

Saberes docentes en las tertulias literarias dialógicas: un estudio de caso*

Teaching knowledge in dialogic literary gatherings: a case study

OSCAR ARAYA MALDONADO

Universidad de Granada

oscararaya@correo.ugr.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6989-4889>

CRISTINA DEL MORAL BARRIGÜETE

Universidad de Granada

crismorab@ugr.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5301-7808>

Recibido: 09.04.2024. Aceptado: 29.09.2024.

Cómo citar: Araya Maldonado, Oscar y Moral Barriguete, Cristina del (2024). “Saberes docentes en las tertulias literarias dialógicas: un estudio de caso”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36: 129-151.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.129-151>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumen: Entre las actuaciones educativas de éxito que caracterizan a un centro escolar con comunidad de aprendizaje se encuentra el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas (TLD), práctica que busca promover la conversación horizontal entre escolares y profesores para reflexionar y valorar el patrimonio cultural de los clásicos literarios. El presente estudio tiene por objetivo comprender los componentes de la enseñanza que definen esta práctica por medio del trabajo docente. Siguiendo una metodología cualitativa de corte etnográfico, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y el análisis categorial tras la observación participante del trabajo de dos maestras y un maestro pertenecientes a un mismo centro con comunidad de aprendizaje, ubicado en una de las zonas más vulnerables de Granada, España. Los resultados, organizados en tres núcleos temáticos, muestran que las actuaciones docentes en las TLD están condicionadas por múltiples factores. Entre los más destacados se encuentra el contexto sociocultural de los

* Esta investigación forma parte de una Tesis Doctoral por compendio de artículos en la Universidad de Granada.

estudiantes, el sentido que maestras y maestros le asignan a la lectura en la escuela y las presiones que experimentan frente al hecho de trabajar exclusivamente con clásicos literarios. Las conclusiones hacen visible una relación de diálogo y ruptura entre saberes docentes y teóricos, junto con la necesidad de replantearse itinerarios lectores que amplíen las experiencias de lectura y los referentes culturales.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje; educación literaria; educación primaria; saberes docentes; tertulias literarias dialógicas

Abstract: Among the successful educational actions that characterize a school with a learning community is the development of dialogic literary gatherings (DLGs) a practice that seeks to promote egalitarian dialogue between students and teachers to reflect on and value the cultural heritage of literary classics' books. The present study aims to understand the teaching components that define this practice, through the teachers' work. Following a qualitative ethnographic methodology, semi-structured interviews and a categorical analysis were applied after the participant observation of the work of two female teachers and a male teacher belonging to the same center, located in one of the most vulnerable areas of Granada, Spain, was observed. The results, organized in three thematic cores, show that teaching performances in the DLGs are conditioned by multiple factors. Among the most outstanding are the sociocultural context of the students, the meaning that teachers allocate to reading in school and the tensions they experience when working exclusively with literary classics. The conclusions make visible a relationship of dialogue and rupture between teaching and theoretical knowledge, together with the need to rethink reading itineraries that broaden reading experiences and cultural references.

Keywords: dialogical literary gatherings; learning community; literary education; primary education; teachers' knowledge.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la lectura literaria en el espacio escolar se ha vuelto un campo de estudio cada vez más explorado, y es que la relación entre literatura y educación es un lugar común donde históricamente han convergido distintas inquietudes. Si se tratase de sistematizar las líneas de investigación más recurrentes en el conocimiento sobre la actuación didáctica, podrían considerarse tres categorías explicativas (Munita y Margallo, 2019): 1) las creencias en relación con el corpus literario, sus alcances y posibilidades; 2) las que prestan atención a los actores educativos y su relación con la lectura y 3) las que exploran las prácticas de educación literaria, especialmente aquellas que encajan en el concepto de innovación. Como resultado de esta consolidación, podría afirmarse que los enfoques metodológicos más actuales apuestan por una educación literaria que se focalice en la construcción escolar de hábitos lectores y escritores. Junto con esto, se manifiesta cómo es necesaria la diversificación de textos y géneros que permitan enfatizar en el disfrute

durante la infancia y adolescencia (Lomas, 2023). No obstante, distintas investigaciones empíricas recientes dificultan estas pretensiones, al constatar un panorama tradicional y un escaso nivel de intervenciones pedagógicas por parte del profesorado (López y Núñez, 2022; Suárez y Suárez, 2020).

En la búsqueda de alternativas ante estos desafíos, resulta especialmente interesante la práctica de tertulias literarias dialógicas (TLD), ampliamente documentadas por diversos autores (Aguilar et al., 2010; Álvarez et al., 2013; Aubert et al., 2008; 2015; Flecha, 1997; Foncilla et al., 2020). Este tipo de actividades, situadas en el marco de las denominadas actuaciones educativas de éxito de los centros con comunidad de aprendizaje, se define como una instancia de diálogo igualitario, donde todos los agentes implicados (escolares, maestras/os, bibliotecarias/os y/o familia) se reúnen para hablar sobre clásicos (Flecha y Molina, 2015; Valls et al., 2008). Efectivamente, siguiendo el principio de Freire y Macedo (1989) de que “leer no consiste solamente en decodificar la palabra” (p. 51), las TLD promueven la participación de todos los escolares y parten de la interpretación de los textos como el resultado del diálogo entre personas diversas (Pulido y Zepa, 2010). Haciendo uso exclusivamente de clásicos de la literatura, estos investigadores coinciden en que es un espacio ideal para el encuentro entre lectores, la formación de hábitos y la consolidación de comunidades interpretativas en el aula. Con otras palabras, se trata de la construcción de grupos lectores que reconocen, valoran y reflexionan a partir de la lectura literaria (Mata, 2022).

