

LECTURA DIALÓGICA. LA COMUNIDAD COMO ENTORNO ALFABETIZADOR

Marta Soler Gallart,
Universitat de Barcelona

Capítulo publicado en:
Teberosky, A. y Soler, M. (eds.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*.
Barcelona: Horsori, pp. 47-63.

1. Introducción

La lectura sigue siendo una de las claves del acceso a la información y del éxito en educación. En la sociedad de la información lo escrito se diversifica en su forma y soporte, y cada vez más nos comunicamos y nos comunican cosas a través de mensajes, palabras, textos, símbolos, anuncios y otras representaciones gráficas que, a través de nuestras interacciones, cobran significados. Algunos autores han hablado de múltiples escrituras y alfabetizaciones (Street, 1995; Barton y Hamilton, 1998) y han señalado nuevos retos educativos para atender a la diversidad del actual contexto social y multicultural. Otros autores han planteado la necesidad de tener en cuenta todas las culturas de una forma crítica desde la igualdad de diferencias, o sea, enseñando el discurso académico que se valora en el entorno escolar desde el reconocimiento de la riqueza de las diferentes formas orales y escritas de la lengua (Bartolomé, 1998). Las personas debemos ser capaces de desenvolvemos perfectamente en el dominio de la lectura y la comprensión de las informaciones escritas que se nos van presentando para no quedar excluidos de la sociedad. Por esto, la alfabetización inicial sigue siendo una de las grandes preocupaciones de los y las profesionales de la educación. ¿Qué debemos hacer para que todas las niñas y los niños aprendan estas habilidades, se conviertan en lectores críticos y desafíen los nuevos retos de la sociedad de la información? ¿Qué pasa con el alumnado que se queda atrás? ¿Estamos dando suficientes respuestas para todas y todos? ¿Por qué los niños y niñas más desfavorecidos no pueden acelerar el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Por qué las comunidades con pocos recursos deben conformarse con menos aprendizajes?

Necesitamos replantear la enseñanza de la lectura en los centros educativos. Sabemos que leer es más que interpretar unos signos que representan unos fonemas, o comprender unas palabras que se refieren a unos significados. Leer un texto, como decía Freire, implica leer el contexto (Freire y Macedo, 1989) con lo cual indica que la lectura no era un hecho mecánico y aislado sino que abre una puerta a un nuevo universo de posibilidades para intervenir en el mundo y transformarlo. Leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo. En este capítulo nos centraremos en el proceso inicial de aprender a leer, pero desde esta perspectiva amplia, incluyendo aquellos factores que relacionan la lectura con el aumento del aprendizaje y con la transformación de una situación educativa, concepto que nos permite plantearnos

objetivos igualitarios para todos los niños y niñas, independientemente de su etnia, clase social o bagaje cultural.

La lectura dialógica implica el aumento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura, multiplicando los espacios más allá de donde tradicionalmente se habían contemplado y abriéndolos a personas muy diversas (Soler Gallart, 2001). La lectura dialógica no se reduce al espacio del aula sino que abarca más espacios: incluye la variedad de prácticas de lectura que pueden realizarse en las biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, en centros culturales, y en otros espacios comunitarios, y se realiza con todas las personas que interactúan en las vidas de cada niño y cada niña, dentro y fuera de la escuela.

En este sentido, nos planteamos el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una nueva concepción del aprendizaje en la que vamos más allá del proceso de leer y escribir. El foco de la lectura se desplaza de verse como un proceso interactivo entre el niño o niña y el texto a la interacción entre los niños, las niñas y las diferentes personas adultas que están a su alrededor en relación con ese texto. El proceso de interpretación, construcción de significado y creación de sentido en relación con lo escrito deja de ser individual y se torna colectivo. Ésta es la clave del proceso y esta concepción tiene implicaciones educativas. Por ejemplo, desde esta perspectiva, tanto la participación de las familias en los aprendizajes escolares como la propia formación de familiares contribuye a la alfabetización inicial de los niños y niñas. Existen numerosos programas que ya han demostrado el éxito educativo desde esta dimensión colectiva (Comer, 1997; Sánchez Aroca, 1999). Presentamos alguno de estos programas más adelante.

2. El entorno alfabetizador de los niños y las niñas

El proceso de alfabetización depende cada vez más de la coordinación de los aprendizajes que se desarrollan en los diferentes espacios y de las relaciones de las vidas de los niños y las niñas. Existen algunas premisas de las cuales debemos partir para llegar a dicha afirmación: a) los estudios de alfabetización emergente ya demostraron hace años que la alfabetización se realiza también en la familia, en la calle, y otros contextos no escolares con todos los materiales escritos y prácticas letradas que se encuentran en el entorno del niño o niña (Purcell-Gates, 1995; Teale & Sulzby, 1986); b) el entorno actual es cambiante y tanto niños como personas adultas deben participar de aprendizajes constantes; y c) cuando nuestras actuaciones educativas inciden – directa e indirectamente – en todos estos contextos, el entorno alfabetizador se transforma y con él los aprendizajes.

