

# Aportes de las Tertulias Dialógicas Literarias

A los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel  
primario y desafíos de implementación a escala.

INFORME FINAL



instituto  
natura





Informe elaborado por la Fundación Quántitas para el Instituto Natura

**Elaboración:** Marta Zamero y Martín Scasso

**Coordinación general:** Martín Scasso

**Asistentes de investigación:** Gerardo Bortolotto, Mariano Jaureguizahar

**Apoyo en el trabajo de campo:** Maura Rodríguez, Cristian Moschen, Lucía Kaplan

El equipo de Fundación Quántitas agradece a Carla Paparella, Viviana Lewinsky y Alejandra Cardini de CIPPEC por el acompañamiento en todo el proceso de trabajo, las lecturas y los aportes, que han contribuido a mejorar la calidad de nuestra investigación; a Karina Stokovaz, Florencia Mezzadra y el equipo del Instituto Natura por su apoyo incondicional para que este trabajo sea posible; al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que puso a disposición sus equipos y estructuras para hacer posible la llegada a las escuelas; y a todos los docentes, directores y estudiantes de las instituciones escolares, quienes con enorme generosidad nos han brindado su tiempo para obtener la imprescindible información que nutrió nuestro trabajo de investigación.

## Contenido del informe

<b>I. Introducción</b> .....	<b>4</b>
<b>II. Las TDL en la provincia de Santa Fe</b> .....	<b>5</b>
<b>III. Metodología de relevamiento</b> .....	<b>7</b>
III.1. Operacionalización de los lineamientos teóricos .....	8
III.2. Definición de las dimensiones de análisis .....	11
III.3. Diseño de la muestra.....	13
III.4. Desarrollo de instrumentos .....	16
III.5. Procesamiento y sistematización de datos .....	17
<b>IV. Presentación de resultados</b> .....	<b>18</b>
IV.1. ¿Quiénes son los actores del proceso? .....	18
Los directivos.....	18
Los docentes.....	20
Los estudiantes.....	24
IV.2. ¿Cómo fue el proceso de implementación de TDL en las escuelas?.....	26
La llegada de las TDL a la escuela.....	26
¿Con qué frecuencia se realizan las TDL en las escuelas?.....	31

¿En qué lugares se desarrollan las TDL? .....	32
Los libros: un componente esencial de las TDL. Valoración y criterios de selección .....	33
Los libros utilizados por las escuelas .....	37
Criterios de selección de los libros .....	39
Dificultades en el proceso de selección de los libros .....	43
Seguimiento, evaluación, registro de TDL en documentos institucionales .....	44
Las decisiones curriculares y didácticas para la implementación de las TDL.....	48
<b>IV.3. Sentidos en torno a las TDL: diálogo, escucha y expresión de la subjetividad .....</b>	<b>57</b>
¿Qué son las TDL para directivos y docentes? .....	60
Los sentidos asociados al desarrollo de las TDL.....	63
Los resultados: los principales aportes de las TDL a la escuela .....	64
Lo más difícil de las tertulias según directivos y docentes.....	67
TDL desde la perspectiva de los estudiantes .....	69
<b>V. Conclusiones y hallazgos.....</b>	<b>81</b>
Dimensión: proceso de implementación .....	81
Dimensión: valoraciones .....	82
Dimensión: construcción de sentido.....	83
Dimensión: resultados.....	84
<b>VI. Recomendaciones .....</b>	<b>87</b>
<b>Anexo I - Lineamientos teóricos .....</b>	<b>91</b>
1. Presentación.....	91
2. Leer .....	91
1.1. Modelo de procesamiento ascendente (bottom-up) o lectura como conjunto de habilidades .....	91
1.2. Modelo de procesamiento descendente o top down.....	93
1.3. Enfoque interactivo .....	94
1.4. Enfoque sociocultural.....	95
3. Aprender a leer literatura en la escuela .....	97
4. Aprender a leer en diferentes ámbitos .....	100
5. Los textos clásicos .....	102
6. Literatura y alfabetización .....	103
7. Bibliografía .....	104

## I. Introducción

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe asumió a partir del año 2017 la implementación de Tertulias Dialógicas Literarias (en adelante TDL) en todas las escuelas de la provincia, con el propósito de sumar a todos los estudiantes de los diferentes niveles educativos a la realización de esta práctica en forma regular.

El dispositivo pedagógico de TDL tiene como propósito establecer en el marco de la escuela, una práctica de lectura dialógica en torno de la literatura, que consiste en un encuentro en el cual los participantes leen y releen textos clásicos, expresan sus propias construcciones de sentido, comparten interpretaciones, comentarios, reflexiones y argumentaciones, adoptando así un gran protagonismo que diferencia esta propuesta de las clases de enseñanza tradicional de literatura.

En este marco, el Instituto Natura le encomienda a la Fundación Quántitas desarrollar, en articulación con la Fundación CIPPEC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, una investigación que permita explorar en diferentes dimensiones cuáles son los aportes que brinda la implementación de las TDL al proceso de enseñanza y al aprendizaje de la lectura en alumnos de diferentes ciclos de nivel primario, e identificar sus desafíos para la implementación a escala.

Tomando en cuenta los antecedentes mencionados, constituye un interrogante central de la investigación cuál es el impacto que es posible reconocer en las instituciones escolares a partir de la incorporación regular de prácticas de TDL. Se reconocen escasos antecedentes de investigación que brinden resultados empíricos en relación con las mismas, lo que refleja la pertinencia de la pregunta. Asimismo, el escenario que ofrece la implementación a escala en la provincia de Santa Fe en el marco de una política pública conforma una oportunidad particularmente potente para explorarla.

Por esta razón, conformar las Tertulias Dialógicas Literarias como objeto de estudio es un desafío amplio. La escasez de antecedentes obliga a formular y contrastar hipótesis en torno a cuáles podrían ser sus posibles aportes o impactos, tanto a nivel de los estudiantes como de los docentes y de las instituciones. Al tratarse de una práctica compleja, la formulación de indicadores pertinentes demanda la construcción de una sistematización exploratoria basada en diferentes dimensiones de observación y análisis.

Tomando en cuenta estas características, se optó por desarrollar una propuesta de evaluación en dos etapas. La primera, de carácter cualitativo, se orientó a explorar potenciales dimensiones de incidencia en la enseñanza y el aprendizaje a nivel institucional y de aula de la regular realización de TDL. Los resultados de esta primera etapa conformaron la base de una segunda etapa de relevamiento, organizada bajo estrategias cuantitativas, y orientada a un conjunto más amplio de escuelas. En esta segunda etapa se dimensionaron y caracterizaron los potenciales aportes de las TDL en un contexto amplio de implementación, a partir de instrumentos estandarizados.

Este informe presenta los resultados de dicha investigación, obtenidos a partir de visitas realizadas a escuelas primarias de la provincia de Santa Fe. Para ello, en primer lugar presenta



las definiciones metodológicas asumidas para el relevamiento de campo, para luego desarrollar una presentación descriptiva de los resultados en clave de las dimensiones y actores definidos como relevantes. Por último, se exponen las principales conclusiones e implicancias a futuro.

Los contenidos de este informe dialogan permanentemente con el documento “Lineamientos teóricos y dimensiones de análisis para explorar los impactos de las TDL”, elaborado en los inicios de esta investigación, que se presenta en el Anexo I.

## **II. Las TDL en la provincia de Santa Fe**

A fines del año 2016, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, desde la coordinación del Programa Escuela Abierta, tomó la decisión de incluir las Tertulias Dialógicas Literarias como un eje de política educativa, como estrategia metodológica para favorecer la generación de condiciones para el aprendizaje.

Esta decisión se sostuvo en el interés por incorporar una práctica concreta de lectura y escritura dentro del Programa de Formación Docente Situada Escuela Abierta que, en su segundo tramo (2017 – 2020), aborda como temática central la enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión de textos

Las TDL son una práctica pensada para que los alumnos lean, dialoguen y resignifiquen los sentidos del texto, relacionándolos con sus experiencias personales y sus contextos socioculturales. Parte de la idea es que cada reflexión y producción de sentido individual se enriquece y amplía a partir de la interacción con los otros. Las TDL tienen determinadas características, un protocolo y un conjunto de reglas que las definen (Cardini, Coto y Lewinsky, 2018).

La organización de una TDL es, en un primer abordaje, sencilla: se define previamente un material de lectura (en general textos clásicos) que los estudiantes deben leer previamente, y una fecha de realización de la tertulia. El moderador (usualmente representado por el docente), es el responsable de la gestión de la palabra. Los alumnos y el moderador se disponen en ronda. Los alumnos piden la palabra para releer y comentar aquellos fragmentos que seleccionaron del texto y compartir su interpretación. Luego de cada intervención, el moderador (que organiza los turnos de habla) invita a los demás participantes a aportar sus comentarios. Las TDL finalizan cuando ya no hay más comentarios de los estudiantes, o cuando se alcanza el tiempo pautado de realización.

Los antecedentes de las TDL en la región residen en el programa de Comunidades de Aprendizaje, implementado en siete países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú) con el apoyo del Instituto Natura, y el liderazgo de la implementación en Argentina por parte de la Fundación CIPPEC, aunque sus orígenes se remontan a España<sup>1</sup>. El

---

<sup>1</sup> Los primeros registros de desarrollo de las TDL se remontan al año 1980 en una escuela de adultos La Verneda-Sant Martí en Barcelona, España (Flecha, García y Gómez, 2013). En el año 2001, se crea en España la Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas (CONFAPEA), institución que se ha dedicado a estudiar y sistematizar esta experiencia. En este marco, ha impulsado el proyecto "Mil y una Tertulia Literaria Dialógica en todo el Mundo" con el propósito de facilitar su realización en

Programa Comunidades de Aprendizaje se propone alcanzar tres objetivos centrales de la educación: la mejora de los aprendizajes, una convivencia más solidaria y una mayor inclusión social, y fue adoptado por la provincia de Santa Fe en 2014 para un conjunto de escuelas. En el marco de las Comunidades de Aprendizaje, las Tertulias Dialógicas Literarias son una de las denominadas *actuaciones educativas de éxito*, es decir, una de las prácticas escolares transformadoras incluidas en el programa.

Es importante mencionar, adicionalmente, que el gobierno de la Provincia asume, simultáneamente con la implementación a escala de las TDL, el desarrollo de una política de dotación de libros de literatura clásica, que incluyó la selección, edición, impresión y distribución de bibliografía a todas las escuelas. Esta política tuvo dos características clave: por un lado, que las escuelas pudieron seleccionar los títulos que deseaban recibir, dentro de un conjunto de opciones ofrecidas. Por otro lado, que los libros eran destinados a la totalidad de los docentes y estudiantes que participaban de las TDL.

En el marco del Programa de Formación Docente Continua Escuela Abierta, se realizó la formación de los Moderadores de TDL, a partir del Curso de Moderador de Tertulia Dialógica Literaria aprobado por RM 1097/1. Este incluye una instancia virtual (desde la plataforma de la provincia) y un encuentro presencial. Se estima que solamente en 2018 fue posible contar con más de 5.300 docentes moderadores formados<sup>2</sup>.

Los docentes moderadores fueron los responsables de implementar las TDL con un grupo seleccionado de estudiantes de manera sistemática durante un período de tiempo determinado. Las instituciones eligieron los textos con el que cada sección o grupo de estudiantes realizaría las TDL y se entregó un ejemplar a cada moderador y uno a cada estudiante.

La lógica de implementación fue por cohortes: el año 2017 se inició una primera cohorte con una sección de grado por escuela, a elección de cada institución. A partir del 2018 se continuó con dicha sección, y se incorporó el primer año del nivel. En 2019, se continuaron las TDL en estas cohortes y se incorporó nuevamente el primer año.

Las TDL fueron propuestas para todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario) y modalidades. También se adaptó el dispositivo al nivel superior con la realización de Tertulias Dialógicas Pedagógicas.

---

diversos centros y espacios educativos de adultos. Por otra parte, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA-UB) ha realizado diversos estudios sobre la práctica de TDL. En el año 2011, a través de la publicación de los resultados del trabajo de investigación INCLUD-ED, el CREA-UB identifica y sistematiza la TDL como una propuesta de lectura dialógica que favorece el aprendizaje, contribuye a superar las desigualdades y a promover la cohesión social. *CIPPEC (2019). Clase Nro. 2: Las Tertulias Dialógicas Literarias. Curso: Tertulia Dialógica Literaria: una propuesta para leer, interpretar y construir significados con otros. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.*

<sup>2</sup> Ministerio de Educación de Santa Fe (2018) Informe de monitoreo de la implementación de Tertulias Dialógicas Literarias desde el Programa Escuela Abierta.

### III. Metodología de relevamiento

En este apartado se explicitan los criterios metodológicos implementados para el diseño y trabajo de campo del relevamiento.

El objetivo principal de esta investigación fue reconocer y caracterizar las dimensiones de incidencia de las TDL en la enseñanza y el aprendizaje a nivel institucional y de aula. Dada la escasez de antecedentes de investigación en torno a las TDL, se consideró necesario diagramar un diseño que permitiera construir, en el mismo proceso de investigación, las categorías de análisis pertinentes para evaluar la incidencia de las TDL.

Para dar cuenta de los objetivos explicitados, se asumió un diseño de investigación que contempla el diálogo entre técnicas cuantitativas y cualitativas. Dada la particular naturaleza del objeto a estudiar, la triangulación de técnicas permite desarrollar una primera instancia exploratoria, ordenada bajo un proceso inductivo, organizada bajo una perspectiva interpretativa. Y en una segunda instancia, implementar una indagación cuali-cuantitativa estructurada bajo las categorías emergentes de la primera instancia exploratoria.

Por tanto, se definió un diseño de investigación en dos etapas:

La primera etapa (Etapa I) se estructuró en metodologías cualitativas, ya que las particularidades de este enfoque de investigación son consistentes con las necesidades del estudio, al menos en los siguientes aspectos:

- Son técnicas utilizadas cuando es necesario descubrir cuáles son las preguntas relevantes de una investigación, sistematizando información que permita identificarlas como emergentes del trabajo de campo, para luego refinarlas.
- Se propone describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.
- La recolección de datos se organiza en torno a obtener perspectivas y puntos de vista de los actores involucrados, y el análisis de las interacciones entre ellos.
- El proceso de indagación es flexible y permite el diálogo entre las observaciones, eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.
- La investigación permite reflejar la diversidad de perspectivas y cualidades únicas de los individuos.

Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas; se basan en un proceso inductivo. Se inician en la exploración y descripción de cada caso, y el proceso de análisis avanza hacia una perspectiva más general. En resumen, se ajustan a la necesidad de responder cómo es un determinado estado de cosas en un momento de su desarrollo.

La segunda etapa (Etapa II) se propuso dimensionar y caracterizar los potenciales aportes de las TDL en un contexto más amplio de implementación. Para ello, se definió una muestra intencional de 24 escuelas, considerando en su selección un conjunto de características que garantizaran su diversidad.

Esta etapa priorizó el uso de técnicas cuantitativas de relevamiento de datos (principalmente a través de encuestas autoadministradas a directivos, docentes y estudiantes), que se complementaron con entrevistas grupales a estudiantes.

El uso de técnicas cuantitativas fue consistente con los objetivos de esta etapa, considerando que este tipo de abordajes permite:

- Realizar una indagación partiendo de una idea o problema delimitado, sobre el cual existen objetivos y preguntas de investigación claramente delimitados.
- Partir de la formulación de un conjunto de hipótesis, previas al trabajo de campo, sobre las cuales se desarrolla un plan para ponerlas en juego en determinados contextos, que luego se analizan a partir de los resultados.
- Organizar un trabajo de campo estructurado en la medición de las variables y conceptos involucrados en las hipótesis iniciales, a partir de procedimientos estandarizados, que permiten un análisis a través de métodos estadísticos, de carácter descriptivo.
- Desarrollar un trabajo de campo que permita obtener información con carácter objetivo, asumiendo las limitaciones propias de este concepto en la investigación social, tomando como base los consensos existentes en la investigación científica.

### **III.1. Operacionalización de los lineamientos teóricos<sup>3</sup>**

Las aulas son escenario de prácticas pedagógicas atravesadas por múltiples concepciones. En la escuela primaria, podemos identificar un trabajo muy diverso en la enseñanza de la lectura y la literatura, algunas veces asociada a la lectura en voz alta y/o en silencio por parte del docente o de alumnos designados; a prácticas próximas a la animación de la lectura que acercan los libros a los chicos sin más pretensiones que producir el contacto entre ellos, que delegan la relación con la literatura a la bibliotecaria o la confinan a un rincón durante cinco minutos por semana.

Es posible identificar también otras prácticas más asociadas a la enseñanza de conceptos de teoría literaria en las que la lectura se ve acompañada por definiciones académicas, por exploración de datos sobre los autores, unas veces virtual y otras visita real y entrevista a los mismos; prácticas de construcción del sentido del texto a través del diálogo, de la narración, con o sin relectura. En otras ocasiones encontramos un fluido intercambio durante y/o a posteriori de una lectura en voz alta, con preguntas sobre el significado de términos, opiniones, descubrimiento de similitudes y diferencias entre textos de un mismo o diferentes autores, con amplio o estrecho lugar para las interpretaciones particulares, con registro o no en el cuaderno, con tarea para la casa o no, con profundización de diferentes aspectos en el manual o sin ella; con ayuda del docente en la actividad, en grupos o individual.

También pueden identificarse formas de trabajo acordadas institucionalmente (o no), en diálogo con los espacios curriculares, explícito o azaroso respecto de sus fundamentaciones y decisiones acerca de cómo se conformó el corpus de textos, cómo se los ordenó, obedeciendo a qué motivos, a base de qué lecturas o aprendizajes previos se tomaron esas decisiones

---

<sup>33</sup> Se recomienda abordar este apartado junto con la lectura de los lineamientos teóricos del estudio, incluidos en el Anexo I del informe.



Por otra parte, existen complejas tensiones entre enseñanza de la lectura de literatura y evaluación. En este trabajo, partimos de la convicción de que es evaluable el acercamiento de los alumnos a la lectura estética en el plano de los aprendizajes, y que los procesos de trabajo/enseñanza son descriptibles y analizables en sus múltiples facetas y dimensiones, puesto que poseen características que son asequibles. Por eso es posible afinar la mirada para encontrar detalladamente esas cualidades a través de las decisiones, estrategias e instrumentos específicamente elaborados para esos fines.

Por todo esto, la pregunta acerca de cómo se han desarrollado las Tertulias Dialógicas Literarias en los diferentes contextos institucionales debe formularse en un marco lo suficientemente amplio para contemplar esta diversidad de prácticas en las que se ponen en juego las representaciones, concepciones teóricas y el conocimiento práctico de los docentes y equipos directivos de las diferentes instituciones en torno de la enseñanza, la lectura y en particular la enseñanza dialógica de la literatura.

También es relevante considerar que las decisiones operativas que demanda el recorte del objeto de estudio llevan a la decisión de centrar la mirada en el nivel primario, instancia clave del proceso de alfabetización, y nivel educativo en el que niños y niñas se desarrollan como lectores -especialmente como lectores de literatura-, acumulando las primeras experiencias que han de establecer, propiciar u obturar el vínculo con el texto literario<sup>4</sup>

**En este marco, nos proponemos explorar los aportes que brinda la implementación de las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) al proceso de aprendizaje de la lectura en alumnos de diferentes grados y ciclos de Educación Primaria y al proceso de enseñanza de la lectura y de la lectura de literatura en particular, considerando como marco de referencia los lineamientos teóricos expuestos en el Anexo I.**

Dado que el saber explícito acumulado en torno de las Tertulias Dialógicas Literarias se encuentra en proceso de consolidación, resulta adecuado abordar este objeto de estudio a través de una perspectiva exploratoria y cualitativa, que plantee la indagación a partir de un conjunto de hipótesis interpretativas iniciales pero permanezca atenta a ampliar la mirada hacia facetas de la experiencia o fenómenos emergentes en el campo, que pueden no haber sido conceptualizadas inicialmente.

Tomando en cuenta la amplitud de miradas y enfoques expuestos en los lineamientos teóricos, se desprende que una exploración de las TDL debiera orientarse inicialmente a dar cuenta de

---

<sup>4</sup> El valor, defensa, cuidado y necesaria alimentación del espacio simbólico durante la infancia y, en relación con él, la presencia de la literatura es motivo de numerosas obras en las que se inscribe la de B. Bettelheim (desde una perspectiva psicoanalítica: *“Psicoanálisis de los cuentos de hadas”*, *“Aprender a leer”*), también los textos de M. Petit (*Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* y *Una infancia en el país de los libros*). Desde una perspectiva estrictamente literaria la obra de T. Colomer, en particular *“Andar entre libros”* y *“La lectura de ficción enseña a leer”*, entrevista publicada en *El Monitor de la educación*. Por su parte G. Montes impulsa estos conceptos en gran parte de su obra. En esta línea se inscriben también numerosas recomendaciones emanadas del Plan Nacional de Lectura tanto para el Nivel Inicial como para la educación primaria, por ejemplo: *Buenos libros para leer Buenos días para crecer 1 y 2* (Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación).

los procesos de construcción intersubjetiva de sentido que se desarrollan a partir de la participación de los estudiantes (y eventualmente otros actores) en las tertulias, puesto que la interacción dialógica y la co-construcción de sentido -en torno a la lectura en clave estética de los textos de literatura clásica- constituyen elementos centrales de esta propuesta.

En este punto, también es relevante dar cuenta de qué ocurre con la participación del docente moderador en una escena donde este interviene en el apoyo a dicha construcción de sentidos plurales. Por ello, buscamos también explorar de qué manera se apropian y resignifican las prácticas de las TDL, especialmente en aquellos docentes que han acumulado varias experiencias como moderadores. Resulta interesante aquí mirar cómo cada docente dialoga internamente con estas prácticas, qué aspectos de las teorías que sustentan las TDL son identificados y valorados, y cómo se imbrican con las teorías implícitas que permean sus prácticas de enseñanza y con sus anteriores experiencias. Estas construcciones de sentido de docentes y estudiantes dialogan, interactúan y tensionan sobre los marcos objetivos que brindan las acciones de los agentes, en una construcción dialéctica entre el hacer y el pensar. Por ello, es necesario incorporar al análisis una reconstrucción acerca del modo en que las TDL se organizan y desarrollan, las decisiones que inciden en su dinámica de funcionamiento, cómo se estructuran y pautan los tiempos, los espacios, los modos de interacción.

Ahora bien, en forma complementaria a esta dimensión, resulta relevante, además, preguntarnos acerca de cuáles son los resultados de la incorporación de las TDL al currículo. Dada la amplitud de abordajes que habilita, es necesario plantear una referencia amplia al concepto de “resultados”, que quedan expresados en un conjunto diverso de interrogantes posibles: ¿qué se evalúa como resultado? ¿Conocimiento sobre las cualidades del discurso literario, comprensión del texto o ambas? ¿Qué comprensión, literal, inferencial, simbólica, personal, histórica? ¿La participación en las interacciones dialógicas? ¿El desarrollo de la oralidad, la argumentación de ideas y la ampliación del léxico? ¿Algo de eso o todo eso? ¿Qué consideran los docentes que aprenden los alumnos? ¿Y los propios alumnos sobre lo que aprenden en las TDL? ¿O el análisis debería enfocar la cantidad de libros que leyó cada alumno y lo que puede compartir con otros sobre sus lecturas?

En este punto, la escasa evidencia existente en torno a los efectos o impactos de la participación sistemática de estudiantes y docentes en las TDL en entornos escolares, también nos enfrenta a la necesidad de abordar esta dimensión desde una perspectiva exploratoria, con instrumentos que permitan captar indicios de los cambios que se suscitan motorizados por estas prácticas.

Ahora bien, las prácticas de realización de las TDL no ocurren “en el vacío”. Tal como se plantea en los lineamientos teóricos, es necesario abordar el objeto de estudio desde una perspectiva situada, es decir, enmarcada en instituciones educativas concretas, en las que diferentes actores interactúan en múltiples planos como sujetos, asumen responsabilidades institucionalizadas y participan directa o indirectamente, por acción u omisión, en el desarrollo de las TDL. En este punto, es relevante incorporar al análisis la dimensión escolar institucional, tanto en lo que hace a la existencia (o no) de instancias de planificación, organización y construcción de consensos a nivel de la institución educativa, el diálogo que se establece entre estas prácticas y el proyecto institucional y curricular de la escuela, así como las percepciones y valoraciones de los equipos directivos.

También en este caso consideramos pertinente involucrar a los bibliotecarios, como agentes escolares con capacidad de construir una mirada sobre las TDL desde un trabajo institucional vinculado a la promoción y la gestión del uso del material bibliográfico escolar. Sin embargo, durante el trabajo de campo de la Etapa I reconocimos que no tuvo una participación significativa en el trabajo de las escuelas con las TDL, y decidimos que no era necesario incluirlo en la Etapa II del relevamiento.

Por último, la dimensión más abarcativa y relevante a los objetivos de la investigación es considerar que la implementación de las TDL en las escuelas no es un acto espontáneo, sino producto de una clara decisión de política educativa que se propuso brindar condiciones objetivas para que las escuelas puedan incorporar estas prácticas al currículo. En este nivel de análisis, surgen como relevantes las preguntas que refieren tanto a los motivos por los cuales se considera relevante promover la realización de TDL a escala, así como los desafíos y tensiones que se presentan al momento de llevar a cabo este objetivo desde la perspectiva de los equipos técnicos y de gestión territorial.

### III.2. Definición de las dimensiones de análisis

A partir del desarrollo estructurado en los lineamientos teóricos del relevamiento<sup>5</sup>, pudimos identificar, proponer y formular las principales dimensiones, actores y esferas de análisis a considerar en esta etapa:

Las esferas **institución y currículo** refieren al modo en que las TDL dialogan con los marcos institucionales y curriculares de las escuelas, se expresan en acuerdos entre actores, se articulan con los proyectos institucionales. En síntesis, en qué medida las TDL son una iniciativa aislada de un docente que opera en forma autónoma, o se imbrican de diferentes formas en decisiones y documentos institucionales. En esta esfera es relevante tanto la indagación a directivos, docentes que asumieron el rol de moderadores, como a aquellos que no realizaron TDL.

La esfera **aula** refiere concretamente al desarrollo de cada TDL, en tanto es instancia de encuentro entre estudiantes y docentes en torno a la lectura dialógica de un texto literario a partir de la particular dinámica metodológica de trabajo que propone esta iniciativa. Aquí se analizarán las percepciones, opiniones y vivencias de estudiantes y docentes.

En cada una de estas esferas<sup>6</sup>, se identificó un conjunto de interrogantes que se clasificaron en cuatro grandes dimensiones de análisis:

*Proceso de implementación:* hace referencia a las decisiones que los diferentes actores toman al momento de organizar las TDL, el modo en que efectivamente se desarrollan, y las diferencias entre estas instancias de planificación y ejecución.

---

<sup>5</sup> Estos lineamientos se desarrollan en un informe elaborado en el marco de esta investigación, denominado "Lineamientos teóricos y dimensiones de análisis para explorar los impactos de las TDL", que se incluye en Anexo I.

<sup>6</sup> En el diseño original del estudio, se incluyó una tercera esfera que remitía a la gestión territorial, que se enfocaba en el desafío de escalamiento de las TDL como política pública, donde se esperaba indagar a equipos técnicos y supervisores. Dado que el trabajo de campo coincidió con el calendario electoral y el cambio de gestión política en la provincia, resultó sumamente dificultoso realizar los acuerdos para el desarrollo del trabajo de campo, lo que derivó en la decisión de omitir esta esfera.

*Valoración:* se enfoca en posicionar como objeto de análisis los juicios de valor que cada uno de los actores construye en torno de las TDL como propuesta y en el proceso de desarrollo efectivo.

*Construcción de sentido:* en esta dimensión cobra relevancia la mirada sobre aquellos conceptos, supuestos y teorías implícitas que se ponen en juego en los diferentes actores para argumentar la importancia de la realización sistemática de TDL en la escuela primaria.

*Resultados:* esta cuarta dimensión hace foco en la identificación de indicios que den cuenta del impacto en la enseñanza y el aprendizaje de la realización sistemática de TDL –tanto de aquellos observables como en los percibidos o identificados por los actores escolares– en una instancia de indagación exploratoria.

La combinación entre esferas y dimensiones de análisis permitió plantear un esquema ortogonal que contribuye a organizar los focos en los que se estructura la investigación, tal como puede observarse en el siguiente esquema:

*Cuadro 1. Esferas, actores y dimensiones de análisis*

Esfera	Actores	Dimensiones			
		Proceso de implementación	Valoración	Construcción de sentido	Resultados
institución y currículo	Directivos Docentes moderadores // otros docentes Bibliotecarios <sup>7</sup>	Acuerdos institucionales para la implementación de las TDL. Decisiones y organización. Apoyos requeridos. Ajustes realizados a la propuesta en los diferentes contextos institucionales.	Valoración de la propuesta de TDL como práctica institucional. Valoración del corpus de textos propuestos para las TDL.	Aprendizaje con base en la experiencia. Procesos, conceptos y supuestos que se movilizan con esta práctica.	Desarrollo y presencia de registros físicos de las TDL. Lugar de las TDL en el proyecto institucional y curricular.

<sup>7</sup> En el diseño original del estudio se incluyó a los bibliotecarios como un potencial actor relevante para dar cuenta de la esfera institución y currículum. Sin embargo, durante el trabajo de campo de la Etapa I fue posible reconocer que no tuvo una participación significativa en el trabajo de las escuelas con las TDL. Esto derivó en marcadas dificultades para efectivizar las entrevistas con estos actores, y en un muy escaso material de trabajo obtenido en aquellos casos donde sí se pudo concretar. Se consideró que no era necesario incluir la figura del bibliotecario en la Etapa II del relevamiento.

Aula	Docentes moderadores	Modos de organización didáctica de las TDL. Similitudes y diferencias con otras propuestas. Apoyos requeridos. Articulación. Conocimiento de los textos propuestos.	Valoración de la propuesta de TDL desde la perspectiva del moderador. Valoración del corpus literario.	Aprendizaje con base en la experiencia. Conceptos y supuestos que se movilizan con esta práctica.	Aportes didácticos de las TDL identificados en los docentes.
	Estudiantes	Participación de los estudiantes en las TDL: participación dialogada y uso del turno; escucha atenta; lectura en voz alta, argumentación oral. Diferencias y similitudes con otras propuestas didácticas, momentos de la clase y/o espacios curriculares.	Valoración de la propuesta de TDL y de los textos seleccionados.	Percepciones sobre los aportes de las TDL al aprendizaje.	Aportes de las TDL a los aprendizajes de los alumnos vinculados con alfabetización, lectura de literatura y el impacto del formato dialógico de la propuesta.

### III.3. Diseño de la muestra

Dadas las características específicas del relevamiento, adoptamos dos diseños de muestra específicos para cada etapa, con características comunes. La primera definición asumida es que el relevamiento se realizaría en escuelas primarias de gestión estatal en las ciudades de Santa Fe y Rosario, y zonas aledañas.

Para la construcción de la muestra fue necesario identificar en cada caso el año de estudio en el que se desarrollaron TDL en cada escuela. Este se vincula directamente con el criterio de implementación de la política. La misma se enfocó en iniciar el trabajo con TDL en un grado a elección de la escuela en el ciclo lectivo 2017, en primer grado en 2018, y todos los años se continuó el trabajo con el mismo grupo de estudiantes. Por lo tanto, se buscó que existiera cierta variedad en los años de estudio indagados.

Una herramienta clave para la selección de escuelas fue el acceso a la información sistematizada por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe mediante una encuesta de monitoreo de implementación de TDL. A través de este recurso de información, fue posible identificar por establecimiento de nivel primario la cantidad de TDL realizadas durante los años 2018 y 2019.



Para la selección de las escuelas, en forma complementaria a esta fuente, se incorporó información sobre el contexto de localización de los establecimientos. Además se consideró la identificación de las zonas de emplazamiento de las escuelas, clasificándolas en tres categorías básicas: urbana céntrica, urbana periférica y rural de zona circundante a cada ciudad<sup>8</sup>.

También fueron incorporados como criterios de selección, algunos indicadores disponibles en los relevamientos estadísticos, ya no para definir las características de la muestra sino para garantizar cierto marco de variabilidad. Se consideró el tamaño de la escuela y algunos datos vinculados a las trayectorias y resultados educativos.

En la Etapa I se incluyó la recolección intensiva de datos en un conjunto pequeño de seis instituciones de gestión estatal de nivel primario, localizadas en Santa Fe Capital y Rosario. La muestra fue intencional: se seleccionaron instituciones en las que fue posible identificar, a partir de la información disponible, indicios de una apropiación de la propuesta de TDL, ya que el objetivo se centraba en explorar los potenciales impactos en condiciones favorables. Para ello, también se recurrió a informantes clave del Ministerio de Educación para identificar la existencia de registros de territorio que indicaran que se trataba de experiencias destacadas de trabajo con TDL, fundamentalmente por la cantidad de TDL desarrolladas.

A continuación, el cuadro muestra las escuelas y la cantidad de TDL desarrolladas en 2018<sup>9</sup> para cada año de estudio, en la Etapa I del relevamiento:

*Cuadro 2. Escuelas de la muestra de la Etapa I, según cantidad de TDL desarrolladas en 2018, por ciudad, escuela y grado*

Ciudad	Escuelas <sup>10</sup>	Grado <sup>11</sup>							Total
		1er	2do	3er	4to	5to	6to	7mo	
Santa Fe	Escuela 1					23			<b>23</b>
	Escuela 2			7		9			<b>16</b>
	Escuela 3	13							<b>13</b>
Rosario	Escuela 4	8	3	5	9	1	3	3	<b>32</b>
	Escuela 5	3					11		<b>14</b>
	Escuela 6	32							<b>32</b>

En la Etapa II se seleccionaron, en forma intencional, un conjunto de 24 escuelas primarias de gestión estatal considerando la combinación de dos criterios centrales: la localización de las instituciones y el conocimiento sobre la implementación de las TDL.

<sup>8</sup> Esta última categoría incluyó, como definición operativa, escuelas rurales que se encontraban a dos horas o menos de viaje en automóvil desde el centro urbano de cada ciudad.

<sup>9</sup> Es necesario aclarar que, en el trabajo de campo, fue posible corroborar que en algunos casos las escuelas no habían informado al sistema de monitoreo todas las TDL desarrolladas, por lo que la información aquí detallada se completó con los datos recabados en campo.

<sup>10</sup> A los fines de preservar la confidencialidad de la información obtenida en campo, las escuelas se identifican en el informe con un número ficticio, correlativo de 1 a 6 en la Etapa I, y con una letra de la A a la X en la Etapa II.

<sup>11</sup> Cabe señalar que la indagación se realizó sobre los docentes y grupos de estudiantes en el año escolar siguiente al que corresponde a esta información.

Respecto de la primera variable, se identificaron instituciones urbanas céntricas, urbanas periféricas de zonas vulnerables (ambas en Rosario y Santa Fe Capital), y rurales. En el segundo criterio se consideró el relevamiento en escuelas donde hay un amplio conocimiento sobre la implementación de las TDL, y otras donde el nivel de información sobre el desarrollo de las TDL es bajo, tomando como base la información sistematizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe a través del sistema de Monitoreo de la implementación de TDL.

A continuación, el cuadro muestra la cantidad de TDL desarrolladas en 2018 para cada año de estudio, en la Etapa II del relevamiento:

*Cuadro 3. Escuelas de la muestra de la Etapa I, según cantidad de TDL desarrolladas en 2018, por ciudad, ámbito, escuela y grado*

Ciudad	Ámbito	Escuelas	Grado							Total	
			1er	2do	3er	4to	5to	6to	7mo		
Santa Fe	Urbano	Escuela A	10		2	1	2		3	18	
		Escuela B	9							10	
		Escuela C				2				2	
		Escuela D	3		5			5	13	26	
		Escuela E	4							4	
		Escuela F	14							14	
		Escuela G	4							4	
		Escuela H	12							12	
	Rural	Escuela I	9					4		13	
		Escuela J	18							18	
		Escuela K	2		1	6				9	
		Escuela L				8				8	
		Rosario	Urbano	Escuela M	11		2	4		1	18
		Escuela N			5				7		12
Escuela O	27	2							29		
Escuela P		10							10		
Escuela Q	2	2		8	2			2	17		
Escuela R	4								4		
Escuela S								4	4		
Escuela T							3		3		
Rural	Escuela U					6			6		
	Escuela V						8		8		
	Escuela W						1		1		
	Escuela X					7			7		
Total			129	19	18	15	15	38	22	266	

### III.4. Desarrollo de instrumentos

Para cada etapa de la investigación se desarrolló un conjunto de instrumentos, que fueron aplicados a diferentes actores en función de los objetivos del estudio y las dimensiones abordadas.

Se presentan a continuación los instrumentos desarrollados y la cantidad de casos relevados con cada uno de ellos, para cada etapa.

*Cuadro 4. Instrumentos desarrollados para cada etapa y cantidad de casos relevados*

Etapa	Instrumento	Descripción	Casos
ETAPA I	Entrevista para directivos	Guía semiestructurada para orientar el desarrollo de las entrevistas en profundidad a directores y vicedirectores	12
	Entrevista para docentes	Guía semiestructurada para orientar el desarrollo de las entrevistas en profundidad a docentes a cargo del desarrollo de las TDL en la sección observada	6
	Entrevista para bibliotecarios	Guía semiestructurada para orientar el desarrollo de las entrevistas en profundidad a bibliotecarios <sup>12</sup>	4
	Cuestionario a docentes	Cuestionario auto administrado orientado a todos los docentes del nivel primario de la institución	68
	Entrevista grupal para estudiantes	Guía semiestructurada para orientar el desarrollo de las entrevistas a estudiantes <sup>13</sup>	6
	Registro de observación de TDL	Lista de criterios y dimensiones a considerar en la observación de las TDL	6
	Orientaciones para el registro fotográfico	Lista de criterios y dimensiones a considerar para el registro documental	6
ETAPA II	Cuestionario a directivos	Cuestionario auto administrado orientado al equipo directivo de la institución	43
	Cuestionario a docentes que realizaron TDL	Cuestionario auto administrado orientado a docentes que hayan realizado tertulias en 2019	41
	Cuestionario a docentes que no realizaron TDL	Cuestionario auto administrado orientado a docentes que no realizaron tertulias en 2018 y 2019	120
	Cuestionario a estudiantes de 3er a 7mo grado	Cuestionario auto administrado orientado a estudiantes de 3er a 6to grado en aulas donde se realizaron tertulias de manera regular en 2019	387
	Entrevista para estudiantes de 1er y 2do grado	Guía semiestructurada para orientar la entrevista grupal a estudiantes de 1ro o 2do grado en aulas donde se realizaron tertulias de manera regular en 2019	156

<sup>12</sup> En el diseño original del estudio se incluyó a los bibliotecarios como un potencial actor relevante para dar cuenta de la esfera institución y currículum. Sin embargo, durante el trabajo de campo de la Etapa I fue posible reconocer que no tuvo una participación significativa en el trabajo de las escuelas con las TDL. Esto derivó en marcadas dificultades para efectivizar las entrevistas con estos actores, y en un muy escaso material de trabajo obtenido en aquellos casos donde sí se pudo concretar. Se consideró que no era necesario incluir a estos actores en la Etapa II del relevamiento.

<sup>13</sup> En el diseño original del estudio, se previó la realización de entrevistas individuales a estudiantes. En el desarrollo del trabajo de campo, se evaluó como opción más práctica la entrevista grupal, dado que se presentaron condiciones favorables para su desarrollo.

