisfactoria, aprender a construir el sentido del texto y a familiarizarse con las características discursivas, textuales y lingüísticas de las obras literaria (Zayas, 2011). Como se constata en el estudio realizado, estos tres aspectos se pueden desarrollar de forma satisfactoria e interconectada desde un grupo de lectura, lo que favorece el desarrollo global de la competencia literaria. El siguiente testimonio de una participante

en el club puede ser suficientemente ilustrativo de lo que muchos de los asistentes experimentan:

Profe, yo cuando me leo un libro y lo he terminado de leer, después, cierro los ojos para que me dé el sueño y me hago imágenes del libro y las pienso y soy yo como si estuviese viviendo esa aventura (Alumna participante en el club de lectura).

Finalmente, hay que destacar que los resultados de este trabajo nos llevan también a reivindicar, tal y como plantea Sanjuán (2011) en su investigación, un tratamiento de la literatura que recupere la dimensión *humanizadora* que le corresponde y a retomar el debate sobre la función de la literatura en la sociedad actual y el papel de la misma en el sistema educativo. Más allá de proclamas políticas, debemos hacer lo posible para que niños y jóvenes lean, y lo hagan sobre todo para conocer el mundo: el exterior y el interior; la identidad propia y la de los demás. Porque, por encima de otros, “nuestro modo principal de conocer la realidad es leyéndola” (Marina y Valgomá, 2005, p. 15).

Concluimos este artículo afirmando que es posible formar lectores críticos desde los centros educativos con textos literarios en la Educación Primaria. Las políticas actuales sobre lectura desean promover la lectura y manifiestan el interés de que ésta sea crítica. Asimismo, la investigación precedente nos hace pensar que estamos en un momento propicio para plantear proyectos innovadores de animación a la lectura que superen prácticas habituales, tradicionales, que limitan el disfrute lector y el cultivo de hábitos lectores. El marco normativo y la investigación didáctica en lectura confían en la innovación para hacer frente a las limitaciones que este campo ha venido sufriendo. En este marco, los centros tendrán que explorar sus posibilidades y límites para innovar y favorecer prácticas de lectura crítica en la escuela, haciendo de la exigencia normativa una realidad.

Una posible limitación de este trabajo es que se trata de un estudio de caso único y las conclusiones no pueden ser generalizables. Sin embargo, no es ese el objetivo de los estudios de caso, sino la profundización en una unidad pequeña de observación para que la persona receptora del estudio, conociendo buenas prácticas relevantes con el mayor detalle, se interroguje sobre lo que puede hacer en su propia situación y pueda mejorarlala. En este sentido, se ha podido corroborar el interés innegable de este tipo de prácticas de alfabetización lectora crítica a partir de la interacción dialógica, tal y como ha subrayado Chambers (2007).

Referencias

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28/1. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf
- Arana, J. y Galindo, B. (2009). *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura*. Gijón: Trea.

- Atwell, N. (2007). *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers.* New York: Scholastic.
- Ballester, J. y Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182/162>
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, 8, 1-25.
- Bassey, M. (2000): *Case study research in educational settings.* Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación.* México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Carratalá, F. (2008). Motivación y desmotivación ante la lectura. *CDL Madrid*, 193, 11-16
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25, 2, 6-23.
- Cassany, D. (2008). Llegir críticament, al llarg del currículum. Presentació. *Temps d'Educació*, 34, 7-10.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 29-40.
- Cassany, D. y Sala, J. (2009). ¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica? En D. Cassany, (coord.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 81-97). Barcelona: Paidós.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura.* Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación.* México: Porrúa.
- Cerrillo, P. (2013). Animación a la lectura y lectores competentes. *Platero*, 189, 3-6.
- Cerrillo, P. y García, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime.* México: FCE.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual.* Madrid: Síntesis.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.
- Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/211>
- Fecho, B., Coombs, D. & McAuley, S. (2012). Reclaiming Literacy Classrooms Through Critical Dialogue. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55, 6, 476-482.

- Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.
- Gambrel, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65, 3, 172-178.
- García, J. (2012). *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa.
- Grandon, T. (2011). *Book Informing with the Case Method*. London: Informing Science Press.
- Gritter, K. (2011). Promoting lively literature discussion. *The Reading Teacher*, 64, 6, 445-449.
- Hill, K. D. (2012). Primary Students's Book Club Participation. *Language and Literacy*, 14, 1, 91-109.
- Jover, G. y Linares, R. (2010). Conversar sobre libros también en las aulas. *Libro Abierto*, 40. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/fomento-a-la-lectura/-/noticia/detalle/conversar-sobre-libros-tambien-en-las-aulas>
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.
- Kemmis, S. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kent, A. & Simpson, J. (2012). The power of literature: establishing and enhancing the young adolescent classroom community. *Reading Improvement*, 49, 1, 28-32.
- Lage, J. J. (2006). *Animar a leer desde la biblioteca*. Madrid: CCS.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Trea.
- Lockwood, M. (2011): *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación/Morata.
- López Valero (2013). Asignatura pendiente: La lectura en educación. La importancia de la intervención didáctica en la formación del profesorado. *Platero*, 189, 23-25.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea/MEPSyD.
- Marina, J. A. y Válgora, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza Janés.
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Oviedo: Secretaría General Técnica del MEC/CIDE.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.