Los niños y niñas que están en nuestras aulas provienen de entornos diversos, en los que la cultura escrita tiene una presencia diferente, tanto en los materiales escritos como en el tipo de prácticas letradas más habituales en su vida cotidiana. Por ejemplo, hay familias donde se leen libros y prensa diariamente, se utiliza el ordenador, se dejan notas pegadas a la nevera y se escribe la lista de la compra para ir al supermercado. En otras familias se leen folletos informativos y magazines, se apuntan letras o palabras en el calendario de pared, se hace la compra de memoria y se entablan conversaciones diariamente con familiares, amistades y vecinos en sus casas o en las tiendas del barrio: discuten de la vida, cuentan historias y comparten opiniones. En unas familias se utilizan prácticas más parecidas a las escolares que en otras y, a menudo, para los niños

y niñas, lo que ocurre en las aulas está demasiado alejado de lo que pasa en sus vidas cotidianas.

Muchos autores han discutido la necesidad de una continuidad entre escuela y comunidad. Por un lado, la cultura de la escuela y la del hogar son a veces tan distintas que los niños y niñas no pueden utilizar sus recursos de conocimiento para los aprendizajes (Moll, 1992). Por otro, esta distancia acaba por construir una dicotomía entre actividades y actitudes propias del mundo académico y del entorno familiar que puede desembocar en el rechazo por parte de los jóvenes de una de las dos culturas (Willis, 1988).

A grandes rasgos, podríamos diferenciar entre familias académicas y no académicas. Las familias académicas son aquellas en las que alguna persona posee titulación y que su vida cotidiana interactúa diariamente con las y los pequeños: responden sus dudas, les explican cómo hacer las tareas escolares, insisten en contenidos y conocimientos que ellas valoran como necesarios para tener éxito en el ámbito académico. Los niños y las niñas de familias académicas tienen en casa recursos educativos similares a los de las aulas como libros, cuadernos, ordenadores, conversaciones académicas, vocabulario y motivación por temas y conocimientos propios de la escuela. Así, tienen más facilidades para aprender.

No obstante, ya que la mayoría de personas adultas no poseen titulación universitaria, la mayoría de los niños y niñas pertenecen a familias no académicas, que forman parte de un contexto cultural diferente al contexto escolar, y los recursos educativos de los que disponen en casa no son del mismo tipo que los que se encuentran en el aula. Por lo tanto, tienen menos facilidades. Los niños y niñas de estas familias están en peligro de ser excluidos de la sociedad de la información porque no tendrán las habilidades que se priorizan en la actualidad.

Como decía Shirley Brice-Heath en su etnografía de familias americanas (1983) “las formas de actuar con las palabras” de las familias no académicas son diferentes de las académicas (o de la clase media), pero esto no significa que a las familias no académicas les falte un ambiente adecuado, unas competencias parentales apropiadas, un interés educativo o unas estrategias formales para “transmitir prácticas letradas escolares”. Algunas interpretaciones de estudios como los de Heath sobre las prácticas letradas familiares han llevado a legitimar discursos sobre el déficit familiar y a utilizarse para seguir responsabilizando a las familias del fracaso escolar de sus hijos e hijas. No obstante, otros estudios como el *Harvard Home-School Study of Language and Literacy Development*¹ han afirmado que es incorrecto explicar las causas del fracaso en la lectura a partir de la ausencia de recursos y habilidades en los hogares de bajos ingresos. Una de las principales conclusiones del estudio es que existen factores que dependen tanto de las familias como de los centros escolares (Snow y Tabors, 1993). Otro estudio con madres mexicanas inmigrantes sobre las funciones y el sentido de la lectura y la escritura encontró que las familias más marginalizadas veían la alfabetización como una forma de salir de la exclusión y la educación de sus hijos e hijas era una de sus principales preocupaciones. Aunque no les podían ayudar en las tareas escolares porque muchas eran analfabetas realizaban acciones como dejar un

¹ El *Harvard Home-School Study* es un estudio longitudinal que durante casi quince años ha investigado los pre-requisitos sociales de las interacciones del hogar y de la escuela para el éxito con la lectura y la escritura de un grupo de niños y niñas de familias con bajos ingresos de la zona de Boston.

espacio libre en la mesa de la cocina para que pudieran hacer los deberes o dándoles soporte emocional (Goldman y Trueba, 1987). Entonces, ¿por qué los niños y niñas de estas familias tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura? Volvemos a la necesidad de coordinar todos los procesos de la comunidad, las interacciones con la lectura y a escritura, los recursos utilizables y cómo se utilizan, canalizar motivaciones de las familias hacia actividades educativas reales. A continuación, vamos a centrarnos en algunos factores a tener en cuenta en este proceso.