### III.5. Procesamiento y sistematización de datos

Para el registro de la información recabada en el campo se implementaron las siguientes estrategias y criterios:

Cuadro 5. Criterios de procesamiento de la información, por instrumento y etapa

	Etapa I	Etapa II
Las <b>entrevistas en profundidad</b> fueron plasmadas en registro de audio, que luego fue transcrito y digitalizado. Sobre este material, se realizó un análisis interpretativo para la identificación de categorías emergentes (identificados como tópicos relevantes), recurrencias y variaciones en torno a las principales dimensiones de análisis definidas.	X	
Las <b>observaciones de las TDL</b> fueron registradas en audio, y también en notas de campo. Los registros de audio fueron transcritos y digitalizados. Sobre este material, se realizó un análisis interpretativo para la sistematización de las principales intervenciones de los estudiantes, las temáticas referidas, y el conteo de la cantidad de intervenciones clasificadas en función de criterios de análisis vinculados al enfoque dialógico.	X	
Los <b>registros fotográficos</b> fueron utilizados como referencia para el análisis, pero no están presentes en todas las escuelas. No fue posible entonces, contar con material suficiente para realizar un análisis de mayor profundidad.	X	
Las <b>encuestas autoadministradas</b> fueron implementadas en soporte papel, y luego digitalizadas en una matriz de datos. Se realizó un procesamiento de información estructurado en torno a técnicas de estadística descriptiva (frecuencias, medidas de tendencia central). Se elaboraron categorías de clasificación de las respuestas a preguntas abiertas.	X	X
Las <b>entrevistas grupales</b> a estudiantes fueron plasmadas en registro de audio, y también en notas de campo. Los registros de audio fueron transcritos y digitalizados. Sobre este material, se realizó una categorización de respuestas en torno a las principales dimensiones de análisis definidas.		X
Los instrumentos aplicados en las <b>visitas a las escuelas</b> fueron acompañados por un informe de campo, donde fue registrada la información brindada por los actores escolares por fuera de los marcos de los instrumentos implementados, que contribuyan a interpretar la información recabada, así como el detalle de situaciones identificadas en el campo que pudieran incidir en las respuestas obtenidas.	X	X

## IV. Presentación de resultados

En este apartado se presenta la descripción de la información sistematizada en el trabajo de campo, durante la Etapa II, organizada por actores, y luego en función de las dimensiones más relevantes surgidas del campo. Nuestro objetivo aquí es centrar la exposición en los datos recabados, compartir análisis complementarios e interpretación de resultados. Los principales hallazgos y conclusiones se presentarán en un capítulo aparte.

Como dijimos, en el presente apartado se estructura la presentación de datos y resultados obtenidos en la Etapa II del trabajo, donde se obtuvo información de un conjunto amplio de escuelas a partir de estrategias estandarizadas de indagación. De esta manera, ha sido posible perfilar con mayor precisión cómo las TDL se han incorporado a contextos institucionales muy diversos. No obstante, a lo largo del informe se incluyen permanentes referencias a la Etapa I del trabajo de campo, en aquellos casos que se considera pertinente para ampliar la fundamentación con información proveniente de registros cualitativos obtenidos en las entrevistas y observaciones de dicha etapa.

### IV.1. ¿Quiénes son los actores del proceso?

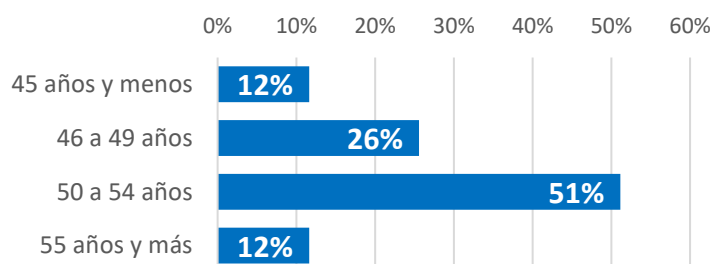
El primer paso para abordar la caracterización de las TDL es conocer quiénes son los actores que participan de las mismas. Explorar las características de los involucrados en el desarrollo de las TDL en cada escuela permite contextualizar algunos hallazgos que presentaremos en el apartado siguiente, dando cuenta de algunas características básicas de perfil.

El trabajo de campo desarrollado en las 24 escuelas de la muestra nos permitió acceder a un amplio cuerpo de información sobre directivos, docentes y estudiantes. Fueron encuestados 43 directivos, 41 docentes que realizan tertulias regularmente y 120 docentes que no realizan tertulias. También fueron encuestados 387 estudiantes de 3ro. a 7mo. grado que participan regularmente de las TDL. Adicionalmente, se entrevistaron en forma grupal a 156 estudiantes de 1er. y 2do. grado. En este apartado se presentan algunos datos generales que surgen de estas encuestas.

#### Los directivos

Como dijimos, 43 directivos a cargo de la gestión de las 24 escuelas visitadas fueron encuestados en la Etapa II del estudio. De este conjunto, 21 se desempeñan en el cargo de director y 22 son vicedirectores. La gran mayoría de los encuestados son mujeres (solo 2 son varones).

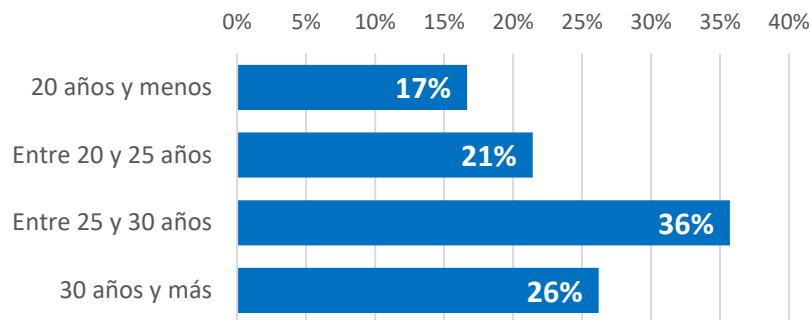
Gráfico 1. Porcentaje de Directivos según grupo de edad.





En promedio, los directivos de estas escuelas tienen 50,6 años de edad, es decir, se trata en general de población con un amplio recorrido en el sistema educativo. La variabilidad en las edades es baja: el 51% tienen entre 50 y 54 años, y un 26% adicional tiene entre 46 y 49 años. El restante, se distribuye entre aquellos que tienen menos de 45 años, o bien, más de 55. El predominio de personas con más de 46 años ejerciendo la función de directivos se condice con la antigüedad que expresan los entrevistados en el ejercicio del cargo docente.

*Gráfico 2. Porcentaje de Directivos según años de antigüedad como docente.*



Poco más del 60% de los encuestados tiene más de 25 años como docente. Aproximadamente uno de cada cinco directivos tiene entre 21 y 25 años ejerciendo la docencia y un 17% lo hace desde hace 20 años o menos. En general, los equipos directivos de las escuelas de Rosario tienden a presentar mayor antigüedad docente respecto de los de Santa Fe.

A continuación, el cuadro muestra a los directivos según la antigüedad en ese cargo.

*Cuadro 6. Porcentaje de Directivos según años de antigüedad en el cargo directivo y en la escuela.*

		Antigüedad en el cargo					Total
		Menos de un año	Entre 1 y 4 años	Entre 5 y 9 años	Entre 10 y 19 años	20 años y más	
Antigüedad en la escuela	Menos de un año		2%	5%			7%
	Entre 1 y 4 años		7%	2%	5%		14%
	Entre 5 y 9 años	5%	5%	2%	7%		19%
	Entre 10 y 19 años	5%	9%	5%	7%	2%	28%
	20 años y más	2%	19%	2%	9%		33%
Total		12%	42%	16%	28%	2%	100%

En las columnas del cuadro se presenta la antigüedad en el cargo, cuya distribución para el total de directivos se representa en la fila pintada de celeste. Estos datos nos indican que un poco más de la mitad de los directivos tiene menos de 5 años en el ejercicio del cargo (12% menos de un año, y 42% entre 1 y 4 años), lo que da cuenta de un cuerpo directivo relativamente novel. Aproximadamente un 30% de los encuestados ocupa un cargo directivo hace más de 10 años.

La lectura de las celdas verdes permite reconocer la antigüedad del personal directivo encuestado en las escuelas relevadas. Por un lado, un 61% de los encuestados manifiesta haber

trabajado 10 años o más en el establecimiento educativo relevado; y apenas el 21% tiene 4 años de antigüedad o menos.

El cruce de información, desplegado en las celdas blancas del cuadro, permite analizar en forma combinada la antigüedad en la escuela y en el cargo. Allí reconocemos que la gran mayoría de los directivos acumula más años de experiencia en la escuela que los que posee como director, lo que permite deducir que se trata, en su mayoría, de directivos que conocen sus escuelas. Una cuarta parte (25%) ejerció el cargo directivo en otras escuelas. Incluso la gran mayoría de los directivos nóveles (de menos de 5 años de experiencia en el cargo) acumulan más años de antigüedad en la escuela.

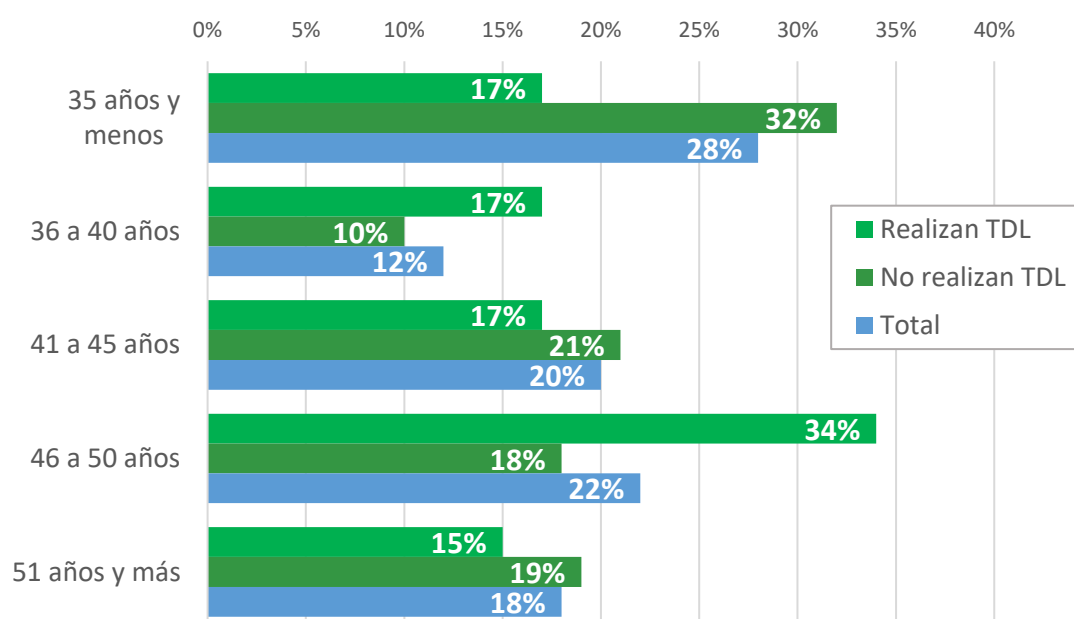
Los directivos de las escuelas rurales presentan en general mayor cantidad de años en el cargo que los de escuelas urbanas (9,1 años vs 5,0 años respectivamente, en promedio), así como muchos más años de antigüedad en la institución escolar (18 años vs 9 años respectivamente, en promedio). Aunque la antigüedad docente es similar en ambos grupos (en torno a los 25 años), la movilidad docente es mucho más pronunciada en contextos urbanos.

### Los docentes

Otro actor relevante del proceso de trabajo con TDL es el docente. Tal como mencionamos previamente, el diseño de la investigación incluyó información sobre docentes que realizan tertulias regularmente, y quienes forman parte de la institución pero no implementaron la estrategia. En este apartado, se presentan algunos datos para caracterizar a ambos grupos.

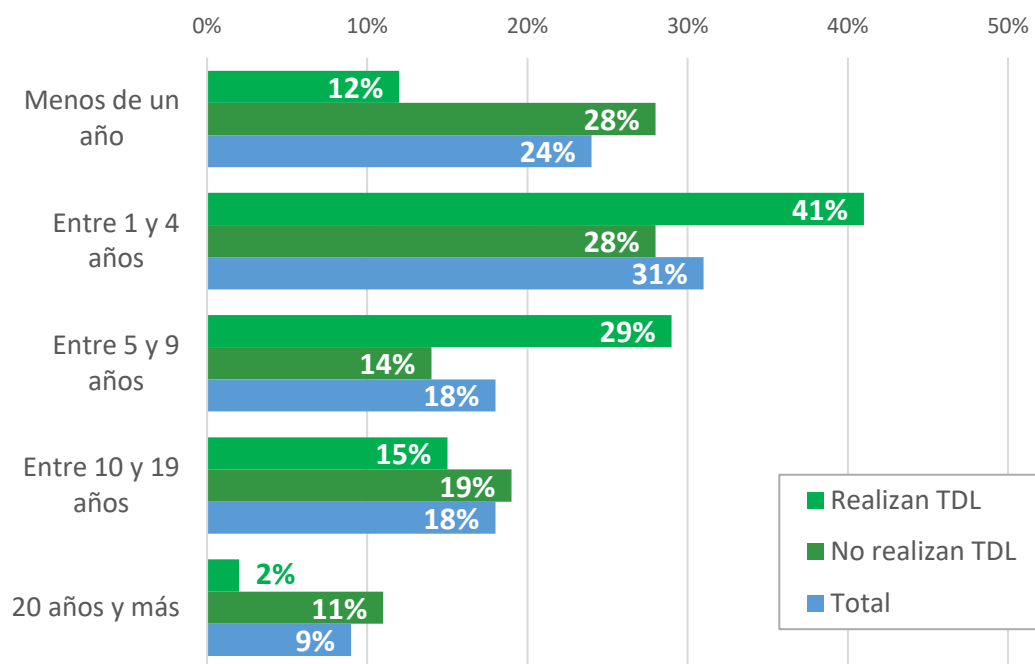
Los docentes encuestados fueron 161. Casi la totalidad son mujeres, solo 11 docentes (6,8%) son varones. En promedio, tienen 42 años de edad, aunque es un dato que varía muy significativamente entre establecimientos.

Gráfico 3. Porcentaje de docentes según grupo de edad.



Se observa que 4 de cada 10 docentes encuestados poseen 40 años o menos, mientras que una proporción similar se sitúa por encima de los 45 años. En general, los docentes que están trabajando con tertulias muestran una edad superior al resto, ya que casi el 50% tiene 46 años o más. Aunque la tendencia es leve, ya que se observa una participación en todos los grupos de edad.

*Gráfico 4. Porcentaje de docentes según años de antigüedad en la escuela.*

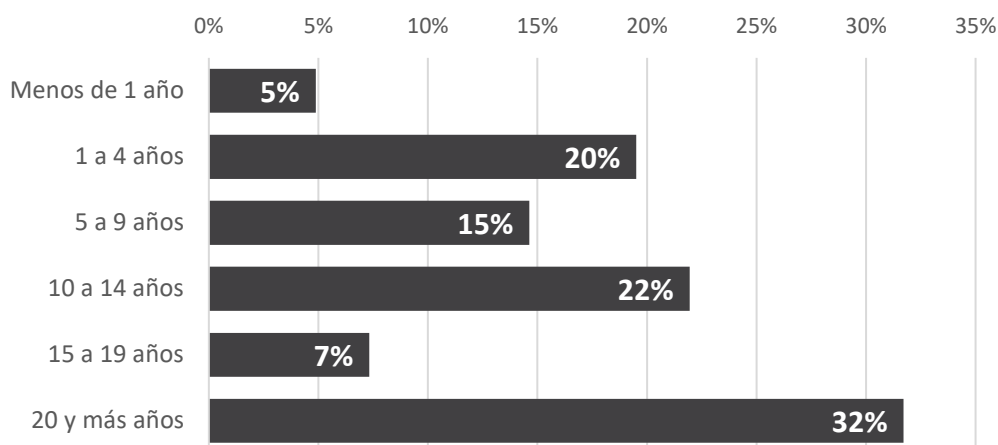


Los datos presentados dan cuenta de la alta movilidad del cuerpo docente entre escuelas: más de la mitad de los docentes (55%) acumula menos de 5 años de antigüedad en la institución participante del estudio.

Los docentes que poseen menos de un año de antigüedad en la escuela son, en mayor proporción, del grupo que no realiza tertulias en el aula, lo que es esperable dada su escasa experiencia en la institución. Exceptuando este grupo, puede reconocerse que, en general, las TDL son más frecuentemente adoptadas por docentes que no acumulan muchos años en la institución (el 17% que realiza tertulias tiene 10 o más años de antigüedad, vs el 30% de los docentes que no realiza tertulias).

Estos datos invitan a pensar que los docentes seleccionados para realizar tertulias no son ni los recién llegados a la institución (por razones obvias, considerando que la política tiene dos o tres años de funcionamiento, según la institución), ni aquellos que tienen más años de permanencia en la institución. Sin embargo, como muestran los datos a continuación, esto no se vincula directamente con la antigüedad de los docentes.

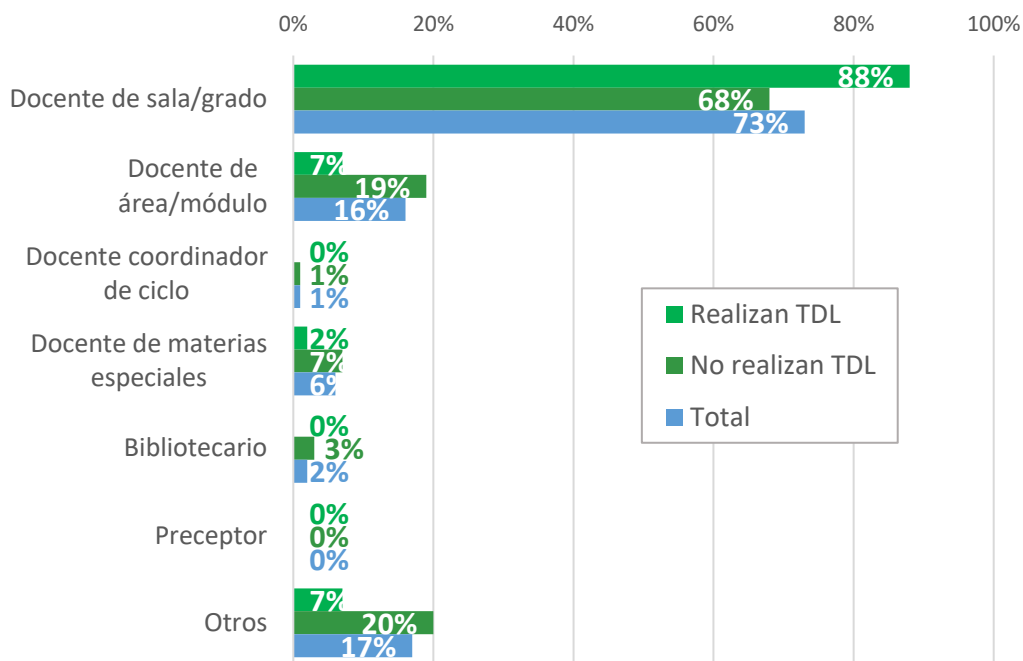
*Gráfico 5. Porcentaje de docentes que realizan regularmente TDL según años de antigüedad en la docencia.*



Exclusivamente a los docentes que hacen tertulias de manera regular, les consultamos sobre su antigüedad en la docencia. Existe una marcada amplitud de situaciones: aproximadamente una cuarta parte (25%) de los docentes acumula menos de 5 años de en su profesión (de ellos, el 5% posee menos de un año), mientras que un tercio de los docentes (32%) posee al menos 20 años en la docencia. Es decir, existe una amplia variedad de situaciones en relación con el perfil docente que incorpora las TDL a su práctica.

Otro dato relevante para describir el perfil de los docentes es identificar los cargos que desempeñan en la institución participante del estudio

*Gráfico 6. Porcentaje de docentes según el/los cargo/s que poseen en la escuela.*



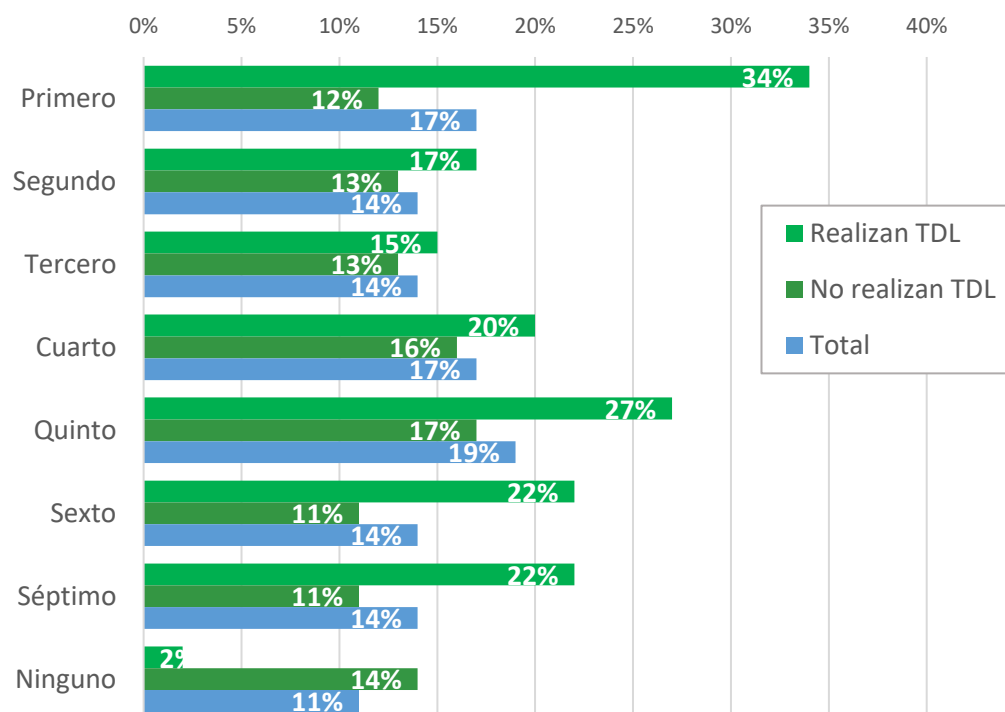
*Esta pregunta es de respuesta múltiple por lo que la suma de los porcentajes puede superar el 100%.*

Casi totalidad de los docentes encuestados que realiza regularmente tertulias se desempeña como docente de sala o grado. Por fuera de este grupo, una minoría es docente de área o módulo. Hay un docente de Formación Ética y Ciudadana, una docente de apoyo y una directora que hace tertulias en 7mo.grado.

En el caso de los docentes que no realizan tertulias, también aparece un porcentaje alto de docentes de sala o grado, aunque de menor magnitud, y una participación mayor de docentes de área o módulo. Hay en este grupo un porcentaje alto que responde “Otros”. Este grupo está compuesto por docentes reemplazantes (6%), docentes en tareas pasivas (5%), docentes de área de segundo ciclo (4%) y otros (5%).

A continuación podemos observar los grados en que se desempeñan los docentes encuestados.

*Gráfico 7. Porcentaje de Docentes según grado/s en el/los que se desempeñan.*



*Esta pregunta es de respuesta múltiple por lo que la suma de los porcentajes puede superar el 100%.*

Se observa una distribución bastante homogénea de docentes encuestados en relación con los años de estudio en los que se desempeñan. Al observar exclusivamente aquellos que implementan TDL de manera regular, vemos una mayor concentración en 1er. grado, lo que es esperable, dadas las características de la muestra y del modo en que se llevó adelante la política de generalización de las TDL<sup>14</sup>. Y, naturalmente, un escasísimo porcentaje de directivos que están al frente de estudiantes, en contextos de escuelas rurales, categoría representada exclusivamente por una directora que realiza tertulias.

<sup>14</sup> Para mayor detalle, véase el capítulo *Las TDL en la Provincia de Santa Fe* y el parágrafo III.3. Diseño de la muestra.



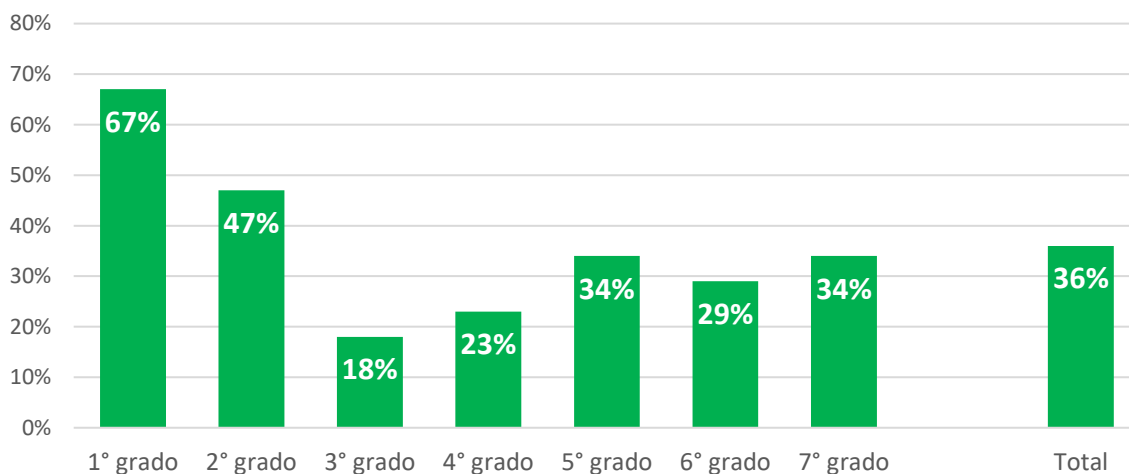
Puede observarse, por tanto, que las percepciones de los docentes que se analizarán más adelante aportan amplias y diversas miradas sobre el nivel primario, provenientes de voces y perspectivas que representan todos los años y ciclos del nivel.

### Los estudiantes

Al universo de escuelas que participaron de la muestra de la Etapa II asisten un total de 9.303 estudiantes, distribuidos en 408 secciones (a razón de 22,8 estudiantes por sección); tres de ellas funcionan como plurigrado. Hay 2.478 estudiantes en el primer ciclo (1º y 2º grado), 2.428 estudiantes en el segundo (3º y 4º grado) y 3.497 en el tercero (5º, 6º y 7º grado).

De este universo, las escuelas relevadas informaron que, en promedio, el 36% de sus estudiantes realizaron tertulias de manera regular en 2019, lo que implica una participación de aproximadamente 3.040 estudiantes.

*Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes que realizaron tertulias regularmente en 2019, por grado.*

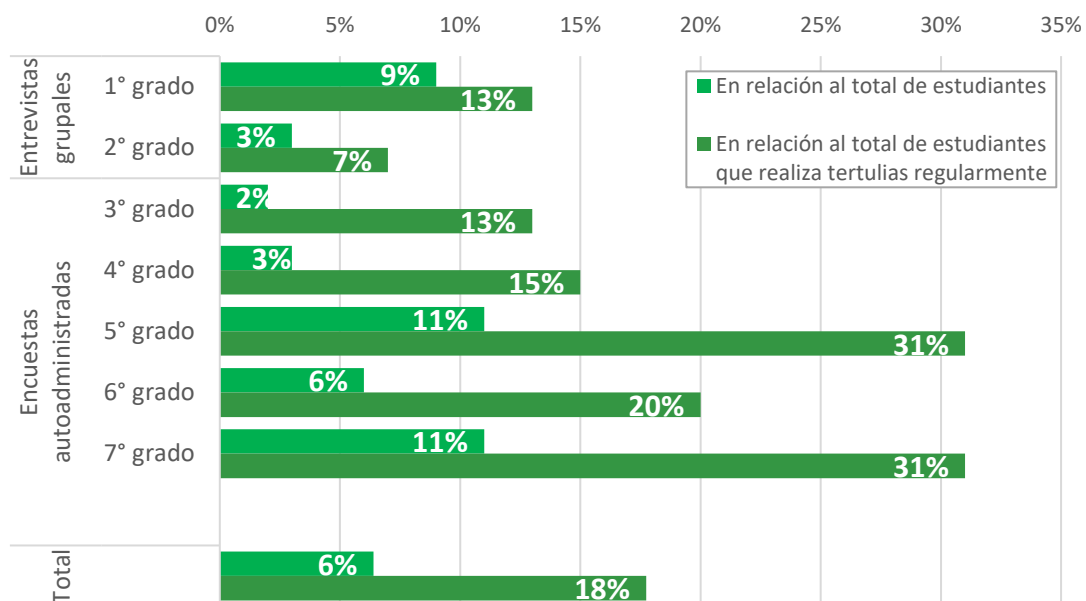


Tal como se observa en el gráfico, hay una participación de estudiantes en todos los años de estudio en las tertulias, con una participación más marcada en el primer y segundo grado, debido al modo en que se implementó la política en las escuelas<sup>15</sup>.

De este universo, fueron parte de este estudio 539 estudiantes: 152 fueron indagados mediante entrevistas grupales semiestructuradas (1º y 2º grado) y 387 mediante cuestionario en papel (3º a 7º).

<sup>15</sup> Ídem Nota al pie nro. 12

*Gráfico 9. Estudiantes indagados como porcentaje total de estudiantes, y como porcentaje del total que realizó tertulias regularmente en 2019, por grado.*



La muestra cubre aproximadamente un 18% del total de estudiantes que realizó tertulias regularmente en 2018, y a un 6% del total de la matrícula de las escuelas. Dadas las características del universo, y el modo en que fueron seleccionadas las escuelas (descrito en el apartado metodológico), la distribución no es pareja entre grados. A pesar de ello, se contó con una muestra por grado que permite caracterizar el funcionamiento de las TDL en los tres ciclos del nivel. Dados los objetivos exploratorios del estudio, estas diferencias no inciden en la validez de las conclusiones.

A continuación, se presentan algunos datos de los estudiantes que fueron relevados mediante encuestas.

*Cuadro 7. Cantidad de estudiantes encuestados, por grado y edad.*

	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	Total
3º grado	18	12							30
4º grado		25	16						41
5º grado			86	39	1				126
6º grado				49	18	2			69
7º grado					62	49	6	2	119
Total	18	37	102	88	81	51	6	2	385

Al analizar la distribución por grado, se observa que los estudiantes encuestados se concentran en 5to. y 7mo. grado (sumando ambos se alcanza el 64% de los estudiantes encuestados). La distribución por edad se concentra, consecuentemente, entre 10 y 12 años. Aunque puede observarse en ambos casos que ha sido posible barrer todos los grados, y obtener información de un conjunto diverso de estudiantes en función de su edad.

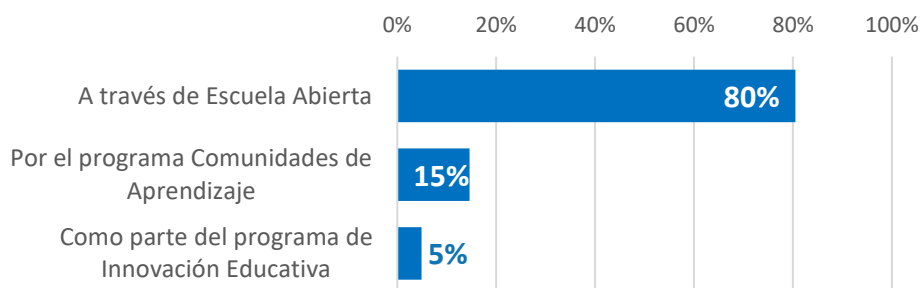
Dado que las encuestas fueron realizadas a fines de octubre, es posible que muchos de los estudiantes que declaran tener un año más de edad a la correspondiente al grado no se encuentren asistiendo con sobreedad, ya que pueden haber cumplido años luego del 30 de junio, lo que implicaría que para el sistema educativo se encuentran asistiendo en edad teórica.

## IV.2. ¿Cómo fue el proceso de implementación de TDL en las escuelas?

### La llegada de las TDL a la escuela

Un primer aspecto relevante para nuestra investigación es identificar el modo en que los actores fueron convocados para la realización de TDL en el aula, y cómo se desarrolló el proceso preparatorio de la implementación.

*Gráfico 10. Porcentaje de directivos según la pregunta: ¿Cómo fue convocado a trabajar en Tertulias Dialógicas Literarias?*

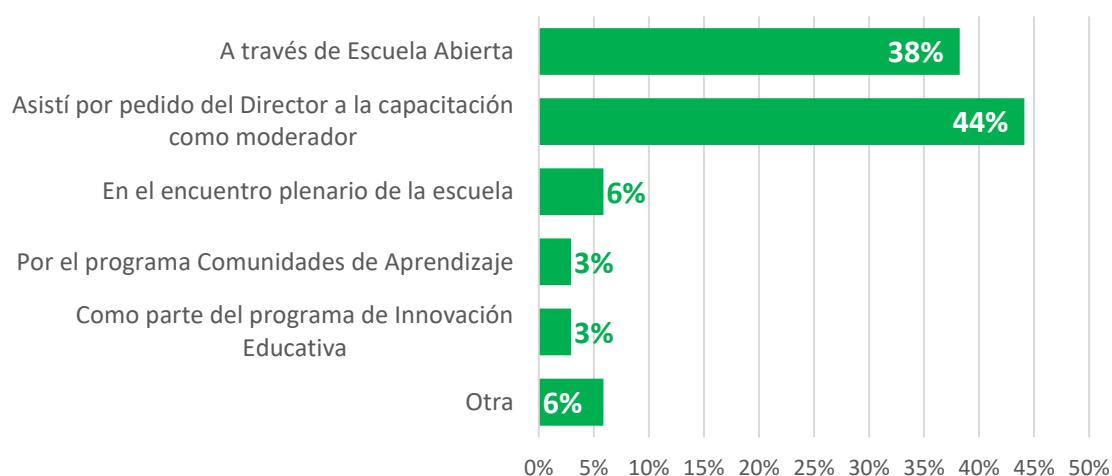


El programa de Escuela Abierta fue la estrategia privilegiada para promover el trabajo en Tertulias Dialógicas Literarias. Este es un programa vinculado a la formación docente continua, creado en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP). En algunos casos particulares, las escuelas acceden a la formación para el desarrollo de TDL en el marco de otros programas que implementa la provincia de Santa Fe, como Comunidades de Aprendizaje o el programa de Innovación Pedagógica.

Algunas escuelas recibieron la primera convocatoria a través de los equipos técnicos del programa Comunidades de Aprendizaje<sup>16</sup>, aunque no participaron del mismo, sino que exclusivamente tomaron la línea de trabajo con TDL.

<sup>16</sup> Para más información al respecto, consultar el capítulo “Las TDL en la provincia de Santa Fe”.

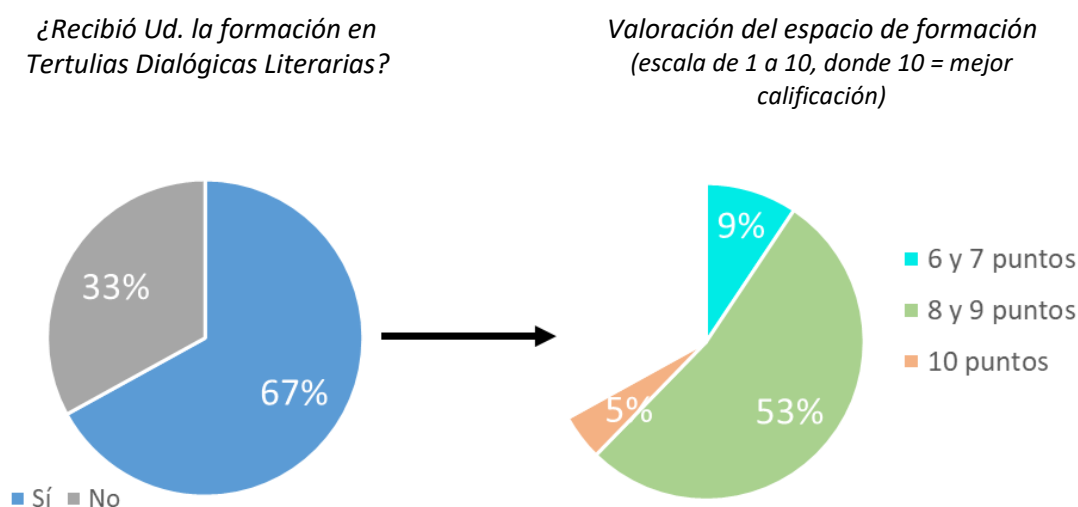
*Gráfico 18. Porcentaje de docentes según la pregunta: ¿Cómo fue convocado a trabajar en Tertulias Dialógicas Literarias?*



En el caso de los docentes, se manifiestan dos grandes vías de vinculación con las TDL: a través de las jornadas de formación del programa Escuela Abierta, y también asistiendo directamente a capacitaciones específicas por pedido o designación de la dirección de la escuela. En cualquiera de los dos casos, la convocatoria siempre fue realizada a través del equipo directivo. Solamente en casos muy puntuales ha sido posible encuestar a docentes que se han sumado a la propuesta a partir de capacitaciones recibidas en la institución escolar.

La formación de los docentes y directivos para llevar a cabo las TDL es un aspecto central para caracterizar el modo en que la política logra llegar al aula, y en qué medida se cuenta con los recursos necesarios para llevarla a cabo. Cuando se les preguntó a los docentes si habían recibido algún tipo de formación o capacitación previa contestaron lo siguiente:

*Gráfico 11. Porcentaje de directivos según respuesta a las preguntas: ¿Recibió Ud. la formación en Tertulias Dialógicas Literarias?, y puntaje de valoración de la formación*



Dos terceras partes de los directivos afirman haber recibido capacitación por parte del Ministerio de Educación para la incorporación de las TDL a las escuelas. La formación de

directivos fue idéntica a la de docentes: incluyó una instancia de encuentro presencial, donde se trabajó en la presentación de los lineamientos de las TDL, la formación de moderadores y la realización modélica de tertulias entre docentes.

De los directivos que no recibieron formación, cabe aclarar que no se trata de cargos recientemente titularizados. La gran mayoría (26% del total) tiene más de cuatro años de antigüedad en la escuela y en el cargo. En la gran mayoría de los casos, se trata de directores que no han recibido capacitación en escuelas donde al menos un miembro del equipo directivo sí asistió a estos encuentros.

En forma complementaria, en una instancia virtual, los participantes realizaron una formación a distancia a través de la plataforma educativa provincial, donde accedieron a bibliografía y material vinculado a la propuesta.

Desde la perspectiva de los equipos directivos, la formación se valora muy positivamente, considerando el puntaje que le han asignado. Asimismo, en el relevamiento cualitativo de la Etapa I logramos recuperar testimonios directos de las entrevistas que hacen referencia a este punto.

*Yo creo que la información fue muy clara desde el primer momento. Las capacitadoras fueron muy claras. Yo interpreté perfectamente bien la práctica de tertulia (...) Porque aparte está en consonancia con los que venimos trabajando desde Escuela Abierta (...) porque tiene que ver con todo lo que es alfabetización, el poder escuchar, poder hablar, entender... no es algo descolgado, traído de los pelos (...) Está en consonancia, y tiene que ver, para mí está muy bien organizado. (Directivo Escuela 6)<sup>17</sup>*

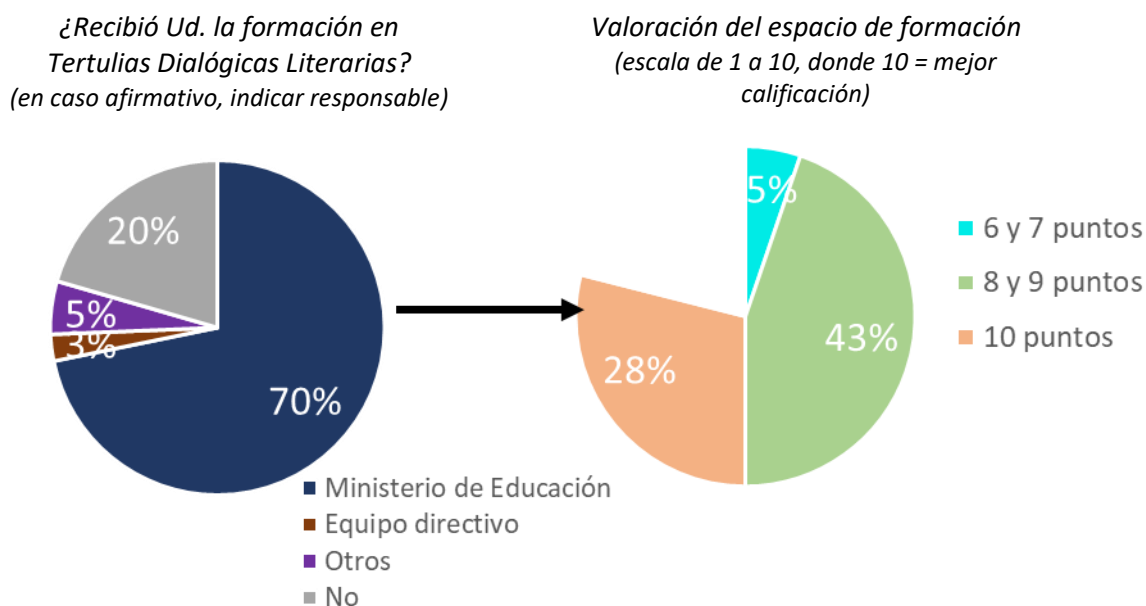
En algunos casos los directivos también estaban matriculados en la plataforma, “para poder guiar la actividad” y además participaron de tertulias, a modo de ensayo, “para saber de qué se trataba”.

En el caso de los docentes, casi la totalidad participó de las instancias de formación propuestas por el Ministerio, como puede verse en el siguiente gráfico.

---

<sup>17</sup> En este caso las palabras del directivo pertenecen a una entrevista en profundidad de la Etapa I.