Los estudios que se han ocupado de esta práctica declaran habitualmente que, a través de ella, se favorece la inclusión de todo el alumnado, la promoción de un clima seguro, la comunicación, la convivencia, el desarrollo de competencias lingüísticas y emocionales, entre otros elementos (Álvarez et al., 2021; García-Carrión et al., 2020; Malagón y González, 2018; Ramírez, 2021; Ruiz-Eugenio et al., 2023). No obstante, aun habiendo una considerable producción científica, existen todavía aspectos que permitirían ampliar la comprensión de este tipo de prácticas. Principalmente, cuestiones referidas al trabajo docente, sus decisiones didácticas, metodológicas y cómo todo ello dialoga con el contexto en el que inscriben sus actuaciones pedagógicas (Cuesta, 2019; López Valero et al., 2021; Rockwell, 2009).

Para ello, el presente estudio de caso adopta como principio orientador la idea de *saber docente*, entendido éste como un tipo de conocimiento

dialógico, histórico y socialmente construido (Tardif, 2016; Terigi, 2013). Un saber que está siempre en conversación con otros conocimientos, es fruto del trabajo diario, teniendo en cuenta sus condiciones de realización y la capacidad de reflexividad docente. Y es que, tal como declaran Mercado y Espinosa (2022) “con la intención de atender a las diversas necesidades de los niños frente al trabajo escolar, los docentes recurren a saberes construidos generalmente en la experiencia, pues no suelen tratarse en ámbitos de formación docente” (p. 190).

Con todo ello, la investigación tiene como objetivo general comprender cómo el contexto institucional, la cultura escolar y las creencias del profesorado influyen en los saberes desplegados en la práctica educativa de tertulias literarias dialógicas en un centro de educación primaria con comunidad de aprendizaje. Para lograrlo, los objetivos específicos planteados son:

OE1: identificar los factores propios del contexto que intervienen en las decisiones didácticas y metodológicas del profesorado en las TLD.

OE2: explorar en los sentidos que se le atribuye a esta práctica educativa.

OE3: reconocer las cualidades que definen el rol que maestros y maestras asumen en la realización de las TLD.

1. MÉTODO

La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo y se fundamentó en el método etnográfico, con enfoque de estudio de caso, entendido éste como un tipo de estudio a través del cual se comprende la realidad de una unidad social concreta. Tal como precisan Sabariego et al. (2019), la etnografía “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir las creencias, valores, perspectivas, motivaciones” (p. 287), intentando comprender cómo todo esto se desarrolla en el tiempo y le otorga sentido a la experiencia vivida.

1.1. Contexto y participantes

Para la selección del contexto y los participantes se siguió un criterio no probabilístico e intencionado (Bisquerra, 2019; Flick, 2015), coherente con la naturaleza y las pretensiones del estudio. En virtud de ello, el estudio se desarrolló en una escuela concertada con proyecto de comunidad de aprendizaje. Previamente, se entregó a la Delegación Territorial de

Desarrollo Educativo una solicitud de acceso al campo, junto con los detalles de la investigación. Posteriormente, se concertó una reunión con el equipo directivo del centro y el profesorado, instancia a la cual se explicitaron los objetivos de investigación y firmaron los consentimientos informados, siguiendo el código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Granada (2019).

En cuanto a las características del contexto escolar, se trata de un centro que imparte educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. La mayoría de sus estudiantes provienen de los alrededores de la escuela y de familias que no culminaron estudios obligatorios. De igual modo, se trata de un contexto con alto índice de migrantes y personas en riesgo de vulnerabilidad y exclusión social, lo que da cuenta, entre otras cosas, de la diversidad cultural de las aulas. Los participantes de la investigación fueron tres: dos maestras y un maestro de educación primaria (Tabla 1). Dado el interés por comprender las tertulias literarias dialógicas, desde el trabajo cotidiano, el único criterio de selección fue que realizaran clases de Lengua Castellana y Literatura en tercer ciclo de primaria, quinto y sexto cursos. Esto responde a la pretensión de observar una etapa de transición y cierre de la educación básica, en la que existirían ciertos hábitos de lectura incorporados, como resultado de sus trayectorias educativas.

Tabla 1.

Perfil de los informantes

Profesorado	Edad	Experiencia docente	Años en el centro
Maestra 1 (M1)	31	7 años	7 años
Maestra 2 (M2)	29	3 años	3 años
Maestro 3 (M3)	32	5 años	3 años

Fuente. Elaboración propia

1.2. Instrumentos

Las técnicas que se utilizaron para la recogida de información fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada.

En cuanto a esta última, se construyó un guion con preguntas diseñadas *ad hoc*, que actuaron como guía para organizar los puntos centrales de la conversación con el profesorado. Esta instancia se puso en marcha bajo la lógica de un diálogo relativamente abierto y flexible con

cada docente (Flick, 2015). Ambas técnicas se complementan durante el estudio, pues la entrevista recoge explicaciones y sentidos que el profesorado otorga a aquello que ocurre en el aula y, por tanto, nutre las observaciones.

1.3. Procedimiento de recogida y análisis de la información

El estudio etnográfico se llevó a cabo durante siete meses, desde diciembre de 2022 hasta junio de 2023, tiempo en el cual se alcanzó una saturación de la información. Dentro de este periodo observaron veinte sesiones de TLD, registradas a partir de notas de campo. Al mismo tiempo, se realizaron diversas entrevistas con cada una de las maestras y maestros, las cuales fueron registradas en audios y posteriormente transcritas.