3. Factores que contribuyen a desarrollar la alfabetización inicial

Interacciones

-- ¿Sabes cómo hacer la letra “p”? Es muy fácil: haces un “1”... y luego le pones una ola!

Así le explicaba Laura a Kevin cómo ella hacía la letra “p” cuando Carlos, el profesor de apoyo, no había logrado que Kevin lo comprendiera, ni jugando a hacer trazos con el dedo ni repasando con el lápiz letras de puntitos.

Todas las personas tenemos inteligencia cultural, lo cual incluye la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y, por lo tanto, todas somos capaces de desarrollar aprendizajes distintos en diferentes contextos si existe la oportunidad para hacerlo (Elboj, Valls y Fort, 2000). Las interacciones en las aulas y fuera de ellas condicionan estos aprendizajes, sea cual sea la cultura en la que cada niño o niña interacciona.

Diferentes autores han señalado la importancia de las interacciones en los procesos cognitivos de aprendizaje (Vygotsky, 1979; Bruner, 1995) así como en los procesos de alfabetización inicial de niños y niñas con diferentes bagajes culturales (Bartolomé, 1998; Snow, Barnes & Griffin, 1998). El aprendizaje de la lectura y la escritura empieza mucho antes de la incorporación en el mundo de la escuela, y los conocimientos sobre la escritura y las actitudes hacia la lectura se han ido desarrollando a raíz de las interacciones en el seno familiar. Una de las actividades iniciales más estudiadas ha sido la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre madres y sus hijos e hijas en momentos de lectura compartida (Ninio y Bruner, 1978; Heath, 1983). Estos estudios explicaron cómo las interacciones iniciales con los cuentos influían en el proceso de adquisición del lenguaje y el aprendizaje posterior de la lectura, al constituir una base de conocimiento de la que solamente algunas niñas y niños parten cuando llegan a la educación infantil.

Pero detengámonos por un momento: si el aprendizaje depende de las interacciones y de los significados compartidos, ¿no debemos continuar potenciando en los diferentes espacios educativos relaciones intersubjetivas entre el propio alumnado y con personas adultas? Y para los niños y niñas de familias no académicas, ¿no serán las nuevas interacciones en nuevos contextos el cando de cultivo par nuevos aprendizajes? Las Comunidades de Aprendizaje² están demostrando día a día en las aulas que niños

² Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de un centro escolar basado en la participación de toda la comunidad y el aprendizaje dialógico. El objetivo es conseguir el éxito escolar de

como Kevin no necesitan partir de su falta de experiencia con la cultura escrita sino fomentar contextos de interacción con personas adultas como Carlos y con compañeras como Laura para desarrollar todo su potencial. Como nos recuerda Bruner (1997), *el conocer y el comunicar son alternativamente independientes en su naturaleza, de hecho virtualmente inseparables* (p.21).

Altas expectativas, autoestima y motivación por la lectura

Cuando sonaba el timbre del recreo, Miguel quería quedarse un poquito más para acabar la ficha. Itziar se había convertido en una apasionada de los cuentos y pedía insistentemente que alguien leyera con ella.

Miguel y Itziar eran los típicos niños con dificultades con la lectura. Miguel se atrancaba con la *ma-ma-m-m...* y no sacaba la palabra. Itziar se inventaba palabras o se quedaba mirando los gestos de la maestra, a ver si adivinaba los sonidos que tenía que hacer. Ambos habían aceptado lo que se decía de ellos y se negaban a leer o se pasaban horas ante unas fichas que parecían interminables.