*Gráfico 12. Porcentaje de docentes según respuesta a las preguntas: ¿Recibió Ud. la formación en Tertulias Dialógicas Literarias?, según responsable de la formación, y puntaje de valoración de la formación.*



Uno de cada cinco docentes encuestados que desarrolla TDL en el aula no ha recibido formación como moderador. De ellos, la mitad tampoco accedió al material disponible en el aula virtual. Esto da cuenta, por un lado, de la aparente sencillez del dispositivo para llevarlo al aula, y por otro, de las vías informales que ocasionalmente funcionan como formas de adopción de las políticas, por fuera de los canales previstos. De todos modos, la mayoría de los docentes manifiestan haber recibido formación como moderadores, principalmente a través de las capacitaciones ofrecidas por el Ministerio de Educación de la provincia. Algunos de ellos (5% representados por la categoría “otros”) se han formado directamente consultando páginas web.

El 78% de los docentes afirma haber utilizado también la plataforma virtual como un recurso de capacitación. Allí, muchos accedieron a videos sobre TDL (63%) y a bibliografía (61%); en menor medida a relatos de otras experiencias (44%) y a los libros en versión digital (41%).

En general, lo más valorado por los docentes es la existencia de videos donde pudieron observar la realización de tertulias, lo que facilitó representarse el trabajo que desarrolla el moderador. En segundo lugar, fue muy valorada la plataforma como estrategia para poder acceder a experiencias de otros docentes y compartir las propias, y también la posibilidad de acceder a bibliografía.

Con respecto a la valoración del espacio de formación, se observa una gran conformidad por parte de los docentes; la gran mayoría le asignó un puntaje que va del 8 al 10. Adicionalmente, al momento de indagar si el docente sintió que la formación era la apropiada y suficiente para hacerlo, el 84% de los docentes capacitados respondió “Sí, totalmente”.

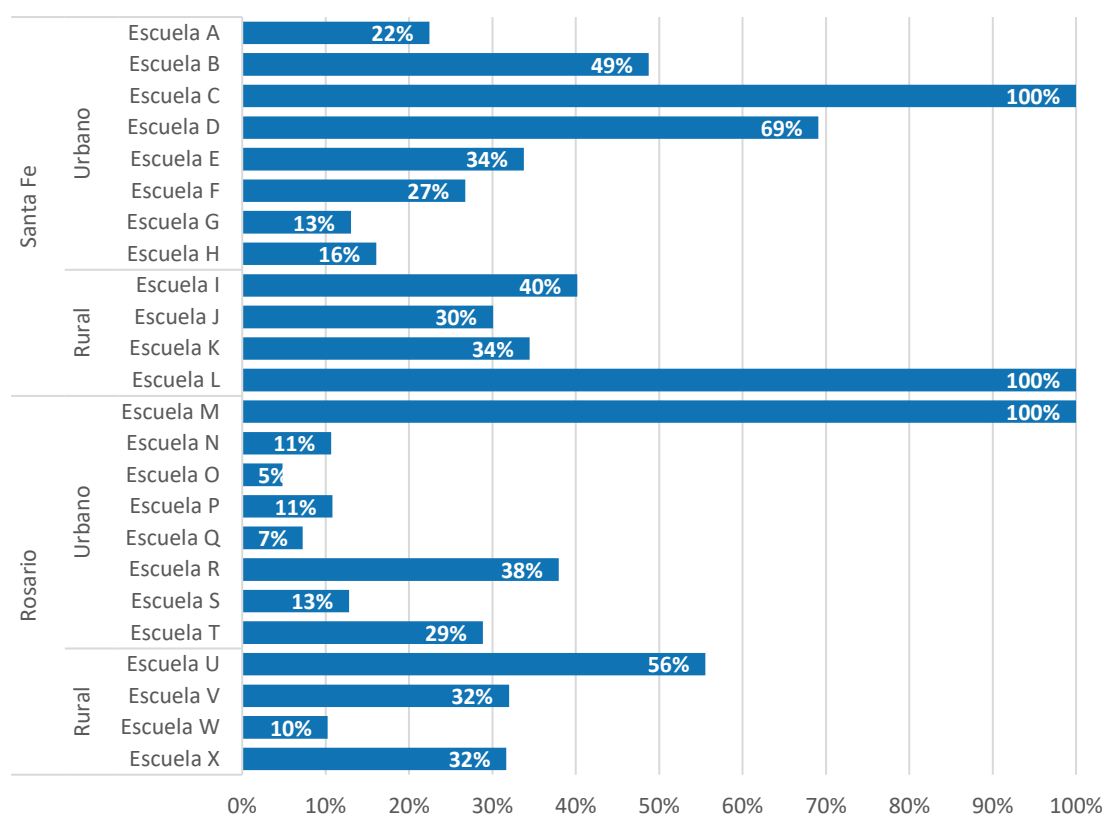
En algunos casos en que se respondió “Sí, parcialmente” les solicitamos explicar el motivo. Uno de los obstáculos que sostienen algunos directivos y algunos docentes, sin dejar de reconocer lo valioso de la capacitación recibida, es que no contaron con el acompañamiento in-situ, necesario

para lanzarse con seguridad a una práctica nueva. También se menciona como motivo de no implementación, la edad de los alumnos de primer ciclo, quienes son considerados pequeños para realizar las tertulias. Pero el motivo más frecuente señalado como obstáculo es no haber contado con los libros desde el comienzo; en estos casos la realización de la tertulia quedó directamente “atada” a los tiempos de entrega de los libros.

En algunos casos, detectados en la Etapa I del relevamiento, la formación de algunas docentes se ha dado por el boca a boca en la misma escuela y a través de la observación de las tertulias que se fueron desarrollando en la propia institución, lo que indicaría ciertos modos institucionales de transferencia de la experiencia entre docentes. La movilidad de la docencia a partir de motivos habituales, sumados a los concursos también ha incidido en el proceso de formación.

Vemos que las escuelas muestran grandes diferencias en los niveles de cobertura de las TDL. Si bien las orientaciones de la política han previsto una implementación escalonada, con distintos años de inicio y con solamente algunas secciones, las escuelas han variado en el grado en que se han apropiado de la propuesta.

*Gráfico 13. Porcentaje de estudiantes que participan regularmente de tertulias, por escuela.*



La situación de las escuelas de la muestra dista de ser homogénea en términos de cobertura de las TDL, lo que no es casual considerando los criterios con los que se seleccionó la muestra.

En algunas escuelas (N, O, P, Q, S, W) las tertulias son prácticas que ocurren en algunas aulas aisladas, mientras que en otros casos (escuelas C, L, M, D, U) forman parte de la propuesta de



enseñanza en todos, o en la mayoría de los años de estudio. Tal como puede observarse, no existe una relación entre la localización de la escuela y la generalización de las TDL.

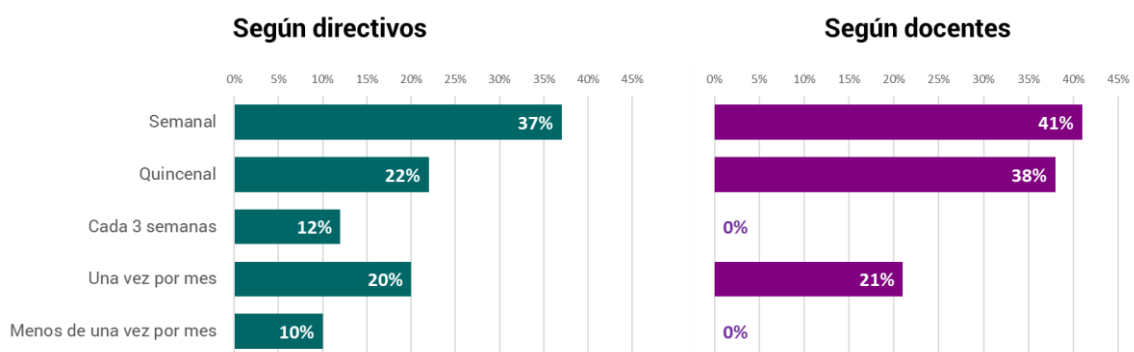
Tampoco existe una asociación con el tamaño de las instituciones: las escuelas O, P y W, de baja implementación, tienen 400, 100 y 120 alumnos respectivamente. Y las escuelas C, L y M, de cobertura completa, tienen 300, 14 (plurigrado) y 740 alumnos respectivamente.

Más bien, como analizaremos en los apartados posteriores, un elemento clave se asocia con el modo en que la propuesta es apropiada y resignificada por los directivos y –en menor medida– por los docentes.

### ¿Con qué frecuencia se realizan las TDL en las escuelas?

Cuando hacemos referencia a estudiantes, docentes y escuelas que realizan tertulias de manera regular, es pertinente preguntarnos a qué nos referimos con esto. Para ello, se indagó a directivos y docentes sobre la frecuencia aproximada con que se realizaron las TDL durante el año 2019. Como vemos en las siguientes respuestas, el mayor porcentaje se ubica en la frecuencia semanal.

*Gráfico 14. Frecuencia de realización de tertulias en 2019, según directivos y docentes.*



Existe coincidencia en ambos actores de que aproximadamente un 20% de docentes realiza tertulias una vez por mes. La ausencia de coincidencia en algunos puntos podría explicarse por el desconocimiento de algunos directivos sobre la frecuencia con la que se desarrollan estas prácticas en sus escuelas. El trabajo cualitativo desarrollado en la Etapa I permitió reconocer que, en general, los docentes eligen con libertad con qué frecuencia y en qué días desarrollar las tertulias, sin acuerdo institucional previo.

Cuál es la frecuencia recomendada de una determinada práctica pedagógica para que se constituya en práctica regular es una pregunta que se relaciona con el conocimiento que pone en escena, el aprendizaje que persigue y el grado de asiduidad que requieren las prácticas de lectura en general. No es una respuesta independiente de la organización curricular ni de la planificación articulada de la propuesta de alfabetización inicial y avanzada. Pero en términos generales, puesto que las TDL están destinadas a la enseñanza de la lectura, la frecuencia recomendable es semanal o bajo ciertas condiciones, quincenal. No obstante, observamos en los gráficos anteriores que el 20% realiza TDL solo una vez por mes. No contamos con

información suficiente para calificar ese dato como de “escasas oportunidades ofrecidas al alumno”. Sin embargo, si esa tertulia mensual es el único contacto con la literatura que tienen los estudiantes, es preciso atender esa situación porque efectivamente se trata de escasas oportunidades.

### ¿En qué lugares se desarrollan las TDL?

Las TDL aparecen estrechamente ligadas a experiencias que rompen la habitualidad de las actividades escolares, relacionadas con el abandono de la estructura del aula, donde los alumnos se organizan mirando solo el pizarrón la mayor parte del tiempo.

Por el contrario, para las tertulias se ubican en ronda donde todos se observan y escuchan, y se utilizan lugares diferentes de la escuela. Estos aspectos son señalados por alumnos de distintas escuelas como uno de los aspectos que “más les gusta” de las TDL, tema cuyo análisis profundizaremos más adelante. A continuación, algunas expresiones de los alumnos, al respecto<sup>18</sup>:

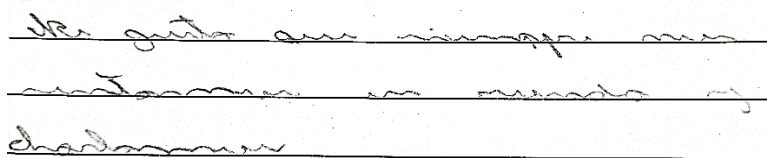
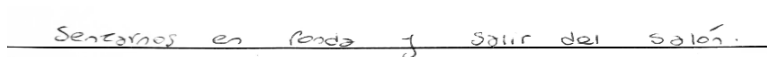
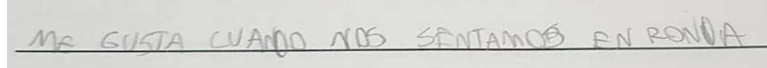
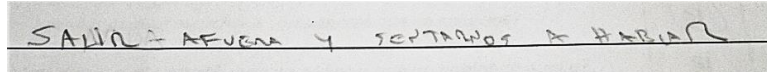
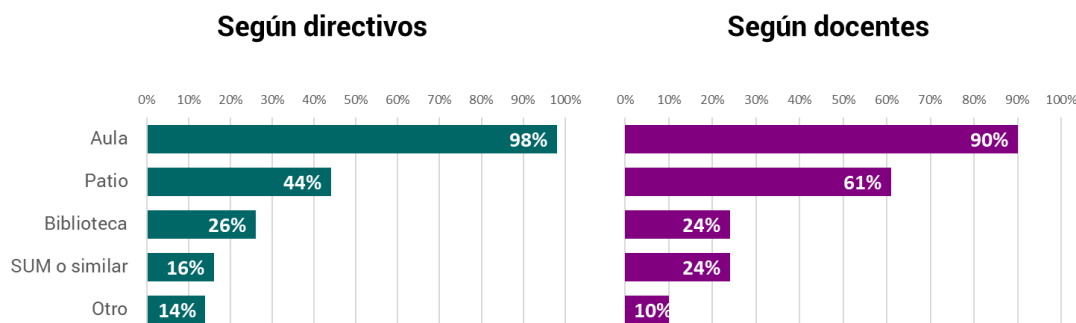
	<i>Me gusta que siempre nos sentamos en ronda y charlamos</i>
	<i>Sentarnos en ronda y salir del salón.</i>
	<i>Me gusta cuando nos sentamos en ronda</i>
	<i>Salir afuera y sentarnos a hablar</i>

Gráfico 15. Lugares donde se realizaron tertulias en 2019, según directivos y docentes.



<sup>18</sup> Recordemos que las escrituras tanto de docentes como de estudiantes son citas textuales que se reproducen tal como fueron escritas. No obstante, en cada ejemplificación se han seleccionado siempre los casos legibles y con mayor corrección alfabética, ortográfica y sintáctica.

Las sucesivas experiencias de tertulias fueron encontrando diferentes espacios para su realización; algunos de ellos, fuera del aula, o dentro pero en ronda, o bien alternando el aula y otros espacios que, según entrevistas en profundidad realizadas en la Etapa I de esta investigación, permitieron descubrir nuevas zonas de trabajo en la escuela, en diferentes horarios. Lo vemos en este fragmento de entrevista en profundidad a una docente (Escuela 9):

**Entrevistador-** ¿Dónde realizan las TDL?

**Docente:** *Acá la propuesta está puesta en salir del aula, la verdad que sí. Tal vez acá el salir del aula implica ir al patio... si el día está lindo nos sentamos en el sol. Ir al patio en la hora de la siesta es... El patio es muy lindo, muy lindo en invierno. También tenemos un patio chiquito atrás que también es como un patio escondido...*

No todas las instituciones escolares disponen de movilidad en el aula por sus condiciones de espacio, o de lugares fuera del aula, desocupados y suficientemente silenciosos como para realizar tertulias. A pesar de ello, podemos afirmar que en todas las escuelas las TDL están ligadas al afuera del aula o a una organización diferente dentro de la misma. Con el tiempo sucede algo similar ya que la duración de la tertulia obedece al modo en que se desenvuelve el diálogo en torno del texto. Retomaremos este último aspecto en relación con otros componentes curriculares y didácticos.

### **Los libros: un componente esencial de las TDL. Valoración y criterios de selección**

En una primera exploración (Etapa I) señalamos la presencia de una alta valoración del libro como objeto material y del corpus de textos propuestos para las TDL en la totalidad de las escuelas indagadas. Se valoran (con diferencias de apreciación y criterios), los textos literarios editados por la Provincia. La escuela es un lugar donde *“hay una felicidad terrible con los libros; (...) llega una caja de libros y es como que llegó del cielo; una felicidad total”*- sostuvo una de las vicedirectoras entrevistadas. Los aspectos más destacados surgidos en la primera etapa fueron los siguientes:

- La presencia imprescindible del libro en la escuela
- El libro nuevo y de buena calidad como propiedad del alumno
- La posibilidad de compartir una experiencia colectiva en torno al mismo libro
- Se valora que el texto de las tertulias sea literario. Se fundamenta en el hecho de que el texto literario permite muchas interpretaciones y, por lo tanto, habilita opiniones diferentes.

La entrega de un libro a cada estudiante es un aspecto altamente valorado por docentes y directivos, que reconocen y ponderan el trabajo de selección, edición y distribución de libros realizado por el Ministerio de Educación, lo que produce en los estudiantes, actitudes de apropiación del libro como objeto que se personaliza y disfruta a través de diferentes prácticas (olerlo, hojearlo, colocarle el nombre, llevarlo a la casa, compartirlo con la familia). Según docentes y directivos, un libro para cada alumno permite una experiencia compartida por la totalidad del grupo; esta característica es destacada positivamente como marca distintiva de este programa en comparación con otros. A continuación compartimos algunas expresiones de docentes sobre el tema:

EL RECIBIR UN LIBRO PROPIO, NUEVO FUE UN GRAN ESTÍMULO PARA LOS ALUMNOS. DE IGUAL FORMA, CUALQUIER TEXTO LITERARIO, EN DIFERENTES ÁMBITOS, SE PODRÍA EMPLEAR.

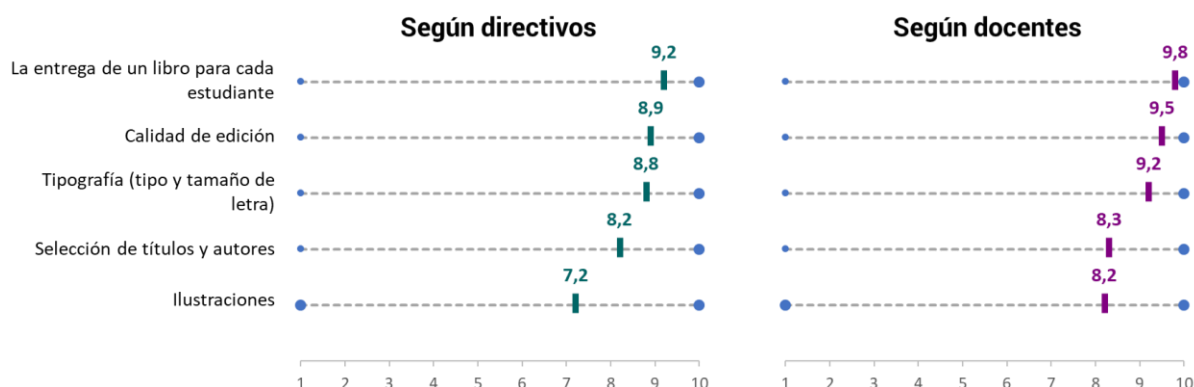
Si bien podemos utilizar otra bibliografía, muchos niños no tienen acceso a libros de la calidad que mandamos.

- ... LA COMUNIDAD EDUCATIVA SE INTERESA MUCHO POR LOS TEXTOS LITERARIOS. NO TODOS TENDRÍAN LA POSIBILIDAD DE COMPRARLOS
- ES POSIBLE TRABAJAR CON OTROS MATERIALES; PERO LA EXPERIENCIA DE TENER EL LIBRO FUE MUY VALIOSA PARA ELLOS. Y DISFRUTARON MUCHO DE SU LIBRO
- A LOS NIÑOS LES GUSTA TENER UN LIBRO EN SUS MANOS
- una vez conocida la forma posibilitante de trabajo continuaría trabajando con TDL con otros recursos. Pero el libro entregado fue FUNDAMENTAL para comenzar.

Recordemos que mediante una encuesta realizada por el Ministerio de Educación de la provincia entre 1253 estudiantes<sup>19</sup>, la cartera educativa evaluó el impacto del espacio de TDL y una de las respuestas surgidas es que un 7,8 % de los escolares dice que el de Tertulias es el primer libro que tienen en sus casas. En esos hogares el capital cultural se vio incrementado gracias a este aporte literario. Lo mismo sucede para aquellos que contestaron que en sus casas hay “pocos libros” (18 %) o “algunos libros” (31 %).

En las encuestas, les consultamos a los docentes y directivos sobre su valoración de los libros, considerando una serie de criterios, en una escala de 1 a 10, donde 10 es la valoración más alta. Compartimos las respuestas en el siguiente gráfico.

**Gráfico 16. Valoración de los libros, por dimensión, según directivos y docentes.**  
Escala de 1 a 10, donde 10 = valoración más alta



Estas escalas revelan la existencia de grandes coincidencias entre las valoraciones de equipos directivos y docentes respecto de la entrega de un libro para cada estudiante y de la calidad de

<sup>19</sup> Ministerio de Educación de Santa Fe (2018) Informe de monitoreo de la implementación de Tertulias Dialógicas Literarias desde el Programa Escuela Abierta.

la edición. En el punto siguiente de la encuesta se ofreció la oportunidad de agregar otros elementos que no figuran en el cuadro anterior (“Agregue otros aspectos de los libros recibidos que Ud. valore positivamente”). Tanto directivos como docentes agregaron numerosos aspectos, aunque algunos repetían las categorías del cuadro anterior, tal vez para subrayar aún más su importancia.

#### Directivos

- Son de fácil manipulación. Portadas atractivas.
- Buena encuadernación
- Género apropiado para las edades.
- Son libros conocidos

universalmente

- Posibilidad de manipular el libro. Sentirlo como propio.

- Buenas adaptaciones

- Valoro la importancia de que cada niño tenga su propio libro, esta es una comunidad humilde y no todos tienen acceso a comprar. Los niños estaban felices.

- Títulos de textos clásicos

- Libros nuevos para los niños. La posibilidad de tener por primera vez un libro y nuevo

- La posibilidad de que cada niño reciba un libro favoreció la participación y afianzó vínculos con la familia

- La posibilidad de que cada niño reciba un libro favoreció la participación de la

familia en lecturas en el hogar

- El poder interactuar con el material, cotidianamente y poder compartirlo con la familia

Que los estudiantes se eleven los libros en casa es de una importancia ya q' tienen un clásico de los literarios adaptada a la edad.

Valoro la importancia de que cada niño tenga su propio libro, esta es una comunidad humilde y no todos tienen acceso a comprar. Los niños estaban felices.

#### Docentes

- TÍTULOS CLÁSICOS
- La encuadernación.
- La adaptación que los editores hicieron de la versión original.
- La calidad y la oportunidad de que cada niño/a tenga "un libro" y no fotocopias.
- que se puedan leer de manera digital también, es más cercano
- Muy buena adaptación tanto de textos como de ilustraciones
- LOS TEMAS A TRABAJAR CON CADA LECTURA, BRINDABAN LA POSIBILIDAD DE QUE SURGIERAN VARIADOS TEMAS Y SITUACIONES POR PARTE DE LOS NIÑOS.
- Sencillos con vocabulario adecuado a los niños

Valoro por los libros solicitados despiertan subjetividades, relacionan con la realidad, propician para la construcción de un aprendizaje dialógico. Diálogo sobre el mundo y con el mundo.

Por su parte, la tipografía de los libros merece un análisis especial sobre el que nos interesa dar cuenta de una preocupación existente entre docentes de primer ciclo y equipos directivos de las escuelas indagadas, sobre si la letra de la alfabetización inicial debe ser la imprenta mayúscula y si es necesario enseñar la letra cursiva “*que les da tanto trabajo*”. Ninguna de estas cuestiones es central en las TDL, pero se trata de definiciones imprescindibles en el marco de una propuesta integral de alfabetización de la que las TDL forman parte. A continuación, citamos expresiones (escritas en imprenta mayúscula) de los docentes respecto de este tema:

*DEBERÍAN REALIZAR ALGUNOS LIBROS EN IMPRENTA MAYÚSCULA (ALGUNOS DE CADA UNO) -*

- *SI BIEN CONSIDERO FUNDAMENTAL LIBROS ESCRITOS EN IMPRENTA MAYÚSCULA... LAS FÁBULAS DE ESOPHO SON COMPLEJAS PARA SU COMPRESIÓN.*
- *ME GUSTARÍA QUE TENGA VARIOS TIPOS DE LETRAS, YA QYE LOS ALUMNOS/AS LES ENCANTA.<sup>20</sup>*

Desconocemos si este tema ha sido objeto de reflexión en las jornadas de Escuela Abierta, pero damos cuenta del interés y las preguntas surgidas en torno de los textos producidos con letra mayúscula, es decir una tipografía que no es la propia de los libros impresos sino del teclado QWERTY, proviene de la moda editorial, que no cuenta con fundamentaciones lingüísticas ni psicolingüísticas que recomienden estas decisiones para la enseñanza de la lectura. En los Cuadernos para el aula (NAP) donde se proveen orientaciones didácticas fundamentadas para docentes de cada grado podemos leer al respecto la recomendación del trabajo sobre la letra propia de los libros, es decir la imprenta minúscula:

Una pregunta frecuente que se formulan los maestros es a qué tipo de letra dar prioridad. Como otras en este campo, no se trata de una pregunta que admita una única respuesta. Convendría distinguir entre letra para leer y letra para escribir. En cuanto a la lectura, la letra predominante en libros y periódicos es la imprenta minúscula. Entonces, enseñar a leer solamente en imprenta mayúscula recorta sustancialmente el universo de textos a los que los chicos pueden acceder. Además, si bien no se puede hablar estrictamente de que un tipo de letra sea más fácil que otro, sí se puede decir que la imprenta minúscula es más “amigable” para el lector: presenta mayor diferenciación en sus rasgos, hace más observable el comienzo y el final de la oración (y, por lo tanto, permite anticipar visualmente el final de una oración y dar la entonación adecuada u orientar el ritmo de lectura, sea esta en voz alta o silenciosa). Para escribir, se intenta que usen una letra que les permita desde el inicio implicarse con soltura y confianza en las actividades de escritura. La mayúscula de imprenta suele ser, en general, la letra que los chicos más conocen. Pero esto no debe ser una restricción: paralelamente, el docente puede ir enseñando la letra cursiva, y los alumnos, progresivamente, incorporándola. A medida que van ganando fluidez, el uso de este tipo de letra (cursiva) les permite estar atentos a la separación entre palabras y a la construcción de las oraciones (mayúscula al comienzo de oración y punto para finalizarla). (Cuadernos para el aula Lengua I, p 24-25)

Al respecto, podemos agregar que las dificultosas escrituras de alumnos del segundo ciclo que escriben con mayúscula y sin separación de palabras ni inclusión de mayúsculas donde

<sup>20</sup> Aprovechamos esta cita y las dos anteriores para señalar un aspecto que, si bien escapa a los motivos de este estudio, resulta un dato marginal interesante. Ninguno de los directivos utiliza la letra mayúscula para las respuestas. Escriben con alta corrección ortográfica utilizando la mayúscula en los casos que corresponde. Entre los docentes, en cambio, se presenta un uso muy generalizado de la letra de imprenta mayúscula y la presencia de errores ortográficos en palabras de uso común.

corresponde, es un efecto previsible de ese tipo de enseñanza que retrasa o directamente obstaculiza el sistema de discriminación visual, ya que la percepción de las diferencias es más sencillo que la percepción de letras y palabras que tienen todas rasgos similares y una misma altura.<sup>21</sup>

### Los libros utilizados por las escuelas

La gran mayoría de las tertulias se desarrollaron en base a libros recibidos por las escuelas y enviados por la Provincia. Observamos a continuación el cuadro que los muestra por año y grado, según datos reportados por los directivos.

*Cuadro 8. Libros editados por la Provincia, recibidos de las escuelas, por título y año de estudio.*

Libros recibidos	Grado							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
Las aventuras de Tom Sawyer	4	4	1	1	2			12
40 Fábulas de Esopo	7	2		1	1			11
Alicia en el país de las maravillas	8	2	1					11
Cuentos de la selva		3				2		5
Frankenstein				1		2		3
El árbol florido		1			1		1	3
Cuentos de misterio				1		1	1	3
Aguafuertes y otros cuentos				2				2
La metamorfosis				1			1	2
Cuento de Navidad						1		1

Esta información contrasta con la obtenida en las encuestas de alumnos quienes fueron indagados respecto de cuál es el último libro que leyeron y cuál es el que están leyendo. En estas respuestas aparecen otros textos enviados por el Ministerio, a saber: “Cuentos de misterio” de Edgar Alan Poe y “Un cuarto propio” de Virginia Woolf.

Al observar el cuadro anterior descubrimos que títulos habitualmente recomendados para un segundo ciclo (es decir a partir de tercer o cuarto grado), en las TDL han sido leídos desde el primero. Esto ocurre con “Las aventuras de Tom Sawyer” y también con “40 fábulas de Esopo”. El primero está íntegramente escrito en letra mayúscula, tanto como “Alicia en el país de las maravillas”. Pero las fábulas no, y son una versión que conserva características del estilo clásico (hipérbaton, cláusulas subordinadas que son resabio de los ablativos absolutos, un léxico rico y muy específico de los temas que abordan). Esto nos muestra que no existe en el primer ciclo de las escuelas, un criterio de selección solo relacionado con el tipo de letra del libro. A eso ya lo habíamos registrado en la Etapa I.

Algo similar sucede con “Frankenstein”, “Cuentos de misterio”, “La metamorfosis”, “Aguafuertes y otros cuentos”, que también han sido textos habitualmente recomendados para un tercer ciclo o secundaria. La producción editorial y cinematográfica sobre el género de terror ha propuesto versiones amigables de los monstruos que en su origen estaban destinados a producir en los lectores, miedo, terror o repulsión, y ha desarrollado en las últimas décadas cierta familiaridad de los lectores más pequeños con personajes monstruosos antes reservados

<sup>21</sup> Sugerimos la lectura de Zamero, M. *¿Cómo se aprende a leer?* Le Monde Diplomatique. Suplemento La educación en debate N° 52. UNIPE, julio 2017.

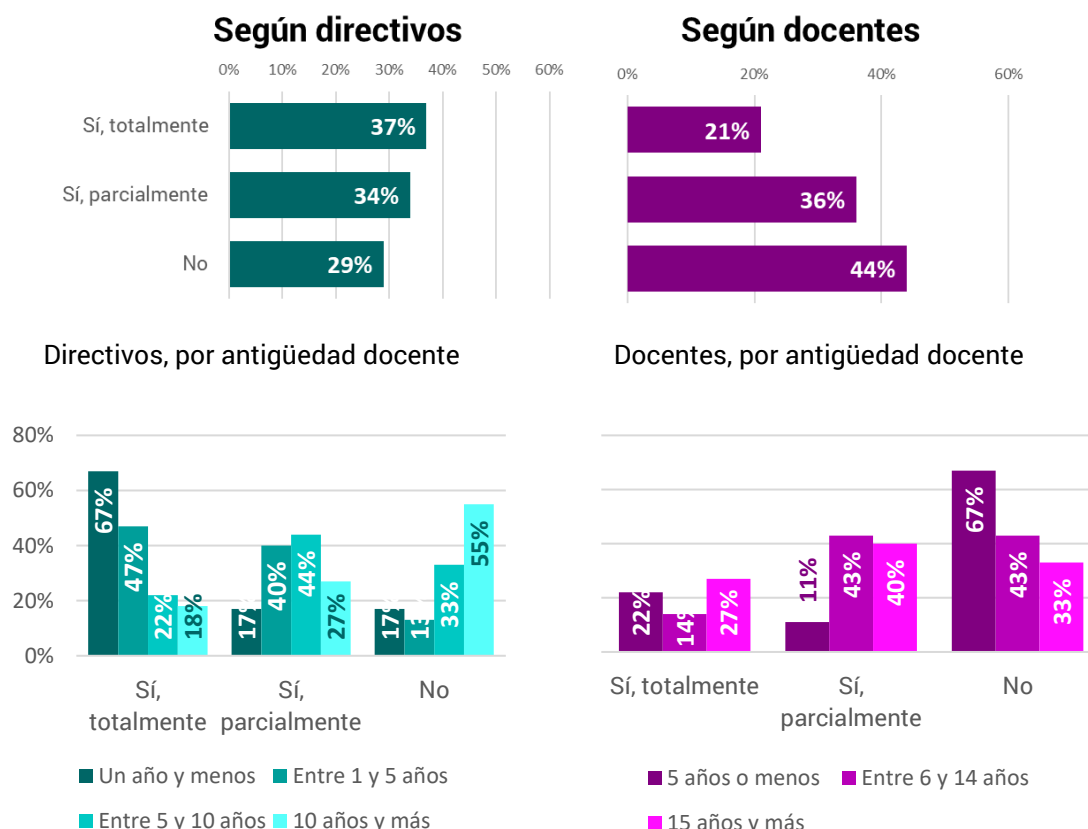


solo para los mayores. Los textos clásicos “Frankenstein” (reconocido como obra que inicia el género) y “Cuentos de misterio”, de Poe, otro maestro del género, se inscriben en esa línea.

Indagados los estudiantes sobre qué les gustó más del libro, en estos casos destacan los personajes, el gusto por el género de terror, el misterio y las historias, además de algunos fragmentos o pasajes en particular. Por último, los textos de Kafka y Arlt plantean desafíos de lectura muy diferentes. Sería interesante documentar qué ha ocurrido en las tertulias de cuarto grado que abordaron esos textos, en particular los que componen el libro de Arlt, por su grado de complejidad para niños de segundo ciclo.

La existencia de una política de producción y distribución de libros que acompaña la generalización de las tertulias presenta algunas de las tensiones que suelen manifestarse en la implementación de políticas que están asociadas al acceso a ciertos recursos que no son indispensables para el desarrollo de las mismas. En función de este interrogante, incluimos en los instrumentos, preguntas orientadas a evaluar la percepción de viabilidad de la propuesta de TDL sin los libros enviados por el Ministerio. Como vemos en el siguiente gráfico, las percepciones son marcadamente diferentes entre directivos y docentes.

*Gráfico 17. percepción sobre la posibilidad de desarrollar TDL sin una política de entrega de libros a cada alumno, según directivos y docentes.*



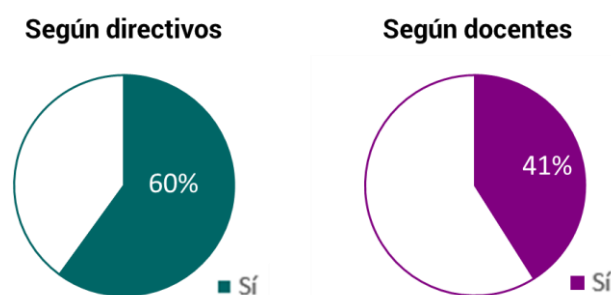
Los directivos se inclinan a pensar mayoritariamente que sí es posible (Sí, totalmente), mientras los docentes lo hacen mayoritariamente por el no. Pero al introducir la variable “antigüedad” notamos algunas variaciones interesantes. Podemos observar que los resultados son muy

diferentes en el grupo de directivos noveles: con un año o menos de antigüedad, el 67% sostiene que es posible realizar TDL sin que la escuela reciba un libro para cada alumno; es el porcentaje más alto pero entre 1 y 5 años de antigüedad el porcentaje sube al 47%. A medida que aumenta la antigüedad, se acrecienta el desacuerdo y así, entre los directivos de 10 años y más, el NO (no es posible sostener las TDL sin una política de entrega de libros a cada alumno) alcanza el 55%.

En el gráfico inferior derecho vemos lo que ocurre con el grupo docentes si cruzamos los datos con la antigüedad: el grupo más novel, con una antigüedad de 5 años o menos se concentra en el NO en un 67%. En resumen, directivos con antigüedad y docentes noveles opinan que las TDL requieren de una política de entrega de libros.

Resulta pertinente complementar este análisis con una mirada sobre la existencia de experiencias de utilización de libros diferentes a los enviados por el Ministerio para realizar tertulias.

*Gráfico 18. Utilización de libros diferentes a los editados por el Ministerio para desarrollar TDL, según directivos y docentes.*



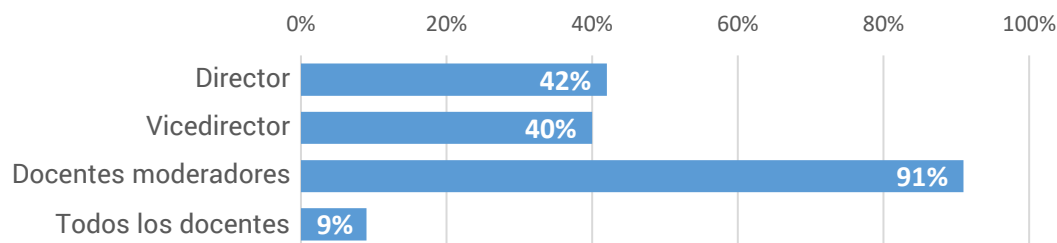
Como observamos en el gráfico anterior, el 59% de los docentes dice no haber utilizado libros por fuera de los enviados oficialmente para las TDL. Los docentes que sí utilizaron otros libros no enviados por el Ministerio, debían responder cuáles fueron esos libros. La encuesta revela que seleccionaron más textos (en general, cuentos) que libros y autores, a excepción de algunos casos en los que fueron propuestos “El principito” de Saint Exupéry, “Cuentos de amor locura y muerte” de Horacio Quiroga y “Las mil y una noches” completo.

### **Criterios de selección de los libros**

En los primeros momentos de implementación de las tertulias, los docentes asumieron la selección de los libros y textos (de cada libro) para los alumnos de distintos cursos. En ese proceso se vieron frente a la necesidad de explicitar (y en algunos casos, discutir) los criterios de selección del material de lectura para las tertulias de cada grado. Ese proceso fue desarrollado en todas las instituciones con mayor o menor profundidad, seguridad y complejidad.

Enfatizamos la importancia que reviste el proceso de selección de libros en tanto habilita la posibilidad de que los docentes pongan en juego criterios para la selección, reflexionen en torno a los mismos, y también porque contribuye a la construcción de acuerdos institucionales. Vemos a continuación quiénes participaron en la selección de los libros.

*Gráfico 19. Quienes participaron de la selección de los libros para solicitarlos al Ministerio de Educación, según directivos.*



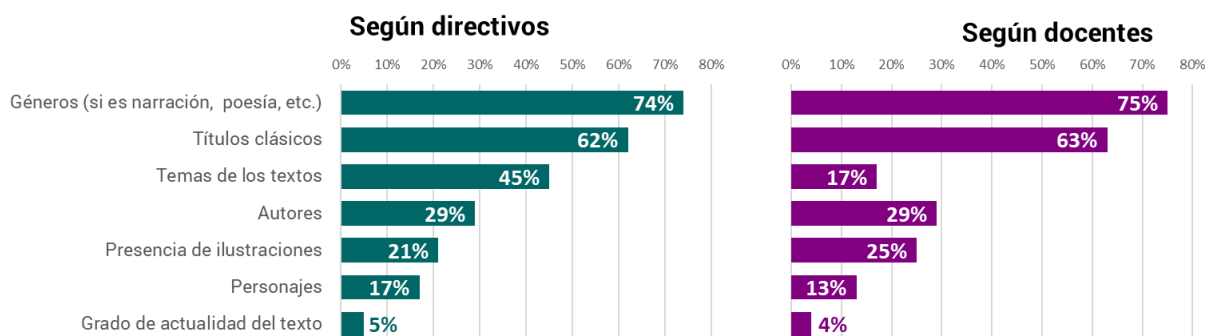
Según informaron los directivos, en la gran mayoría de los casos fueron los propios docentes moderadores los que seleccionaron los libros para realizar tertulias, en algunos casos acompañados por directores o vicedirectores. En los casos restantes (9%), se indica que todos los docentes de la escuela participaron de la selección.

Lo interesante a resaltar es que, al consultar a los docentes moderadores, el 39% afirma no haber participado en la selección de los libros. Suponemos, a partir de conversaciones informales y de la información recabada en la Etapa I, que estas divergencias tienen dos explicaciones. Por un lado, en algunas escuelas solo un docente ha seleccionado los libros, y los otros moderadores de la misma escuela reciben los libros ya elegidos, sin oportunidad de participación. En otros casos, es posible que la mención de los directivos a la participación de los docentes no coincida con lo que efectivamente ocurrió en la escuela. En el relevamiento cualitativo de la Etapa I identificamos más de una escuela donde los docentes no participaron de la selección del corpus de libros.

En la primera etapa de la investigación, las encuestas en profundidad realizadas a directivos y docentes también nos permitieron conocer los diferentes criterios de selección formulados y discutidos en el proceso. En la Etapa II, los presentamos agrupados en dos categorías surgidas del análisis de aquellas entrevistas: por un lado, los criterios de selección de los textos referidos a la literatura, y por otra parte los criterios referidos a la formación del lector. La posibilidad de agregar “otros” aparece en ambas categorías.

En primer lugar, se presentan aquellos referidos a la literatura.