Para el análisis de la información se utilizó el Software Atlas.ti 23, a través del cual se realizó una codificación abierta para identificar segmentos que fuesen significativos, según las preguntas y objetivos de investigación. A partir del reconocimiento de estas unidades se establecieron tanto puntos en común como divergencias entre los participantes, para reconocer con ello las singularidades desde las que resignifican la práctica de TLD.

2. RESULTADOS

Por medio del procedimiento descrito anteriormente emergieron distintas categorías que fueron agrupadas en torno a núcleos temáticos o metacategorías con mayor amplitud conceptual, a través de una codificación axial (Tabla 2).

Con relación a los resultados expuestos más adelante, se otorgaron distintos códigos para aclarar las fuentes de procedencia, tanto de la observación como de las entrevistas, los que se desglosan de la siguiente manera: notas de campo (NC), entrevista inicial (Ei) entrevista intermedia (Eint), entrevista final (Ef).

Tabla 2.

Temas y categorías para el análisis de resultados

Temas	Categorías	Códigos
Condiciones de la enseñanza	Contexto sociocultural de los estudiantes	CSE

	La familia en los procesos de lectura	FAM
Creencias y sentidos	Rol docente en las TLD	RD
	Valor de las TLD	VAL
Interacción del conocimiento docente	Conocimiento del grupo	CG
	Tensión teoría y práctica	TTP
	Trabajo colectivo	TC

2.1. Condiciones de enseñanza

Un primer elemento que surge del discurso de las maestras y maestros responde a las condiciones en las que desarrollan su trabajo, específicamente referidas al contexto sociocultural de los estudiantes, caracterizado por altos índices de riesgo de vulnerabilidad. A juicio de una de las maestras, esto repercute incluso en la ausencia de hábitos de lectura y el poco compromiso familiar respecto a ello. Según comentan, entre los intereses familiares no se encuentra el destinar recursos ni tiempo para la lectura, “teniendo esa oportunidad no lo hacen porque no es por dinero. Algunos padres prefieren gastar el dinero en unas zapatillas que valen tres veces un libro” (Ei_M1). Estas circunstancias emergen como una dificultad en el quehacer educativo. En la entrevista final, esta misma maestra explicita la poca participación de la familia de esta manera:

En la tertulia no conseguí ninguna familia. También digo que, por horario, sé que de toda la clase hay gente que trabaja, pero hay otros en sus casas y no quieren venir, nunca (...) Si tuvieran ese apoyo, esas lecturas en común con la familia, quizá conseguiríamos mucho más (Ef_M1).

Según otra de las maestras del centro: “muchas veces, si te ven con un libro, se van a reír de ti. Es el contexto en el que nos movemos con algunos estudiantes. Tengo niños que no quieren leer, no saben expresarse oralmente y cuesta engancharlos” (Ei_M2).

No obstante, el profesorado reconoce la necesidad de revertir la situación, “aunque en su entorno no se lea, la curiosidad puede nacer acá, ahí va la tarea nuestra” (Ei_M1), “si en su casa no ven libros, no ven a nadie leyendo, entonces acá tienen que encontrarlos” (Ei_M3). Como respuesta a los inconvenientes que presenta el contexto, maestras y maestros sostienen una serie de estrategias. Destacan entre ellas el uso de

un calendario con el que refuerzan la importancia de dar cumplimiento a la lectura.

La maestra vuelve a señalar el calendario que tienen en el centro de la pizarra, para recordarles cuánto queda antes de la siguiente tertulia. Tacha los días que han pasado, como cada semana. Pregunta en general si han podido avanzar en casa y abre espacio para compartir alguna dificultad que estén teniendo con la lectura. Esto se replica también en el resto del profesorado antes de acabar las clases. (NC)

Se añade a esto la elaboración de una guía que entregan cada trimestre, con el objetivo de que los estudiantes puedan registrar sus impresiones, palabras que no comprenden u otros elementos que, eventualmente, pueden compartir con la clase, a sabiendas que “muchas cosas sobre la lectura difícilmente podrán conversarla en sus casas” (Ei_M2). En este sentido, destaca la actuación de una de las maestras, quien elaboró un rincón dentro de la sala destinado exclusivamente a la lectura y justificado del siguiente modo:

Es cierto que hay una necesidad de que ellos cojan el gusto por la lectura, y viendo que en sus casas no se fomenta, aproveché que se había hecho una donación solidaria para reunir dinero y no se habían vendido todos los libros que llegaron a la escuela. Se quedaron ahí y se iban a entregar a otra asociación. Los cogí y llené la biblioteca de la clase. Al principio, no les llamó mucho la atención. A los que no les gustaba les di algunos cortos y fáciles para empezar. Comenzamos a usar un sofá dentro de la sala, que fue un regalo, entonces se iban a leer ahí. Si no partíamos así, lo de las tertulias menos resultaría (...) me encantaría que tuvieran una cultura de lectura en casa, pero al menos acá se intenta (Eint_M1).

Los relatos y las actuaciones del profesorado dan cuenta de cómo las condiciones socioculturales en las que se desarrolla el trabajo cotidiano se utilizan como base para la toma de decisiones. Incluso yendo más allá de las TLD, exponen las necesidades o carencias del estudiantado como justificación para las actuaciones educativas.