Los niños y las niñas van construyendo la percepción sobre sus propias capacidades a partir de la interacción con las personas con quienes se relacionan. Según Mead (1990) nuestra identidad está formada por “yo, mi, y persona”. El “mi” es el otro generalizado, la interiorización que yo hago de lo que las demás personas piensan de mí, y esto va configurando la percepción de mí misma y mis propias capacidades. Los niños y las niñas perciben las expectativas de los docentes y todo su entorno, y este proceso contribuye a consolidar o superar sus dificultades de aprendizaje con la lectura y su capacidad de asimilar con rapidez y creatividad el mundo escrito. Para Itziar, por ejemplo, fue clave sentirse en un entorno de altas expectativas, donde diferentes personas adultas se sentaban con ella a leer cuentos y libros, a pesar de sus dificultades iniciales, sin pensar que nunca le gustaría leer. También se quedaba a veces en la biblioteca porque había chicas mayores que también querían leer con ella. La lectura dialógica implica multiplicar los momentos de lectura compartida convirtiéndolos en momentos de comunicación, partiendo claro está de que todas las niñas y niños tienen motivación, ya sea explícita ya sea bajo la barrera de la infravaloración por las tareas académicas.

Dimensión instrumental

Todos ya saben cuál es la letra de su nombre. Entonces, en los grupos, “hacemos sonar” cada letra y los niños generan palabras nuevas. Así, cada letra nos lleva a más letras, y cada palabra a más palabras.

Partiendo del aprendizaje de palabras cercanas como los propios nombres, los niños y niñas son capaces de incrementar su universo de palabras y sonidos a partir de letras y sonidos conocidos. Es necesario que el niño o niña adquiriera conciencia fonológica, y lo puede hacer a través de construir palabras cercanas como el nombre propio o los nombres de sus familiares, identificando letras de estas palabras y los

todos los niños y niñas para la sociedad de la información. El proyecto, iniciado por CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona) a principios de los años 90, se está llevando a cabo en estos momentos en centros de educación infantil, primaria y secundaria del País Vasco, Catalunya y Aragón.

sonidos correspondientes. A la vez que se van desarrollando en este proceso, son capaces de generar otras palabras jugando con las letras, las sílabas y los sonidos, y dotando de sentido con los demás a cada nueva palabra generada.

La lectura dialógica no implica simplemente dialogar sobre los textos que leemos o sobre los nombres y palabras. Tampoco significa olvidarse que leer y escribir pasa por un proceso cognitivo en el que los niños y niñas van tomando conciencia de aspectos convencionales de la escritura, de la segmentación de las palabras, del valor sonoro que atribuimos a cada representación gráfica en forma de letra, etc. El proceso cognitivo de leer no es un proceso natural, sino propiciado por las interacciones con personas más expertas en el mundo letrado y que contribuye a nuestras formas de comunicación en nuestra sociedad. Los niños deben ser capaces de interpretar códigos y letras y descifrar mensajes y tener las herramientas para producir textos nuevos. No podemos conformarnos con que las niñas y niños sepan los nombres de las letras, sino que las sepan utilizar.

Freire (1997) decía que *la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía* (p. 34) y relacionaba esta afirmación con la necesidad de enseñar aquello que los niños y niñas y las personas adultas necesitan para conseguir la igualdad educativa, sin rebajar el listón para aquellas personas con más dificultades de aprendizaje o que se encuentran ante más barreras sociales. Todo ello, en un entorno de diálogo en el que todas las personas puedan compartir sus experiencias y sus sueños.

En este sentido, podemos tomar como referencia experiencias educativas a nivel internacional que están teniendo éxito en términos de superar el fracaso escolar. Todas estas experiencias tienen unos puntos en común: la participación de la comunidad en el centro y el aprendizaje de la lectura, escritura. Nos centraremos en el *School Development Program* (SDP) de James Comer, por ser una de las experiencias pioneras en los Estados Unidos en esta orientación. El objetivo principal de las escuelas del SDP es proporcionar una estructura y un proceso de movilización de las personas adultas para contribuir al aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas. Todos los equipos de planificación, gestión y desarrollo escolar están formados por profesorado, administración, familiares y profesionales. Existen tres principios guía: a) solución de problemas en lugar de queja, b) toma de decisiones por consenso a través del diálogo, y c) colaboración entre los equipos directivos y de trabajo. Las necesidades educativas de las niñas y los niños son el centro de las finalidades del centro, y establece una responsabilidad compartida por parte de toda la comunidad educativa. Durante más de veinte años, el SDP ha tenido muchas evaluaciones y ha sido objeto de investigación, y ha indicado efectos significativos de mejora en el clima escolar, nivel de asistencia y rendimiento escolar (Comer, 1999).

Contemplar la dimensión instrumental del aprendizaje significa partir de la premisa de que todos los niños y niñas pueden alcanzar niveles altos de logro académico, llegar a la cima más alta de su potencial, si tienen la oportunidad. La escuela debe proporcionar las oportunidades para este desarrollo para los niños y niñas que no lo tengan. Pero las escuelas no pueden afrontar este reto solas, sino movilizar otras personas adultas – incluyendo a familiares – para ayudar a los estudiantes y sus necesidades de desarrollo. Por ejemplo, dentro del SDP está el programa *Essentials of Literacy* que es un proceso de intervención para alumnado con dificultades en la lectura.