*Gráfico 20. Criterios implementados para la selección de los libros referidos a la literatura, según directivos y docentes.*



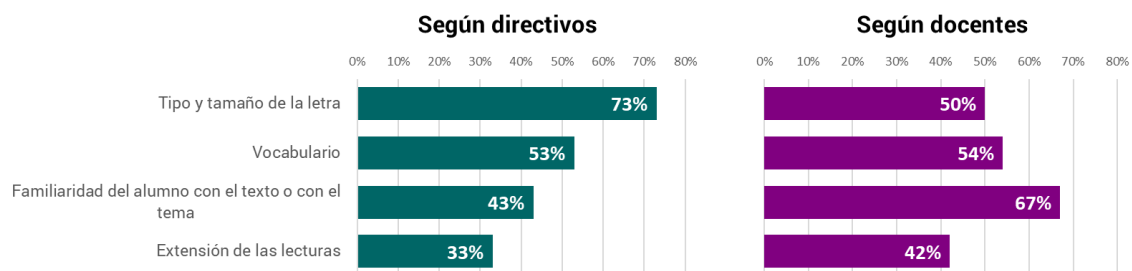
En los primeros lugares tanto directivos como docentes consideran de modo coincidente que los géneros literarios a los que pertenecen los libros constituyen el primer criterio de selección a considerar, mientras el segundo refiere a la cualidad de que el libro sea clásico. Como se observa en el gráfico anterior, otra coincidencia se da en relación con los autores (29%).

El criterio menos utilizado tanto por directivos como por docentes es el referido al grado de actualidad del texto. Este criterio fue propuesto solo por una escuela en la primera etapa, y en esta encuesta confirmamos que no opera mayoritariamente. Era importante conocer la incidencia de este aspecto porque los textos clásicos suelen ser percibidos por algunos docentes como “viejos” en relación con la literatura para niños que se produce en nuestros días y puede convertirse en un obstáculo a atender en una propuesta que impulsa lecturas clásicas.

Por último, el criterio referido a los temas de los textos es una preocupación menor para los docentes que para los equipos directivos. Estos últimos nos han hecho saber el cuidado que deben tener con los temas y cómo estos son percibidos por los padres, que concurren rápidamente a la dirección de la escuela para presentar sus observaciones y reclamos.

A continuación observamos los criterios utilizados en las escuelas, referidos a la formación del lector:

*Gráfico 21. Criterios implementados para la selección de los libros referidos a la formación del lector, según directivos y docentes.*



En una lectura comparativa, observamos fácilmente que en estos criterios existen menos coincidencias entre docentes y directivos que en los del gráfico anterior referidos a la literatura. Vemos por ejemplo, que la tipografía (tipo y tamaño de letra) aparece claramente como una mayor preocupación en directivos (73%) que en docentes (50%). Al respecto ya hemos señalado la discusión acerca de la letra de la alfabetización inicial, lo que constituye un problema, fundamentalmente para los alumnos. Sin embargo, la coincidencia en relación con la presencia del vocabulario del texto como criterio para su selección no es un dato positivo ya que el mismo opera llamativamente como criterio en apenas poco más de la mitad de directivos y docentes (53% y 54% respectivamente).

Esto constituye un aspecto a revisar en el marco de cualquier proyecto de lectura, tanto de literatura como de textos de ciencia, puesto que entre las estrategias de comprensión comunes y específicas que utiliza el lector se encuentra la comprensión del léxico que propone el texto. Conocer las palabras del texto resulta decisivo para la comprensión en cualquier nivel de alfabetización, fundamentalmente aquellas palabras que tienen peso en la construcción de sentido porque concentran la carga de significado (sustantivos, adjetivos, verbos), y aquellas que vinculan partes del texto como las conjunciones, que tienen una particular gravitación en la

construcción de la macroestructura semántica. Este trabajo puede ser objeto de política educativa, implementando una metodología que garantice a todos los estudiantes el trabajo sobre el componente léxico de los textos como parte de la lectura: léxico común y especializado, campos semánticos, cadenas léxicas, etc.

Sin duda, el desconocimiento del léxico obstaculiza severamente la comprensión por lo que analizar este aspecto es imprescindible en la selección de textos para la enseñanza, no para expulsar las palabras desconocidas, sino para asumir una didáctica para su enseñanza. “Sin embargo, esta tarea suele no resulta sencilla porque entre docentes existe una tendencia a naturalizar el lenguaje de los campos de conocimiento, así como a considerar que el léxico se aprende solo por haber sido escuchado en clase o leído alguna vez por el alumno. El nocivo efecto de tal naturalización es que disminuye la percepción de la dificultad a la que se enfrenta el alumno.”<sup>22</sup>

Por su parte, la familiaridad del alumno con los textos o los temas presenta una notoria diferencia entre directivos (43%) y docentes (67%). Esta alta ponderación de la familiaridad es otro de los criterios que debe colocarse bajo la lupa, desde la perspectiva de la escuela como proyecto cultural. La escuela es el lugar donde lo no familiar es el desafío cotidiano que busca ampliar los límites de la comprensión del alumno, tanto desde la literatura (el arte) como desde la ciencia. En el caso de la literatura busca “ensanchar la frontera indómita” como sostiene G. Montes, porque ese es el sitio que habita la literatura. La escuela es el lugar para el análisis de lo extraño, desconocido, sorprendente, nuevo, diferente, aquello que jaquea la percepción cotidiana, familiar y cómoda. ¿Son acaso posibles la literatura o la ciencia sin estos requisitos? ¿Es posible leer a los clásicos sin un buen proceso de transmisión que dispare la producción de nuevas interpretaciones, ligadas a las condiciones actuales de los lectores? ¿Qué otra cosa más que la experiencia de lo nuevo nos deja la lectura de un texto clásico?<sup>23</sup>

En la Etapa I, las entrevistas en profundidad nos permitieron indagar qué significa este criterio de familiaridad con el texto o el tema, enunciado mayoritariamente por los docentes. Para estos significa que el texto mantenga relación con los temas desarrollados en clase o que se trate de textos que contengan aspectos conocidos por los alumnos como por ejemplo la presencia de animales como personajes, o de animales que hablan. Esta cuestión merece un análisis profundo que, aunque excede el ámbito de las TDL, no le puede resultar extraño. Si bien una condición de toda situación didáctica es partir de lo que el alumno sabe, conoce o ha logrado construir previamente, es peligroso transformar esta condición inicial en una cualidad del conocimiento que va a aprender. Si no logramos contactar y producir apropiación -por parte de los alumnos- de la literatura heredada, desconocida y ajena, no podemos inscribir la alfabetización de las nuevas generaciones en el marco de derecho que se le ha otorgado en las sociedades modernas.

Por otra parte, si desagregamos estos datos en dos grupos de docentes (docentes que desarrollan las TDL en el espacio curricular Lengua y docentes que desarrollan las tertulias en

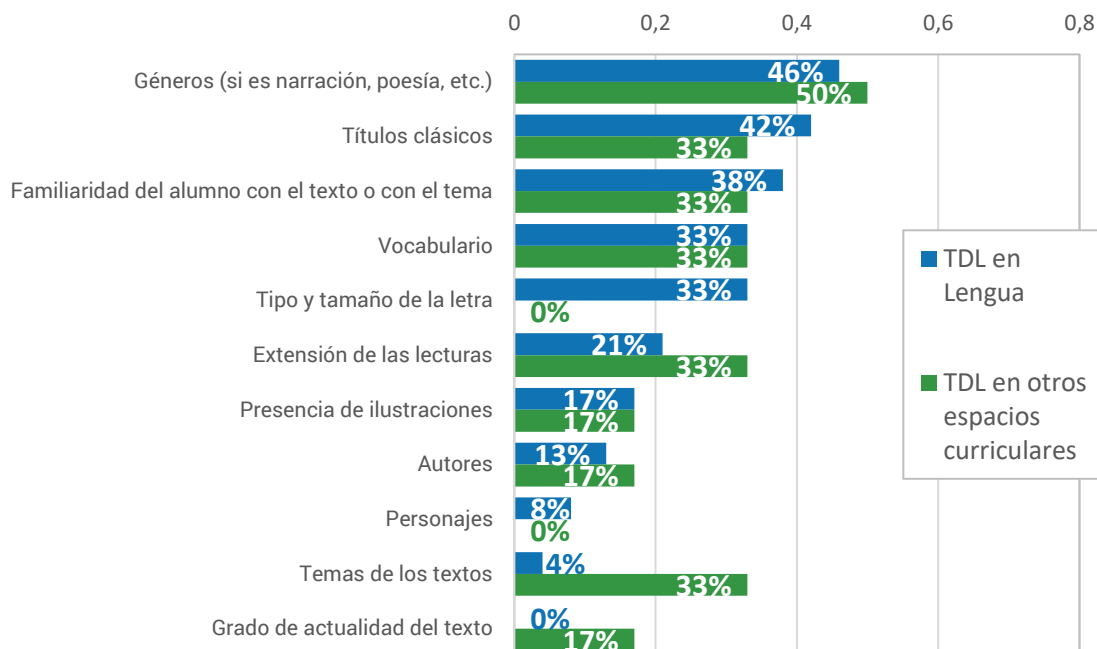
---

<sup>22</sup> Zamero, M. (Comp.) (2019) *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones*. Colección Andamios. Editorial UADER.

<sup>23</sup> Sugerimos la lectura del apartado 4 “Los textos clásicos” en los Lineamientos teóricos (Anexo I)

otros espacios curriculares) podemos observar ciertas características interesantes, algunas compartidas y otras bien diferentes.

*Gráfico 22. Criterios implementados por los docentes para la selección de los libros, según espacio curricular donde ubica las TDL.*



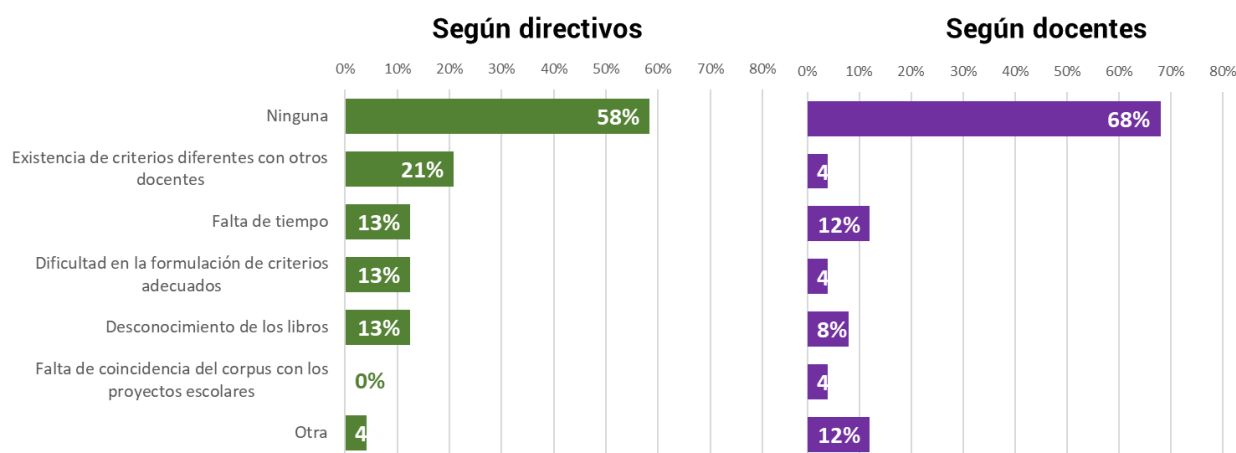
Los criterios del gráfico anterior se relacionan directamente con la enseñanza de literatura y de lengua: géneros, títulos clásicos, vocabulario, extensión, elementos paratextuales como tipografía e ilustraciones, autores, personajes, temas. Esa relación directa crea la expectativa de que en el grupo 1 (docentes que desarrollan las TDL en el espacio curricular Lengua), esos criterios tendrán una presencia más alta que en el grupo 2 que plantea tertulias en otros espacios curriculares. Pero eso no ocurre a excepción del tipo y tamaño de letra.

En general, observamos que los criterios son compartidos; en ese sentido volvemos a destacar la coincidencia en el criterio referido al vocabulario cuya baja ponderación queda expuesta en ambos grupos de docentes (33%). Destacamos también lo llamativo de que géneros y autores sean más importantes para el grupo 2 que para el grupo 1. Asimismo es esperable lo que ocurre en los dos últimos criterios del cuadro donde vemos claramente que los temas de los textos y su grado de actualidad son criterios más utilizados por el grupo 2 ya que estos docentes utilizan los textos para producir el diálogo sobre determinados temas, en ocasiones, temas de actualidad, de ESI y Formación ética y ciudadana.

### **Dificultades en el proceso de selección de los libros**

En directivos y docentes la encuesta indagó sobre las dificultades encontradas en el proceso de selección de los libros para los diferentes grados –solamente para aquellos que afirman haber participado de la selección. Hay destacadas diferencias entre uno y otro grupo como vemos en el siguiente gráfico:

*Gráfico 23. Dificultades identificadas para la selección de los libros, según directivos y docentes que participaron de la selección de los libros.*



Gran parte del grupo de directivos encuestados (considerando solo aquellos que participaron de la selección de los libros) sostiene haber encontrado dificultades en el proceso de selección de material de lectura para su escuela. Entre ellos se considera difícil operar con los diferentes criterios del equipo docente y con la formulación de criterios adecuados.

Estos son procesos en los que los directivos requieren una ayuda específica, es decir, diferenciada de la que necesita un docente que no es responsable de la articulación del proyecto institucional de formación del lector sino de alguna de sus partes. Esto no significa que el directivo desconozca o no comparta la capacitación o formación que recibe el docente; por el contrario, necesita conocer en profundidad la naturaleza del proceso de enseñanza que ocurre en el aula para poder conducirlo, pero además debe visualizarlo desde la perspectiva de conducción, que es diferente porque se enfrenta a la resolución de problemas específicos de la función.

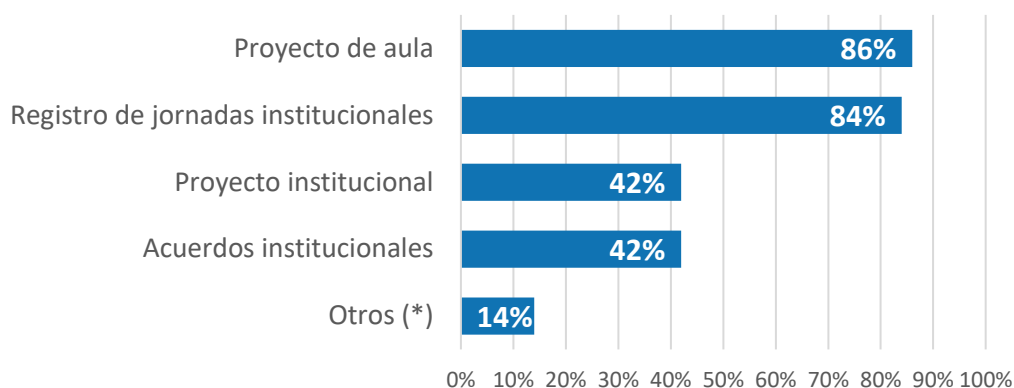
Un aspecto muy positivo de las TDL es que han puesto sobre la mesa el proceso de búsqueda de acuerdos sobre el itinerario de lecturas de los alumnos de cada institución; es muy positivo además, que se haya constituido en una preocupación desde los equipos directivos y estos conozcan cuáles son los textos que leen los alumnos.

### **Seguimiento, evaluación, registro de TDL en documentos institucionales**

El proceso de institucionalización de las prácticas implica numerosas y diversas acciones, por eso a través de la encuesta se indagó la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones respecto del proceso de implementación y desarrollo de las TDL. Uno de esos aspectos refiere al seguimiento de dicho proceso desde la perspectiva de directivos y docentes. Podemos observar a continuación las respuestas a las preguntas formuladas.



*Gráfico 24. Documentos en los que se encuentra plasmada la realización de TDL, según directivos.*



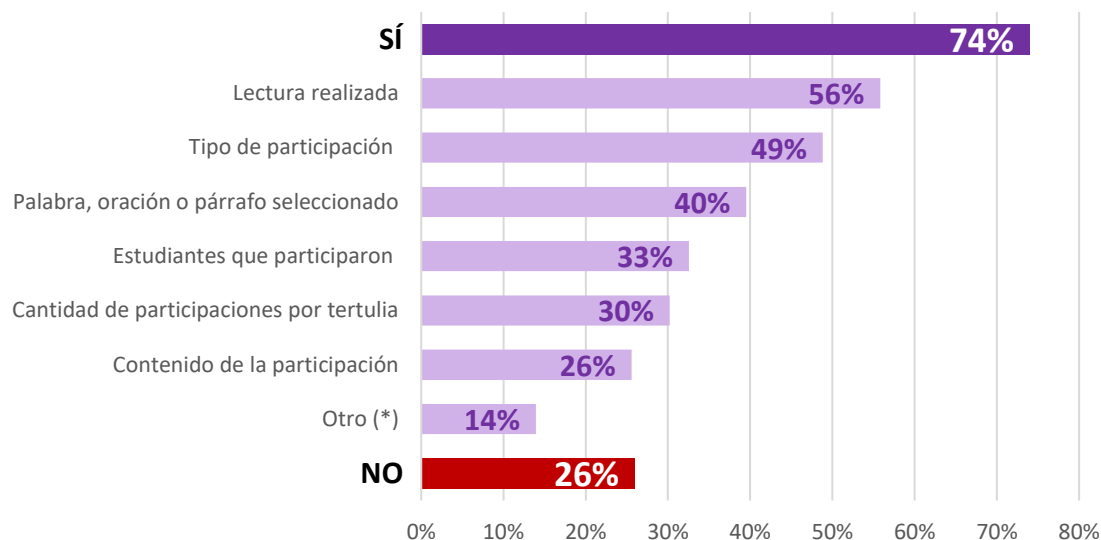
*(\*) En la categoría "Otros" se mencionan los siguientes documentos: Registro a cargo de cada moderador. Reuniones de padres. Talleres de ESI. Reuniones plenarias. Secuencias didácticas y planificación diaria.*

Estos datos nos ofrecen un panorama (desde la perspectiva de directivos) en el que las TDL se ubican claramente en el aula con su respectivo proyecto (86%) pero no alcanzan a constituirse en la dimensión institucional (solo el 42% responde que las TDL están plasmadas en el proyecto de la institución).

Con respecto al seguimiento o registro de las acciones, el porcentaje de directivos que asegura implementar alguna estrategia asciende al 74%, como vemos a continuación. Esto significa que un cuarto de la implementación de TDL no está percibida como acciones que requieren de seguimiento desde el equipo directivo o bien son grandes las dificultades para hacerlo y por ello no se realiza seguimiento alguno. En este punto sería necesario ubicar los motivos por los que esto no se realiza, es decir, profundizar la indagación si es que se desea mejorar el grado de institucionalización alcanzado por esta práctica.

Podemos dar cuenta de uno de los sentidos que surgen sobre este aspecto ya que en la Etapa I dos equipos directivos entrevistados sostuvieron que las TDL son espacios que no se evalúan, y que tampoco puede ser evaluable la literatura. Esta idea de evaluación, o la idea de excepcionalidad de las TDL respecto de una evaluación pensada en los términos habituales, permea en las decisiones y puede obturar el necesario seguimiento que deben tener las acciones institucionales en general y en particular aquellas referidas a la formación del lector.

Gráfico 25. Implementación de alguna estrategia de seguimiento o de registro de las TDL, según directivos.



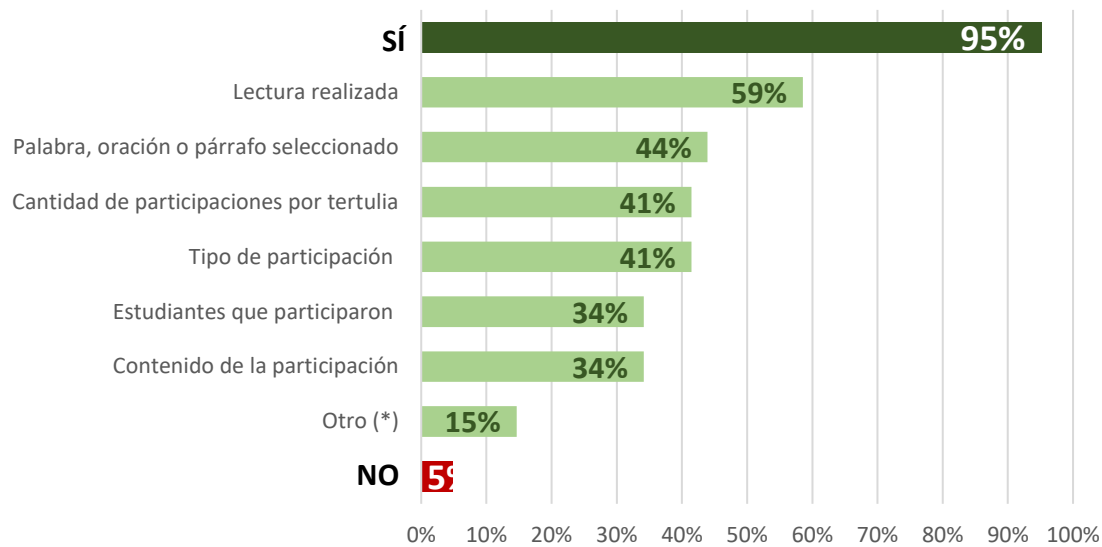
(\*) En la categoría "Otro" se enuncia lo siguiente: "Conclusiones o algunas ideas. El seguimiento q' hacemos es q' se efectivice la realización de la tertulia en los grados. Se registra la regularidad de las TDL en las aulas/grados. en la carpeta diaria docente/libro de acta de plenarias. comentarios y narrativas de docentes. Registro fotográfico o filmico"

En la etapa I de la indagación, realizada en escuelas con un alto grado de compromiso por parte de los equipos directivos, dio origen a una hipótesis interpretativa que hemos mantenido durante la segunda etapa en relación con estos temas: el registro en documentos institucionales y el seguimiento de las TDL no ha sido una tarea focalizada en las escuelas y cuando lo es, se realiza sobre criterios que pertenecen a la dimensión de aula y no a la institucional. En este sentido, muestra de ello es que el grado de efectivización o realización de las TDL y el cálculo de la regularidad con que se realizan es respondido por solo 2 directivos del grupo de 41 encuestados, a pesar de que este seguimiento debería constituirse en uno de los primeros indicadores. A esto podemos agregar que en una de las preguntas acerca de qué es lo más difícil de las TDL, algunos directivos responden que es lograr que los docentes registren lo que hacen en las mismas.

Por lo tanto, lo que encontramos en este análisis es resumidamente lo siguiente: bajo nivel de institucionalización de la práctica e inexistencia de criterios de seguimiento, lo que hace que el directivo solo cuente en la mayoría de los casos, con lo que "dice" el docente. Frente a esta situación es importante preguntarnos cuál sería el mejor seguimiento institucional para las TDL, teniendo en cuenta que un equipo directivo requiere una propuesta con cualidades de viabilidad, rápida implementación y fácil lectura e interpretación para que esa información permita redireccionar los procesos cuando se requiera.

Indagados los docentes sobre el mismo aspecto, las respuestas fueron las siguientes:

Gráfico 26. Implementación de alguna estrategia de seguimiento o de registro de las TDL, según docentes.



(\*) En la categoría "Otras" se enuncian las siguientes: "Participación espontánea. Tipo de lenguaje que utiliza (oral, gestual). Agendar lo más importante o relevante de la TDL. Subjetividades surgidas En la otra escuela llevaba una planilla de seguimiento. Este año no se realiza. Dibujo. Fotos. Videos."

Cada uno de los docentes encuestados está al frente de un grupo de alumnos que realiza TDL. Lo llamativo en este caso es que solo el 63% de los docentes registra las lecturas que realiza con sus alumnos. ¿Se memorizan los capítulos, páginas, etc.? ¿Cómo se organizan los itinerarios de lectura en los casos en que no existen registros de las lecturas realizadas? ¿Y si se producen licencias, cómo se informa lo que se está desarrollando en el aula?

Algunos de los elementos que acabamos de analizar fundamentan la idea de que las TDL poseen un carácter excepcional en la institución escolar: existe disparidad en el seguimiento y en los criterios para establecerlo; 6 de cada 10 escuelas no registra las TDL en su proyecto institucional; las TDL se efectivizan más a nivel proyecto de aula y el tipo de seguimiento es el propio de ese nivel. Además, el análisis del discurso de directivos, docentes y estudiantes señala esta excepcionalidad a través de expresiones que reconocen la suspensión de las reglas espaciales y temporales que rigen habitualmente la vida de la escuela e instauran intercambios dialógicos diferentes a la interacción cotidiana que se da en los otros espacios y tareas curriculares. Lo excepcional de este proceso es que llamativamente no aparecen tensiones entre el modo de gestionar el espacio y la palabra en las TDL por un lado, y por otro en las clases "comunes", donde se sigue trabajando como habitualmente se hacía.

Una de las hipótesis emergentes de la Etapa I de la investigación, que profundizamos en la segunda, es la existencia de una fuerte relación entre el carácter excepcional de las TDL y el tipo de diálogo que se habilita en ese espacio: los estudiantes expresan libremente sus opiniones, se animan a compartir sus sentimientos, pueden escuchar en silencio la palabra del otro, y fundamentalmente no son evaluados. Esto no ocurre fuera de las TDL, incluso en el mismo espacio físico y con los mismos docentes.

El sentido de excepcionalidad de las TDL puede asociarse también a los vínculos que se generan a partir de la forma en que circula la palabra, lo que abre interesantes reflexiones en torno a lo que constituye para los sujetos encuestados, el ambiente “normal” del estar en la escuela, que puede inferirse a partir de las oposiciones que se generan una vez caracterizadas las TDL: los alumnos pueden verse las caras, escucharse con respeto, no se sienten todo el tiempo evaluados, son libres de expresar lo que sienten y piensan.

### **Las decisiones curriculares y didácticas para la implementación de las TDL**

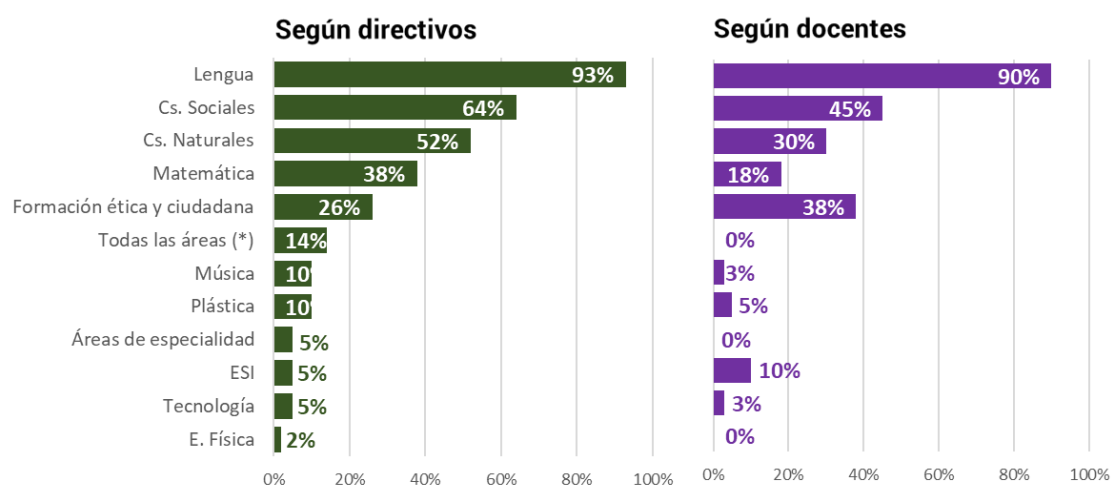
En la segunda etapa de la investigación decidimos abordar los temas referidos al espacio curricular en el que se desarrollan las TDL, los propósitos en torno de las TDL y la presencia de lectura, literatura y diálogo como contenidos centrales de las TDL, tanto en directivos como en docentes.

En la Etapa I de la investigación no habíamos incluido preguntas directas al respecto, pero a medida que fuimos explorando el campo fue posible reconocer la relevancia de abordar esta dimensión de análisis. Si bien estos aspectos no formaron parte destacada de los objetivos iniciales de la investigación, a medida que avanzamos en el trabajo de campo decidimos otorgarles una mayor profundidad, a la luz de los hallazgos producidos en la primera etapa.

Con el objetivo de caracterizar mejor la presencia de lectura, literatura y diálogo como componentes distintivos de la propuesta, en la encuesta fueron incluidos un conjunto de planteos que abordan los espacios curriculares en los que se ubican las TDL, las actividades o contenidos que fueron afectados para darles lugar a las mismas, sus propósitos centrales e indagaciones sobre el texto literario y el diálogo. A continuación, se presentan y analizan las diferentes respuestas de ambos grupos en torno de estas cuestiones.

En primer lugar, se muestran las respuestas a la pregunta acerca de cuál es el espacio curricular en que se desarrollan las TDL.

*Gráfico 27. Espacio curricular donde se ubican las TDL, según directivos y docentes.*



Como puede verse, en los primeros lugares tanto de directivos como docentes, aparece el espacio curricular Lengua (93% y 90%). Si bien la implementación no es homogénea en las instituciones (ver Gráfico 13), los gráficos anteriores muestran que, en general, las TDL están

distribuidas a lo largo de todo el curriculum de la escuela primaria (recordemos que los docentes pertenecen a los tres ciclos de este nivel). Asimismo, estos datos del 93 y 90% acompañan lo que podríamos pensar como una obvia ubicación de las tertulias dialógicas “literarias”, dentro de la carga horaria destinada a Lengua.

Pero los 41 docentes encuestados ubican las TDL también en el resto de los espacios curriculares. Al respecto, nos surgen algunas preguntas relevantes: ¿De qué tipo de tertulias estaríamos hablando y en torno de qué textos se produce el diálogo en esos casos? ¿Qué objeto de conocimiento se propone en tertulias realizadas en matemática o en ciencias naturales?

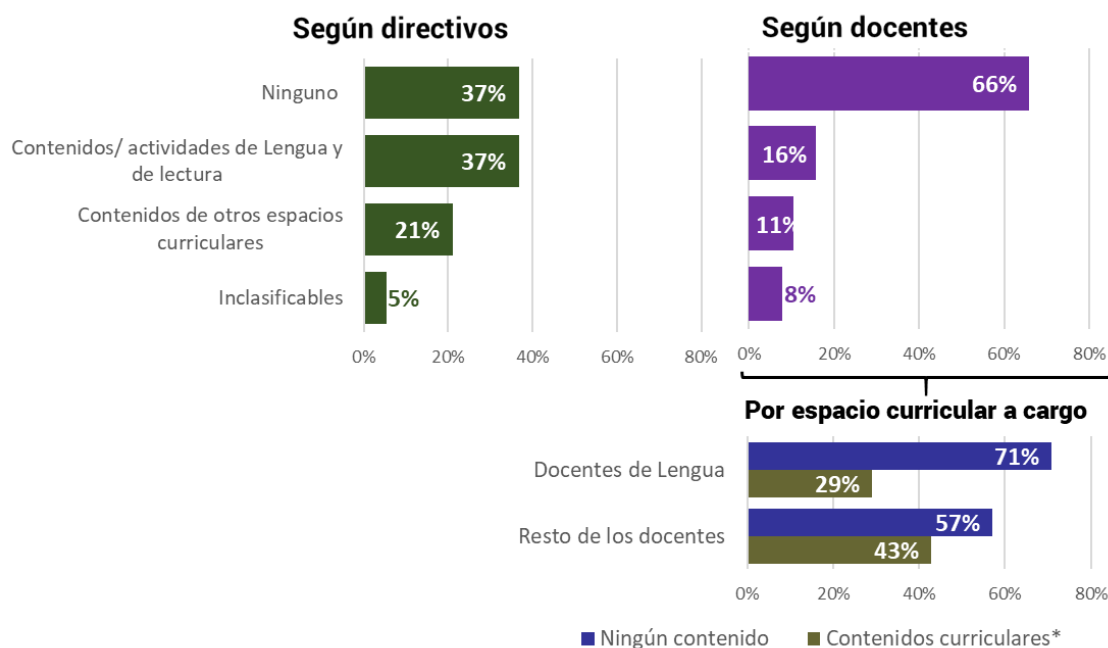
Estos interrogantes cobran fuerza al contrastar con los datos obtenidos en varias preguntas de las encuestas (véase Gráfico 18) que muestra que el 41% de los docentes dice haber utilizado textos diferentes a los enviados por el Ministerio. No obstante, indagados sobre cuáles son esos textos, a excepción de un único caso (que dice haber trabajado con textos de matemática y ciencias sociales), el resto solo agrega textos literarios como los que hemos citado a continuación de dicho gráfico.

Es decir, una primera observación nos lleva a pensar que no necesariamente hay una relación entre el espacio curricular donde se desarrolla la TDL y la tertulia en sí, donde las horas se “prestarían” a una actividad que no se relaciona con los contenidos previstos en los espacios curriculares.

Esta reflexión se articula con lo que se analiza a continuación, que es la respuesta a la pregunta sobre qué actividades y/o contenidos fueron afectados para la implementación de las TDL. Este es uno de los interrogantes que busca identificar el grado de explicitación que han alcanzado estas decisiones en el discurso tanto de directivos como de docentes, y caracterizar lo mejor posible este proceso dada su gravitación en la construcción curricular.

Lo que se presenta a continuación es una categorización realizada sobre respuestas abiertas

*Gráfico 28. Actividades / contenidos de la planificación afectados para dar lugar a las TDL, según directivos, y según docentes por espacio curricular a cargo*



Es un dato muy llamativo que la expresión “Ninguno”, que no era previsible en nuestro horizonte de expectativas, alcance el nivel alto que tiene en estas respuestas. Fundamentalmente en el grupo de docentes de Lengua, como vemos en el último gráfico. Por eso mismo constituye un desafío de interpretación.

No deja de ser un dato importante para interpretar considerando la frecuencia de realización de tertulias. Recordemos que, según indicaba el gráfico 14, casi el 80% de los docentes realizaba TDL de manera quincenal, e incluso un 40% lo hacía de manera semanal.

En un sentido posible, podría significar que, al tratarse de contenidos de lectura de literatura, que ya forman parte de lo que se enseña habitualmente, el “Ninguno” exprese que la implementación de las TDL no afectó aquello que ya se venía enseñando. Algo así como: “puesto que la escuela enseña lengua y literatura, solo se cambia la metodología para hacerlo, sin afectar los contenidos”. Si este fuera el caso, es preciso reflexionar con los docentes que las diferencias de metodologías producen importantes diferencias en la construcción de los conocimientos que realizan los alumnos.

En otro sentido, la respuesta “Ninguno” también podría ser indicador de una baja conciencia o percepción de los cambios ocurridos en relación con los contenidos que se están enseñando.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Las nuevas perspectivas sobre la lectura como proceso sociocultural y transaccional se suman los aportes de los estudios socioconstructivistas en educación que han ido desplazando progresivamente la atención y el interés desde los procesos de aprendizaje o construcción de conocimiento de los alumnos, propios del constructivismo de orientación cognitiva, hacia la comunicación e interacción entre profesores y alumnos en el proceso de co-construcción del conocimiento. Para comprender esta dinámica de co-construcción, Coll sostiene que es necesario considerar los aportes de los alumnos, pero también es preciso considerar “las formas de estructuración y guía que proporciona el profesor como apoyo a la construcción de significados que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden”. Para el autor, en este contexto adquiere sentido pleno la recuperación del concepto de enseñanza como categoría explicativa

Estas preguntas, que intentan identificar qué contenidos se enseñan con las TDL, remiten a la mirada sobre los objetos de conocimiento/ objetos de enseñanza involucrados en las situaciones didácticas. Constituyen un análisis ineludible sobre la enseñanza en instituciones educativas. En nuestro estudio, hemos buscado construir una respuesta a este interrogante a partir de la palabra de los actores escolares. Esta indagación no se ha planteado de modo directo, sino a través de preguntas cerradas indirectas, y también considerando lo que los directores, docentes (tanto quienes realizan tertulias como los que no lo hacen) y estudiantes fueron expresando en respuestas abiertas a preguntas generales sobre la experiencia de las TDL.

A continuación, compartimos un recorrido sobre este eje, que puede leerse en varias direcciones. Incluimos las diferentes perspectivas, para analizar coincidencias y divergencias entre ellas.

Para valorar el propósito de las TDL según cada actor, se propuso una escala numérica a partir de un conjunto de ejes, con variaciones intencionales. Se ofrecen seis frases, de las cuales solo la segunda (“Realizar lectura de literatura a través del diálogo y la escucha respetuosa”) expresa de modo más cercano el espíritu didáctico de las TDL, puesto que concentra los elementos que la definen como propuesta: lectura, literatura, diálogo y escucha que garantizan la intersubjetividad.

Por su parte, la número 4 (“Construir espacios de expresión de la subjetividad de los alumnos”) solo conserva la expresión de la subjetividad de los alumnos, la tercera solo el diálogo, es decir que ambas son parciales respecto de la segunda. La sexta expresión focaliza el trabajo docente, es decir, las TDL como una estrategia didáctica innovadora. Y la primera y quinta se inscriben parcialmente en la misma línea que la segunda, conservando literatura y lectura, pero por separado.

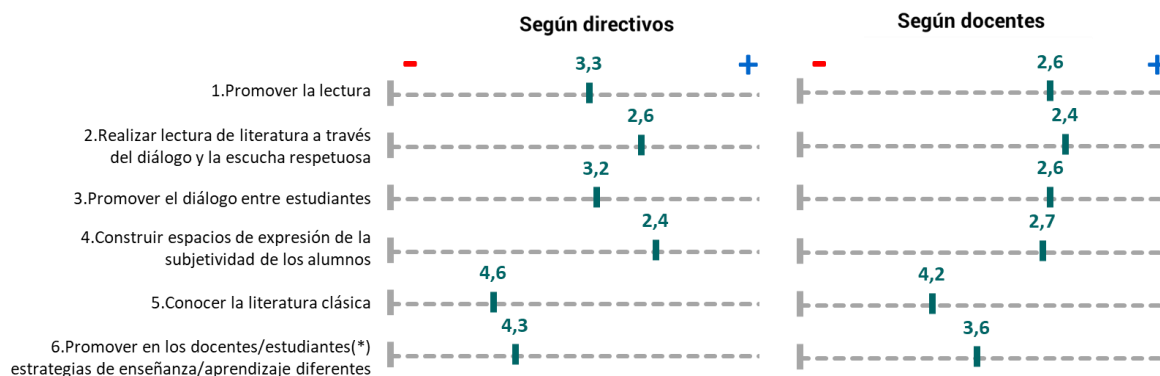
La escala que se propuso en el instrumento fue de 1 a 6, donde 6 representaba lo más importante. En el gráfico, la escala se representa de derecha a izquierda, de modo tal que lo más importante queda situado hacia la derecha del gráfico.

---

importante para los enfoques constructivistas, de la enseñanza entendida como el ejercicio de la acción educativa intencional en contextos de educación formal. (Lineamientos teóricos. Aprender a leer literatura en la escuela. Anexo I)



*Gráfico 29. Propósitos de realización de las TDL, en escala de importancia (1 = más importante y 6 = menos importante).*



(\*) Nota: esta opción presentaba diferencias entre actores. A los directivos se les mencionaba: “Promover en los docentes estrategias de enseñanza diferentes”, y a los docentes “Promover en los alumnos estrategias de aprendizaje diferentes”

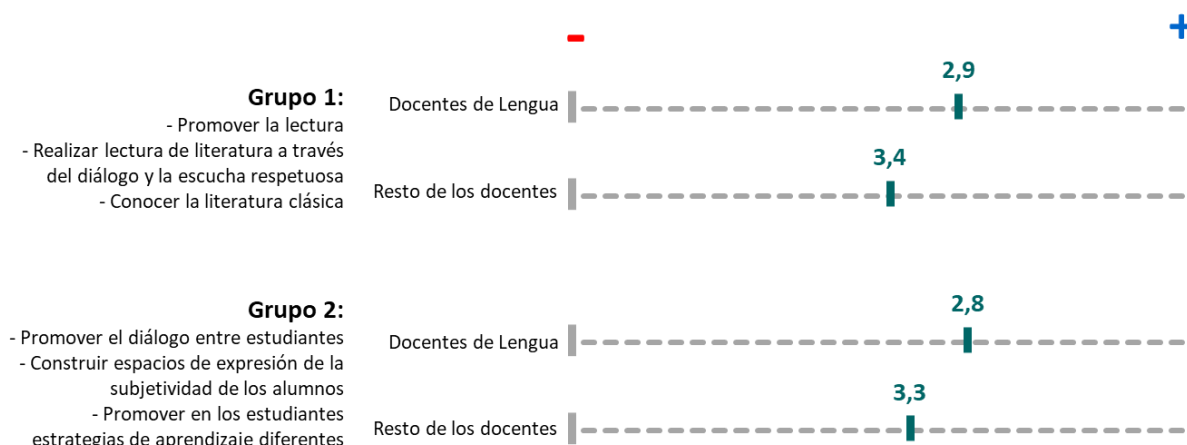
¿Qué nos dicen estos promedios? En principio que los directivos consideran que “promoveré en los docentes estrategias de enseñanza diferentes” es el menos importante de los propósitos de la implementación de las TDL, casi compartiendo el lugar de baja importancia, con el propósito de conocer la literatura clásica. Indagados los docentes sobre estos mismos aspectos, los resultados son similares a los de directivos en relación con estos puntos ya que en los dos lugares de menor importancia aparecen el conocimiento de la literatura clásica y la promoción en los estudiantes de nuevas estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, en los docentes, la promoción de la lectura aparece con mayor importancia que entre directivos, lo que constituye un dato altamente significativo. Otro dato igualmente relevante es que a los propósitos centrales de las TDL -expresados en los enunciados “Realizar lectura de literatura a través del diálogo y la escucha respetuosa” y “Construir espacios de expresión de la subjetividad de los alumnos”- ambos grupos les otorgan los máximos puntajes de importancia. En el caso de los docentes, no así en el de directivos, la promoción del diálogo entre estudiantes se ubica en similar grado de importancia junto con los principales propósitos de las TDL.