2.2. Creencias y sentidos

Al plantear la cuestión del valor que tienen las tertulias literarias dialógicas como actuación educativa, el profesorado alude a distintos

sentidos que se entretengan tanto con lo que para cada una/o representa leer en la escuela como con el contexto familiar de sus estudiantes. Una de las maestras menciona que las TLD constituyen un espacio donde “ellos (estudiantes) se liberan, comunican muchas cosas que quizá en otros ámbitos de su vida muchos no lo podrían hacer, porque no pasan tiempo con sus familias” (Eint_M1). De igual manera, surgen elementos como el disfrute y la no obligatoriedad: “con el caso de las tertulias, lo principal es que vean que no se trata de: “venga lee un libro por obligación y ya está” (Ei_M3). Así, maestras y maestros coinciden en que una de las virtudes de las TLD es la posibilidad de compartir: “ya no solo leer, sino leer y compartir, compartir vivencias, lo que yo pienso, mis creencias de vida. Es aprender todos de todos” (Ei_M2).

El relato de las maestras confirma una relación de continuidad entre el conocimiento docente y los saberes teóricos que definen una TLD, los que coinciden con la idea del compartir como aspecto esencial. Por último, surge la idea de transmitir determinados valores, tarea encomendada tradicionalmente a los textos literarios en el espacio escolar, y cuestionada muchas veces desde posicionamientos que acusan una pedagogización e instrumentalización de lo literario. En palabras de uno de los maestros (Eint_M3): “Intento coger historias asociadas a algún valor, que es lo que a mí me interesa, que se les quede algo, no algo de la lectura, de demostrar que saben leer, sino de que la lectura les transmita algún valor”.

Las observaciones de clases permiten constatar cómo estos sentidos moldean las distintas intervenciones del profesorado y con ello el tipo de conversaciones que mantienen niños y niñas durante las TLD. Durante las sesiones es muy común que la clase comparta situaciones vividas y experiencias personales. En varias ocasiones se observan intervenciones que no tienen una conexión clara con la obra, ni necesariamente son fruto de una interpretación de la propia narración, sin embargo, al profesorado le interesa explorar aquello y anima al resto a compartir situaciones similares.

Guiadas por el convencimiento de que las TLD deben permitir que el grupo se exprese y tenga un espacio donde puedan ser escuchados, una de las maestras comenta: “A veces cuentan cosas duras u otras que no tienen nada que ver con el libro, pero a lo mejor sí con cosas que están enfrentando, eso es importante” (Eint_M2).

En esta misma línea, durante la observación de clases se tuvo acceso a la ficha que el profesorado repartía a cada estudiante para preparar la tertulia. Esto permitió constatar que, en gran medida, el tipo de

conversación que emergía en las sesiones estaba determinado por dicho material. En él se solicitaba que escogieran un párrafo o frase para luego responder a tres preguntas concretas: 1) ¿qué has sentido con este fragmento?; 2) ¿te sientes identificado con algo?; 3) ¿qué opinas sobre él?

Otro aspecto llamativo responde a los roles que el profesorado dice asumir en las TLD. La cualidad que mejor define el papel que adoptan guarda relación con el diálogo y la democratización del conocimiento. Una de las maestras hace alusión a la tarea de guiar a sus estudiantes en el proceso de lectura: “soy una especie de guía, un acompañamiento para sacar de ahí lo que no sepan explicar, pero no es que les enseñe algo.” (Ei_M1). En la misma dirección, otra maestra reitera el hecho de abandonar esa posición de poseedora del conocimiento en pos de una animación a que participen de la conversación: “en este tipo de actividades o con la lectura en general, yo no soy la persona que lo sabe, soy la persona que anima a que participen, a que vayan tirando de hilos” (Ei_M2).

Lo anterior se constata a partir de la observación de aula, donde se aprecia cómo el profesorado realiza distintas preguntas para que el grupo pueda profundizar en la lectura:

M1: Si miramos la ilustración de la página 28 y 29. Recuerden que este libro también nos permite hacer un análisis de las imágenes. Esteban, ¿Qué te llama la atención de la imagen?

E1: Que el agua le llega hasta las piernas.

M1: Pero, ¿qué podemos pensar a partir de la cara de Alicia?

E2: A mí la cara, siento que es como “no me quiero mover de aquí”. Pero también veo que en sus ojos se siente responsable de lo que ha hecho, se siente mal.

M1: Vale. ¿Esteban, algo más que puedas ver ahora?

E1: Que está triste por escaparse. Quizá por meterse por un sitio donde no debía.

M1: Interesante. Me ha gustado mucho vuestras respuestas.

E2: Su cara también me expresa una especie de vacío interior, como si no tuviese expresión. (NC)

Destaca, por distanciarse en alguna medida del resto de docentes, el rol que dice asumir el maestro 3, quien habla de las TLD como posibilidad de realizar pequeñas tutorías:

Llevo el papel de moderador e intento hacerles preguntas relacionadas con la lectura, pero también sobre si ha pasado algo en clases. Imagínate, si

se han peleado dos personas, pues intento reconducir un poco para hacer una tutoría a través de la lectura (Ei_M3).

2.3. Interacción del conocimiento docente

Otra de las dimensiones que aparece en el discurso docente, en torno al trabajo cotidiano, es el componente relacional. La idea de una co-construcción del conocimiento o, dicho de otro modo, de un conocimiento en interacción, parece fundamental en la toma de decisiones didácticas y metodológicas. En este sentido, destaca el conocimiento del grupo-clase como factor decisivo en la actuación educativa. Respecto a la selección de obras que se abordan en las TLD, los docentes aluden a las características específicas de los estudiantes como un criterio fundamental: “este año he intentado elegir algo que les pueda interesar. Pero ya no solo eso, sino me he ido a personalidades, intentando que les hable (el texto) un poquito a cada uno” (Eint_M1). En concordancia con esto, el resto de maestras y maestros habla de la identificación como elemento clave de cualquier texto:

Tienen que ser libros muy pensados, porque lo principal que debe tener un libro es que ellos se vean en algún momento. Se tienen que ver reflejados. Si no tiene el libro ese hilo conductor en el que ellos puedan verse dentro del libro, no les va a gustar y no engancharán (Eint_M2).