El programa se desarrolla en un aula designada como la *Comer Reading Room* donde profesorado, padres y madres, otras personas adultas y voluntariado, reciben formación y actúan como facilitadores del aprendizaje en cada “estación de trabajo”. Una “estación de trabajo” está compuesta por cuatro niños y niñas que trabajan en grupo: leen, escriben, escuchan, piensan, aprenden y toman decisiones durante noventa minutos diarios, y al final de cada semana se celebra el éxito conseguido. El programa optimiza los recursos existentes en el centro escolar con una nueva forma de trabajar, fomenta la conexión entre escuela, hogar y comunidad, y promueve la formación permanente de profesorado y voluntariado.

El SDP de James Comer ha sido un precursor de otros programas de aceleración del aprendizaje y superación del fracaso escolar en los Estados Unidos. Basándose en su experiencia surgieron posteriormente proyectos como las *Accelerated Schools* y el programa *Success for All* que se están desarrollando en más de 6000 centros por todo el país. Todos tienen como fundamento la participación de las familias y la comunidad, y el éxito en los aprendizajes de la lectura, escritura y matemáticas, principalmente. El programa de lectura de las escuelas *Success for All*, por ejemplo, tanto en su versión en inglés como en castellano para escuelas bilingües (i.e. *Reading Rotos* y “Lee Conmigo”) se basa en el aprendizaje cooperativo en el aula con profesorado de apoyo, durante noventa minutos diarios (Slavin, 1985), al igual que el Aula de Lectura de Comer.

Transformación del contexto

Sarai, una niña gitana de segundo de primaria, nos contaba orgullosa que su madre también venía al colegio a estudiar, y que en casa se ponían las dos en la mesa del comedor con los libros.

En la escuela de Sarai, muchas familias son gitanas y la asociación de familiares promovió clases para sacar el permiso de conducir con alfabetización. Cada tarde la sala de familiares se llenaba sobre todo de madres, jóvenes y algún padre. La madre de Sarai cada noche repasaba el libro y las fichas y la niña se ponía a su lado, sacaba algún libro o el cuaderno y se ponía a leer o escribir palabras. A menudo leía el libro de su madre y había aprendido que los coches también se llamaban “vehículos” y que aparcar también se dice “estacionar”. Habían creado un espacio nuevo donde compartían el esfuerzo común por aprender.

La alfabetización de familiares y las actividades culturales con familiares y otros miembros de la comunidad repercute de forma indirecta en la alfabetización de los niños y las niñas y su motivación por la lectura y la cultura escrita en general. La participación de madres, padres y otros familiares en procesos alfabetizadores crea nuevas prácticas de lectura y nuevos referentes culturales en los entornos no escolares de los niños y niñas que influirán indirectamente en su aprendizaje. En un estudio sobre la influencia de la formación de personas adultas en sus prácticas letradas fuera del marco escolar, se encontró que existe relación entre el tipo de formación y los cambios en prácticas de lectura y escritura en su vida cotidiana. Por un lado, aumenta la presencia de lectura de libros y lectura y escritura de notas, cartas, y comunicaciones oficiales; por otro, facilita la relación con la educación de sus hijos e hijas y con su centro escolar (Purcell-Gates, Degener, Jacobson & Soler, 2001). El estudio demostró que la formación de familiares a través de actividades culturales y educativas implicaba cambios relevantes en sus prácticas de lectura y escritura en el hogar, especialmente en

relación a tareas más académicas. Para muchas personas adultas con poca formación vivir una experiencia de capacidad y aprendizaje se convierte en un motor de transformación personal y de su entorno. A través de su implicación educativa, son los miembros de la comunidad quienes se convierten en promotores de la lectura y la escritura junto al profesorado.