Es un dato llamativo que la promoción de la lectura, aparezca en tercer lugar de importancia por parte de los directivos.

Otro modo de analizar datos a partir de este gráfico, es agrupando los enunciados en dos campos teóricos: uno referido al docente y sus decisiones didácticas respecto de la promoción y enseñanza de la lectura de literatura a través del diálogo; y otro referido a los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y la expresión de la subjetividad. Así agrupados, en el siguiente gráfico observamos las diferencias entre docentes de Lengua y de otras materias.

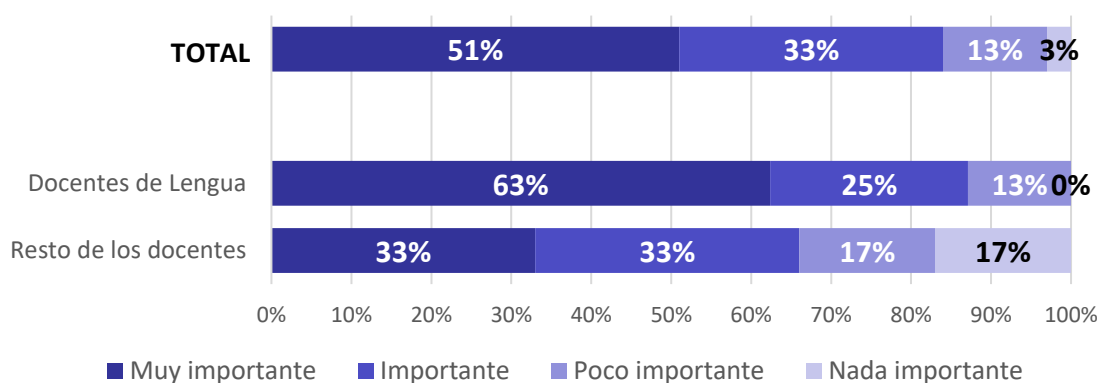
*Gráfico 30. Propósitos de realización de las TDL agrupados, en escala de importancia (1 = más importante y 6 = menos importante), según docentes.*



Lo que podemos apreciar a partir de este análisis es una mayor importancia atribuida a lo que identificamos como el “corazón de las TDL” en docentes de Lengua que en docentes de otras materias. También es destacable el equilibrio que estos dos campos mantienen en ambos grupos de sujetos.

Otro aspecto estrechamente relacionado con el anterior refiere a la cualidad literaria del texto, que como vimos en la primera parte, goza de una altísima valoración. Se observa en el siguiente gráfico, que un 84% de los docentes consideran que es importante y muy importante que el texto sea literario.

*Gráfico 31. Respuestas de los docentes a la pregunta: ¿Considera que es importante que el texto de la TDL sea literario? Total, y según espacio curricular a cargo*



Al distinguir el grupo de docentes que tiene a cargo Lengua, de los docentes que tienen a su cargo otros espacios curriculares, notamos que las respuestas de los primeros entre muy importante e importante ascienden al 88% y ninguno de ellos lo considera nada importante, lo que marca una característica propia de los docentes de Lengua desarrollan TDL en esas horas.

Seguidamente, en la encuesta se planteó la pregunta ¿Por qué? en busca de la fundamentación de estas respuestas. Aquí los encuestados debían completar de manera abierta la justificación de la opción elegida, que luego sistematizamos y recategorizamos.

Las respuestas hacen referencia a una gama muy amplia de características de los textos en general y del texto literario en particular. Entre las respuestas de los docentes que consideran muy importante la cualidad literaria del texto utilizado en una TDL, se destacan las siguientes:

*Lo literario clásico ayuda a los niños en la cultura compartida - además la intertextualidad abre puertas a otras obras y producciones culturales.*

- Los lleva a conocer 'los clásicos' partiendo de una construcción grupal y sin querer imponer una comprensión. Es un crecimiento cultural muy valioso
- Permite despertar emociones, revivir vivencias, que pueden ser expresadas, utilizando a un personaje, con el cual se identifiquen.

*LA TRAMA DE LOS MISMOS SE PRESTA PARA REFLEXIONAR DESARROLLAR HABILIDADES PARA LA PARTICIPACION DE TODOS.*

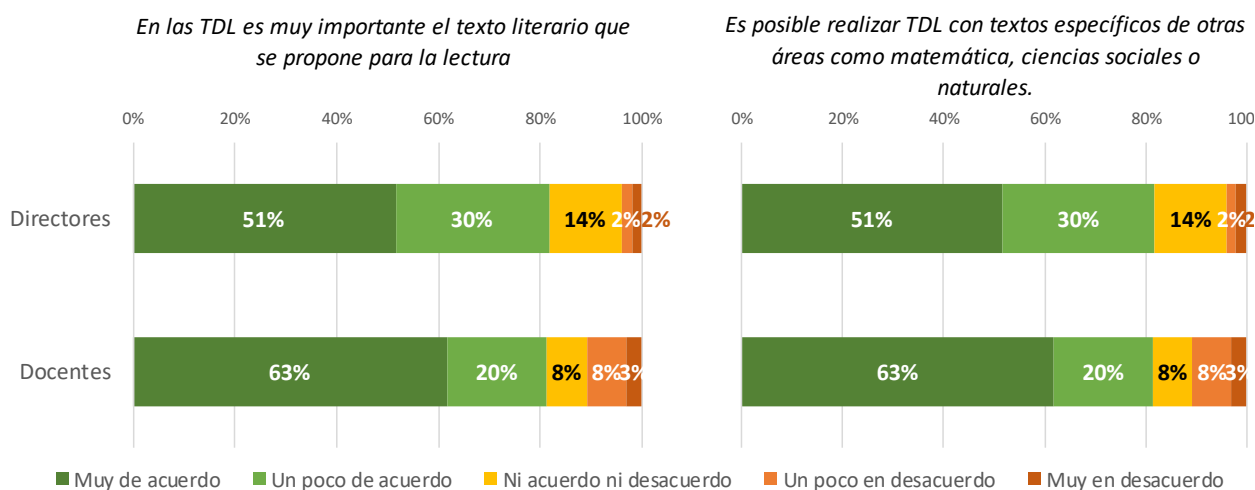
- Sostengo que entre otros propósitos hacen una trayectoria literaria de clásicos
- Porque habilita la fantasía, el recuerdo, la memoria, el sueño, etc.

Entre las respuestas que consideran poco o nada importante que el texto sea literario, encontramos los siguientes motivos:

- Porque se puede tertuliar con cualquier tipo de texto.
- Porque se puede realizar la actividad con otros tipos de textos.

En otros puntos se solicitó a directivos y docentes que indicaran su grado de acuerdo con diferentes frases, sobre este mismo tema. Dos de ellas son las siguientes:

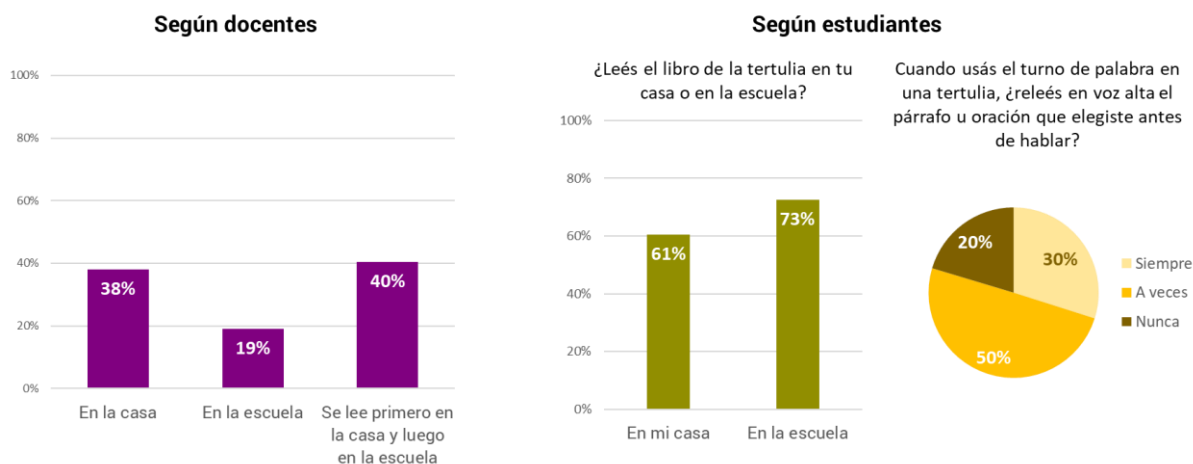
**Gráfico 32. Respuestas de docentes y directores a las frases propuestas**



A través de estos datos observamos que la importancia del texto y de su cualidad literaria es aceptada o sostenida por un 81% de los directivos de las escuelas y por un 83 y 84% de los docentes en general. Ambos grupos muestran también un amplio grado de acuerdo respecto de la utilización de textos de otras áreas en las TDL. En síntesis, encontramos gran consistencia de estas respuestas con la alta valoración de los libros a la que hicimos referencia en la primera parte.

Otro de los puntos de la encuesta está destinado a conocer dónde se lee el texto. Veamos las respuestas a esa pregunta:

*Gráfico 33. Lugar donde se leen los libros de las tertulias, según docentes y estudiantes*

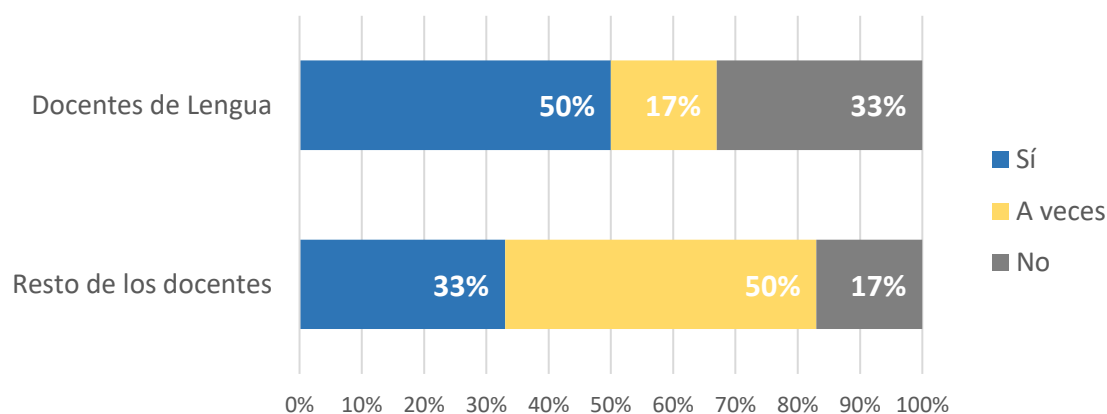


Estos datos abordan dos procesos de lectura diferentes: el que ocurre en los hogares de los estudiantes y el que sucede en la escuela. Dejaremos fuera del análisis el que queda en manos de las familias porque no es posible ponderar desde este estudio el modo y grado de participación y responsabilidad que pueden asumir aquellas en los procesos de lectura de sus hijos en comunidades tan diferentes como las de estas escuelas.

Focalizados en el proceso escolar, el libro debería ser leído y releído siempre en la escuela, como condición inicial para la enseñanza de la lectura que incluya a todos los estudiantes, independientemente de las lecturas que puedan sumarse en los hogares.

También en este aspecto podemos observar que en los docentes de Lengua la relectura del texto en la TDL es significativamente más alta que en el resto de los docentes, pero como contracara, el No, también lo es respecto del mismo grupo.

*Gráfico 34. Docente de lengua y resto de los docentes según 31. ¿Se relee el texto durante la TDL?*



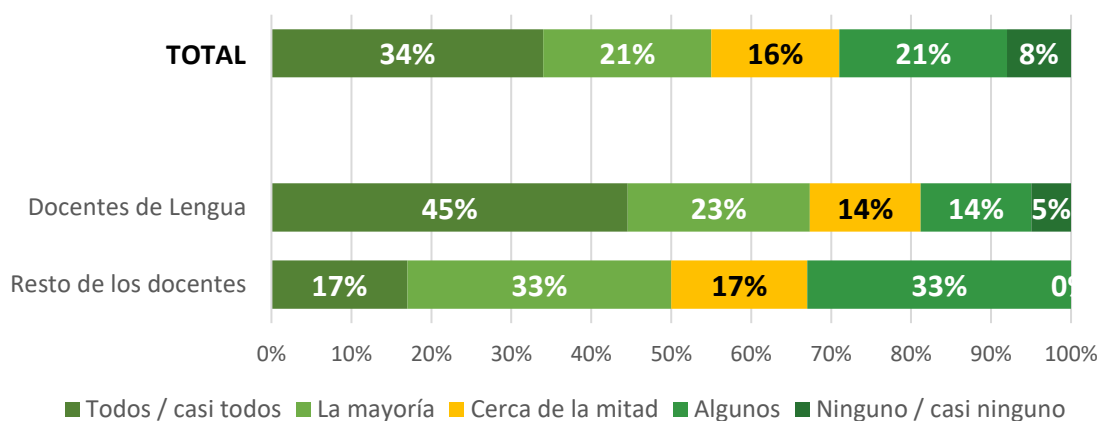
Si agrupamos las respuestas Sí y A veces, estos datos indican que se relee menos el texto en las TDL en horas de Lengua (67%) que en el resto de las horas (83%).

Una de las preguntas a docentes indagó sobre los cambios introducidos en la propuesta de TDL. El 46% de los encuestados afirmó positivamente que realizó al menos una modificación. El porcentaje de docentes que introdujeron cambios en la propuesta es alto; asciende casi a la mitad de los encuestados. Preguntados por cuáles fueron esos cambios, encontramos respuestas muy poco específicas para tomarlas como base de un análisis sobre el tema. No obstante, entre ellas aparece repetidamente la referencia a que la lectura no se producía en los hogares, por lo que hubo que introducir un cambio necesario y leer el texto en la escuela.

- Aunque se trata de seguir la metodología de las TDL, muchos niños no leían lo acordado en sus hogares y se recurrió a una lectura compartida en clases.
- En algunos casos hubo que leer el texto, ya que los niños/as no lo traían leído desde casa.
- Lectura grupal del capítulo en el aula acompañada de objetos, imágenes grandes, medios audiovisuales
- Previa lectura grupal y por el docente, luego inicio a tertulia.
- Se lee en clase

Por último, vamos a sumar a este análisis un dato que proviene de respuestas a un cuadro, que retomaremos completo más adelante, sobre las actitudes de los estudiantes. En esta oportunidad destacamos el siguiente punto referido a las dificultades para leer un texto en voz alta.

*Gráfico 35. Proporción de estudiantes que leen el texto en voz alta sin dificultad, según percepción de los docentes*



La lectura en voz alta es una traducción de un texto producido en una lengua de sustancia gráfica, visual, espacial, de percepción simultánea a una lengua de sustancia fónica, auditiva y lineal. Constituye una de las estrategias básicas de lectura de uso muy frecuente en las sociedades alfabetizadas. Por eso, es uno de los contenidos de la alfabetización; es un NAP (Núcleo de Aprendizajes Prioritarios) de la escuela primaria en la República Argentina.

La lectura en voz alta no es un propósito central de las TDL, pero al ser una de las estrategias necesarias para que las mismas tengan éxito, pasan a ser una vía regia para su desarrollo. En

este sentido, es importante atender las respuestas anteriores que indican la existencia de dificultades en la lectura en voz alta en una gran parte de los grupos de alumnos involucrados en las TDL. Este contenido tiene una didáctica específica que se aprende en la formación docente inicial y por ello su enseñanza no puede quedar en manos de las familias.

En el mismo sentido, el análisis de registros y videos sobre las numerosas tertulias que observamos en diferentes escuelas, da cuenta de que a pesar de la destacada valoración que recibe, el libro no está suficientemente presente como objeto portador del texto que se lee y se comenta en las TDL. Esta afirmación surge de un análisis basado en diferentes datos recabados: por un lado, los docentes sostienen que algunos estudiantes no leen en sus hogares, lo que significa que el libro no es utilizado en ese contexto; por otra parte, en algunas instituciones han tenido que introducir una modificación a las TDL, que consiste en leer el texto en la escuela porque los alumnos no lo traen leído y eso obstaculiza las TDL; por último, en el desarrollo de algunas tertulias, observamos que los estudiantes juegan con el libro o lo abandonan a su lado sin usarlo en ningún momento.

Frente a esta situación, asumiendo la alta valoración docente de la entrega de un libro para cada estudiante, el esfuerzo económico que ello implica y el problema de falta de lectura autónoma, las TDL deberían comenzar con la lectura del libro en la escuela, por parte de los docentes o de los alumnos, según el ciclo; continuar con una relectura en la casa (o también en la escuela) para la elección (individual) de los fragmentos, frases o palabras que se desean subrayar para comentar en la TDL, y en la tertulia propiamente dicha el estudiante cuando toma el turno de palabra, debería ubicar el fragmento y releerlo para que el resto del grupo comprenda en profundidad a qué idea se ha de referir cuando tome el turno de palabra o comentario. El fragmento debería ser localizado por todos los estudiantes de la TDL para seguir con la vista la lectura en voz alta del fragmento.

### **IV.3. Sentidos en torno a las TDL: diálogo, escucha y expresión de la subjetividad**

El análisis que acabamos de desarrollar en el punto anterior, nos permite construir una idea respecto de las diferentes formas en las que se manifiesta la presencia de la lectura, la literatura y en particular de la lectura en voz alta en las TDL, tal como han sido planteadas en las escuelas.

El relevamiento realizado para este estudio nos permite contrastar estos datos con otra dimensión de análisis, que se relaciona con la presencia del diálogo, la escucha y la expresión de la subjetividad de los estudiantes en el desarrollo de las TDL. Esta dimensión es particularmente significativa ya que es uno de los aspectos más valorados de las tertulias, y estructura uno de los tipos de TDL que han sido catalogados en este trabajo<sup>25</sup>.

A continuación, analizamos un conjunto de datos recabados en el campo, a través de los cuales podemos situar con mayor claridad estos contenidos involucrados en las tertulias y el grado de explicitación que, al respecto, alcanza el proceso de enseñanza de los mismos en el discurso de directivos y docentes. Uno de los puntos de la encuesta les plantea lo siguiente: De la siguiente lista, señale cuáles son, a su criterio, los resultados que observa en su escuela a partir de la

---

<sup>25</sup> En el apartado de conclusiones y hallazgos se desarrolla la hipótesis sobre los dos tipos de TDL identificados

realización de TDL y ordénelos según importancia (1 = más importante y 6 = menos importante. Coloque un valor para cada fila)

Podemos observar las respuestas de directivos en el siguiente gráfico:

*Gráfico 36. Ponderación de los resultados identificados por los directivos a partir de la realización de las TDL, en escala de importancia (1 = más importante y 6 = menos importante).*



El gráfico propone tres cuestiones diferentes, siempre medulares respecto de las TDL: en primer lugar su carácter dialógico (1), en segundo lugar, la lectura (2 y 6) y el tercero referido a los vínculos que generan las TDL en docentes y estudiantes (3, 4 y 5).

Las respuestas indican una alta importancia otorgada al diálogo que se ubica mayoritariamente entre los dos primeros lugares junto con la interpretación y reflexión sobre las lecturas. Por detrás de ellos aparecen los vínculos entre docentes y estudiantes, y entre los estudiantes mismos. Por último, hay coincidencia de que “Logran leer un libro completo” se ubica mayoritariamente en los últimos lugares de importancia, lo que señala que es uno de los resultados que menos se observa en las escuelas desde la perspectiva de los directivos.

Pueden verse en el siguiente cuadro las respuestas docentes a la pregunta sobre las actitudes de los estudiantes.



*Cuadro 9. Actitudes de los estudiantes en las TDL, percibidas por los docentes moderadores.*

	Todos / casi todos	La mayoría	Cerca de la mitad	Algunos	Ninguno / casi ninguno
a. Asumen el rol de moderadores	0%	8%	5%	28%	60%
b. Aceptan las reglas del diálogo sin dificultad	34%	44%	10%	10%	2%
c. Leen el texto en voz alta sin dificultad	33%	21%	15%	23%	8%
d. Valoran y cuidan los libros	55%	42%	0%	3%	0%
e. Disfrutan de los textos leídos	51%	36%	8%	5%	0%
f. Usan el turno de palabra	30%	45%	20%	5%	0%
g. Usan el turno en la ronda de comentarios	33%	25%	23%	20%	0%
h. Manifiestan timidez o vergüenza al hablar	7%	7%	10%	59%	17%
i. Escuchan con atención a quien habla	27%	59%	5%	10%	0%
j. Participan más que en otros espacios curriculares	23%	30%	13%	30%	5%
k. Se escuchan más que en otros espacios curriculares	23%	40%	8%	28%	3%
l. Logran evocar/recordar el texto sin dificultad	28%	45%	15%	13%	0%
m. Leen y comentan una palabra del texto	18%	44%	21%	15%	3%
n. Leen y comentan una frase/oración del texto	17%	44%	10%	22%	7%
o. Leen y comentan párrafos o unidades mayores del texto	11%	19%	11%	38%	22%
p. Disfrutan durante la realización de las TDL	58%	28%	8%	8%	0%
q. Buscan en el texto las palabras que son leídas por otro estudiante en su turno de palabra	15%	20%	2%	44%	20%
r. Hacen comentarios sobre los personajes, la historia u otros aspectos que aparecen en el texto	32%	34%	7%	24%	2%
s. Hacen comentarios sobre situaciones personales que no tienen relación directa con los personajes, la historia u otros aspectos del texto	25%	38%	5%	25%	8%

Este cuadro abre un panorama que expresamos a continuación en forma de punteo, que luego retomaremos desde la perspectiva de los estudiantes:

- El rol de moderadores no está mayoritariamente asumido por los alumnos, aunque debemos relativizar este dato porque esta encuesta incluye a los docentes de primero, segundo y tercer grado.
- Tres cuartas partes de los cursos acepta las reglas del diálogo sin dificultad. Para algunos docentes constituye un aspecto a seguir trabajando: las respuestas indican que el 23% reconoce que la mitad o más de los estudiantes tienen dificultades para aceptar las reglas del diálogo.
- No hay ningún niño que no valore ni cuide los libros, un aspecto muy logrado.
- Entre algunos y todos o casi todos usan el turno de palabra y la ronda de comentarios.
- En más de la mitad de los cursos hay niños que manifiestan timidez o vergüenza al hablar. Los docentes dicen que solo en un 18% ninguno o casi ninguno de sus alumnos manifiesta timidez o vergüenza.
- Todos o la mayoría de los alumnos escuchan con atención a quien habla.

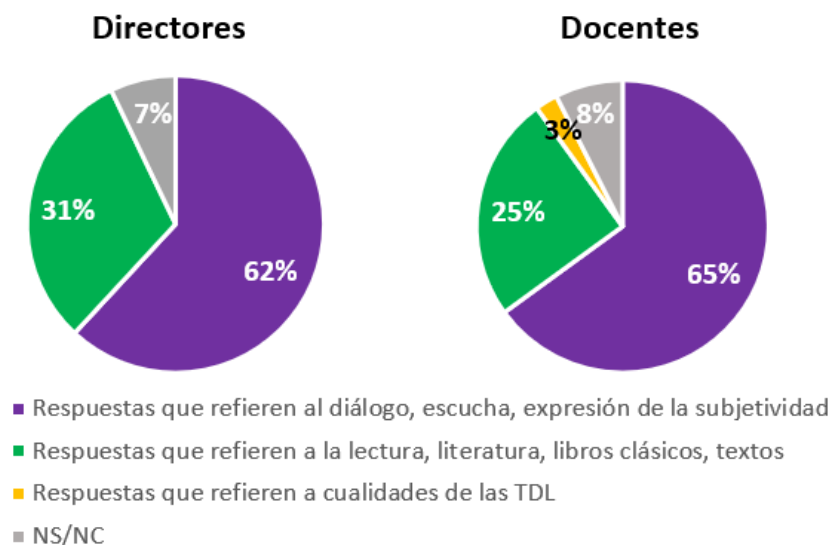
- El 58% de los docentes dice que la mayoría de sus alumnos participan más en las TDL que en otros espacios curriculares.
- Todos o la mayoría (70%) disfrutaban de las TDL. Pero hay un 16% de docentes que afirman que casi la mitad o solo algunos disfrutaban de las TDL. Estos últimos deben ser objeto de análisis respecto de las condiciones en que se desenvuelven las tertulias.
- En un porcentaje muy alto los estudiantes disfrutaban de los textos leídos. No hay ninguno que no disfrute de los textos leídos. Un logro destacado.
- Una gran cantidad de alumnos hacen comentarios sobre situaciones personales que no tienen relación directa con los personajes, la historia u otros aspectos que aparecen en el texto.
- Los comentarios se realizan más sobre palabras o frases del texto que sobre unidades mayores.
- Buscar, localizar y releer las palabras y frases seleccionados por otro estudiante no es una práctica habitual. Para la mayoría tampoco lo es la lectura en voz alta.

### ¿Qué son las TDL para directivos y docentes?

Las encuestas relevaron también los diferentes significados atribuidos a las TDL, sus aportes y las dificultades encontradas, desde las perspectivas de docentes, directivos, estudiantes y docentes no participantes, es decir aquellos que forman parte de la institución pero no tienen a su cargo el desarrollo de las TDL.

La primera pregunta que aporta información sobre los sentidos de las TDL es la siguiente, formulada a directivos y docentes: ¿Qué son para Ud. las TDL? A continuación, abordaremos las respuestas de directivos y docentes y luego plantearemos un análisis comparativo entre aquellas.

Gráfico 37. Respuestas de los docentes y directores a la pregunta ¿Qué son para Ud. las TDL? (Categorizadas)



Si comparamos ambos grupos de respuestas, podemos observar que no existen diferencias marcadas en los sentidos atribuidos a las tertulias, en particular el referido a su doble y simultánea naturaleza dialógica y literaria.

Sin embargo, esta aparente similitud toma diferente sentido cuando se analizan las respuestas abiertas a la pregunta *¿Qué son para Ud. las TDL?*

Para el análisis, agrupamos las respuestas en dos conjuntos: En primer lugar, presentamos las definiciones que expresan ideas referidas exclusivamente al diálogo, la escucha, la reflexión, la expresión de la subjetividad, la interacción entre pares y el intercambio de opiniones fuera del juicio o evaluación: expresiones que mencionan alguno de esos elementos o varios de ellos a la vez. Pero en ningún caso estas definiciones incluyen elementos relacionados con la lectura, los textos, la literatura o los títulos clásicos:

*Cuadro 10. Respuestas seleccionadas a la pregunta: ¿Qué son para usted las Tertulias Dialógicas Literarias?, vinculadas al diálogo, la escucha, la expresión de subjetividad. Directores y docentes*

DIRECTORES	DOCENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Espacio de diálogo, igualitario, donde todos pueden expresar sus opiniones, saberes y parecer.</i></li> <li>• <i>Un espacio para la escucha y el habla en el cual se pone en manifiesto lo significativo, individualidades y emociones de cada participante. Fomentando la subjetivación</i></li> <li>• <i>La oportunidad de mejorar las relaciones interpersonales</i></li> <li>• <i>Prácticas sociales, culturales e históricas para establecer nuevos acuerdos, compartir distintos puntos de vista</i></li> <li>• <i>Es un espacio para la reflexión y la escucha.</i></li> <li>• <i>Un espacio de intercambio que permite expresarse aprendiendo a respetar al otro/a.</i></li> <li>• <i>Espacios con una modalidad diferente, organizada y pautaada para recuperar la palabra, la escucha</i></li> <li>• <i>Son espacios donde los niños pueden escucharse y también expresarse con libertad</i></li> <li>• <i>Un encuentro de personas (alumnos docentes padres) para dialogar y promover una aproximación a la cultura</i></li> <li>• <i>Un espacio para compartir diferentes vivencias.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Construcciones colectivas de significados a través del diálogo</i></li> <li>• <i>Espacio para dialogar y compartir. Construcción colectiva de significado y conocimiento.</i></li> <li>• <i>Que los alumnos logren un diálogo respetando el turno de palabra y la propia palabra del otro (comentario, sentimiento, vivencia)</i></li> <li>• <i>Es un momento que permite el diálogo y el compartir.</i></li> <li>• <i>Son momentos donde los niños pueden expresar, escuchar y respetar</i></li> <li>• <i>Escuchar con respeto a los que participan.</i></li> <li>• <i>Son un espacio para la expresión, el diálogo, la escucha. Aprender a escuchar al otro, valorar lo que dice</i></li> <li>• <i>Son un espacio de conexión entre los alumnos, de escucha al otro y reflexión.</i></li> <li>• <i>Espacios de escucha y circulación de la palabra. Un espacio democrático (que hay pocos en la escuela)</i></li> </ul>

*Espacio de dialogo, igualitario, donde todos pueden expresar sus opiniones, saberes y parecer.*

*Son un espacio para la expresión, el diálogo, la escucha.  
Aprender a escuchar al otro, valorar lo que dice.*

Por otra parte, un conjunto de respuestas hace referencia a las TDL como situaciones dialógicas, pero incluyen como componente la lectura de textos. Son frases que expresan conceptos relacionados con la práctica de la lectura, el fomento o promoción de la misma, la literatura y los textos clásicos.

Cuadro 11. Respuestas seleccionadas a la pregunta: ¿Qué son para usted las Tertulias Dialógicas Literarias?, vinculadas a lectura, literatura, uso de textos. Directores y docentes

DIRECTORES	DOCENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceder a la lectura de una manera placentera.</li> <li>• Son una práctica de lectura dialógica, que promueve la construcción colectiva a través de textos de cultura clásica universal.</li> <li>• Son espacios de lectura; espacios de encuentros, espacios de intercambio donde c/u se puede expresar sin temor a ser cuestionado.</li> <li>• Momentos de lectura.</li> <li>• Un espacio de lectura de texto en forma conjunta en donde cada niño expresa sus opiniones sentimientos, donde se puede escucharse y escuchar al otro.</li> <li>• Son espacios de vinculación dialógica y una experiencia positiva para relacionar al estudiante con la literatura.</li> <li>• Son espacios donde a través de la lectura se enriquece el vocabulario, se aprende a escuchar al "otro" y donde afloran las emociones y sentires.</li> <li>• Es un encuentro de personas que dialogan sobre un tema propuesto por un texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son encuentros que tienen por objetivo leer por placer y debatir ideas y opiniones a partir del texto leído.</li> <li>• Una práctica de lectura colectiva.</li> <li>• Intercambio de ideas y puntos de vista, frente a un texto literario compartido.</li> <li>• Las tertulias son prácticas de lectura que promueven la construcción colectiva a partir de diferentes textos. Participan, dialogan, reflexionan, generan conocimiento.</li> </ul>

*Son encuentros que tienen por objetivo leer por placer y debatir ideas y opiniones a partir del texto leído.*

*Son espacios de vinculación dialógica y una experiencia positiva para relacionar al estudiante con la literatura.*

Podemos reconocer que la mayor parte de las definiciones de TDL formuladas por directivos y docentes focalizan exclusivamente en el componente dialógico, lo que da cuenta de la característica más fuertemente destacada.

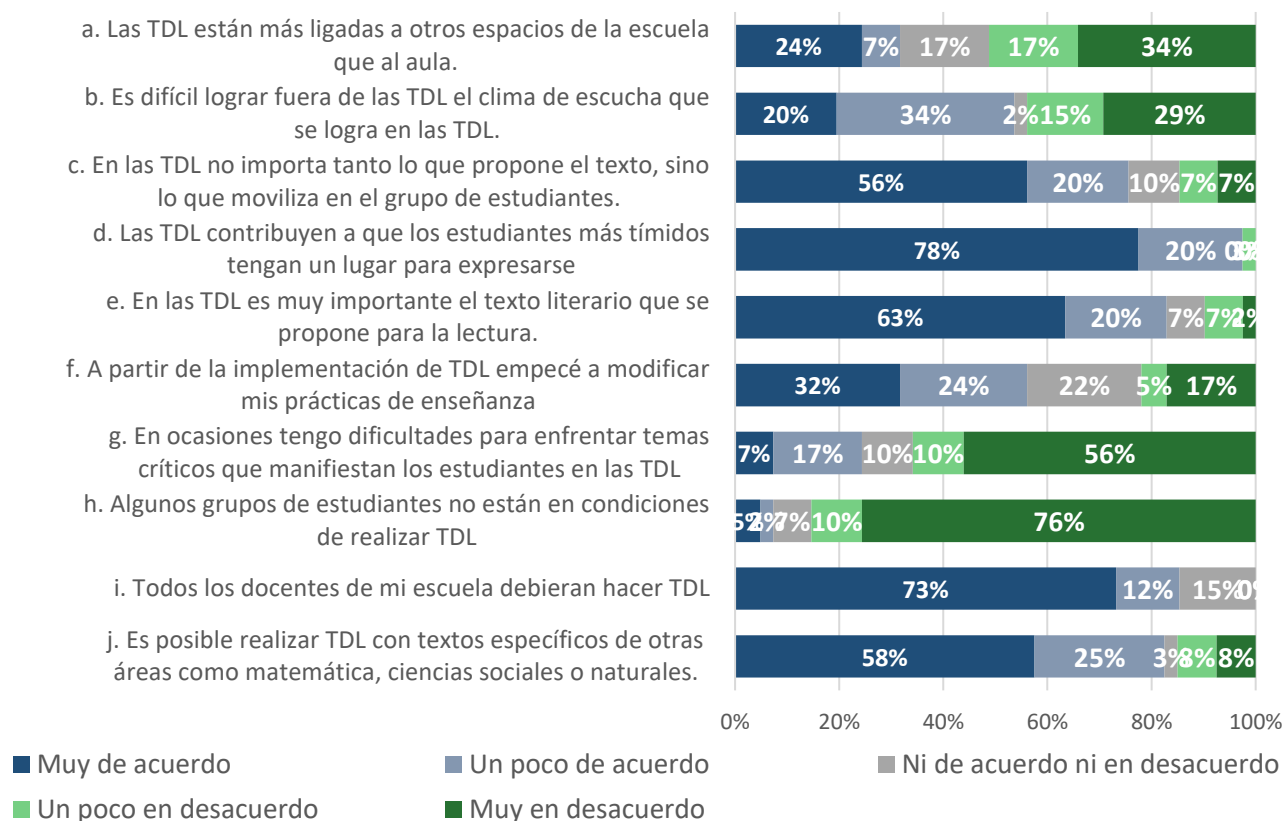
La lectura de estas respuestas también permite reconocer en los directores una mayor presencia de conceptos y afirmaciones vinculadas a la naturaleza dialógica y literaria de las TDL, en mayor medida que los docentes. Estos últimos otorgan menor atención al carácter literario de las tertulias, es decir al componente referido a la lectura de textos clásicos.

### Los sentidos asociados al desarrollo de las TDL

En los cuestionarios a docentes incorporamos la indagación en torno a la toma de posición sobre algunas frases que remitían a ciertos sentidos asociados al desarrollo de las tertulias, que fueron recabados en la Etapa I del relevamiento.

Interesaba indagar en qué medida se manifiestan posicionamientos similares o diversos en torno a algunos sentidos que están presentes en los docentes sobre las características, aportes, objetivos y desafíos de las TDL.

*Gráfico 38. Grado de acuerdo de los docentes a afirmaciones sobre el sentido y la implementación de las tertulias.*



De este gráfico dejaremos fuera los puntos a y e, porque ya los hemos analizado en relación con temas abordados previamente.

Un análisis del resto de los planteos incluidos en el gráfico anterior, nos permiten formular para este grupo de docentes, los siguientes enunciados:

- Más de la mitad de los docentes (55% en el punto b) están muy de acuerdo o un poco de acuerdo en que es difícil la creación de un clima similar al de las TDL en otros espacios. Esto indica, desde una interpretación positiva del logro, la existencia de una marca propia de las TDL, que resulta una cualidad inherente de ese espacio y en cierta forma, intransferible. Desde una perspectiva menos positiva, marca dificultades en transferir a otros espacios, las cualidades logradas en las TDL, aun sabiendo lo positivo que resulta para los alumnos desenvolverse en un clima de diálogo respetuoso de las ideas de cada uno.
- El punto c arroja claridad sobre uno de los aspectos emergentes en otras respuestas de docentes, respecto de que en las TDL no importa tanto lo que propone el texto, sino lo que moviliza en el grupo de estudiantes. Esta concepción es apoyada por un 75% de los docentes y solo fuertemente rechazada por el 8%. Si la cualidad literaria de las tertulias ha de ser conservada, esta representación de los docentes debe ser leída con atención.
- Un 56% de docentes está muy de acuerdo y un poco de acuerdo en que a partir de la implementación de TDL se produjo una modificación de las prácticas de enseñanza.

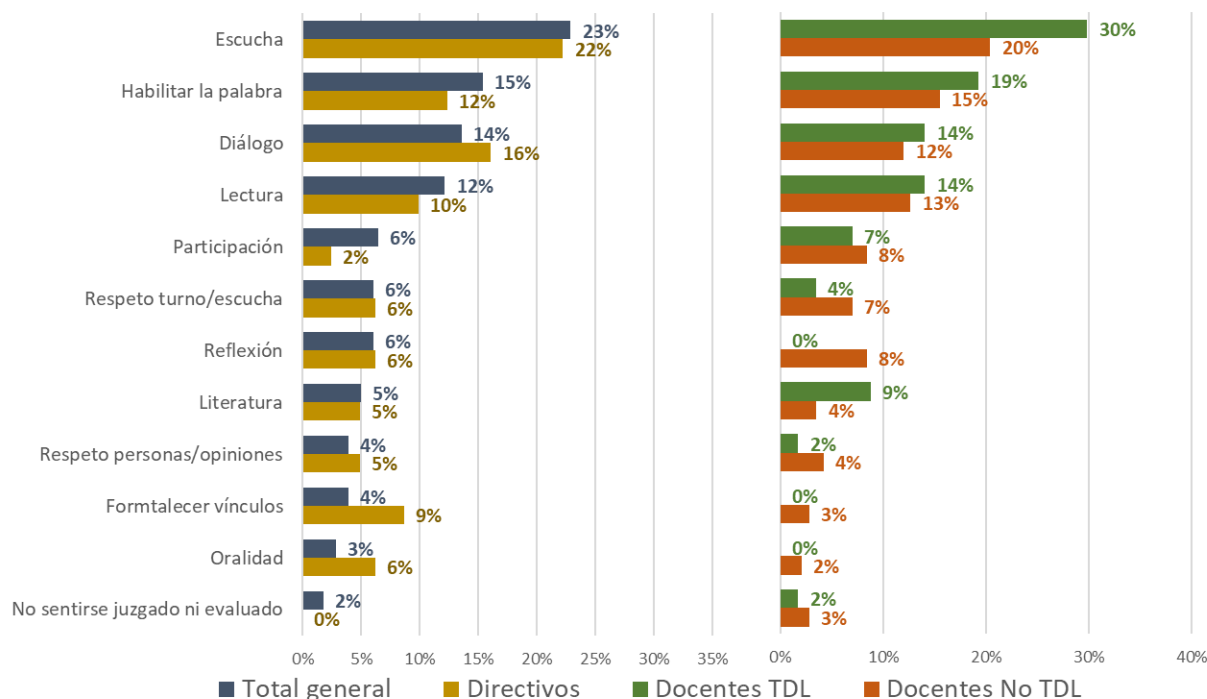
En la Etapa I de la investigación nos encontramos con docentes entrevistados que sostuvieron que en las TDL surgen temas que los docentes no pueden enfrentar. Esto abrió una pregunta respecto del grado de masividad que podía alcanzar esta situación que la presente encuesta nos permite cuantificar. En el gráfico, el punto g plantea que más de la mitad (55%) está en total o parcial desacuerdo con esta afirmación. Sin embargo es necesario prestar atención a los casos (26% en total) que manifiestan muy de acuerdo o un poco de acuerdo, ya que se trata de situaciones difíciles que ocurren en las TDL, también señaladas por los estudiantes al responder la pregunta sobre qué es lo que menos te gusta de las tertulias.