Mata, J. (2008). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.

Mata, J. (2010). La educación como lectura. En A. Basanta (ed.), *La lectura* (pp. 103-119). Madrid: CSIC/Catarata.

5¹ Mendoza, A. (1998). Tú, lector. *Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

OAPEE y Trujillo, F. (2012) Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro. Madrid: MECD/OAPEE.

OCDE (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.waece.org/documentosydeclaraciones/resumen_pisa.pdf

Pascual, J. (2012). Plan Lector de Centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 13-22.

Polanco, J.L. (2007). Libros y lecturas en la educación primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44, 34-45.

Reyzábal, M. V. (1999). La lectura y la escritura: saber y placer. *Alacena*, 35, 39-41.

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching. Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65, 7, 446-456.

Rodríguez, C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores ¿Hace ruido? ¿Se puede cambiar el diseño? *Ocnos*, 4, 77-81. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/200/180>

Rodríguez Almodóvar, A. (2011). La comprensión lectora como alternativa al comentario de textos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 56, 83-93.

Robinson, A. (2011). Thinking better, whatever one thinks: Dialogue, monologue and critical literacy in education. *Critical Literacy: Theories and Practices* 6, 1, 21-35.

Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia". *Ocnos*, 7, 85-100. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/212/192>

Sánchez, S. y Yubero, S. (2004). La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. C. Cerrillo. *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 89-129). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Serafini, F. (2011). Creating space for children's literature. *The Reading Teacher*, 65, 1, 30-34.

Sperling, M. & Appleman, D. (2011). Voice in the Context of Literacy Studies. *Reading Research Quarterly*, 46, 1, 70-84.

- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tejerina, I. (2008). Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. En I. Tejerina, (coord.) *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (pp. 275-293). Santander: Universidad de Cantabria-Gobierno de Cantabria.
- Tiana, A. (2009). ¿Saben leer y leen los niños españoles? Lecciones de los estudios nacionales e internacionales. *XXIII Semana Monográfica de la Educación. La lectura en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación Santillana.
- Whitehead, J. (2009). Generating living theory and understanding in action research studies. *Action research*, 7, 1, 85- 99.
- Young, T.V., Shepley, T.V. & Song, M. (2010). Understanding Agenda Setting in State Educational Policy: An Application of Kingdon's Multiple Streams Model to the Formation of State Reading Policy. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18,15, 1-19.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, (coord.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

Normativa legal

Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Boletín Oficial del Estado (04/05/2006). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (08/12/2006). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado (05/01/2007). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Anexo 1. Obras leídas en el club de lectura en el curso 2009-2010

Obras seleccionadas	Premisa específica	Síntesis del libro
ENERO Olaechea, C. (2006). <i>El no de Marina.</i> . Madrid: SM.	La protagonista es una niña tímida y buena, que se torna decidida y valiente en un momento dado, lo que contribuye a fortalecer una educación de género no sexista.	Marina es una niña muy tímida que se va de vacaciones a un pueblo pequeño donde conoce a Andrés, un señor mucho más tímido que ella, que sin pretenderlo, le ayudará a vencer su problema, liberándose finalmente los dos de su problema.
FEBRERO Lozano, P. (2008). <i>¡No es tan fácil ser niño!</i> Barcelona: Edebé.	El libro aborda un problema educativo y social relevante: las relaciones entre iguales, la convivencia y el maltrato, desde la mirada de un niño víctima de acoso.	Fernando es cambiado de clase a principios de curso y en la nueva, Pedrito y sus seguidores le acosan incesantemente por el tamaño de sus orejas. Poco a poco, con la ayuda de los nuevos amigos que hace, logra superar esta situación.
MARZO Versión adaptada: <i>Don Quijote</i> (2004). Barcelona: Vicens-Vives.	Se trata de una adaptación de un libro clásico, lo que introduce un género literario ligeramente diferente, contribuyendo al desarrollo de la formación literaria.	El libro recorre con relativa fidelidad los principales pasajes que aparecen en <i>El Quijote</i> original.
ABRIL Fernández Paz, A. (2009). <i>Luna de Senegal</i> . Madrid: Anaya.	Aborda otro problema social relevante: la inmigración, narrada también a través de una niña, lo que contribuye a fortalecer una educación de género, a la par que favorece un acercamiento a la reflexión sobre la interculturalidad.	Khoedi, una niña senegalesa viaja a España a reencontrarse con su padre, de quien luego se descubre que ha sido un inmigrante ilegal y las penurias por las que ha pasado.
MAYO Dahl, R. (1987). <i>Las Brujas</i> . Madrid: Alfaguara.	El libro es un clásico de la literatura infantil y juvenil, dinámico y atractivo por las aventuras que narra, logrando motivar al lector con facilidad.	El niño protagonista de la historia y su abuela luchan contra todas las temidas brujas del mundo, reunidas en un hotel para celebrar su convención anual, donde traman acabar con todos los niños del planeta.