Hay veces que veo que no son capaces de disfrutar simplemente por estar leyendo. Otra cosa aparte es cuando les llega, porque lo entienden, porque ven que está relacionado con algo que han visto, con algo que ha pasado. Al menos así lo veo yo, tengo que buscar lecturas que permitan eso (Eint_M3).

El hecho de ubicar a los estudiantes como el núcleo central a la hora de planificar y ejecutar las TLD también hace emerger algunas problemáticas. A propósito de los pocos hábitos de lectura y las dificultades de extender procesos de fomento lector más allá de la escuela, el profesorado se refiere a la utilización casi exclusiva de clásicos literarios como algo que en ocasiones entrapa las sesiones de lectura:

Las historias que contienen estos libros están muy distantes de la realidad de los estudiantes, si recurrimos sólo a los clásicos, la mayor parte de las cosas no se pueden relacionar con la vida cotidiana de un niño. (Eint_M2); yo creo que más que nada es por la forma en la que está escrito un clásico,

aunque sea una adaptación, acaban con un vocabulario muy complicado para niños (Eint_M3).

Para ceñirse en todo momento a las exigencias de una TLD, maestras y maestros declaran seguir con frecuencia las orientaciones de una página web de comunidad de aprendizaje que se utiliza en todo el centro. En ella se sugieren los títulos correspondientes a tercer ciclo de primaria, los que se encuentran disponibles en la escuela para ser distribuidos a los estudiantes. Aun así, la experiencia personal y práctica los lleva a cuestionarse la presencia constante de los clásicos literarios:

Sabemos que esto está estudiado, no es que queramos cambiar todo, tiene su base científica. Lo hacemos como dicen que hay que hacerlo, con grandes obras literarias. Aunque a veces me salto un poco eso (en tono bajo), pues porque he visto que leen *La Odisea* y no les motiva nada. Con los mitos griegos me pasó igual. Teníamos que pararnos en muchos detalles. Quizá ese libro en particular encajaría en otra asignatura, sociales o historia. Con *El principito* lo vi clarísimo. Cuando yo lo leí dije: “se podrán extrapolar muchas cosas”, pero lo pensé como adulto. Como niño, nadie pudo decir: “me ha pasado algo parecido”, porque, ¿a quién le va a pasar algo parecido? Tal vez deberíamos replantearnos qué hace que un libro sea clásico o qué hace que no lo sea, al menos para la lectura en la escuela (Ef_M2).

Esta relación de ruptura entre los saberes teóricos y los saberes que nacen desde el cotidiano escolar lleva al resto del profesorado a adoptar la misma actitud crítica en torno a lo que se espera de una TLD.

Estuve en un congreso de comunidades de aprendizaje donde se decía: “una tertulia dialógica tiene que ser con clásicos literarios”. O sea, la teoría te dice que tiene que ser así, pero luego tienes que ver tu realidad. Con la experiencia que he tenido yo este año, creo que dificulta las cosas (...). El último libro que leímos, *El hombre de otra galaxia*, de Carlos Domínguez, no era un clásico y les ha gustado más. Disfrutaron más que con *La vuelta al mundo en ochenta días*, por ejemplo. ¿Por qué, viendo que hay otros libros que funcionan, no podemos enriquecer las opciones de novelas?, ¿si leen escritores actuales no van a enganchar? No lo creo (Ef_M1).

Creo que nos empeñamos mucho en que lean un tipo de literatura, tienen que leer x libro porque dicen que es interesante, pero a lo mejor a los niños ése no les interesa. *La vuelta al mundo en ochenta días*, que es un clásico, les cuesta la vida, además de que acaban odiando la lectura. Me pasó con ese

libro que no lo entendían ni les gustaba. No lo terminamos. Al final les dije [al resto del profesorado]: “mira, vamos a cortar porque no está sirviendo, están odiando el libro. Encima me odiarán a mí, a la lectura y a las tertulias (...). Preferiría que lean algo que sea de su interés antes que se machaquen con un libro (Ef_M3).

A propósito de las dificultades compartidas por el profesorado, uno de los aspectos que mencionan como esencial para potenciar las TLD es el trabajo colectivo entre docentes. En el día a día, los encuentros informales configuran un espacio en el que muchas veces exteriorizan aciertos o falencias del trabajo con los estudiantes.

La retroalimentación o los consejos que surgen en esas conversaciones muchas veces muestran aspectos que difícilmente reconocen individualmente: “resulta mejor cuando compartimos entre profesores lo que pasa en la clase y más teniendo niños a nivel sociocultural parecidos. Eso nutre bastante” (Eint_M3); “en sexto conversamos mucho de lo que va resultado y lo que no. La ficha que pudiste ver la adaptamos entre nosotros, pensamos que en los dos cursos no lo hacían bien, así que se nos ocurrió agregar otras preguntas” (Eint_M1).