Un ejemplo claro de esta repercusión son las “tertulias literarias dialógicas”, un programa de animación a la lectura en el que participan miembros de familias no académicas (Soler-Gallart, 2000). Son tertulias donde personas que nunca habían leído un libro se reúnen para compartir la lectura de clásicos de la literatura universal. Así pasan a leer, comentar y profundizar en obras de Cervantes, Lorca, Shakespeare, Tolstoy, Joyce, etc., y a comprobar que no hay un tipo de cultura para un tipo de gente, y que tienen mucho que aportar a la educación desde su cultura popular. Una mujer que participaba en una tertulias explicaba que cuando su hija le vio leyendo *La Metamorfosis* de Kafka le dijo –*Mama, qué haces “tú” leyendo un libro como “éste”?* De repente se rompe una brecha cultural que se daba por supuesta, devolviendo confianza en las capacidades de las personas y generando cambios. La transformación de las personas que en la tertulias, genera un cambio de actitud frente a los libros y la educación: aumenta la motivación por leer, compartir historias, palabras y sentimientos, y convertirse en una persona lectora habitual. Además, genera un cambio en el “atreverse” a dar una opinión, y se abre un mundo de posibilidades donde voces no académicas empiezan a ser visibles e incluidas en espacios socialmente reconocidos, ya sea en sus casas, con sus familias y amistades, en la asociación de vecinos del barrio o en movimientos sociales. La participación de familiares no académicos en actividades culturales y educativas como las tertulias ha provocado cambios en el entorno alfabetizador de sus hijos e hijas, en sus hogares y en su comunidad.

4. Más allá del aula y de la díada profesor-alumno

La lectura dialógica es una nueva forma de entender la lectura: no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno. La clave es pues la intersubjetividad en los diferentes espacios de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la comunidad cobra sentido no sólo porque representa un contexto en el que niños y niñas interactúan más allá del marco escolar, sino también porque los miembros de la comunidad entran en las aulas y otros espacios educativos y participan en actividades de alfabetización.

Con la participación de la comunidad nos planteamos el éxito educativo de todos los niños y niñas – desde sus diferentes realidades sociales económicas, desde sus identidades culturales y lenguas maternas – abriendo los horizontes del aprendizaje de la lectura con la multiplicación de interacciones e instantes educativos con y entre todas las personas jóvenes y adultas alrededor de los pequeños. Si tenemos en cuenta los factores descritos en el apartado anterior (interacciones, altas expectativas, motivación, dimensión instrumental y transformación del contexto) vemos también que la alfabetización inicial no depende tanto del mejor método sino de la cantidad y del tipo de interacciones de las niñas y niños con la cultura escrita, así como de la coordinación de todos los aprendizajes que ocurren en sus vidas. Esto implica ir más allá del aula y de las interacciones tradicionales con el docente como única vía de desarrollo del proceso lecto-escritor. Así, ampliamos las vías, por un lado, incluyendo más personas:

familiares, voluntariado, compañeras y compañeros, hermanos, primos, amigas mayores, personas de la comunidad, etc. Por otro, incrementando los espacios de aprendizaje de lectura y escritura a través de actividades extraescolares, talleres, tertulias, hogares, espacios de ocio, bibliotecas, parques, centros culturales, etc. Vamos a considerar algunos ejemplos en tres niveles diferentes de participación: aula, centro y comunidad.

Más personas alfabetizando en el aula

El aula sigue siendo uno de los principales contextos de alfabetización, y en ella se pueden acelerar los aprendizajes si conseguimos aumentar las interacciones. Para ello es necesario cambiar su formato y disposición tradicional e incorporar nuevos elementos que faciliten este proceso. Sabemos que existen diferentes metodologías y enfoques didácticos con los que conseguir que los aprendizajes en el aula sean más significativos, así como materiales y actividades importados del universo escrito del entorno de los pequeños que dotan a la lectura y la escritura de funcionalidad y sentido. No obstante, sabemos también que aquellas experiencias que han conseguido acelerar los aprendizajes de todas las niñas y niños incluyen el factor de la interactividad.

Un maestro o maestra sola no puede transformara en aula en un espacio interactivo, es necesaria la participación de otras personas adultas que contribuyan a este proceso. Así, en las aulas, además del profesorado, pueden participar familiares, ex-alumnos/as, personas del barrio, jubilados/as, otros profesionales y demás voluntariado de la comunidad para trabajar en pequeños grupos, realizar momentos de lectura compartida, trabajar con aquellas niñas y niños que tienen más dificultades, coordinar diálogos sobre los cuentos, etc. Lo más importante son las relaciones de aprendizaje entre todas las personas que comparten el aula en cada momento y los procesos de comunicación que se producen alrededor de estos aprendizajes. Incorporar más personas como agentes alfabetizadores no significa reducir la tarea del profesorado, o diluir la función docente. Es más bien lo contrario. La lectura dialógica implica más responsabilidad por parte del profesorado para conseguir que los niños y niñas tengan un aprendizaje de máximos.