### **Los resultados: los principales aportes de las TDL a la escuela**

En este apartado haremos referencia a cuáles son las percepciones de los docentes y directores sobre los principales aportes de las TDL a la escuela, y las dificultades más importantes que enfrentan al desarrollarlas.

En primer lugar, se indagó en torno a los aportes. Para ello, se solicitó a cada actor el completamiento de la siguiente frase: *El principal aporte de las Tertulias dialógicas Literarias a la escuela es...*

Gráfico 39. Respuestas categorizadas a la pregunta sobre cuál es el principal aporte de las TDL. Directores, docentes que realizan tertulias y que no las realizan.



Este gráfico nos arroja nuevamente que los aportes de las TDL a la escuela están ligados a la escucha, la expresión de las ideas, de la palabra y el diálogo antes que a la lectura y a la literatura.

Con algunas variaciones, vemos que este sentido está presente tanto en los directivos como en los docentes. De estos últimos, aquellos que realizan tertulias y quienes no lo hacen presentan opiniones muy similares, con algunas diferencias en las categorías de menor participación. Quienes offician de moderadores tienden a reconocer un poco más la presencia de la literatura.

A continuación, se presentan algunas expresiones de cada categoría:

El principal aporte de las Tertulias Dialógicas Literarias a la escuela es *la escucha atenta y respetuosa que debe ser multiplicada en la institución. La sistematización semanal, el portar el libro en un momento determinado, en miras a la casa y hogares.*

- El espacio con reglas claras donde los alumnos se sienten que no son evaluados y pueden expresar lo que sienten y no son juzgados por sus devoluciones.
- Una estrategia para resolver en situaciones algunos conflictos y la implementación del diálogo pautado.



- *Dar un espacio de reflexión donde se expresen y compartan distintos puntos de vista promoviendo así la empatía entre los participantes.*

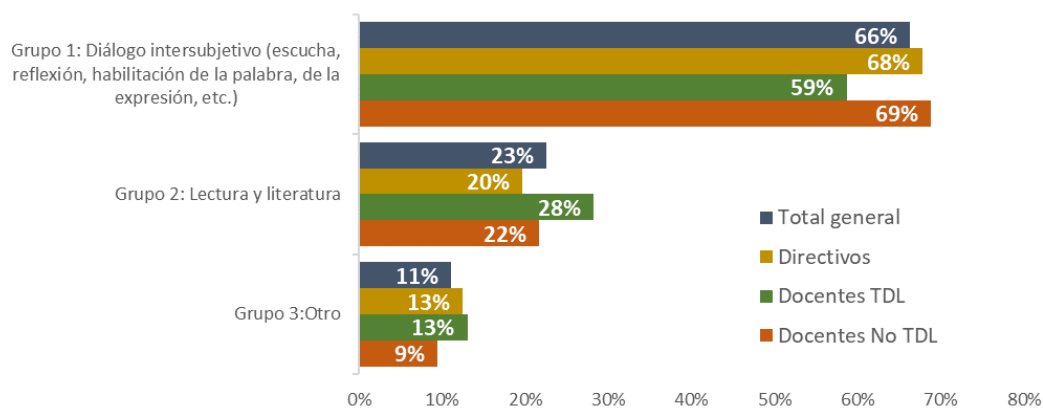
El principal aporte de las Tertulias Dialógicas Literarias a la escuela es permitirles a los niños experimentar y gozar de la literatura de clásicos

- *El uso de la literatura como un medio de comunicación y expresión.*

Estos ejemplos ilustran claramente las diferentes perspectivas y sentidos que atraviesan a las TDL.

Este análisis de las respuestas de estos tres grupos nos muestra que el diálogo, la escucha y la expresión de la subjetividad se ubican por encima de la lectura y la literatura en todos los casos. Esta construcción puede verse claramente al intervenir las respuestas agrupándolas en tres grandes grupos:

*Gráfico 40. Respuestas categorizadas a la pregunta sobre cuál es el principal aporte de las TDL, agrupadas por tipo. Directores, docentes que realizan tertulias y que no las realizan.*



En el gráfico anterior podemos ver con claridad que la mención a la lectura y/o a la literatura estuvo presente solamente en una de cada cuatro respuestas vinculadas al principal aporte de las tertulias. Esta referencia aparece con un poco más de frecuencia en los docentes que trabajan con tertulias en el aula, pero aun así no llega a abarcar un tercio del total.

Al procesar las respuestas a la pregunta sobre las razones por las cuales recomendaría a otras escuelas que incorpore las TDL como práctica regular, volvemos a fortalecer este resultado acerca de que la lectura no es el contenido más focalizado en las tertulias. Veamos las respuestas de directivos.

*Cuadro 12. Respuestas de directivos, categorizadas y agrupadas, a la pregunta: ¿Por qué recomendaría a otra escuela que incorpore las TDL a su práctica regular?*

<b>45%</b>	Por aspectos generales: porque son encuentros valiosos y enriquecedores, interesantes, buena experiencia, aportan otras miradas, otro posicionamiento, es un nuevo lenguaje, herramienta valorable y positiva
<b>35%</b>	Porque sirven para trabajar sobre: resolución de conflictos, mejorar los vínculos, la escucha, diálogo, reflexión; conocer a los alumnos a través de la palabra, enriquece personalmente a los alumnos, valorar la palabra, estimular confianza, respeto a la palabra y opinión de otros; posibilita la participación y compromiso de distintos actores, mejora la calidad e inclusión educativa, promueve relaciones igualitarias
<b>18%</b>	Porque abre un campo de trabajo en relación con la literatura, lectura, lectura de clásicos, alfabetización.
<b>18%</b>	No sabe / No contesta

Los docentes aportan 75 razones por las cuales recomendarían las TDL a otra escuela. Y los resultados aportan en el mismo sentido que los directivos, puesto que concentran la mayor parte de las recomendaciones en los aspectos generales, aunque estos son comparativamente más difusos que los expresados por los directivos. Por ejemplo:

- *Es una experiencia estimulante,*
- *Por todo lo positivo que aporta.*
- *Me parece una experiencia muy enriquecedora.*
- *Da lugar a la subjetividad del niño y sus problemáticas*
- *Muy rico, beneficioso*
- *Es muy interesante y enriquecedor.*
- *Porque es una buena actividad para los alumnos*
- *Porque es un espacio inédito*
- *Porque genera múltiples enseñanzas implícitas y muy necesarias en estos tiempos.*

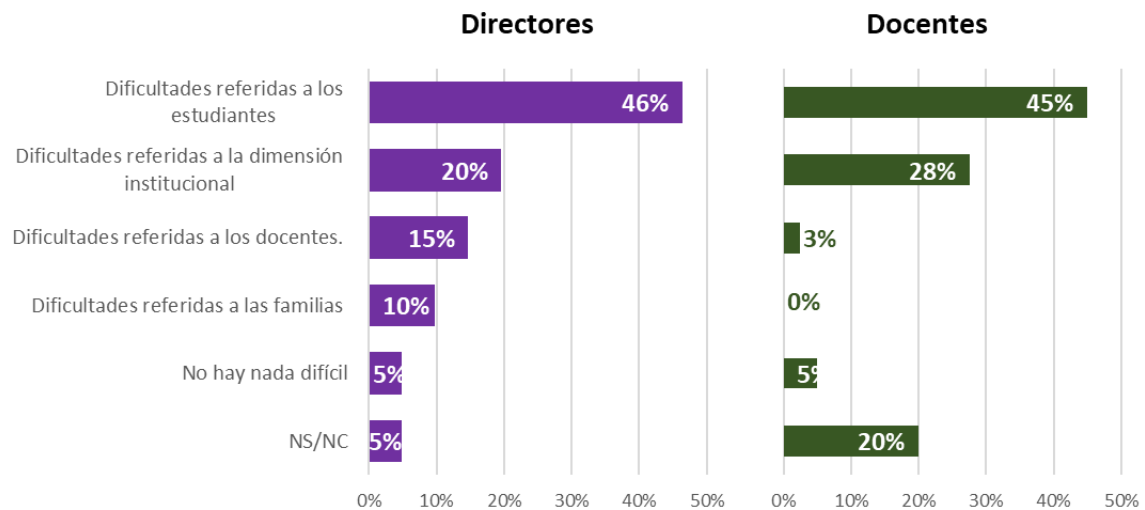
Los docentes plantean en segundo y tercer lugar, razones similares a las expuestas por los directivos. En el segundo grupo se agrega la ampliación del vocabulario o léxico. En tercer lugar aparecen la lectura y la literatura.

### **Lo más difícil de las tertulias según directivos y docentes**

Una de las dimensiones que incorporamos a la indagación es la identificación de las dificultades vinculadas a la implementación de las tertulias, un abordaje complementario para caracterizar los sentidos construidos en torno a las TDL, y también para identificar potenciales necesidades de fortalecimiento.

Para ello, se incorporó a las encuestas de docentes, directivos y alumnos la frase “Lo más difícil de hacer tertulias dialógicas literarias es...”, con el objetivo de que se completara con texto libre. En el siguiente gráfico se presenta un análisis de las respuestas de directivos y docentes, agrupadas según señalen que las dificultades pertenecen o bien manifiestan relación con la institución, los alumnos, docentes y familias.

*Gráfico 41. Respuestas categorizadas a la pregunta sobre qué es lo más difícil de hacer TDL, agrupadas por tipo. Directores y docentes.*



En los completamientos de la frase “Lo más difícil de hacer tertulias dialógicas literarias es...” nos encontramos con respuestas similares entre directivos y docentes. Dichas similitudes aparecen en los aspectos referidos a los estudiantes y las dificultades de estos para leer el texto previamente, organizarse, hacer silencio, escuchar, respetar el turno de habla y participar ordenadamente. Todas estas cuestiones son condiciones esenciales que permiten un buen desarrollo de cada tertulia.

Podrían pensarse como problemas didácticos referidos al trabajo docente antes que en conductas de los estudiantes. Dicho de otro modo, podría pensarse que organizar el grupo para que todos logren el silencio necesario para la escucha, que todos lleguen con el texto leído, con un fragmento seleccionado para compartir y que logren compenetrarse en el diálogo que se produce en la tertulia son parte del trabajo didáctico que debe realizar el docente hasta que se transforme en práctica habitual para los estudiantes.

Algunos ejemplos de las respuestas a la pregunta:

Lo más difícil de hacer Tertulias Dialógicas Literarias es que muchas veces los compañeros lloran al escuchar relatos de sus pares.

#### **Dificultades referidas a los alumnos**

- Respetar los tiempos de habla y escucha.
- Disponerse al silencio.
- Lograr que todos hayan leído en sus casas.
- La concentración y la lectura previa.
- Que muchas veces los compañeros lloran al escuchar relatos de sus pares.

#### **Dificultades referidas a aspectos institucionales**

- Encontrar el tiempo para poder desarrollar cada tertulia.
- Destinar un día y horario fijo. Animarse a realizarla por primera vez.
- La cantidad de alumnos que tenemos en cada salón.
- Tener los materiales para toda la escuela.

#### Dificultades referidas a los docentes

- Resistencia de algunas docentes al cambio
- La disposición del personal a capacitarse y a implementarlo.
- Que el docente quiera capacitarse en TDL y participar e incentivar a los alumnos.
- Seleccionar el texto adecuado para el grupo, que impacte y genere intercambios interesantes.
- Realizar los registros escritos.

#### Dificultades referidas a las familias

- El acompañamiento de la familia en cuanto a la lectura previa.
- La lectura previa de los textos debido a la falta de acompañamiento familiar.
- En primer grado, cuando pedimos colaboración a los padres y no hay resultado.

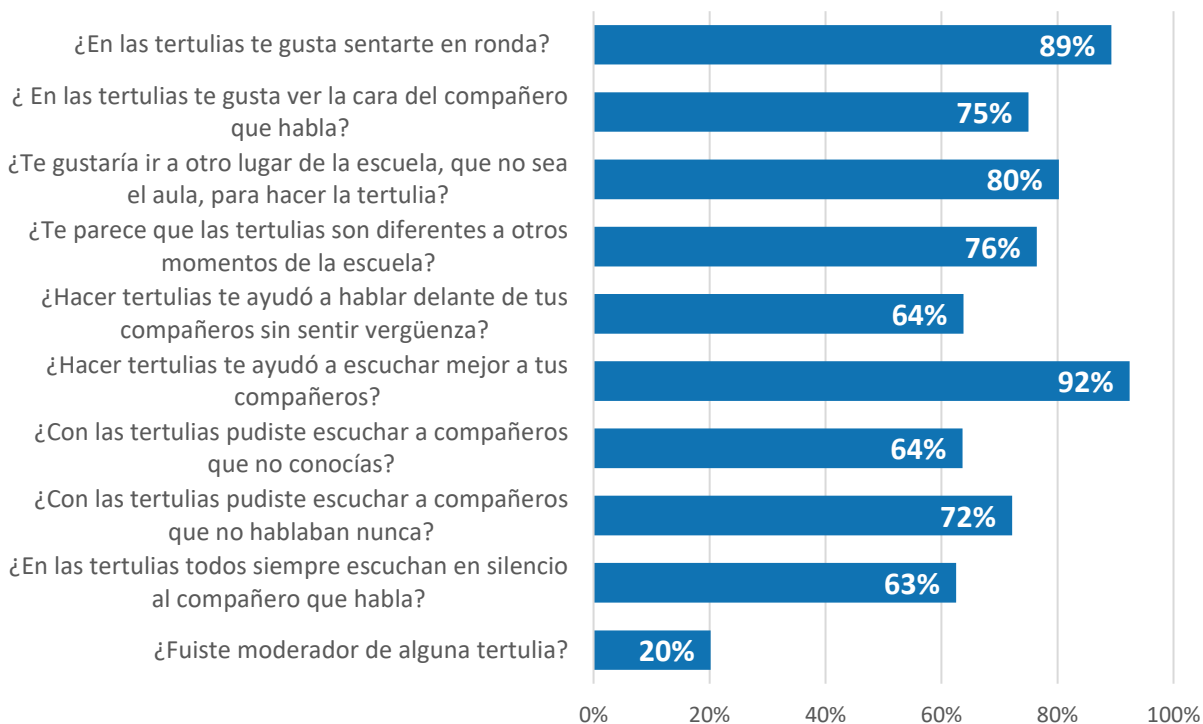
Lo más difícil de hacer Tertulias Dialógicas Literarias es concentrar el tiempo para poder desarrollar cada tertulia.

#### TDL desde la perspectiva de los estudiantes

Como dijimos en la primera parte del informe, se implementó un cuestionario autoadministrado orientado a estudiantes de 3er. a 7mo. grado en aulas donde se realizaron tertulias de manera regular durante 2019. En este apartado nos proponemos caracterizar las respuestas de los estudiantes a este cuestionario, analizando aquellos aspectos más relevantes para los objetivos del estudio.

En primer lugar, presentamos las respuestas de los estudiantes a preguntas vinculadas con las características de las TDL y su implementación como un espacio de encuentro y escucha.

*Gráfico 42. Porcentaje de estudiantes que respondieron "Sí" a cada una de las preguntas propuestas.*

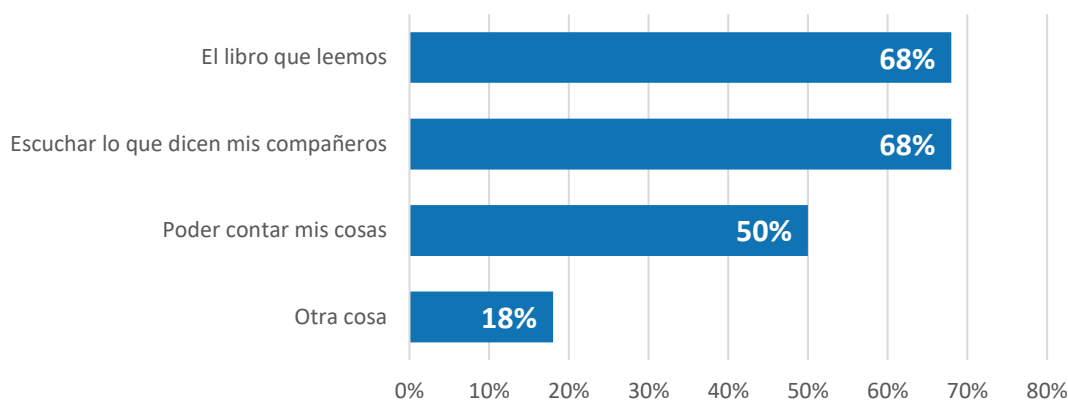


La gran mayoría de los estudiantes reconoce en la TDL un espacio diferente a otros momentos de la escuela, donde aparece con mucha frecuencia la idea de escuchar mejor a los compañeros (92%). En menor medida, pero con alta frecuencia, aparece también la idea de escuchar a los compañeros que no hablan nunca (72%) o cuya voz no era conocida (64%). Esto último es muy interesante y en una primera lectura podríamos atribuirlo a grupos numerosos; sin embargo no aparece asociado al tamaño del grupo clase; esta respuesta se presenta incluso en las secciones más pequeñas.

En un 37% de las respuestas aparece la negativa a la pregunta si todos escuchan en silencio. Esto varía fuertemente entre escuelas y en algunos grupos, más del 50% de los encuestados responde que no. Como veremos más adelante, lograr el clima adecuado para el desarrollo de las tertulias pareciera constituir aún un desafío importante.

Tal como se ve en el gráfico siguiente, los estudiantes ponderan por igual el libro que se lee en la TDL y la escucha. En tercer lugar aparece la expresión de la subjetividad.

*Gráfico 43. Respuestas de los estudiantes a la pregunta: “¿Qué te interesa más en las tertulias?”.*

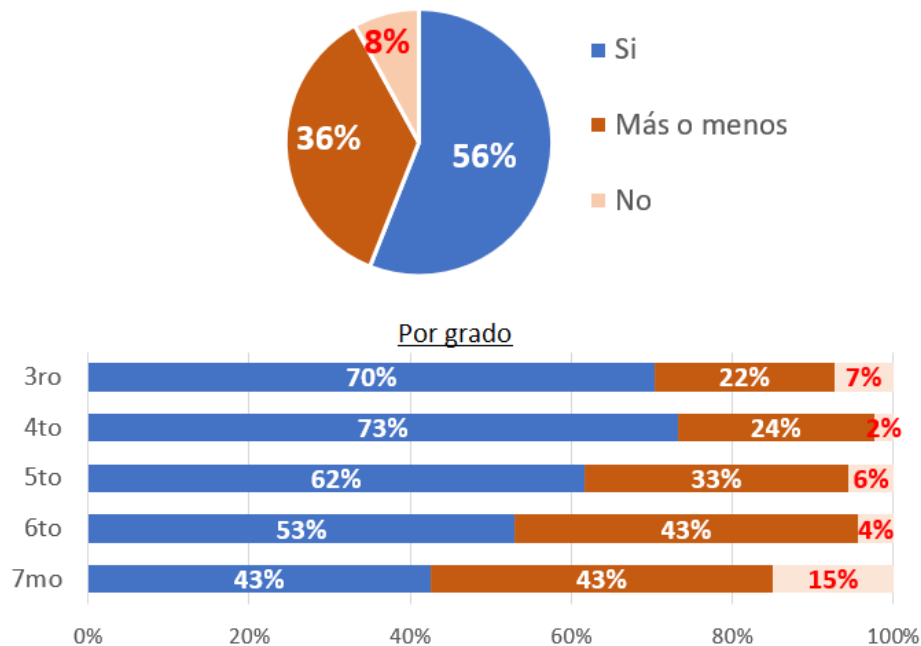


Estos resultados son muy diferentes a los obtenidos de docentes y directivos porque los alumnos manifiestan un equilibrio entre la lectura y la escucha. Como vimos anteriormente, docentes y directivos valoran la expresión de la subjetividad por encima del libro, el texto y la lectura. Es decir que los estudiantes expresan mucha claridad en percibir que las TDL se centran en torno a la lectura, al libro y a la palabra escrita y hablada, sobre lo que profundizaremos.

Como marco para interpretar el acceso al libro, les preguntamos a los estudiantes si les gusta leer. Las personas que gustan de la lectura son aquellas que pueden hacerlo, y generalmente, hacerlo bien o tener confianza en que practicándola, lo lograrán. Es decir, existe un estrecho vínculo entre el gusto por la lectura y la facilidad para hacerlo. Esto no impide gustar de la lectura aun en condiciones de semianalfabetismo, pero sí de la práctica autónoma de la lectura.

Una de las preguntas incluidas en la encuesta de estudiantes es ¿Te gusta leer? Veamos las respuestas:

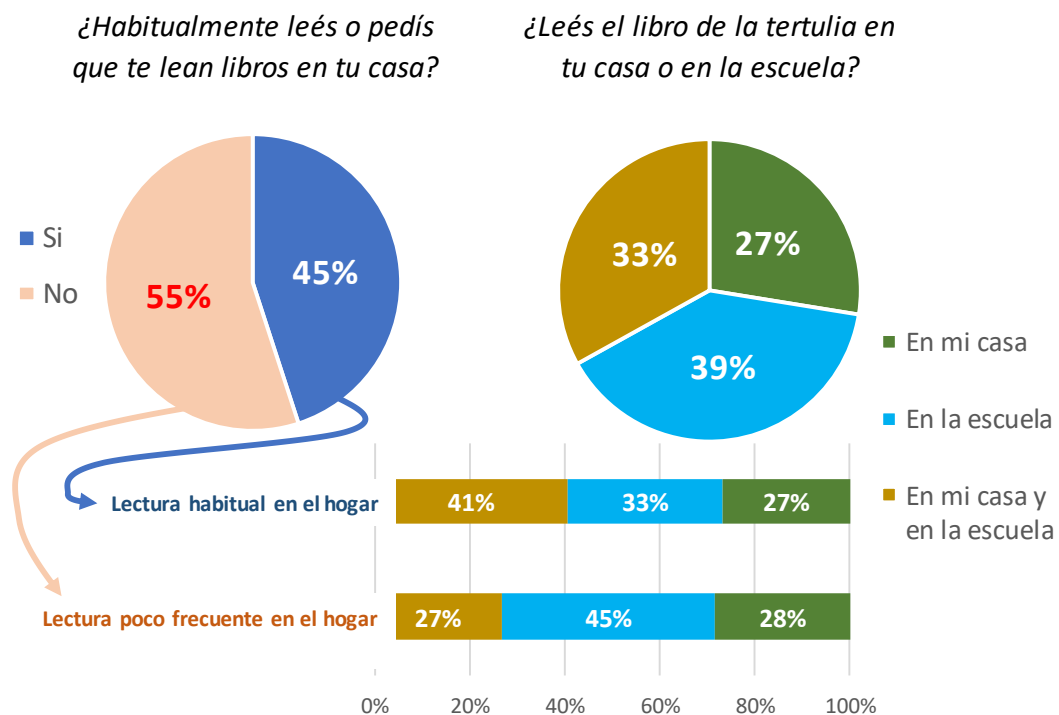
Gráfico 44. Respuestas de los estudiantes a la pregunta: “¿Te gusta leer?” Total y por grado



El 8% de los estudiantes afirma que no le gusta leer, proporción a la que se suma uno de cada tres encuestados que afirma que le gusta más o menos. Es notable que este porcentaje se incrementa progresivamente en función del año de estudio que cursa el estudiante. Este dato abre múltiples interrogantes en torno a la relación de los estudiantes del nivel primario con la lectura. ¿Qué factores inciden directamente en este estado de cosas? ¿Los modos de abordar el libro y la lectura en la escuela desincentiva a los estudiantes? ¿A medida que los textos se complejizan se van haciendo más inalcanzables para quienes no dominan las competencias alfabética y lectora necesarias para leer los textos del grado? Es evidente –desde el análisis del uso de la palabra escrita a través de las encuestas– que alcanzar una comprensión lectora básica es aún un enorme desafío para muchos estudiantes, incluso en los años de estudio más avanzados. Abordar estos temas excede la finalidad del estudio, aunque, por sus conexiones, resulta muy relevante dar lugar a esta información en este contexto.

Las anteriores respuestas de los alumnos también aparecen estrechamente vinculadas con la existencia de una práctica regular de lectura en el hogar.

Gráfico 45. Respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre si habitualmente leen en el hogar, y cuál es el lugar donde leen el libro de la tertulia



Poco más de la mitad de los estudiantes encuestados afirma que en la casa no es habitual la lectura. En general, son estos estudiantes los que tienen más dificultades para cumplir con la lectura en la casa, del libro que llevan adelante la TDL. Tanto en la Etapa I como en la II, ha sido una referencia constante por parte de los docentes, la dificultad que tienen para lograr que los estudiantes asistan a la escuela con el texto leído. Esto implica para muchos una práctica que no es común.

En este sentido resulta particularmente significativo que, del total de estudiantes que responden que no les gusta leer, el 90% afirma que la lectura no es habitual en el hogar, es decir que es una tarea difícil y específica que se les presenta a estudiantes que provienen de hogares donde la lectura y la escritura no son parte de la vida cotidiana. Sin embargo, en este marco, también es destacable el hecho de que más de la mitad de los estudiantes que afirman que en su hogar no se lee frecuentemente, responden que leen el libro en su casa (28%) o en su casa y en la escuela (27%).

En el cuestionario también les preguntamos qué piensan ellos que aprenden cuando hacen tertulias. Cada estudiante brindó una respuesta abierta, que luego categorizamos. Los resultados se presentan en esta tabla.



*Gráfico 46. Respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre qué aprenden cuando hacen TDL, total y según respuesta a la pregunta si les gusta leer.*

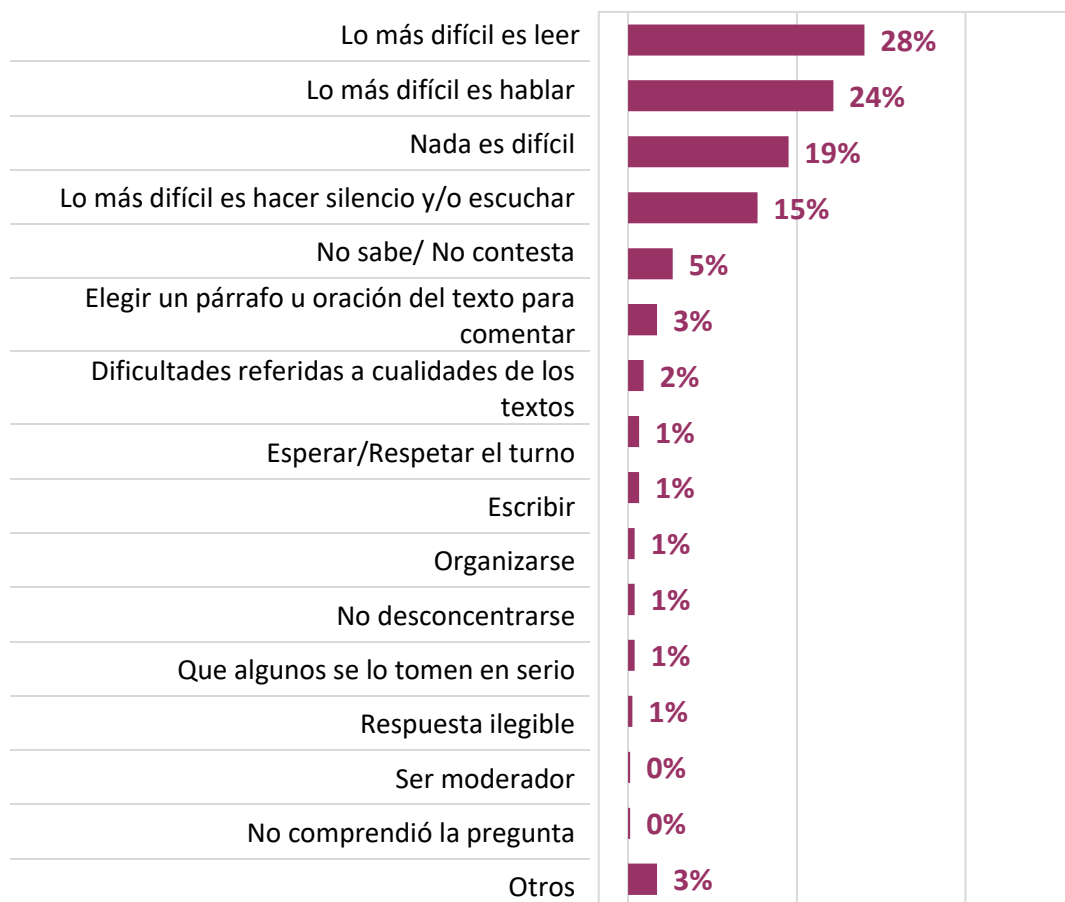
	¿Te gusta leer?			Total
	Sí	Más o menos	No	
Escuchar. Que me escuchan. Hacer silencio. Respetar el turno. Que no todos pensamos igual	43%	40%	35%	41%
Aprendo a leer, la práctica de lectura.	29%	18%	19%	24%
Hablar, contar mis cosas, expresarme. Opinar. Explicar, hablar sin vergüenza	15%	11%	19%	14%
Conocer, respetar a mis compañeros, respetar su opinión, conocer su vida y experiencias	11%	12%	6%	11%
Generales: Aprender, aprender a portarse bien. Emoción, tranquilidad, feliz, bien, relajada, paz	8%	8%	0%	7%
Aspectos referidos a los textos y el libro	7%	7%	3%	7%
Nada	3%	8%	23%	6%
No sabe/ No contesta	3%	4%	0%	3%
Vocabulario Ortografía	2%	1%	0%	2%
Otros	0%	2%	0%	1%

Los estudiantes realizaron 460 respuestas a esta pregunta (en algunos casos se categorizó más de una respuesta por persona). En los primeros lugares se encuentran aprender a escuchar (y el descubrimiento de que no todos pensamos igual), a esperar el turno de habla, a leer, a hablar sin vergüenza (expresar, opinar, explicar) y a conocer a los compañeros y sus experiencias vitales. Es decir, para poco menos de la mitad de los estudiantes, el aprendizaje más relevante se vincula a la generación del clima de aula necesario para un diálogo ordenado y pautado.

Es interesante también reconocer que para muchos estudiantes el aprendizaje también está muy vinculado con lectura y el libro. Esto aparece en segundo lugar, en una posición mucho más relevante que la que se manifestaba en las opiniones de los docentes y directores.

El cruce de estas estas respuestas con la pregunta *¿Te gusta leer?* nos presenta datos que requieren mucha atención, porque los chicos a quienes no les gusta leer nos dicen que aprenden menos: uno de cada cuatro ha optado por responder “Nada” a la pregunta sobre que aprenden en las tertulias.

Gráfico 47. Respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre qué es lo más difícil de hacer TDL



De hecho, para muchos estudiantes, el desafío más grande que se les presenta en la realización de TDL es la lectura. En esta categoría se incluyen expresiones generales sobre la lectura, y también algunas particularidades. Algunos chicos hacen referencia al hecho de tener que leer delante de todo el mundo, donde aparece la asociación entre las dificultades para leer de corrido y la vergüenza o timidez de hacerlo frente a otros. Otros directamente mencionan las dificultades que poseen para decodificar los textos, para entender las palabras

16. ¿Qué es lo más difícil de las tertulias?

COMO TRABAN LAS PALABRAS

LEE CUANTOS CARROS CON PALABRAS DIFÍCILES

LO MAS DIFICIL PARA MI ES CUANDO LEO Y NO ENTIENDO PALABRAS.

En segundo lugar, aparecen las dificultades para hablar, principalmente referidas a la timidez y la vergüenza de hablar delante de los compañeros. Estas respuestas incluyen expresiones vinculadas a animarse a contar las cosas, expresar los sentimientos, poder hablar sin vergüenza, entre otras expresiones. En general son expresiones más frecuentes en los más pequeños: el 43% de los estudiantes de 3er. grado optó por respuestas de estas características, mientras que solo el 20% de los estudiantes de 6to. y 7mo. planteó argumentos similares.

A. NO TENER VERGÜENZA CUANDO TOCA MI TURNO DE HABLAR

En tercer lugar, un 19% de los encuestados (es decir, uno de cada cinco) afirma con certeza

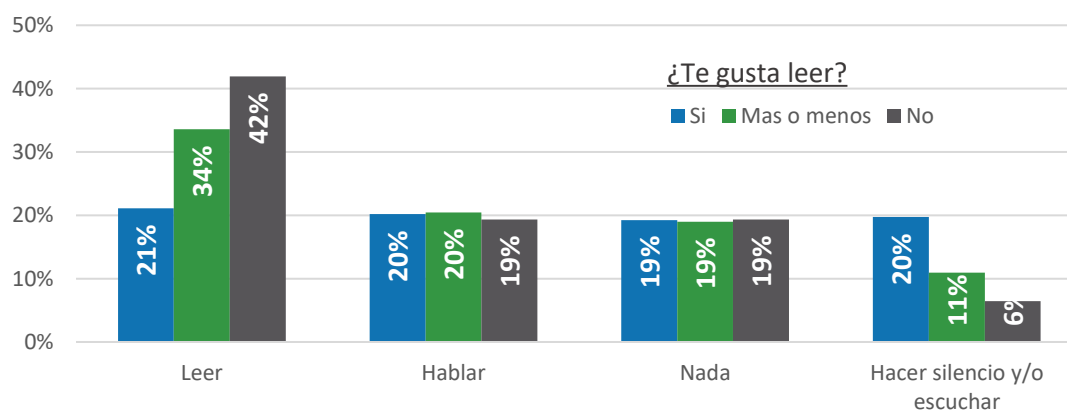
Cuando te piden hablar o una tarea sobre lo que hablamos sinseramente siempre me olvido de lo que hablamos

que nada de las tertulias les resulta difícil. Esta respuesta varía fuertemente entre escuelas: en algunas de ellas cerca de la mitad de los estudiantes afirma que nada es difícil, mientras que en otras los porcentajes son cercanos a 0, lo que nos permite sostener que es probable que una parte de esta experiencia esté asociada al modo en que se lleva adelante la propuesta y el modo en que articula con otras instancias de enseñanza. No identificamos asociaciones de estas respuestas con el grado, la edad o el gusto por la lectura.

También es relevante señalar que un 15% de los estudiantes afirma que lo más difícil es lograr el clima de silencio y escucha que requieren las TDL, algo que también ha sido referido por los docentes.

¿Qué sucede cuando se vinculan estas dificultades con la autodeclaración del estudiante por el gusto a la lectura? Tomemos solo las categorías con mayor frecuencia de respuesta.

Gráfico 48. Respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre qué es lo más difícil de hacer TDL, según gusto por la lectura

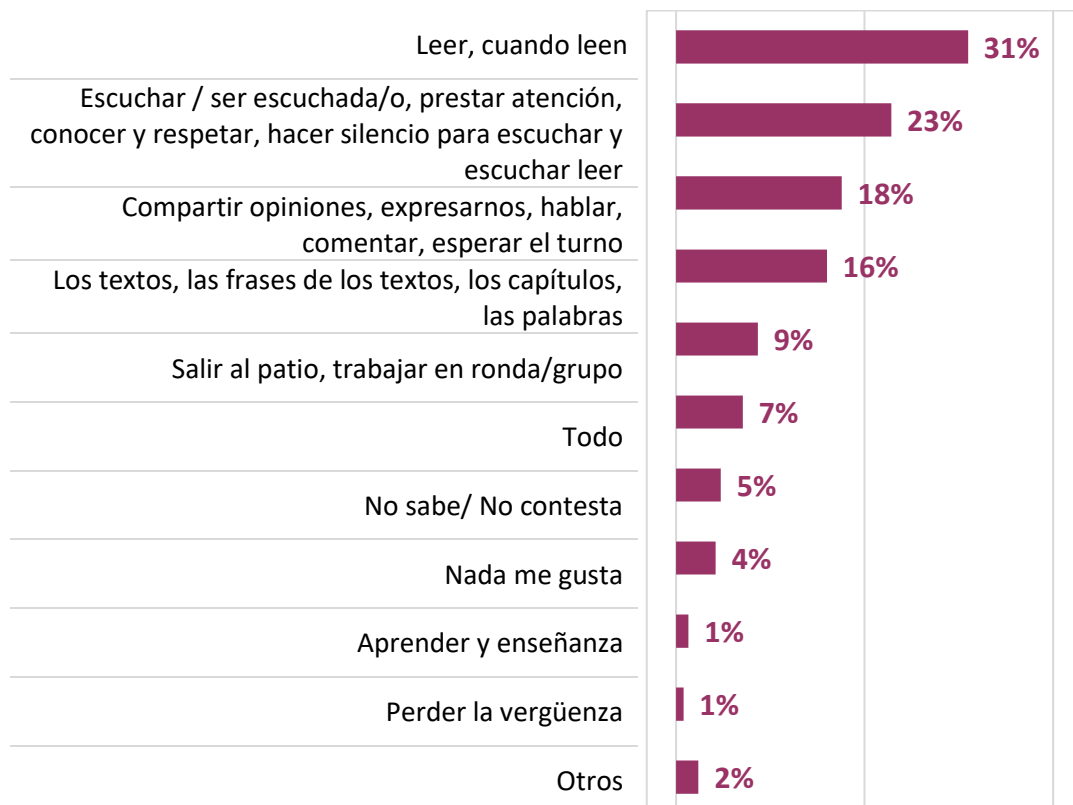


Los datos son contundentes, y ponen de manifiesto la estrecha relación que existe entre las dificultades para leer y el gusto por la lectura. Para un conjunto no menor de estudiantes, el

principal desafío al que se enfrentan en el marco de las TDL es poder leer el libro o alguna de sus partes, para seleccionar un fragmento y compartirlo con sus compañeros. Y no se trata de estudiantes de los primeros años del nivel: más de la mitad de ese 42% de estudiantes a quienes no les gusta leer porque les resulta difícil hacerlo asisten a 7mo. grado.

En forma complementaria, indagamos sobre qué es lo que más les gusta de las TDL, con respuestas abiertas que agrupamos en las siguientes categorías:

*Gráfico 49. Respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre qué es lo que más les gusta de hacer TDL*



En contraposición a la pregunta anterior, existe un tercio de estudiantes que afirma que leer es lo que más les gusta de las tertulias. Nuevamente aparece la lectura como eje central. Esto significa que en la ponderación de los estudiantes lo mejor que ocurre en las tertulias es en primer lugar, la lectura y en segundo lugar la escucha y el habla con todo lo que ello implica.

Estas respuestas no son contradictorias con las anteriores porque quienes responden que leer es lo que más les gusta de las TDL son los que hacen referencia a que lo más difícil es hablar, o directamente que nada es difícil.

La escucha al otro aparece como segundo aspecto más valorado de las tertulias, compartir y poner en valor la palabra del otro. Y, en porcentaje levemente menor, compartir opiniones y expresarse.

El contenido de los libros aparece en cuarto lugar, donde se hace referencia a las historias, las moralejas, los personajes, en definitiva, la vinculación directa con la ficción.

7. ¿Qué es lo que más te gusta de las tertulias?

QUE PUEDE CONTAR MIS CASA Y SE LO COMPARTO A TODOS MIS  
COMPAÑEROS Y SEÑO.

PODER LEER EL CUENTO PARA MIS COMPAÑEROS

ESCUCHAR A COMPAÑEROS QUE NO LE GUSTA LEER.

ME GUSTA CUANDO FRANKIE VA A PELLAR  
Y DE PUES SE DE MALLA

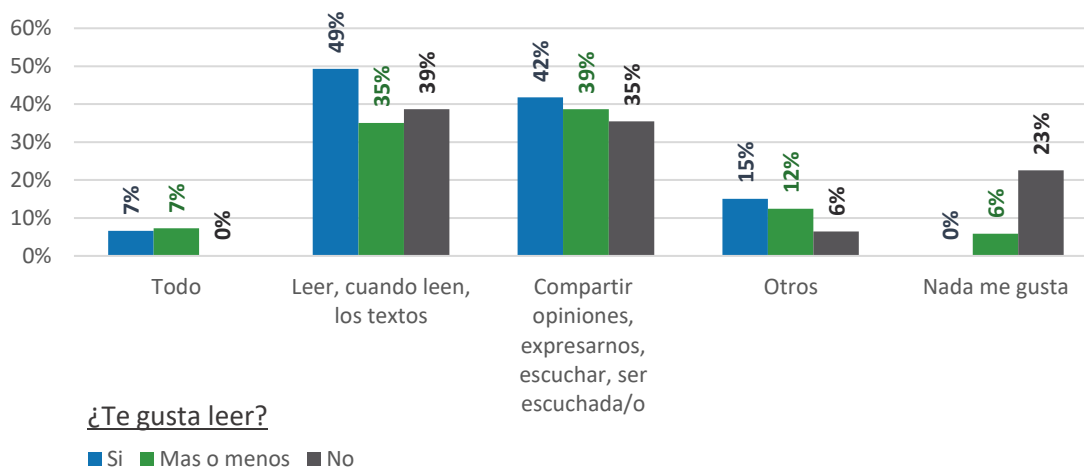
APRENDER MÁS DE MIS AMIGOS QUE CUENTAN COSAS QUE PASAN EN SU FAMILIA

EL SILENCIO, Y PODER LEER Y COMPARTIR  
R LO QUE SIEMPRE

LEER Y SPARTARME EN ROMA Y COMPARTIR COSAS CON MIS  
COMPAÑEROS

Un dato relevante para nuestro análisis surge del cruce que relaciona las respuestas a lo que más les gusta de las TDL a los estudiantes, en categorías agrupadas, con las respuestas a la pregunta sobre el gusto por la lectura. Veamos estos datos en el siguiente gráfico:

Gráfico 50. Respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre qué es lo que más les gusta de hacer TDL, y a la pregunta si le gusta leer.