Para la maestra que lleva menos tiempo en la escuela, la conversación con sus compañeros se vuelve fundamental a la hora de entender el funcionamiento de un centro con comunidad de aprendizaje: “hice tertulias en cuarto, pero después me tocó quinto. Ahí ya no es igual, entre un curso y otro. El trabajo entre nosotros me ha servido mucho. Soy de preguntar: “¿Cómo lo haces con esto?, ¿qué es lo que os funciona mejor?” (Eint_M2). De hecho, esta maestra comenta que, como ciclo, se reúnen los lunes y martes para tratar distintos temas y también aprovechan estas reuniones para exteriorizar algunos problemas de clase y encontrar alternativas. Este espacio de encuentro fue una solicitud formal que llevó parte del profesorado al claustro, lo que confirma nuevamente el carácter interactivo del conocimiento docente.

2.4. Red de conocimientos en el trabajo docente

Una vez detectadas y analizadas las categorías incluidas en cada núcleo temático, se utilizó el software de Atlas.ti 23 para establecer una red de relaciones semánticas entre cada una de ellas. Este proceso permitió hacer visible las conexiones que existen en la producción del saber docente, lo que demuestra las diversas fuentes de conocimiento. A través

de una comparación constante y una codificación axial, se revisaron las unidades de análisis de cada categoría para identificar marcas textuales explícitas que referencian otros núcleos temáticos. Del mismo modo se realizaron interpretaciones de algunos segmentos del discurso docente que incluían, de forma implícita, aspectos codificados en otras categorías.

Además, la red de relaciones semántica (Figura 1), muestra el enraizamiento o fundamentación de cada categoría, entendido como la frecuencia de aparición en el discurso docente y su densidad, es decir, el número de conexiones de una categoría con otra. Estos datos se expresan en el primer y segundo número de cada código, respectivamente.

Entre los aspectos destacables se aprecia la alta fundamentación y densidad de las tensiones entre teoría y práctica (TTP) en las tertulias literarias dialógicas, que lejos de abordarse como la clásica dicotomía del trabajo docente, muestra su conexión con aspectos que justifican las preocupaciones de maestras y maestros.

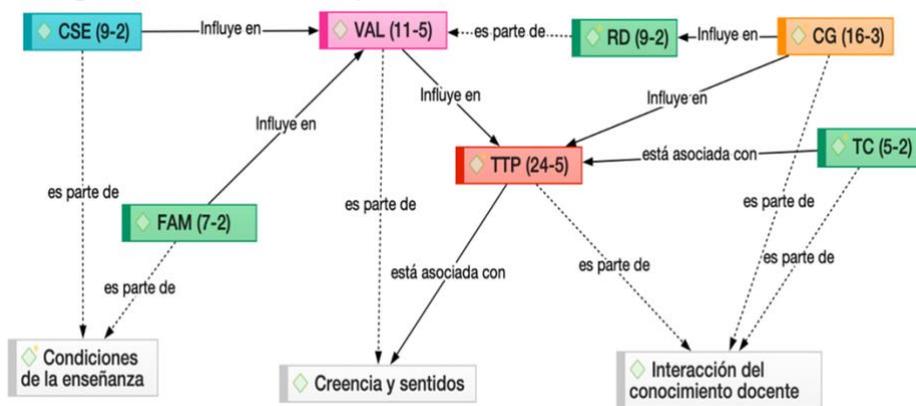


Figura 1. Red semántica construcción del trabajo docente en las TLD.
(elaboración propia)

Se observa a través de la Figura 1 el complejo entramado que configura las actuaciones docentes asociadas a las TLD. El conocimiento del grupo de estudiantes (CG) emerge como uno de los factores con mayor fundamentación y de los más influyentes, lo que confirma su importancia en las decisiones didácticas y metodológicas del profesorado.

Además, se aprecia que el valor que maestras y maestros le asignan a esta práctica (VAL) está fuertemente condicionado por el contexto socioeconómico de los estudiantes (CSE) y el rol de las familias (FAM). Esto se confirma en las constantes alusiones que el grupo de profesores

hace sobre la ausencia de libros en casa, la poca comunicación entre padres e hijos y la posibilidad de subsanar esto por medio de las TLD.

Por último, tal como se mencionó anteriormente, la red semántica muestra que las tensiones entre teoría y práctica (TTP) nacen como resultado de las características singulares de cada grupo (CG), pero también de las creencias del profesorado. Y es que los maestros tienden a explicar la poca disposición del alumnado hacia los textos clásicos, a partir de aspectos que personalmente consideran fundamentales. Entre ellos se encuentra la no identificación del grupo-clase con los personajes y el acercamiento a historias que no son actuales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió hacer visibles las múltiples especificidades de los saberes y conocimientos que se despliegan en las tertulias literarias dialógicas. La exploración profundizó en las ideas, creencias y juicio del profesorado, logrando acceder a distintos modos de pensar lo educativo y, por tanto, a los distintos saberes docentes (Tardif, 2016). Corresponde ahora recuperar los objetivos específicos que orientaron la investigación para organizar los resultados.

Primeramente, en cuanto a identificar los factores propios del contexto que intervienen en las decisiones didácticas y metodológicas del profesorado en las TLD (OE1), se pudo constatar que el entorno sociocultural de los estudiantes y el rol de las familias emerge como uno de los más importantes. Los relatos expuestos ubican al estudiantado como principal referente de las preocupaciones docentes, lo que les lleva a desplegar una serie de estrategias para la formación de hábitos lectores.