Una de las propuestas en esta línea que están dando mejores resultados es el trabajo en grupos interactivos (Aubert y García, 2001). Consiste en una organización del aula en grupos heterogéneos (diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, grado de atención, género, cultura, etc.) de cuatro o cinco niños, con una persona adulta en cada grupo que facilita el aprendizaje. Se diseñan varias tareas, tantas como grupos, para ser realizadas en unos 15 minutos, de manera que todos los niños y niñas pasan por todas las tareas. Cada persona voluntaria se encarga de facilitar una de las tareas y el objetivo no es ayudar a cada niño o niña individualmente sino potenciar que se ayuden y se expliquen entre ellos y ellas. Así, los niños que van más rápido o dominan más una tarea, ayudan a que los demás la entiendan bien y puedan terminar la tarea. Por ejemplo, en una clase de infantil, Ana, una niña de 4 años, le enseñaba a Halima como tenía que escribir su nombre detrás de la hoja, y además le decía que se fiara, que había una letra que la tenían las dos: la "A". Halima la miraba, repetía los sonidos que hacía Ana y sonreía porque lo había entendido. Ejemplos como éste o como la interacción entre Laura y Kevin expuesta anteriormente son el tipo de diálogos de aprendizaje que se generan en los grupos interactivos. Al incluir más personas adultas en el aula, se multiplican las estrategias de aprendizaje porque se generan interacciones con el

maestro o maestra, los y las voluntarias de los grupos y los demás niños y niñas, acelerando así el proceso de alfabetización. Al trabajar en grupos heterogéneos,³ se facilita la posibilidad de compartir conocimientos y estrategias, utilizar la diversidad como riqueza para los aprendizajes y fomentar actitudes solidarias entre los niños y niñas.

En el momento de la interactividad a través de grupos interactivos u otras actividades con voluntariado en el aula, el papel del profesor o profesora es muy importante. Es la persona gestora del aula, quien hace el seguimiento de los aprendizajes de todos los niños y niñas, y quien debe asegurar sus aprendizajes. Es la persona que decide los contenidos y las actividades, la responsable del currículo. La entrada de la comunidad en el aula es una ayuda para el profesorado que tiene por objetivo acelerar los aprendizajes de todo el alumnado, potenciando la inclusión a partir del trabajo cooperativo y la alfabetización a partir de la intersubjetividad.

Multiplicando los momentos alfabetizadores en el centro escolar

Todos los espacios del centro escolar pueden convertirse en contextos de alfabetización en los que se fomenten prácticas de lectura y escritura basadas en interacciones con la participación de familiares y voluntariado. Los diferentes espacios del centro escolar (i.e. biblioteca, aula de ordenadores, comedor, patio, aula de música, etc.) se pueden dinamizar, tanto en horario escolar como extraescolar. A menudo las actividades extraescolares se centran en ocio y deporte, como si existiera un tiempo para los aprendizajes instrumentales y un tiempo para lo demás. Todo esto se puede cambiar.

La biblioteca a menudo suele ser un espacio desolado, donde se prestan libros y a veces se hacen los deberes, pero raramente se usa para otras actividades y no suele estar abierta fuera del horario escolar para que los niños y las niñas disfruten de sus posibilidades con sus compañeros, compañeras y familiares. Un proyecto que está dando ya sus frutos son las “bibliotecas tutorizadas”. En las bibliotecas tutorizadas hay personas adultas (familiares y miembros de la comunidad) que leen con los niños y niñas, les ayudan a buscar información en los libros o en el ordenador para hacer trabajos, comentan los libros y escriben los comentarios, ponen en escena un cuento, organizan “el tema del mes”, entre otras actividades educativas y de animación a la lectura. Una madre voluntaria de la comisión de biblioteca de una escuela del país vasco escribía en el periódico escolar: *“lo primero que intentamos es conseguir que vivan ese espacio llamado biblioteca como un lugar generador de placer. Oyen cuentos, los mayores leen a pequeños y los que todavía no saben leer inventan las historias siguiendo los dibujos. Cabeza contra cabeza transmitiéndose el calor físico de sus cuerpos y las vibraciones de los sentimientos que hacen surgir las historias, ríen y se asombran juntos, se corrigen o intentan imponer su protagonismo, aumentan su vocabulario y cuentan sus experiencias . . . Queremos también que la biblioteca sea un lugar para ensayar, inventar, confundirse para mejorar”*.

En una biblioteca tutorizada el espacio se flexibiliza y se dinamiza: en un rincón podemos ver una alfombra y unos cojines donde los más pequeños se sientan a leer

³ Contraria a la idea de heterogeneidad, una de las propuestas que se han llevado a cabo en muchos centros para dar atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje y necesidades educativas ha sido en trabajo en agrupaciones flexibles por niveles, o la separación de alumnado con más dificultades para darles una atención específica.

cuentos, también unos ordenadores donde se buscan informaciones y se juega con programas de software educativo juntando letras y dibujos con el ratón. En unas mesas están haciendo deberes con una voluntaria y en otra mesa están haciendo un taller de escritura en el que confeccionarán un libro de historias para la biblioteca. También hay prensa y libros para personas adultas. Se pretende que la biblioteca sea un espacio de encuentro, en el que todas las personas vinculadas al centro y de la comunidad puedan asistir y participar de un entorno de aprendizaje intergeneracional.