Existe una relación entre el gusto por la lectura –como ya hemos dicho, muy asociado a la facilidad/dificultad, y a la presencia de la palabra escrita en el hogar– y la mirada sobre las TDL: quienes expresan un mayor gusto por la lectura en general, tienden a identificar que la lectura o el contenido de los libros es lo que más les gusta de las tertulias (49%). Este cruce de información nos presenta dos datos muy significativos para avanzar en la comprensión de cómo la tertulia es vivida por los estudiantes.

Un dato preocupante es que uno de cada tres estudiantes que afirma que no le gusta leer nos dice que no le gusta nada de las tertulias. En su gran mayoría, también son los que afirman que lo más difícil es leer, y casi todos son estudiantes del último año del nivel. Estamos frente a un grupo que constituye uno de los mayores objetivos para la enseñanza, ya que se trata de estudiantes que han logrado transitar el nivel completo, pero para quienes la lectura y escritura constituyen escollos muy difíciles de superar.

Veamos dos ejemplos de respuestas de estos estudiantes de 7mo grado:

16. ¿Qué es lo más difícil de las tertulias?

LO MÁS DIFÍCIL DE LA TERTULIA ERA LEER LA LECTURA  
Y YURAYAR LA TERTULIA.

17. ¿Qué es lo que más te gusta de las tertulias?

NADA

15. ¿Qué sentís que aprenden tus compañeros cuando hacen tertulias?

NOCE

16. ¿Qué es lo más difícil de las tertulias?

LER

17. ¿Qué es lo que más te gusta de las tertulias?

NADA

Como contrapartida a estas situaciones de alerta o de necesaria atención, el gráfico también muestra un dato muy alentador: de cada diez estudiantes que afirman que no le gusta leer, cuatro dicen que lo que más le gusta de las TDL es la lectura o los textos. Es decir, el trabajo en las tertulias favorece que los estudiantes tengan un acercamiento diferente a la lectura y a los libros, todo esto, expresado por los mismos estudiantes.

*Gráfico 51. Respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre qué es lo que menos les gusta de hacer TDL*



Un dato destacado en mismo gráfico es que los chicos señalan que lo que menos les gusta en segundo lugar es que no se haga silencio para escuchar, que no haya organización para hacer silencio y escuchar, “Que no se respete lo que se dice. Que se interrumpa. Las burlas. El bulling”.

En las respuestas de docentes y directivos acerca de qué es para ellos lo más difícil aparece este aspecto organizacional de la tertulia como una dificultad atribuida a los alumnos, perspectiva que discutimos puesto que se trata de una responsabilidad docente crear las condiciones para aprender. Sin embargo, lo que nos interesa destacar aquí es que se trata de un dato a atender ya que produce malestar entre los alumnos, que colocan estos factores en primer lugar.

Si analizamos en conjunto los elementos presentados hasta aquí, que refieren a la lectura, a aspectos y cualidades de los textos, los párrafos y frases seleccionados, el vocabulario, la ortografía, los capítulos, es decir, todos los elementos relacionados con la lectura y los libros que los estudiantes enuncian en estas respuestas, una primera conclusión es que tienen mayor presencia que en el discurso docente. Y aparecen más equilibrados en relación con los elementos referidos a la escucha y el habla, que como vimos anteriormente, en directivos y docentes ocupan un lugar preponderante. Este es uno de los resultados más interesantes de la investigación. Además, muy interesante por las hipótesis interpretativas que sugiere.



Por último, en las respuestas de los estudiantes encontramos también expresiones que hablan claramente sobre la falta de identidad de las tertulias en algunas instituciones, donde hay cursos que no identifican lo que se hace en ese espacio (por ejemplo, dibujar, escribir, hacer tareas, contestar cuestionarios sobre el cuento, trabajar en grupos, copiar).

## V. Conclusiones y hallazgos

El objetivo central de la presente investigación ha sido explorar los aportes que brinda la implementación de las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) al proceso de aprendizaje de la lectura en alumnos de diferentes grados y ciclos de Educación Primaria y al proceso de enseñanza de la lectura y de la lectura de literatura en particular.

En este apartado final se presenta una síntesis de las principales conclusiones a las que hemos arribado a partir del análisis de los datos obtenidos a lo largo del trabajo. Si adscribimos los resultados a las dimensiones planteadas en el cuadro 1, podemos visualizar los siguientes hallazgos:

### **Dimensión: proceso de implementación**

Las TDL fueron implementadas por este grupo de escuelas con la capacitación recibida fundamentalmente en el marco del programa Escuela Abierta. Los docentes participaron de las diferentes actividades propuestas en la plataforma para el seguimiento de las acciones desde el Ministerio de Educación de la Provincia.

En las instituciones existe un proceso de evaluación, explicitación de criterios y selección de libros y textos para la lectura, movilizados por las TDL.

Asimismo, existe un bajo nivel de acuerdos institucionales respecto de formulación o explicitación de criterios para el seguimiento de las acciones de TDL por parte de los equipos directivos.

Ambos procesos suceden de modo independiente del tipo de escuela, por lo tanto se trata de cuestiones que atraviesan a las diferentes instituciones.

Los bibliotecarios no fueron actores involucrados en el proceso de implementación de TDL salvo escasas excepciones; sin embargo la biblioteca sí lo fue como escenario de las TDL.

Los espacios y tiempos escolares fueron transformados por la implementación de las tertulias. Por parte de directivos y docentes existe mayor explicitación respecto de la adecuación del espacio que de las modificaciones producidas en los tiempos y espacios curriculares así como en los contenidos que fueron modificados en el proceso de implementación de las TDL.

En la mayoría de las escuelas se produjeron modificaciones sobre la propuesta original. Dichos cambios operaron sobre tres aspectos destacados: como modo de garantizar la participación de todos los alumnos en la tertulia, se decidió realizar la lectura del texto en la escuela porque los alumnos no los leían en sus hogares. Otro de los cambios refiere a los textos propuestos para la TDL; en varias instituciones se trabajó sobre textos seleccionados por los docentes. Por último, un cambio que afecta la organización de la ronda que, por falta de espacios disponibles, se ve limitada en varias instituciones.

Desde una perspectiva curricular, podemos decir que por encima del 90% de los casos, las TDL se desarrollan en el espacio curricular Lengua. No obstante, se desarrollan TDL en otros espacios y existe un amplio y positivo posicionamiento respecto de que las tertulias pueden desarrollarse con cualquier texto y en cualquier espacio curricular.

A nivel aula, el proceso de implementación está mayoritariamente a cargo de los docentes que enseñan Lengua. Sobre este grupo hemos producido un análisis particular que nos permitió la construcción de cuatro perfiles que desarrollaremos sobre el final.

La investigación logra identificar y cuantificar algunos de los obstáculos principales en el proceso de ejecución de las TDL. Según los docentes, el primero de ellos es lo difícil que resulta (para aproximadamente el 50%) organizar el aula para lograr un buen clima de trabajo, lo que en TDL significa silencio, escucha respetuosa y turno de habla pautado. El segundo problema refiere a las dificultades que encuentra un grupo pequeño de docentes para enfrentar temas delicados que plantean los estudiantes en sus participaciones.

Desde una mirada evaluativa, en el proceso de implementación, la frecuencia alcanzada en varias instituciones está por debajo de lo recomendable para la enseñanza de la lectura de literatura.

En relación con el grupo de estudiantes, su participación en las TDL cuenta con gran predisposición. Son momentos mayoritariamente marcados por la alegría, interés y genuina movilización por lo que allí se desarrolla.

El mayor esfuerzo según ellos mismos, consiste en mantenerse en silencio escuchando, esperando el turno para participar y finalmente hablar frente a otros siendo observados.

En el mismo nivel las tertulias han hecho visibles la dificultad de leer en la casa, leer en voz baja, con autonomía (en alumnos de segundo ciclo) y en voz alta, ya sea solos o acompañados.

Todos los actores involucrados en el proceso de implementación de las TDL encuentran en ellas un espacio claramente distinto a otros espacios y actividades escolares.

### **Dimensión: valoraciones**

Las TDL son valoradas como propuesta pedagógica en todas las instituciones de la muestra y por la totalidad de directivos y docentes, tanto los que desarrollan las tertulias como los docentes no participantes. Son valoradas en primer lugar por su efectividad en lograr que los niños se escuchen, hablen sobre sí mismos, compartan sus propias ideas y experiencias y respeten las ajenas; como vía que habilita el conocimiento de la subjetividad de los alumnos, democratiza la palabra y libera el espacio de la evaluación. Son valoradas en segundo lugar por su aporte a la lectura de literatura, por su contribución a la promoción de la lectura y el contacto con libros y literatura clásica.

Existe una categoría común en torno de la valoración, referida a que el principal motivo es el modo en que los estudiantes responden a la propuesta, en algunos casos incluso esta reacción de los estudiantes es la que ha motorizado la apropiación por parte de la escuela. Responder a la propuesta refiere, en este caso, la participación mayoritaria, la expresión de la subjetividad, el ejercicio de la escucha respetuosa, atenta y comprometida.

Desde una perspectiva general, los aspectos más valorados de las TDL señalan la capacitación recibida y la posibilidad de acompañamiento frente a inseguridades y dificultades surgidas en el proceso. En este marco general, se destaca la valoración de los libros enviados por el Ministerio

y el hecho de que cada alumno tenga uno de propiedad personal, así como el trabajo sobre las versiones adaptadas de títulos clásicos.

Desde la perspectiva de los alumnos, las TDL son valoradas en los mismos aspectos, pero en diferente grado ya que estos ponen como prioridad la experiencia de la lectura. Aparece en este punto la manifestación compleja de la situación de estudiantes que, al final de la educación primaria, no logran manejar la lectura y escritura. Algunos de ellos encuentran en las TDL un espacio para acercarse desde otro lugar a la lectura, para otros es un espacio que reafirma sus dificultades.

En esta dimensión debemos agregar también la altísima valoración de los libros enviados por el Ministerio, que los mismos permiten la construcción de nuevos sentidos en torno de la literatura clásica, aunque esto ocurre en gran parte por fuera del marco de teorías y conceptos explícitos en relación con dichos objetos.

### **Dimensión: construcción de sentido**

En esta dimensión cobra relevancia la mirada sobre aquellos conceptos, supuestos y teorías implícitas que se ponen en juego en los diferentes actores para argumentar la importancia de la realización sistemática de TDL en la escuela primaria.

Las TDL se presentan como estrategias aptas para diferentes estudiantes, contextos y situaciones: los docentes manifiestan, por encima del 90%, que todos los estudiantes están en condiciones de realizar TDL (solo un 8% piensa lo contrario) y además, que todos los docentes (además de los encuestados) de cada una de las escuelas debieran hacer TDL. En un porcentaje menor (82%), pero como una construcción de sentido importante fruto de la propuesta, los docentes manifiestan acuerdo en que es posible realizar TDL con textos específicos de otras áreas como matemática, ciencias sociales o naturales.

Uno de los resultados centrales observados ya en la Etapa I y construido con gran cantidad de indicadores en la Etapa II es la existencia de dos sentidos diferentes en relación con las TDL, que obedecen a concepciones que operan en la dimensión didáctica:

- Por un lado, las TDL constituyen un espacio de interacción dialógica en torno de un texto literario a partir del cual se ponen en juego las diferentes interpretaciones, explotando así, el diálogo que instala la obra y su carácter polisémico. En este sentido las TDL se inscriben en relación con la enseñanza de la literatura, de la lectura, de la formación del lector literario, de la alfabetización, como un espacio estrechamente emparentado con las prácticas de taller de literatura por la libertad de expresión y la creatividad en las interpretaciones de los estudiantes.

Este primer sentido se reconoce principalmente en el hecho de que los alumnos recurren al texto para sostener lo que piensan, para afinar las argumentaciones, para releer minuciosamente algún pasaje y en que sus participaciones se dan en torno del contenido del texto, por lo que la construcción de sentido y las discusiones interpretativas operan en el marco propuesto por la obra, sus personajes, las situaciones ficcionales, los diálogos. Por lo tanto, el primero de los sentidos que asumen las TDL está anclado en la comprensión compartida del texto literario que abre un universo de interpretaciones exploradas por los

estudiantes, que aportan las relaciones con temas actuales y con sus experiencias, opiniones y debates, promoviendo la comunicación cultural entre conocimiento popular y académico.

- En un segundo caso, las tertulias se constituyen en un espacio de expresión de la subjetividad, de lábil relación con el texto que les da origen y consecuentemente conservan su cualidad de “dialógicas” pero pierden la característica de “literarias”, puesto que la presencia del texto es marginal y las participaciones de los estudiantes se encuentran nula o débilmente relacionadas con el texto. Este segundo sentido –las TDL como espacio de expresión de la subjetividad de los alumnos- es una representación que aparece con fuerza en el discurso docente y se plasma en algunas de las tertulias registradas.

Esta segunda dimensión merece un comentario específico, puesto que da origen a diversos interrogantes acerca de qué tipo de herramientas se ponen en juego desde la institución para trabajar con las expresiones personales de los estudiantes, particularmente cuando hacen referencia a situaciones críticas. Aquí se generan también preguntas inquietantes frente a la información que aparece en las tertulias sobre experiencias de vida de los alumnos, angustia frente a la muerte, carencias, violencia o maltrato. De hecho, aparece como preocupación de los estudiantes la mención a estas situaciones.

En el grupo de estudiantes estos dos componentes se mantienen en equilibrio. Como hemos dicho, para ellos leer y hablar frente a otros son lo más difícil de las Tertulias Dialógicas Literarias y, en primer lugar, leer es lo que más les gusta de ellas.

Para visualizar con mayor claridad estos dos modelos, en el marco de la investigación realizamos un registro audiovisual de tertulias. En un 2do. grado, es posible reconocer un modelo de Tertulia Dialógica Literaria, donde el eje del intercambio de los estudiantes se centra en la historia, los personajes, las situaciones problemáticas, la ficción que propone el texto. Un resumen de esta TDL se encuentra disponible en el siguiente link: ([https://www.dropbox.com/s/toj62kjhynxrcpz/1\\_Tertulia\\_2do\\_Grado\\_Trailer.mp4?dl=0](https://www.dropbox.com/s/toj62kjhynxrcpz/1_Tertulia_2do_Grado_Trailer.mp4?dl=0))

La Tertulia del 5to grado podría definirse también como Dialógica, pero pierde su carácter de literaria. Aquí, el eje del intercambio de los estudiantes son sus experiencias personales. El texto funciona como puente o excusa para hablar de sí mismos, sus vivencias, sus problemas. El diálogo se centra en la experiencia subjetiva, sin lugar para historia ni los personajes. Un resumen de esta TDL se encuentra disponible en el siguiente link: ([https://www.dropbox.com/s/y6lnfq7yn3v0r/2\\_%20Tertulia\\_5to\\_Grado\\_Trailer%281%29.mp4?dl=0](https://www.dropbox.com/s/y6lnfq7yn3v0r/2_%20Tertulia_5to_Grado_Trailer%281%29.mp4?dl=0))

### **Dimensión: resultados**

Las TDL se han implementado en diferentes porcentajes en escuelas de todo tipo, en contextos comunitarios muy distintos entre sí y con directivos y docentes de diversa antigüedad. Los resultados obtenidos en cada una de las escuelas a partir de la implementación sistemática, aunque con diferente frecuencia, no están ligadas particularmente a ninguno de esos aspectos. Por el contrario, es notoria la similitud de valoraciones y conceptos surgidos en el proceso, así como las dificultades encontradas.

Las TDL han movilizadado un conjunto de condiciones de la vida cotidiana de la escuela, en relación con espacios curriculares y tiempos. Han generado valoración de aspectos reconocidos por los

directivos como poco atendidos por los docentes tales como el diálogo y la escucha entre pares, así como la focalización de la literatura. Por ejemplo, un 56% de docentes manifiesta acuerdo en que a partir de la implementación de TDL se produjo una modificación de las prácticas de enseñanza. Aunque la transferencia de lo que ocurre en este espacio a otros espacios curriculares no es observada por los docentes como algo que pueda ocurrir espontáneamente.

Existen innumerables indicios de que la realización sistemática y frecuente de TDL produce resultados positivos en este grupo de escuelas. La información presentada a lo largo de las páginas de este extenso informe lo muestra con detalle. No obstante, las que consideramos más interesantes y destacadas son los resultados formulados por los estudiantes.

Ellos aman las tertulias, las disfrutan como momento de lectura, de contacto con mundos ficcionales, de escucha atenta y de conocimiento de sus compañeros. No les gusta que haya desorganización ni ruidos en ese momento. Lo más difícil que hacen es leer, pero a la vez es lo que más les gusta. En todas sus respuestas están más presente la lectura, la literatura y las cualidades de los libros y de los textos leídos que en el discurso de docentes y directivos.

La investigación nos permite sostener que las TDL colocan a los niños frente a aprendizajes importantes como leer y hablar en público, que los disfrutan y que desean aprender más de eso que consideran difícil. Esta dificultad queda expuesta en la respuesta de docentes sobre que los alumnos comentan palabras y frases y muy escasamente párrafos o unidades mayores del texto.

En este sentido, tanto en la Etapa I como en la II, en algunas escuelas surgen inquietudes respecto de las cualidades que deben tener la lectura y la escritura y el proceso de alfabetización inicial y avanzada en la escuela primaria. Si bien estas cuestiones están fuera de lo estrictamente enfocado por este estudio, como lo están también de los propósitos centrales de la implementación las TDL, hemos dado cuenta de la existencia de esas discusiones e inquietudes en diferentes pasajes del informe y consideramos pertinente consignarlas en los resultados porque se trata de directivos con claras intenciones de producir mejoras en la alfabetización de sus alumnos y en la didáctica específica implementada en sus instituciones.

Estas inquietudes surgen en torno de las grandes dificultades que los alumnos enfrentan al leer los textos de las TDL (lo que obviamente no cambia fuera de ellas), tanto en silencio como en voz alta, y también en la escritura. El proceso de investigación, la mirada experta y los prolongados tiempos de permanencia con diferentes grupos de estudiantes para que respondieran las encuestas, nos permiten dar cuenta de las enormes dificultades de los alumnos para leer (comprender) los enunciados sencillos de las mismas.

En algunas instituciones los alumnos (de cuarto grado en adelante) produjeron escenas individuales como querer salir del aula, patear el banco, tomarse la cabeza con ambas manos ofuscadamente, tratar de no participar, estar al borde del llanto, porque necesitaban que alguien les leyera el texto y les ayudara a escribir la o las palabras de la respuesta. Estas respuestas, transcriptas tal como fueron producidas revelan que gran parte de los alumnos de segundo ciclo no pueden escribir usando otra letra que no sea la imprenta mayúscula, que lo hacen con la lentitud propia del ese trazo, con errores de ortografía en palabras frecuentes de uso común y con importante presencia de errores de separación y unión incorrectas, también relacionadas con el tipo de letra de la alfabetización.

La investigación ha hecho posible también identificar un conjunto de estudiantes que se encuentra asistiendo a los últimos años del nivel primario, que manifiestan muchas dificultades para la lectura y escritura, y para quienes las TDL constituyen una instancia sumamente compleja, ya que constituyen un modo de poner de manifiesto en el grupo estas limitaciones.

En resumen, las TDL crean un marco propicio para la mejora de todos estos aspectos. Pero para ello se requiere que directivos y docentes analicen, discutan y logren acuerdos sobre las siguientes cuestiones: espacios curriculares de las TDL, propósitos centrales y contenidos específicos que se enseñarán con las TDL. El estudio revela una baja conceptualización en estos aspectos que son centrales.

Con la intención de identificar con mayor precisión los grupos de docentes que manifiestan en estas cualidades, y fundamentalmente para proveer información para la toma de decisiones acerca del modo y los contenidos de la formación y el acompañamiento para la mejora, construimos tres posibles perfiles diferentes entre los docentes que tiene a su cargo el espacio curricular Lengua y desarrollan las TDL en el mismo.

El objetivo fue identificar la situación de los docentes en situación “ideal” respecto de las TDL a partir de un conjunto amplio de variables, comparándolos con otros dos grupos en situación no tan ideal. Consideramos como situación ideal a aquellos docentes de lengua que recibieron formación en TDL, que estuvieron muy satisfechos con esa formación, que utilizaron la plataforma, que participaron activamente en la selección de libros sin dificultades, y que realizaron tertulias de manera regular. En el otro extremo, colocamos a los docentes que no son de lengua, que no fueron capacitados o cuya capacitación fue evaluada como insuficiente, que no accedieron a la plataforma y/o no participaron en la selección de libros.

Lo llamativo del caso es que, una vez realizados todos los análisis y cruces pertinentes no se hallaron regularidades que puedan dar cuenta que estas características y experiencias marcan un diferencial. Por ejemplo, docentes que recibieron capacitación, acompañamiento, fueron parte de las decisiones institucionales y valoran los libros recibidos y su calidad clásica, sostienen que las TDL son una propuesta para la enseñanza de la escucha y no colocan en un plano de igual importancia los contenidos de lectura de literatura y la formación del lector literario.

En resumen, en el nivel didáctico no existen regularidades ligadas a los procesos de formación y participación en las decisiones institucionales. En este sentido, es posible que se requieran orientaciones e intervenciones más direccionadas hacia aquellos elementos que impulsan a situar las TDL en clave de formación de sujetos lectores, así como estrategias diferenciadas para directores, más ajustadas a la función que ocupan en este proceso.



## VI. Recomendaciones

Los resultados de esta investigación sobre los aportes de las Tertulias Dialógicas Literarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario, realizada en escuelas de la Provincia de Santa Fe, permiten afirmar que las Tertulias Dialógicas Literarias inciden en la formación del lector literario en dos aspectos diferenciados y complementarios: leer y hablar en público, dos aprendizajes básicos, sustanciales.

La investigación también arroja una identificación de aquellos aspectos que presentan dificultades en el proceso de implementación y que pueden optimizarse para (1) profundizar los principios inherentes a la propuesta y (2) alcanzar mejores resultados con los mismos recursos.

Desde esta perspectiva se proponen a continuación un conjunto de recomendaciones que pueden leerse en cualquier orden y son de desarrollo simultáneo. No obstante, para facilitar el análisis, las mismas han sido agrupadas en torno a diferentes dimensiones y aluden, según el caso, a equipos territoriales, directivos, docentes y estudiantes.

### Recomendación general

La educación obligatoria es responsable de la formación del lector de literatura y de ciencias. En la educación primaria estos dos desarrollos deben mantenerse en equilibrio para lograr una retroalimentación en las estrategias que son comunes a ambos tipos de lectura y para que los alumnos aprendan cuáles son sus diferencias. Por eso, como recomendación general para optimizar las TDL en el contexto institucional y curricular, es conveniente ubicarlas con claridad en el proceso general de alfabetización. En ese marco, las TDL ocupan una parte destinada a la formación del lector literario, en estrecha vinculación con el contenido “literatura”. En el discurso de directivos y docentes, este es el componente que aparece con mayor grado de imprecisión en la investigación sobre TDL, por eso volveremos sobre este punto en otras recomendaciones.

### Dimensión institucional

La propuesta de TDL disparó en las instituciones un proceso de decisiones que involucró la selección del ciclo y grado donde desarrollarlas, los mejores perfiles docentes para implementarlas, así como un proceso de evaluación y selección de textos para la lectura, que incluyó una necesaria explicitación de criterios. Los resultados o el éxito obtenidos en este proceso son muy desiguales, lo que puede observarse en el porcentaje de escuelas que desarrollan regularmente TDL.

Pero lo más destacado es que las diferencias son independientes del tipo de escuela, su ubicación y categoría, y de la formación recibida, y aparecen más ligadas a factores propios de cada institución escolar, o incluso de cada docente. Por ejemplo, el estilo de gestión del director, la capacidad de articular las TDL con iniciativas o proyectos propios, la sensación de necesitar más apoyo para “animarse” a empezar, o situaciones eventuales como la demora en la llegada de los libros, o la falta de herramientas para enfrentar obstáculos en la búsqueda de consenso y

acuerdo con el equipo docente. A partir de estos resultados ¿cuáles son los aspectos que pueden optimizarse en este nivel?

1. **Diferenciar el tipo de tutoría o acompañamiento que reciben las escuelas.** Algunas instituciones, a pesar de contar con los recursos para hacerlo, no implementaron TDL por temor a equivocarse. En esos casos la tutoría debe prever un tipo de intervención diferente del acompañamiento, que podría ser la organización y desarrollo de las primeras tertulias en la escuela, involucrando a aquellos docentes y directivos que se encuentren más inseguros.

2. **Proveer formación diferenciada para equipos directivos** (directores, vicedirectores, supervisores) más ajustada a la función de conducción de las escuelas. Cuando existen desacuerdos entre los docentes sobre los distintos aspectos de la implementación de TDL, es necesario tomar decisiones, asumirlas, sostenerlas, evaluarlas y eventualmente redireccionarlas. La búsqueda de consenso debe arribar a acuerdos para lograr avanzar. En numerosos casos, los equipos directivos necesitan fortalecer el proceso de toma de decisiones como responsables de la articulación del proyecto institucional de formación del lector a lo largo de los años y ciclos, responsabilidad que es diferente de la del equipo docente cuya responsabilidad recae sobre una de las partes del proyecto total. Esto significa que directivos y docentes pueden compartir la misma formación (tal como se ha planteado en el dispositivo utilizado) pero sumando estos aspectos, porque el directivo se enfrenta a la resolución de problemas específicos de la función.

3. **Prever el seguimiento de las TDL utilizando instrumentos sencillos.** En general, las TDL se desarrollan sin seguimiento por parte del equipo directivo, quien en la mayoría de los casos solo cuenta con lo que “dice” el docente sobre su trabajo. Pero la formación del lector (tanto literario como de ciencias) requiere decisiones y registro sobre qué se lee, en qué orden, etc., es decir, qué itinerarios se ofrecen al alumno. Para ello se requiere del equipo directivo, un seguimiento de las TDL que le permita una visión rápida y global del grado de avance. Los directivos deben contar con instrumentos viables, de rápida implementación y fácil lectura e interpretación para obtener información que permita redireccionar los procesos cuando se requiera.

4. **Ampliar la nómina de libros para leer en las TDL.** La universalización de la propuesta requiere una gran inversión en libros para enviar a las escuelas, pero una optimización -posible para la mayoría de ellas- es la utilización de libros clásicos que ya son parte de la biblioteca escolar y que han llegado a través de diferentes vías, como el Plan Nacional de Lectura (en soporte papel y digital). Esta sencilla recomendación, acompañada de títulos sugeridos y comentarios sobre las obras puede contribuir a facilitar el proceso de selección de textos, a la construcción de itinerarios posibles y a disminuir la sensación de que todo es “nuevo” y es “mucho” para leer.

### Dimensión curricular y didáctica

La propuesta de TDL se desarrolla en las escuelas de modo diverso en cuanto a tiempos, libros, lugares, estilos de moderación, etc. No obstante, los obstáculos que enfrentan los docentes son comunes y tocan aspectos sustanciales de la formación del lector, por lo que resulta más

beneficioso trabajar sobre ellos que evitarlos. En este sentido, ¿cuáles son los aspectos que pueden optimizarse en la dimensión didáctica de las TDL?

1. **Diferenciar las TD de las TDL.** Conocer explícitamente qué se enseña con las TDL. Toda propuesta didáctica permite enseñar y aprender algunos contenidos y no otros. En principio, es necesario diferenciar las tertulias dialógicas de aquellas que son específicamente “literarias”. Para no pedir o esperar de las TDL más de lo que ellas pueden dar, pero fundamentalmente para no desaprovechar lo que sí ofrecen, debe ser explícito en las instituciones, que las TDL se ubican en formación del lector literario, motivo por el cual se implementan en parte de las horas de Lengua y es tan relevante la selección de los textos para la lectura.

2. **Sostener la centralidad del texto literario y de la lectura del mismo.** Esta recomendación está directamente ligada a la anterior: mientras en las tertulias dialógicas se utiliza el texto como disparador para conversar o debatir un tema de cualquier espacio curricular, en las tertulias dialógicas “literarias” el texto no es una excusa, no es un recurso para aprender otra cosa, sino que es un contenido que se está aprendiendo. Perder esta centralidad desdibuja la naturaleza de las TDL y su relación con los textos clásicos.

3. **Trabajar la lectura del texto antes de la TDL.** Uno de los problemas comunes que manifiestan los docentes es la falta de autonomía de los estudiantes para leer el texto en sus hogares y llevar a la escuela el texto completo leído y el fragmento subrayado. Como hemos visto, los alumnos expresan que eso es lo más difícil que hacen, pero a la vez es lo que más les gusta. Por lo tanto, la recomendación en este sentido es sencilla y consiste en asumir que las TDL son parte de la enseñanza de la lectura. Por lo tanto, hay que incluir una primera lectura del texto en la escuela, con todo el grupo, en clases anteriores a la realización de la tertulia; incluir una segunda lectura en la escuela para seleccionar y subrayar el fragmento y finalmente plantear la relectura en la casa del texto completo para confirmar o bien cambiar el fragmento seleccionado que se ha de compartir en la tertulia. Directivos y docentes deben asumir que dónde y cómo se leen los textos son decisiones didácticas de suma importancia y que lo más difícil para los alumnos debe resolverse en la escuela.

4. **Incluir la relectura durante la TDL.** La investigación arroja un dato que conviene atender y es que en la mayoría de los casos el texto no se relee durante la tertulia. Revertir ese aspecto es una optimización sencilla del dispositivo de TDL, porque consiste en incluir la búsqueda (por todo el grupo de estudiantes) del fragmento que va a ser leído por quien tiene el turno de palabra, la localización en la página del texto seleccionado y finalmente la relectura en voz alta del texto por como parte del uso del turno.

5. **Enseñar a leer textos en voz alta fuera y dentro de la TDL.** Según docentes y estudiantes, uno de los principales obstáculos para llevar adelante una TDL es el gran número de alumnos que no logran leer un texto en voz alta o lo hacen con dificultad. La lectura en voz alta es parte del proceso general de alfabetización puesto que es una habilidad lectora que se requiere en múltiples actividades de la vida social y no es privativa del texto literario ya que hay que enseñar también a leer en voz alta textos de ciencia y otros. Las TDL no son una metodología para enseñar a leer en voz alta, pero son un campo propicio para practicarla, puesto que requieren de ella para su realización. Para muchos estudiantes, las dificultades que tienen para la lectura

en voz alta condicionan su participación en el espacio de las TDL. Asimismo, compartir lecturas en voz alta es una de las actividades sugeridas para el fortalecimiento de la comunidad de lectores. La recomendación consiste entonces, en enseñar a leer textos en voz alta fuera de las TDL y utilizar las TDL para practicarla: los alumnos deben llegar a la tertulia habiendo practicado previamente la lectura en voz alta del fragmento seleccionado.

**6. Organizar el grupo para desarrollar las TDL.** La organización del grupo de alumnos es tarea del docente que ha estudiado y conoce las diferentes vías y estrategias para lograrlo. En otras palabras, transformar un conjunto de individualidades infantiles en un grupo en el que sea posible aprender, es un trabajo del docente. Las TDL requieren que los alumnos escuchen a quien habla, sean pacientes en la espera del turno, estén atentos a lo que se dice para comentar o no repetir lo ya dicho, entre otras cuestiones. Y sabemos que cuando una propuesta didáctica requiere ciertos desempeños, generalmente contribuye a desarrollarlos, como es el caso de las TDL. Los estudiantes se manifiestan demandantes de la organización necesaria para realizar las TDL, por lo que una optimización necesaria pasa seguramente por la mejora de este aspecto, incluyendo recomendaciones y sugerencias para favorecer la creación de un clima adecuado, y para resolver situaciones típicas que pueden presentarse en el aula.

**7. Explorar aspectos de las TDL todavía no desarrollados:** la escritura. Si bien las TDL focalizan la lectura de literatura, es posible relacionarlas con algunas actividades de escritura. Aunque esta recomendación consiste en una ampliación de lo que las TDL han planteado hasta aquí, de ninguna manera resulta forzado enlazar los diferentes momentos de las TDL con la escritura, por ejemplo copiar el fragmento subrayado, en unas páginas destinadas a coleccionar las mejores frases seleccionadas de los textos leídos; escribir una frase luego de cada TDL para compartir o no; registrar con fecha el itinerario de libros y capítulos leídos y sus respectivos autores; digitalizar algunos fragmentos en diferentes tipografías; consignar datos de autores; escribir las palabras más difíciles de pronunciar o más desconocidas de un determinado pasaje, entre otras actividades similares.

## Anexo I - Lineamientos teóricos<sup>26</sup>

### 1. Presentación

La escuela se creó con un claro mandato en relación con la alfabetización, como institución destinada a discutir que la lectura fuera una herencia que solo las familias letradas irían legando a sus hijos de generación en generación. Pero la lectura de literatura no estuvo presente desde sus comienzos porque “No había que preparar a los ‘hijos del pueblo’ para la prosa novelesca ni para la poesía. Ambas existían pero estaban fuera de la escuela”, sostiene E. Ferreiro (2012). La situación actual es radicalmente diferente: la literatura forma parte del currículo y está consolidado el propósito de que todos aprendan a leer literatura en la escuela (un “todos” que incluye a alumnos bilingües o plurilingües de pueblos originarios y migrantes, rurales y urbanos, hijos o nietos de analfabetos, alumnos con necesidades educativas especiales...). Este es todavía un derecho a efectivizar a favor del cual se realizan múltiples esfuerzos porque es difícil la formación del lector literario, más aún en nuestro país que históricamente ha dividido la enseñanza de la literatura de la alfabetización en términos estrictos.

Producir conocimiento sobre Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) en el escenario escolar y en particular en el aula, requiere el cuidado de sortear una interpretación lineal sobre los procesos de enseñanza que involucran la lectura ya que leer es un verbo polisémico y distintas teorías sobre la lectura atraviesan y sedimentan las prácticas cotidianas escolares. Para ello haremos un recorrido por las principales concepciones de lectura cuyos resabios conviven en la escuela, ubicaremos la lectura de literatura y trataremos de enfocar el proceso que ha atravesado su enseñanza desde la imposición del sentido cerrado de cada texto seleccionado hasta la apertura democrática del diálogo en torno de la literatura que impulsa una comprensión colectiva del texto literario como discurso plural e histórico. También pasaremos revista a las cualidades de los textos clásicos que siempre plantean un desafío interesante de lectura para finalmente plantear la necesaria relación entre alfabetización y literatura y el proceso de evaluación.

### 2. Leer

A lo largo del siglo XX la comprensión lectora ha sido objeto de profundo estudio y debate. La bibliografía sobre el tema coincide en agrupar los aportes teóricos en torno a tres grandes modelos, cada uno de los cuales explica el proceso de lectura apoyado en diferentes concepciones acerca de la actividad del sistema cognitivo y de los conocimientos que intervienen en el procesamiento de la información. Repasemos brevemente estos modelos.

#### 1.1. Modelo de procesamiento ascendente (bottom-up) o lectura como conjunto de habilidades

El primero de ellos, conocido como modelo de procesamiento ascendente, (*botton-up*) concibe la lectura como un conjunto de habilidades ordenadas de modo jerárquico por su (aparente) grado de dificultad. Esta perspectiva considera la lectura como un proceso divisible en sus partes y le interesa describir las fases o niveles sucesivos. Cerrar una fase es requisito para continuar

---

<sup>26</sup> Este documento fue desarrollado por Marta Zamero, en el marco de este estudio, con el objetivo de establecer un marco de referencia para abordar el objeto de investigación.

con la ejecución de la siguiente. El proceso se inicia con el reconocimiento de los grafemas o letras -por lo que resultan cruciales la decodificación y la velocidad en la ejecución de los procesos mecánicos más básicos- y continúan con unidades lingüísticas más complejas como las palabras y las frases, para finalizar con distintos niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Este modelo considera la comprensión lectora como producto de una decodificación correcta y veloz. Concede gran importancia al texto y desestima los aportes del lector pues sostiene que el sentido reside en el texto y se espera que el lector solo lo extraiga. Al mismo tiempo concibe la letra como el elemento más simple y la comprensión global del texto (procesamiento semántico) como el polo más complejo, ubicado al final del proceso. Este enfoque sobre la lectura domina la primera parte del siglo XX y otorga gran relevancia a los procesos perceptivos (oído, ojo y mano) en detrimento de los procesos cognitivos. Está asociado a una línea de gran difusión en el ámbito de la psicología y la pedagogía conocida como enfoque perceptivo, que impulsaba una preparación para la lectura conocida como “aprestamiento”, un dispositivo que se implementó con el noble propósito de acelerar los procesos de aprendizaje pero derivó en una clasificación y selección encubierta de alumnos: los que aprenderían en poco tiempo, los que lo harían en un tiempo mayor y los que no podrían aprender a leer.

Con el objetivo de identificar el momento óptimo para empezar a enseñar a leer, se planteó la necesidad de conocer el grado de maduración del alumno, lo que dio lugar al diseño y aplicación masiva de diferentes tests de madurez para la lectura. La madurez era considerada un prerrequisito para el aprendizaje, un conocimiento que debía alcanzarse antes de la interacción con el objeto de conocimiento, los textos escritos. Los programas de aprestamiento para la lectura planteaban un esquema de habilidades y destrezas (conductas observables) que entrenaban la percepción: focalizaban la discriminación visual y la auditiva como las más importantes para la lectura, la coordinación visomotora como la más importante para la escritura y la coordinación motriz gruesa y fina a través del trazado de grafismos con las formas abstractas de las letras, es decir, una actividad más relacionada con el dibujo que con la escritura, puesto que el sentido quedaba siempre excluido.

Un gran cúmulo de investigaciones aportó evidencias en contra de este modelo: por un lado se comprobó que la información que proviene de niveles elevados de procesamiento (sentido del texto) afecta los niveles inferiores (procesamiento de palabras y letras). Por otra parte se registraron abundantes casos de niños con buenas y muy buenas habilidades fonológicas y destrezas en decodificación léxica (es decir, niños muy “aprestados”) que seguían presentando grandes dificultades en su comprensión lectora, lo que puso de manifiesto que los problemas de los malos lectores no son de tipo perceptivo sino de carácter lingüístico. Por último, existía una evidencia importante de niños que aprendían a leer a los tres, cuatro y cinco años sin ningún tipo de entrenamiento perceptivo anterior. Numerosos estudios experimentales corroboraron el fracaso de la teoría perceptivista.

Al final de los años 60 y durante los 70, una parte de la investigación sobre la lectura se concentró en el objetivo de demostrar que en el procesamiento del texto interviene el conocimiento del lenguaje que posee el lector, a partir de lo cual se fue configurando un nuevo modelo de lectura: el modelo de procesamiento descendente.

## 1.2. Modelo de procesamiento descendente o top down

Este modelo surge a finales de la década del 60, en un momento de importantes avances de la psicología cognitiva y como superación de las falencias y cuestionamientos al modelo de procesamiento ascendente (que va de la letra al sentido global y la comprensión) que hemos descrito en el punto anterior. Desde esta nueva perspectiva se subraya la importancia de los procesos cognitivos del lector asumiendo que son estos los que direccionan la comprensión: el lector produce hipótesis sobre el sentido del texto que lo guían en la construcción de sentido y para ello utiliza más sus esquemas previos de conocimiento -sus experiencias lectoras, su conocimiento del mundo y también los saberes sintácticos y semánticos- que el reconocimiento de las formas gráficas de letras y palabras.