La incidencia del contexto también se hace presente al explorar los sentidos que le atribuyen a esta práctica educativa (OE2). En las entrevistas el profesorado habla de la posibilidad de que niños y niñas cuenten con un espacio para ser escuchado, expresar sus emociones, compartir vivencias y aprender determinados valores por medio de la lectura. Estas cuestiones se confirman a partir de la observación de clases, donde maestras y maestros se preocupan de que todos puedan participar y expresar ese algo que la lectura les suscita, una oportunidad propia de las tertulias literarias dialógicas.

Con relación a las cualidades que definen el rol que maestros y maestras asumen en la realización de las TLD (OE3), se reconoce una actitud de apertura a la escucha o la gestión de la conversación, cuestiones

que el profesorado define como animar, modelar y guiar la lectura. Esto revalida lo que otros estudios han puesto en valor respecto al impacto no solo académico, sino también social de este tipo de prácticas de lectura. Sobre todo, por la posibilidad de poner en diálogo distintos aspectos de la vida del alumnado a partir de lo leído (Molina Galvañ, 2012; Malagón y González, 2018; Pulido y Zepa, 2010).

Otro de los hallazgos significativos es la relación de continuidad y ruptura entre las normas oficiales que definen el funcionamiento de las tertulias literarias dialógicas y los modos singulares en que el profesorado aborda esta práctica. El aspecto más interesante sobre este punto surge en la declaración de incomodidad por el uso en demasía de obras canónicas, lo que restringe la circulación de otras manifestaciones literarias que, poco a poco, están ganando presencia en las aulas de educación infantil y educación primaria, como la literatura infantil y juvenil (Núñez y Santamarina, 2022).

Esta rigidez respecto al uso de clásicos también interviene en la posibilidad de incorporar intereses lectores de los propios estudiantes, lo que bien podría ser un punto de partida para la conformación del hábito lector. En este sentido, desde el contexto universitario, Molina y Del Moral (2019), abren una nueva posibilidad de creación de itinerarios a partir de las recomendaciones lectoras que el profesorado en formación sugiere. Con el fin de fortalecer los hábitos de lectura, el estudio preliminar realizado por estas mismas autoras (del Moral y Molina, 2018) considera los gustos del alumno universitario y futuro mediador, como iniciación en el diseño de trayectorias de lectura que, poco a poco, los acercarán a obras de mayor calidad o representativas del canon.

A esto habría que añadir otras preocupaciones vinculadas a la perspectiva de género que, aunque no fueron parte inicial del estudio, nos parece importante problematizar como nuevas líneas de investigación que se abren. Las obras que, en el caso particular de esta investigación, el profesorado acerca a sus estudiantes, dan cuenta de un escaso flujo de autoras femeninas, temáticas o personajes que amplíen la visión de mundo más allá de una estructura patriarcal, lo que obstaculiza el despliegue de una educación integral e inclusiva, demandas propias de una de las metas (4.5) a lograr en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS4) de la Agenda 2030 y la sociedad del siglo XXI (ONU, s/f). Del total de 223 títulos que se sugieren para las TLD en la base de datos que el colegio utilizaba, solo 23 correspondía a escritoras, lo que representa el 10,3 %. Esto concuerda con trabajos como de Navas Ocaña (2022) y los de De la

Torre y Guichot (2023), respecto a la ausencia de referentes femeninos en el canon escolar español. A juicio de ambas investigadoras comúnmente estos se incluyen de forma ínfima, reforzando una mirada androcéntrica que “genera una deslegitimación de las mujeres a partir de la negación de precedentes y falta de reconocimiento de reconocimiento de sus contribuciones culturales” (De la Torre y Guichot, 2023, p. 164).

A raíz de todo lo anterior, se reconocen posibles nuevas líneas de investigación para profundizar en el desarrollo de tertulias literarias dialógicas, como la diversificación del canon de lecturas y la presencia de una perspectiva de género, cuestiones fundamentales para nutrir las experiencias de lectura.

En definitiva, la investigación permitió comprender la influencia del contexto institucional, la cultura escolar y las creencias del profesorado en los saberes que se despliegan durante las TLD. Hacer visible el modo de pensar y actuar del profesorado, especialmente en entornos caracterizados por estudiantado en riesgo de vulnerabilidad, otorgan relevancia y valor al estudio, pues permite ampliar la mirada hacia cuestiones propias del trabajo cotidiano y su fuerte influencia en las decisiones educativas. No obstante, existen algunas limitaciones, como el hecho de que el texto presenta solo una parte del trabajo etnográfico, lo que podría condicionar la comprensión de determinados aspectos. Del mismo modo, al tratarse de un estudio de caso se condiciona la posibilidad de generalizar los resultados para explicar otras realidades, aunque esto no fuese parte de las pretensiones del estudio.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Oscar Araya Maldonado se encargó de la conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, recursos, metodología, redacción (borrador original). Cristina del Moral Barrigüete se encargó de la metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, visualización, redacción (revisión y edición)

FINANCIACIÓN

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Estado de Chile/Programa de becas/Doctorado Becas Chile /72210140

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Ródenas, Consol; Alonso Olea, María José; Padrós Cuxart, María y Pulido, Miguel Ángel (2010). “Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), pp. 31-44. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf> [09/03/2024].
- Álvarez Álvarez, Carmen; González Cotado, Lorena y Larrinaga Iturriaga, Amaya (2013). “Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión”. *TABANQUE Revista pedagógica*, 26, pp. 209-224. Handle: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/11986>
- Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón y Racionero, Sandra (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, Adriana (2015). “Amaya: Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates”. *Qualitative Inquiry*, 21(10), pp. 885-864. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Álvarez Guerrero, Garazi; Martínez de la Hidalga de la Torriente, Zoe y Villardón Gallego, Lourdes (2021). “No one will criticize you”: Keys for Egalitarian Participation in Dialogic Literary Gatherings”. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(3), pp. 218-235. DOI: <https://doi.org/10.17583/remie.8830>
- Bisquerra, Rafael (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Flecha, Ramón y Molina, Silvia (2015). “Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias”. *Avances En Supervisión Educativa*, 23, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- Flick, Uwe (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foncillas, Mercedes; Santiago-Garabieta, Maite y Tellado, Itxaso (2020). “Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un estudio de caso a través de las voces y dibujos argumentados del alumnado”. *Mutidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(39), pp. 205-2025. DOI: <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- Freire, Paulo y Macedo, Donaldo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- García-Carrión, Rocío; Villardón-Gallego, Lourdes; Martínez, Zoe y Marauri, Jesús (2020). “Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students’ Relationships with a Communicative Approach”. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), pp. 996-1002. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- Gonzalez, María Paula (2017). “La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias”. *Educação & Realidade*, 42(2), pp. 747-769. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623658035>
- Lomas, Carlos (2023). “¿Por qué y para qué enseñar literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria”. *Enunciación*, 28(1), pp. 57-75. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.20291>
- López, Rosa María y Núñez, María Pilar (2022). “La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria”. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 27(27), pp. 135-153. DOI: <https://doi.org/10.25115/alabe27.8626>

- López Valero, Amando; Encabo Fernández, Eduardo; Jerez Martínez, Isabel y Hernández Delgado, Lourdes (Coord.) (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Barcelona: Octaedro.
- Malagón, Juan y González, Ignacio (2018). “Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje”. *Profesorado*, 22(4), pp. 111-132. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Mata, Juan (2022). “Niños que hablan de libros. Una reflexión sobre el aprendizaje de la literatura, la escucha y la conversación”. *Catalejos*, 14 (7), pp. 20-34. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6176> [08/03/2024].
- Mercado, Ruth y Espinosa, Epifanio (2022). “Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 35, pp. 180-207. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2824>
- Molina Galvañ, María Dolores (2021). “Leer y conversar, el discurrir de la lectura literaria en una clase de sexto”. *Aula Abierta*, 50(3), pp. 697-704. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.697-704>
- Molina García, María José y Moral Barrigüete, Cristina del (2019). “Sobre los hábitos lectores en futuros maestros de Primaria y lecturas iniciáticas fuera del canon literario”. En José Manuel de Amo Sánchez Fortún, Pilar Núñez Delgado, Anastasio García Roca y María Santamarina Sancho (coord.). *Lectura y educación literaria: Nuevos modos de leer en la era digital*. Barcelona: Octaedro, pp. 195-204.
- Moral Barrigüete, Cristina del y Molina García, María José (2018). “Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria”. *REUGRA, Revista de educación de la Universidad de Granada*, 25, pp.51-79. DOI: <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.100>

Munita, Felipe (2016). “Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora”. *Ocnos*, 15(2), pp. 77-97. DOI:

<https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.2.1140>

Munita, Felipe y Margallo, Ana María (2019). “La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante”. *Perfiles Educativos*, 41(164), pp. 154-170. DOI:

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>

Munita, Felipe (2021). *Yo, mediador*. Barcelona: Octaedro.

Núñez Delgado, María Pilar y Santamarina Sancho, María (2022). “Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea”. *Tavira. Revista electrónica de formación de profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, pp. 1-10. DOI:

<https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1102>

Navas Ocaña, Isabel (2022). “Las escritoras no están. Lucía Sánchez Saornil y la educación literaria”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 32, pp. 107-128. DOI:

<https://doi.org/10.24197/ogigia.32.2022.107-128>

ONU (s./f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Disponible en:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
[09/03/2024].

Pulido, Cristina y Zepa, Brigita (2010). “La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas”. *Revista Signos*, 43(2), pp. 295-309. DOI:

<https://doi.org/10.4067/s0718-09342010000400003>

Ramírez, María Chica y Leite, Analía (2021). “Las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria. Un estudio de caso”. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Educación*, 12(16), pp. 69-88. DOI:

<https://doi.org/10.30972/riie.13165758>

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Ruiz-Eugenio, Laura; Soler-Gallart, Marta; Racionero-Plaza, Sandra y Padrós, María (2023). “Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities”. *Educational Research Review*, 39, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>

Sabariago, Marta, Massot, Inés, y Dorio, Imna (2019). “Métodos de investigación cualitativa”. En Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 285-320.

Suárez Ramírez, Miriam y Suárez Ramírez, Sergio (2020). “El libro de texto como lectura que condiciona la práctica educativa en educación primaria”. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 22, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.3>

Tardif, Maurice (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.

Terigi, Favia (2013). “Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación”. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana, pp. 7-48. Handle: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4899> [09/03/2024].

Torre-Sierra, Ana María de la y Guichot-Reina, Virginia (2023). “Referentes literarios en los manuales escolares de la España democrática: diagnóstico del androcentrismo mediante el Análisis Crítico del Discurso”. *Paedagogica Historica*, 59(1), pp. 145-170. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2137817>

Universidad de Granada (2019). *Código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Granada. Vicerrectorado de Investigación y transferencia*. Disponible en: <https://investigacion.ugr.es/sites/vic/investigacion/public/inline-files/Codigo-de-buenas-pr%C3%A1cticas.pdf> [09/03/2024].

Valls, Rosa; Soler, Marta y Flecha, Ramón (2008). “Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 71-87. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie460717>