Contrariamente al modelo anterior, se postula un procesamiento unidireccional y jerárquico, pero en sentido descendente: el lector elabora hipótesis sobre el texto que lee; dichas hipótesis o anticipaciones son procesos inferenciales de alto nivel que dirigen el procesamiento en los niveles inferiores. La significación guía al lector quien asume un papel protagónico en la construcción del sentido del texto. Autores como Kenneth Goodman y Frank Smith hacen importantes contribuciones al desarrollo de este enfoque que supera una interpretación de la lectura como proceso centrado en los aspectos perceptivos para concentrarse en el estudio del procesamiento de textos basado en la idea de que el pensamiento y el lenguaje del lector son el principio de la comprensión. Asociado a este modelo de lectura surge una línea pedagógico-didáctica conocida como *lenguaje integral*, la expresión es una traducción al castellano del inglés *whole language* porque, sostiene Goodman (1995), “consideramos que el proceso de lenguaje está integrado en el proceso de aprendizaje”. Uno de los rasgos distintivos de este enfoque es que se trabaja con el lenguaje auténtico por lo que muchos maestros no usan los libros de lectura sino que proponen la lectura de textos de literatura y de circulación social.

El procesamiento inicial desde los niveles superiores del texto garantiza un buen punto de partida puesto que el texto ofrece un marco amplio de significación pero esta postura en sus derivaciones didácticas más radicales condujo al rechazo de la enseñanza del sistema alfabético e incluso del código, conocimientos necesarios para comprender textos. Muestra gran preocupación por los aspectos motivacionales, el ambiente de la lectura, la diversidad de textos y portadores; hoy sabemos que si bien estos aspectos son de necesario cuidado, no conducen por sí solos a la comprensión lectora (Solé, 1992).

En alfabetización inicial, este aspecto relativo a la enseñanza de las letras y sus correspondencias fonológicas produjo una gran discusión en los años 60 que se reeditó en la década del 90 -en EE.UU. primero y luego en Francia- entre los partidarios de los métodos fónicos y los del lenguaje total o integral. Esta controversia -que tiene su antecedente en lo que se conoce como *el gran debate o la querrela* entre los métodos fónicos y los globales o ideovisuales durante la década del 60- estuvo encarnada por dos renombrados especialistas J. Chall y K. Goodman respectivamente, quienes han sostenido posiciones muy encontradas que suscitan el debate metodológico de modo permanente, a partir de la comparación de los resultados obtenidos en la implementación de una y otra propuesta. La discusión fundamental entre ambas posturas es la referida al “fonetismo” ya que los modelos de enseñanza directa proponen un aprendizaje sistemático de la relación entre letras y sonidos mientras que los defensores del lenguaje integral o del aprendizaje por inmersión desestiman esos aspectos y prefieren un aprendizaje



no sistemático. Este debate no está cerrado, sigue siendo potente en la actualidad en el marco de la investigación constructivista (Carretero y Castorina, 2012)

A mediados de los 80 las investigaciones sobre la fisiología de la lectura habían arrojado suficiente evidencia respecto de los movimientos oculares que se producen durante la lectura y las fijaciones que los buenos lectores realizan sobre la unidad visual palabra, lo que indica que existe procesamiento de la información visual en niveles inferiores mientras se lee. Esta evidencia contradice la tesis del procesamiento exclusivamente descendente y da paso a la formulación de un nuevo enfoque.

### **1.3. Enfoque interactivo**

A medida que el modelo top down o de procesamiento descendente muestra dificultades para explicar algunos aspectos del proceso de lectura, se producen investigaciones que desembocan en lo que hoy conocemos como enfoque interactivo de lectura en el que se integran los procesamientos de arriba abajo y de abajo hacia arriba como procesos simultáneos en los distintos niveles. Esto significa que mientras lee, el lector conjuga los datos explícitos del texto (información visual) con sus conocimientos previos (información no visual), asumiendo que ambos intervienen de manera conjunta y coordinada. El procesamiento de la información visual consiste en el reconocimiento de unidades de lectura, fundamentalmente de palabras. Pero en la construcción del sentido del texto (representaciones de alto nivel), la información más importante es la no visual, que aporta el lector desde sus conocimientos previos: lingüísticos (léxico, sintaxis, gramática en general); conocimiento del mundo, culturales, enciclopédicos; conocimientos referidos a los textos (géneros, temas, estructuras) y a las experiencias previas de lectura. La cognición del lector organiza la percepción, proveyendo información no visual; aporta el significado de las palabras, las coteja con los conceptos y redes léxicas que posee e integra la información. Durante la lectura, el ojo procede de a saltos y no en percepción continua y en cada fijación obtiene información visual que le permite identificar la palabra en el léxico mental. El tiempo de esa fijación está directamente relacionado con lo conocida o frecuente que sea la palabra para quien lee. Entre buenos y malos lectores -es decir entre quienes logran construir el sentido del texto y los que no-, no hay diferencias en los tiempos de fijación del ojo para obtener información visual; la gran diferencia es cognitiva: el buen lector desarrolla la capacidad de integrar rápidamente toda la información y reduce los tiempos de identificación de información visual para concentrarse en el alto nivel de la construcción de sentido. Desde el modelo interactivo se concibe la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información del texto, que muestrea índices productivos de este; elabora hipótesis que verifica, reformula o desecha; relaciona ideas del texto con las propias; selecciona, activa y desactiva esquemas de conocimiento previos organizados en la memoria y usa sus estructuras cognitivas abstractas (guiones o scripts) en la comprensión del discurso. Este enfoque encuentra parte de su fundamentación en la teoría del esquema que supone una memoria organizada en representaciones de objetos, hechos, etc. es decir una estructura de datos y conceptos interconectados archivados en la memoria que constituyen el conocimiento previo. En resumen, desde este enfoque la lectura se considera un proceso constructivo en el que el significado del texto es producto de interacción entre el texto propiamente dicho y el aporte de los conocimientos previos del lector. Desde los años 70 se produjo un enorme

desarrollo teórico respecto de los procesos y subprocesos implicados en la comprensión de un texto: el papel de las inferencias, la identificación de ideas o proposiciones del texto y la progresión temática que plantean, el reconocimiento de las estructuras globales de los textos, la relación jerárquica entre las ideas, etc.

Las principales objeciones que se realizan a este enfoque señalan la falta de atención a los aspectos discursivos que relacionan el texto con su contexto histórico de producción. En el marco de este modelo interactivo y sin discutir sus premisas centrales, al inicio de los años 80, hay un cambio notable de centración hacia el estudio del procesamiento semántico del texto, propuesta por van Dijk y Kintsch, que sigue su desarrollo en la actualidad. También se desarrolla una línea teórica que concibe la lectura como un proceso transaccional en el que L. Rosenblat, su exponente, suma en la interacción entre lector y texto, las circunstancias particulares en las que se produce la lectura.

Uno de los aportes sustanciales de Rosenblatt desde la teoría transaccional es la atención que le otorga a quiénes son los lectores, lo que aportan al texto, las expectativas que tienen de los textos y fundamentalmente las elecciones que toman al leer. La elección de la postura es crucial, sostiene Rosenblatt quien distingue entre un posicionamiento eferente -en que el lector se ocupa principalmente de lo que se llevará como información del texto-, y la postura estética, en la que el lector se centra principalmente en la experiencia vivida durante la lectura. La postura eferente es la apropiada para quien busca información. Es la que adoptamos con intención de aprender, a partir del manual, folleto, guía, recetario, etc. La postura estética, por otro lado, es la del lector que no llega al texto buscando información particular para aprender o usar en una tarea, sino buscando otro tipo de experiencia emocional, estética. El lector que adopta una postura de este tipo no solo atiende al contenido (la información, la historia o el argumento ofrecido) sino también a los sentimientos evocados, las asociaciones y los recuerdos que surgen, el flujo de imágenes que pasan por la mente durante el acto de lectura; permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y durante el acto de lectura. Dicha lectura, en otras palabras, no se realiza simplemente como preparación para otra experiencia- aprender un concepto, arreglar un artefacto, votar- sino como una experiencia en sí misma. Rosenblat (1982) advierte que el hecho de que se den estas dos posturas no implica que se separe el conocimiento del afecto (o del sentimiento) puesto que ambos van siempre unidos; se trata más bien de que el lector dirige selectivamente su atención hacia unos elementos e ignora o subordina otros. Tampoco hay que pensar en la lectura eferente como si fuera la básica y en la estética como un agregado que se superpone a aquella. Son dos modos coordinados o paralelos. Dice la autora que a medida que el lector comienza a transactuar con el texto, se produce la adopción consciente o inconsciente de una postura o actitud predominante que afectará todo el proceso de lectura.

#### **1.4. Enfoque sociocultural**

Una concepción sociocultural del proceso de comprensión lectora no discute algunas ideas que ya se encuentran en enfoques anteriores, como la existencia de actividad constructiva por parte del lector, el necesario conocimiento del léxico del texto para comprenderlo, etc. pero focaliza las cualidades de uno de esos elementos: los conocimientos previos que aporta el lector en el proceso de construcción de sentido del texto. Esta postura enfatiza que ese conocimiento tiene

profundas raíces socioculturales. Todo discurso encierra o sostiene una visión del mundo y por ello, comprender un texto es comprender esa visión o perspectiva (Cassany 2006). Este enfoque se distingue de las investigaciones psicolingüísticas de matriz cognitivista porque desplaza el interés a los aspectos sociológicos, culturales e históricos involucrados en la lectura. Asume la existencia de diferentes maneras particulares, contextuales y situadas de construir sentido en torno de un mismo texto, pero en lugar de concentrarse en los procesos internos e individuales del lector, impulsa investigaciones en el marco de paradigmas interpretativos que recuperan las escenas de lectura en diferentes entornos y sus cualidades, al tiempo que las liga a una reflexión pedagógica sobre las prácticas concretas de lectura, tanto en el aula como en contextos no formales.

El enfoque sociocultural asume que los lectores han aprendido su lengua en situaciones reales de comunicación y así, el significado de las palabras no es neutro sino que conjuga todos los sentidos que tienen en su comunidad. Las lenguas se aprenden en comunidades de uso en las que hablantes y escribientes producen interacciones comunicativas cotidianas, particulares y concretas. Esa génesis social del significado atribuido a palabras y expresiones se pone en juego en cada lectura, en cada proceso de comprensión e interpretación. Por otra parte, los textos no se producen en el vacío sino que son situados en un contexto preciso, con un autor que usa de modo particular la lengua en la que escribe, atravesado por su cultura, en un tiempo y lugar en el mundo. Bajtín (1982) sostiene que ningún autor es Adán rompiendo el eterno silencio porque todo enunciado se inscribe en relación con otros y el potencial dialógico es inherente a cualquier texto, un tejido atravesado por voces y saberes. En el marco de este enfoque, la lectura se concibe como práctica cultural históricamente situada y direccionada por ideas y finalidades que las instituciones y los diversos grupos sociales le asignan:

las representaciones acerca de lo que es leer difieren en los distintos grupos sociales, y en las distintas esferas de la praxis social, e inciden en el modo en que los sujetos encaran sus lecturas, en la finalidad que les otorgan, en los objetos que seleccionan para ser leídos, e incluso, en las operaciones cognitivas que despliegan para hacerlo, entre otros. (Arnoux 2002)

El discurso siempre está atravesado por propósitos e intereses concretos y por comunidades de lectores e instituciones con identidad e historia que propician unos u otros modos de leer y de interpretar los textos, no solo los literarios sino también los textos de la ciencia habitualmente entendidos como “objetivos”. Desde esta nueva perspectiva el proceso de lectura pone en juego las diversas representaciones, creencias y valores que poseen los diferentes grupos sociales sobre el mundo y las prácticas y que se movilizan en cada acto de lectura. La historia de la lectura también nos brinda herramientas para comprender la diversidad de esta práctica cultural. Chartier (1993) sostiene que “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer (...) y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído”.

En el marco de este enfoque sociocultural y a partir de que en las últimas décadas autores como Valls, Soler y Flecha han focalizado el diálogo como elemento central en las situaciones escolares de aprendizaje, las actividades de lectura se plantean en una interacción dialógica colectiva e igualitaria en torno de un texto (literario) dando origen a las Tertulias Dialógicas Literarias. En ese proceso, la creación de sentido incluye las emociones e interpretaciones compartidas en el círculo de lectura por el resto de los lectores lo que produce el surgimiento de sentidos no

previstos, conectados fuertemente con las vivencias de los participantes. Desde la perspectiva de estos autores el aprendizaje de la lectura en el contexto sociocultural de la sociedad de la información, y más precisamente la lectura en el marco de comunidades de aprendizaje, es una instancia superadora “del anclaje en las prácticas y concepciones elaboradas durante la sociedad industrial” (Valls, Soler y Flecha, 2008).

### **3. Aprender a leer literatura en la escuela**

La escuela se creó con un claro mandato en relación con la alfabetización, como institución destinada a discutir que la lectura fuera una herencia que solo las familias letradas irían legando a sus hijos de generación en generación. Pero la lectura de literatura no estuvo presente desde sus comienzos porque “No había que preparar a los ‘hijos del pueblo’ para la prosa novelesca ni para la poesía. Ambas existían pero estaban fuera de la escuela”, sostiene E. Ferreiro (2012). La situación actual es radicalmente diferente: la literatura forma parte del currículo y está consolidado el propósito de que todos aprendan a leer literatura en la escuela (un “todos” que incluye a alumnos bilingües o plurilingües de pueblos originarios y migrantes, rurales y urbanos, hijos o nietos de analfabetos, alumnos con necesidades educativas especiales...). Estos nuevos sujetos, este nuevo “todos” constituye una diversidad conceptualizada por la sociología como nuevas infancias y adolescencias/juventudes; no obstante, si bien desde la perspectiva de la alfabetización constituye una diversidad importante a ser considerada a la hora de enseñar, subyace en ella una cualidad común: la gran mayoría de estos jóvenes no son lectores de literatura y los niños que transitan su escolaridad primaria son lectores incipientes. Entonces la escuela tiene por delante un trabajo bien específico que realizar para que la lectura (y en particular la lectura de literatura) forme parte de sus vidas y no solo de una selecta elite.

A lo largo del siglo XX han existido propuestas didácticas definidas y explícitas para la enseñanza de la lectura de literatura y tensiones producidas entre enfoques diferentes: conservadores de matriz normalista-positivista y prácticas innovadoras escolanovistas, enfoque retórico y talleres de escritura, etc. En el caso de la Escuela Nueva, el lugar de la literatura y de la voz y el conocimiento previo de los niños, son parte de un conjunto mayor de innovaciones que se expresan a favor de la autonomía y sentido crítico de los alumnos, de la relación de la escuela con el contexto local, de la introducción de la imprenta en la escuela, del dibujo y la composición libre sin tema asignado como proponía el enfoque retórico. Desde perspectivas diferentes encontramos testimonios de estas propuestas en diarios de clase y otras publicaciones de Olga Cossettini (1999), Olga y Leticia Cossettini (2001), Luis Iglesias (1979), entre otros.

Lo cierto es que la enseñanza de la lectura y también la de la escritura, es decir la alfabetización, mantuvo estrechas relaciones con la literatura en las propuestas de estos maestros - fundamentalmente en Iglesias-, pero literatura y alfabetización no nacieron juntas ni engendraron enfoques de enseñanza conjunto hasta hace muy poco tiempo. En ese proceso se experimentaron diversos cambios: uno de ellos es la incidencia de la gramática y lingüística textuales que quita terreno a la literatura, pero en otro orden de acontecimientos, durante la última dictadura, se produjo de modo dramático un cambio en la relación de los docentes con la literatura, no solo porque la censura desterró al exilio muchos textos valiosos sino también porque la alfabetización en la escuela primaria se redujo a la enseñanza de unas pocas letras con

textos producidos a partir de esa limitación. Dice Pérez Sabbi (2010), en referencia a la literatura para niños:

Reafirmo con firmeza este lugar protagónico del libro porque nuestro país tuvo azotes dictatoriales que fueron vaciando a la escuela de libros y lecturas. En la última dictadura se había dejado de leer hasta en los colectivos, porque un libro era sinónimo de sospecha y los dictadores tenían claro que la lectura construye libertades.

En ese marco se produjo la censura de las principales experiencias como el caso del maestro Iglesias y la didáctica del "texto libre" (Iglesias, 1979) que impulsa la alfabetización (inicial y avanzada) para el plurigrado con una alta presencia de la lectura literaria y de la exploración estética en la escritura desde los inicios de la escolaridad, reñida con toda imposición de sentido desde el adulto. A partir de los 80, en un marco democrático y en medio del surgimiento de la literatura para niños que propicia una relación directa de los lectores con los textos, se desarrolla un proceso de revisión crítica de las propuestas de enseñanza de la literatura. Desde esta perspectiva se cuestiona el sometimiento de aquella a mandatos moralizantes de todo tipo y a otros contenidos curriculares (usar la literatura para enseñar lengua, gramática, normativa u otros asuntos), a las intrusiones de la psicología, la pedagogía, la psicología evolutiva y la ética (Díaz Rönnner, 1988). Por esta época se criticó con fuerza el modelo historiográfico de enseñanza de la literatura muchas veces reducido a un inventario cronológico de autores y obras; se criticaron las posturas enciclopedistas ligadas a prácticas de memorización y repetición, las destrezas escalonadas en el dominio de la lectura, la enseñanza de la teoría literaria en lugar de la lectura literaria, etc.

Simultáneamente, en este contexto cobran fuerza enfoques didácticos que impulsan como único objetivo de la literatura en la escuela el placer del texto y minimizan la intervención del docente en la enseñanza. Plantean una discusión entre la escolarización de la lectura literaria y la lectura por placer como posturas antagónicas. Cuestionamientos diversos se alzan en contra de estas pedagogías del placer a las que se les atribuye el vaciamiento de los saberes en torno a la literatura. Dos visiones sobre este proceso son interesantes para destacar las características del momento histórico y visualizar los aportes que produjo, a cuyos efectos asistimos. Una de ellas pertenece a Bombini (2001) quien sostiene que

De manera general, estas "pedagogías del placer" postulan, a partir de una concepción romántica de la lectura, una relación naturalizada entre los textos y los lectores siempre dispuestos a ser receptores entusiastas de las propuestas que se les acercaban. Estas prácticas, asentadas en la idea de la existencia de un "placer de la lectura", tienen su origen en la necesidad de "desescolarizar" las prácticas de lectura literaria, en el sentido de evitar todas aquellas tareas que (...) estarían desvirtuando ese pacto natural que es el de la lectura por placer.

El autor destaca la necesidad de indagar las relaciones de préstamo e intercambio entre prácticas de educación formal y no formal y advierte que se impone dejar abiertos "interrogantes sobre la pertinencia de estas tendencias desescolarizantes a la hora de pensar la escuela como el ámbito por excelencia para la democratización de las prácticas de lectura."

Otra de las visiones puede leerse en Montes (1999):

El "placer de leer" ha sido la bandera de una campaña necesaria, de una empresa honrada; se trataba de rescatar la lectura de los cotos cerrados y poco aireados en que estaba encerrada, aflojándole el

corset, soltándole las trenzas, permitiéndole andar sin zapatos, propiciando en cierto modo el regreso a una “lectura natural”, a la lectura espontánea, a la codicia autónoma del texto.

La autora reconoce la necesidad de renovación de la relación con la literatura que se plantea en la escuela -esa noble empresa de ventilar los claustros, de alejar la lectura del control y la enajenación de los sentidos- pero señala que el placer estético que producen la literatura (y el juego que su lectura propicia), no es un placer inmediato, fácil, sin riesgos y en ese sentido cuestiona profundamente las lecturas que solo tienen como imperativo el facilitar el ingreso del lector. Por el contrario, la literatura –sostiene Montes- produce riesgos y dificultades que desafían al lector y en ese contacto, así como en el juego serio de los niños, hay compromiso y consecuencias. D. Link (2016) sostiene que

Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho... Porque el texto es, en principio, plural y en él se pueden leer muchas cosas, es la razón por la que la interpretación no debe perder de vista la pluralidad de interpretaciones posibles.

De este modo, el placer está más relacionado con el trabajo de construir sentido y apreciar el plural del que está hecho el texto, más que con la blandura de los almohadones que en los 80 comienzan a ser el símbolo de la lectura placentera y facilista. El conflicto que se entabla entre las prácticas que identifican la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la comprensión lectora y el conocimiento lingüístico, y las prácticas de acercamiento que persiguen la formación de lectores literarios amantes de la lectura atraviesa las últimas décadas, genera búsquedas en diferentes sentidos y plantea la necesidad de propuestas que logren integrar los componentes estético y lúdico con los requerimientos curriculares.

Los textos literarios son los más sofisticados de una lengua, son sus “monumentos”, sostiene Link (2016). Y esa cualidad muchas veces opera como obstáculo para su enseñanza, como si se tratara de objetos sagrados de los que hay que mantener distancia. Sin embargo, sostiene Link

las imágenes sagradas (se tratara de los penates que los soldados romanos llevaban en sus mochilas de campaña, los santos a los que nuestras abuelas elevaban sus plegarias, o las huacas de nuestros antepasados sudamericanos) siempre estuvieron al alcance de la mano, es decir: habían sido hechas para ser tocadas (todavía hoy sobrevive la costumbre de sobar una estatua de bronce que, por eso mismo, brilla allí donde los “fieles” han posado su mano y su caricia). De modo que no hay tal sacralidad o tal distancia que nos impida manipular o jugar con cualquier instancia de discurso, con cualquier texto, se trate del más exquisito soneto de Góngora o de la copla más picaresca que se escucha en un estadio de fútbol

La lectura estética es un salto de acercamiento al arte y su enseñanza es un verdadero desafío. Si bien las polarizaciones van de una concepción de la literatura como experiencia única e irrepetible y por lo tanto como contenido no enseñable, hasta las que sostienen que la literatura es experiencia individual y corpórea pero también social y dialógica (Teberosky y Soler, 2003), el hecho es que hoy es un contenido curricular y el placer de leer no existe si no se lee asiduamente. “Ahora bien, ¿si no es la escuela donde se da la posibilidad de estas lecturas, dónde sería?”, se pregunta Perez Sabbi (2010). Para muchos -entre quienes nos encontramos- el lugar privilegiado de esa experiencia es la escuela, una escuela que invite a leer los textos que de otro modo quedarían fuera del alcance de los estudiantes.



Para cerrar este apartado, agreguemos que a las nuevas perspectivas sobre la lectura como proceso sociocultural y transaccional se suman los aportes de los estudios socioconstructivistas en educación que, paralelamente a todo este desarrollo han ido desplazando progresivamente la atención y el interés desde los procesos de aprendizaje -construcción de conocimiento- de los alumnos, propios del constructivismo de orientación cognitiva, hacia la comunicación e interacción entre profesores y alumnos en el proceso de co-construcción del conocimiento. Para comprender esta dinámica de co-construcción, Coll sostiene que es necesario considerar los aportes de los alumnos, pero también es preciso considerar “las formas de estructuración y guía que proporciona el profesor como apoyo a la construcción de significados que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden”. Para el autor, en este contexto adquiere sentido pleno la recuperación del concepto de enseñanza como categoría explicativa importante para los enfoques constructivistas:

Por supuesto no de la interpretación ingenua y felizmente superada de la enseñanza como proceso transmisivo-receptivo unidireccional que vincula de forma directa y mecánica la acción docente del profesor con los resultados del aprendizaje de los alumnos. Pero sí de la enseñanza entendida como el ejercicio de la acción educativa intencional en contextos de educación formal

El autor entiende que este ejercicio se trata de un conjunto de procesos, mecanismos y dispositivos de naturaleza diversa mediante los cuales y gracias a los cuales se ejerce la influencia educativa en este tipo de entornos educativos.

#### **4. Aprender a leer en diferentes ámbitos**

Ante los resultados de aprendizajes que se producen en el marco de numerosas experiencias de educación popular (no solo de alfabetización) en los diferentes países, en las últimas décadas ha cobrado fuerza una línea argumental que postula la necesidad de una mayor articulación entre el sistema educativo y las prácticas educativas que transcurren en diferentes escenarios fuera de él y que tienen una influencia igualmente decisiva sobre el desarrollo, la socialización y la formación de las personas (Coll, 2004). En relación con la lectura, estas prácticas de educación no formal no se encuentran en su mayoría a cargo de profesores sino de mediadores de lectura: bibliotecarios, animadores, abuelos, grupos de narradores, artistas...

¿Qué diferencias encontramos entre estas propuestas y las prácticas escolares? Quizá la más destacada es la que consiste en proponer el diálogo igualitario en torno a la literatura ya que en las prácticas no formales se plantea el ingreso desde la propia cultura del lector, lo que implica abandonar un abordaje de la obra como una aplicación de perspectivas impuestas previamente por el docente. “La auténtica alfabetización implica diálogo y unas relaciones sociales libres de estructuras autoritarias que actúen de arriba a abajo” sostiene Giroux (1990) al tiempo que plantea la necesidad de superar la noción positivista de la alfabetización, concebida solo como dominio de técnicas, ampliar el significado incluyendo la lectura crítica para interpretar críticamente mundos personales y sociales y poner en entredicho mitos y creencias que estructuran las percepciones y experiencias de los lectores.

En este sentido, el diálogo en torno de la literatura en estos espacios no formales propicia una experiencia intersubjetiva que coloca las voces de lectores en pie de igualdad frente al texto, más allá de su edad, cultura y experiencias previas. Esto significa el rechazo a todo tipo de pre-



requisitos para acercarse al texto e intentar comprenderlo e interpretarlo. Simplemente el lector se inicia leyendo con otros, sean lectores habituales o no; también significa el rechazo a toda conclusión cerrada sobre un sentido único impuesto por el mediador de lectura. Por el contrario, los mediadores hacen de “nexo, de casamenteros entre el lector y el texto y quedan ligados a la experiencia misma” a través de su voz, su presencia y la del libro que sostienen en la mano.

Estas prácticas de lectura no formales se vienen propiciando en la escuela desde tiempo atrás por su compromiso con la democratización en varios sentidos, como hemos visto. Valls, Soler y Flecha (2008) destacan que las interacciones entre profesor y alumno y la cooperación entre pares han sido estudiadas en situaciones de aula, lo que también ha ocurrido con las interacciones fuera de ese ámbito, es decir aquellas que se producen con otras personas, hijos, padres, en el hogar, en situaciones comunicativas orales o de lectura compartida a partir de lo cual se “está demostrando la necesidad de unir estos espacios e incluir el estudio de las interacciones en múltiples situaciones de aprendizaje con `todas las personas del entorno` de los niños, incluyendo, además de profesores e iguales, a padres, madres, abuelos, hermanos mayores, ex-alumnos, vecinos del barrio, monitores y otras personas profesionales”.

Y si bien se le pide a la escuela que dé lugar a diversos tipos de lectura -de estudio y estéticas; individuales, acompañadas y grupales; en la biblioteca, el aula, la casa o el rincón del patio durante el recreo- la principal es la lectura que se produce en la comunidad del aula. Dice Montes en *La gran ocasión*, (un texto escrito en el marco del Plan Nacional de Lectura que impulsa la lectura y el diálogo en torno de la creación de sentido, compartida en círculo):

nos interesa poner el énfasis en el círculo y recuperar la comunidad del aula, la primera y más rica comunidad de lectura que puede generar la escuela. No la única, pero sí la más propia. La escuela, si está dispuesta a asumirse como la gran ocasión y realmente “enseñar a leer”, no puede desaprovechar esa escena. Luego, ya se verá, las sociedades se irán ampliando, entretejiendo, cruzando y extendiendo, pero habrá que comenzar por el aula, la comunidad diaria, en la que habrá que dibujar ese círculo claro y contundente: “estamos leyendo”.

En este círculo, las prácticas de lectura dialógica como la Tertulia Dialógica Literaria, permiten el aprendizaje de un vocabulario diferente al cotidiano que proviene de la obra, pero también del intercambio con el resto de los lectores que se involucran en un mejoramiento de la expresión oral puesto que cada participante realiza apreciaciones sobre las obras leídas y en ciertas oportunidades se enfrenta a la necesidad de argumentar a favor de un determinado punto de vista que difiere del resto de las interpretaciones, lo cual requiere trabajar sobre las palabras disponibles para expresarse. De este modo, las experiencias y emociones que se van acumulando en el grupo, en el círculo de lectores también pasan a ser parte de la interpretación y objeto de diálogo y reflexión conjunta. La experiencia individual de leer, también importante en esta práctica, se torna en el momento de la tertulia, en una experiencia intersubjetiva y la incorporación de las distintas voces, experiencias y culturas genera una comprensión diferente a la que se alcanza de modo individual (Cardini, Coto y Lewinsky, 2018).

En *Gramática de la fantasía*, afirma Rodari (1983):

una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva

a la representación, sino que interviene continuamente para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir.

En este marco, la Tertulia Dialógica Literaria es “una práctica de lectura dialógica que consiste en un encuentro alrededor de la literatura, en el transcurso del cual los participantes leen y debaten oralmente y en forma colectiva obras clásicas” (Comunidades de aprendizaje, s.f.) seleccionadas ya sea de la literatura universal o de literaturas nacionales o regionales. Entonces, una pregunta necesaria es ¿por qué los clásicos?

## 5. Los textos clásicos

La selección de los textos literarios es un aspecto crucial para el planteo del diálogo que se ha de propiciar a partir y en torno de ellos. En las experiencias de lectura en comunidades de aprendizaje y tertulias dialógicas literarias en particular, los textos seleccionados son clásicos. Este calificativo encierra una fuerte ambigüedad. Por un lado los clásicos integran las listas de “lecturas obligatorias” en las carreras de Letras y en la formación de lectores literarios. Por otra parte, desde el sentido común un texto clásico es aquel que por algún motivo y aun sin haberlo leído, se reconoce y valora como monumento universal, y precisamente por esa cualidad parece estar reservado a los iniciados.

Clásico, dice Borges, “no es un libro (...) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y una misteriosa lealtad.” Por su parte Ítalo Calvino dice que “Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: ‘Estoy relejendo...’ y nunca ‘Estoy leyendo...’”. Por un lado puede ser una hipocresía de aquellos que se avergüenzan de admitir no haber leído un libro famoso. Pero por vastas que sean las lecturas de un individuo, siempre hay gran cantidad de obras fundamentales que quedan sin ser leídas. Usar el verbo leer o releer no tiene gran importancia porque “Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual” de tal modo que repetir una lectura en un momento diferente de la vida puede resultar en un acontecimiento absolutamente nuevo. En realidad se podría decir que “Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera. Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura.”

“Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado”-sostiene Calvino- al tiempo que subraya la importancia de la relación directa del lector con el texto independientemente de que se trate de clásicos antiguos o modernos, porque la lectura de un texto clásico siempre ha de deparar una sorpresa en relación con la imagen previa que se tenía de él. Lectura directa de los textos originales que eviten la bibliografía crítica, comentarios e interpretaciones de terceros. “La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario”, sostiene Calvino. Hay que dejar al texto hablar sin intermediarios a sus lectores y desestimar la “cortina de humo” tras la cual se suele esconder lo que el texto tiene que decir. Muchas veces lo que tiene para decir el texto queda oculto tras los discursos que pretenden saber más que él, pero “un clásico es un libro que

nunca termina de decir lo que tiene que decir. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima.”

El clásico no nos enseña necesariamente algo que no sabíamos; a veces descubrimos en él algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo (o se relaciona con él de una manera especial). Y ésta es también una sorpresa que da mucha satisfacción, como la da siempre el descubrimiento de un origen, de una relación, de una pertenencia.

Muchas veces los clásicos se conocen de oídas pero suelen resultar muy nuevos e inesperados al leerlos. Esto sucede cuando un verdadero clásico establece una relación personal con el lector. “Si no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se leen los clásicos por deber o por respeto”, dice Calvino, se leen solo por amor, pero agrega que “Salvo en la escuela” ya que esta tiene la obligación de hacer conocer bien o mal una cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después “tus” clásicos. El autor sostiene que la escuela está obligada a brindar instrumentos para efectuar una elección que ocurre fuera o después de cualquier escuela, porque solo en las lecturas desinteresadas puede suceder que el lector se tropiece con el libro que llegará a ser su libro.

Llámbase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes. XI. Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él. (...) Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquél, reconoce en seguida su lugar en la genealogía.

Calvino se pregunta por qué leer los clásicos en vez de concentrarse en lecturas que permitan comprender más fondo nuestro tiempo. En respuesta sostiene que un clásico tiende a relegar la actualidad a categoría de ruido de fondo. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone. La proliferación de nuevos títulos en todas las literaturas modernas nos enfrentan a la imposibilidad de leer todo. Frente a ello no queda más para el lector que inventarse cada uno una biblioteca ideal de sus clásicos, dejando una sección vacía para las sorpresas y los descubrimientos ocasionales.

Más allá de todas estas cualidades atribuidas a los textos clásicos por el genial novelista italiano, plantear la lectura de ellos en la escuela en tertulias dialógicas literarias (TDL), sin requisitos previos, desde la cultura propia es para cada estudiante tocar el monumento, experiencia vital y corpórea de la literatura. Ausencia de sumisión a un sentido impuesto, búsqueda personal y compartida, esfuerzo por construir un sentido, convocatoria de asociaciones, recuerdos, experiencias previas cada vez más ricas y reflexiones compartidas sobre ellas.

## **6. Literatura y alfabetización**

También es clásica la discusión entre dos posturas antagónicas y siempre en pugna. Por un lado una que concibe la alfabetización como el aprendizaje de un conjunto de letras, sílabas o palabras que representan ordenada y gradualmente las dificultades que la lengua plantea al aprendiz. Esta postura está asociada a libros o cartillas con una aglomeración de palabras, repetidas que pretenden ser textos pero no lo son ya que están destinados solo a desarrollar habilidades lectoras, presentar las correspondencias más frecuentes entre grafemas y fonemas y lograr una buena decodificación. Nadie discute que aprender a decodificar y dominar las

habilidades parciales involucradas en la lectura sean un contenido de necesaria apropiación por parte del niño o adulto que aprende a leer; son contenidos insoslayables del proceso de alfabetización. Lo que está en discusión es que esta postura deja fuera el sentido, ya sea porque trabaja con unidades que no lo tienen (letras y sílabas) o bien porque aun presentando palabras (unidades provistas de significado) solo constituyen una excusa para aprender las letras. A ello se agregan los pseudotextos irrelevantes desde el sentido, que no plantean ningún interés ni deseo de saber por parte de los alumnos y que jamás podrían ser motivadores del gusto por la lectura. Lamentablemente esta postura –ligada al aprestamiento y a una concepción de la lectura como conjunto de habilidades– persiste en nuestro país y con bastante fuerza en países de Latinoamérica.

Por otro lado encontramos una postura opuesta que, sostenida en paradigmas más modernos desarrollados durante el siglo XX y hecha acción en experiencias de aula con nuestros mejores maestros argentinos y latinoamericanos, concibe la alfabetización como un proceso de conocimiento en el que la construcción de sentido guía al lector en el procesamiento del texto. Texto y palabras reales, no solo una combinación de grafemas y fonemas a estudiar sino un diálogo con el mundo (Freire, 1984; Freire & Macedo, 1989), con el contexto, con la vida fuera de la escuela, con la cultura que cada uno aporta puesta en diálogo con la cultura heredada y convocada en el acto de alfabetización como experiencia personal y social. Cultura heredada cuya apropiación sigue siendo desafío no solo cognitivo sino democrático en el marco de la alfabetización como acto político.

Estas posturas claramente enfrentadas en la bibliografía específica han generado en nuestro país diferentes procesos de formación inicial y permanente de los profesores. Producto de ello, el saber experto y el práctico de los profesores reconoce una separación entre alfabetización y literatura. En el mundo académico las relaciones entre ambos universos registran una deuda tanto en investigaciones como en propuestas de acción educativa. Relaciones entre leer literatura como cultura patrimonial y leer literatura también para aprender a leer bien, para formarse como lector literario mientras se aprende a leer parecieran ser universos en constante exclusión. Pero esta relación es insoslayable en la educación inicial y primaria, así como lo es en la alfabetización de adultos y también en la educación secundaria obligatoria para los nuevos sujetos recientemente incluidos.

## **7. Bibliografía**

- Aguilar Ródenas, Consol; Olea, María José Alonso; Padrós Cuxart, María; Pulido, Miguel Ángel  
Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 1, abril, 2010, pp. 31-44  
Universidad de Zaragoza, España
- Arnoux, E. et al (2002) La lectura y la escritura en la universidad. Buenos. Aires, Eudeba.
- Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI.
- Barthes, R. (2003 [1977]). El placer del texto. La lección inaugural. Bs.As. Siglo XXI.
- Bombini, G. (2001) “La literatura en la escuela”. En Alvarado, Maite (coord.) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Bs. As.: Flacso/Manantial.

- Bombini, G. (2004): "El problema del conocimiento escolar sobre la literatura: tensiones en sus procesos de modernización", en Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960), Bs.As.: Miño y Dávila.
- [Borges. Otras inquisiciones. Bs. As. Emecé.](#)
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010): "La lectura: una práctica cultural". En Bourdieu, P. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Bs.As., Siglo XXI.
- Calvino, Ítalo (1993) Por qué leer los clásicos, Barcelona, Tusquets.
- Carli, S. (2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Charlot, B. (2006 [1997]). "El saber y las figuras del aprender". En La relación con el saber. Elementos para una teoría. Bs.As., Libros del Zorzal.
- Chartier, A. M. (2005) Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México, FCE.
- Chartier, R. (2000) Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones. "Lea". Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (2006) Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin. Bs. As. Manantial. 2006.
- Cardini, A., Coto, P. y Lewinsky, V. (2018) Tertulias dialógicas literarias: una práctica de lectura en las aulas argentinas. Novedades educativas, año 30, Nº 331.
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.). VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. (pp.15-56). México, DF. Comité Mexicano de Investigación Educativa. Accesible en: <http://www.psyed.edu.es/grintie>
- Coll, C. Las comunidades de aprendizaje. Recuperado de <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Comunidades de aprendizaje 7 Actuaciones de éxito. Tertulias dialógicas iliterarias.
- Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001) *Obras completas*. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
- Cossettini, O. (1999) *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria*. Municipalidad de Rosario. UNR.
- Díaz Rönnner, M. A. (1988) Cara y cruz de la literatura infantil, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Dubois, M. E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Bs. As. , Aique.
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2012) "Comprensión del sistema alfabético de escritura", en Castorina, José y Carretero, Mario (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación (II)*, Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. A. y Carretero, M. (comps.) *Desarrollo cognitivo y educación (I) Los inicios del conocimiento*. Bs. AS. Paidós, 2012.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós.

- Freire, P. (1997 [1070]) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Goodman, K. (1995) *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Lectura y Vida.
- Goodman, K. *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*. Clearinghouse on Reading and Communication Skills. National Council of Teachers of English
- Iglesias, L. (1979) *Didáctica de la libre expresión*. Ediciones pedagógicas. Bs.As.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, Laertes.
- Link, D. (2016) Clase Nro. 1. En torno de la literatura. Módulo Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Manual de tertulia dialógica literaria. CONFAPEA.
- Montes, G. *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de lectura. M.E.C. Y T.- Dirección Nacional De Gestión Curricular Y Formación Docente- Plan Nacional De Lectura
- Perez Sabbi, M. (2010) *Literatura infantil y alfabetización*. En *La formación docente en alfabetización inicial*. Literatura infantil y didáctica. Bs. AS. Ministerio de Educación.
- Rockwell, E. (2001). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. *Educação e Pesquisa*, 1(27), 11-26.
- Rockwell, Elsie (2005) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor. Año 3, Nro. 3, pp. 12 – 31.
- [Rodari, G \(2002\) \[1973\] Gramática de la fantasía. Bs. As., Santillana](#)
- Rogoff, B, Matusov, E. & White, C. (1996) *Models of teaching and learning: participation in a community of learners*. En Olson, D. & Torrance, N. (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 388-414). Oxford: Blackwell.
- [Rosenblatt, L. \(1988\) Writing and Reading: The Transactional Theory](#). Technical Report No. 416 New York University.
- Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: the building blocks of cognition*. En R.J. Spiro et al. (Eds.), "Theoretical Issues in Reading Comprehension". Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Smith, F (1994) *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Bs. AS. Aique.
- Solé, Isabel. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.
- Soler, M. (2003). "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador" en Teberosky, A. y Soler, M. (comp.) *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona ICE Horsori.
- Valls, R., Soler, M., Flecha, R. (2008) *Perspectivas en torno a la lectura /Perspectivas acerca da leitura*. Nº 46. S. d.
- Van Dijk y Kintsch (1983) *Strategies of Discourse Comprehension* New York, Academic Press.

- Zamero, M. ¿Cómo se aprende a leer? Suplemento Educación. Le Monde Diplomatique N° 52. Julio, 2017.
- Zamero M. Alfabetización inicial y avanzada. Enfoques, problemas y reflexiones. Editorial UADER. (En prensa)
- Zoreda, M. L. (1999): "La lectura literaria como arte de performance: la teoría transaccional de Louise Rosenblatt y sus implicaciones pedagógicas". Disponible online en <http://www.waldemoheno.net/signos1-1/Lee.pdf>