Además de la biblioteca otros centros han optado por dinamizar un aula de estudio donde niños, niñas, chicos y chicas de diferentes edades pueden quedarse después de la clase para realizar trabajos y deberes con la ayuda de una o más personas voluntarias. Nos comentaba una profesora que en su centro muchos preferían el aula que quedarse en la biblioteca a jugar. La atención que reciben, el interés por buscar informaciones y resolver problemas y tareas entre todos y todas se convertía en un motor de aprendizaje y cambio. Asimismo, el aula de ordenadores abierta más allá del horario estrictamente escolar se convierte también en un punto de aceleración del aprendizaje a través de la comunicación, donde mayores y pequeños, madres e hijas, abuelos y nietos comparten y se enseñan mutuamente. Pocas veces aprovechamos en los centros de educación infantil y primaria el potencial de las relaciones intergeneracionales.

Familias y comunidades que aprenden

La participación de miembros de la familia en actividades de formación crea nuevas prácticas letradas y nuevos referentes educativos en el entorno de los niños y niñas, como veíamos anteriormente con el caso de Sarai y la nueva relación educativa creada con su madre, una mujer gitana que había sido analfabeta.

La formación de familiares es otra de las claves para el fomento de la lectura dialógica. Las clases de alfabetización, informática, idiomas, catalán y/o castellano para personas inmigrantes, etc., son para muchos familiares de un centro escolar una forma de participación en el centro para su propio desarrollo personal, pero sobre todo una forma de aprender para poder ayudar a sus hijos e hijas en sus tareas escolares. Padres, madres, abuelas, hermanos mayores y otras personas del barrio pueden beneficiarse de este contexto y participar en la escuela, contribuyendo a generar un clima de aprendizaje en toda la comunidad educativa. Las actividades culturales y de animación a la lectura como las tertulias literarias, o las tertulias culinarias⁴, o el grupo de teatro para adultos y niños que se desarrolla en diferentes centros, son también un foco de transformación del entorno y una forma indirecta de incidir en la alfabetización inicial de los niños y niñas.

También las actividades de alfabetización familiar donde diferentes miembros de las familias (adultos, jóvenes, niños y niñas) comparten aprendizajes son un motor de motivación a la lectura. La dinamización de espacios como la biblioteca y el aula de ordenadores facilita a menudo actividades intergeneracionales, donde pequeños y mayores enseñan y aprenden conjuntamente dentro del recinto escolar. Así, toda la comunidad participa del proceso de alfabetización inicial.

5. Conclusiones

⁴ Las tertulias culinarias es un proyecto desarrollado por un grupo de padres y madres de una comunidad de aprendizaje del País Vasco (ver *Guix d'Infantil*, nº 4).

La lectura dialógica conlleva un cambio en la concepción del aprendizaje, ya que implica la relación de los niños y niñas con la maestra o maestro y muchas otras personas adultas. Se multiplican las interacciones en relación con las prácticas de lectura y escritura con la participación de familiares y voluntariado en las aulas y el marco escolar en general, así como llevando actividades de lectura y escritura más allá del contexto del aula, hacia la comunidad. Cabe decir que aunque se reconoce la figura del padre o la madre y demás personas cercanas a los niños y niñas como agentes socializadores, a veces se cuestiona su potencial educativo dentro del marco escolar. Los educadores y educadoras debemos establecer un marco de colaboración con todas las personas de la comunidad educativa.

La participación de la comunidad implica tanto el aumento de la interactividad como la transformación del entorno alfabetizador de los niños y niñas, haciendo posible la aceleración del proceso de aprendizaje de todos los niños y niñas, desde sus diferentes ritmos, niveles, entornos sociales, culturales y lingüísticos. La lectura dialógica crea puentes y acciones coordinadas entre la escuela y otros espacios que no hacen más que multiplicar los momentos de aprendizaje y en definitiva, aumentar las experiencias de lectura para todos los niños y niñas.

Bibliografía

- Aubert, A. y Garcia, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, pp. 20-24
- Bartolomé, L. (1998). *The misteaching of academic discourses. The power of language in the classroom*. Boulder, CO: Westview.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Brice-Heath, S. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Comer, J. (1997). *Waiting for a miracle: Why schools can't solve our problems and how we can*. New York: Dutton.
- Comer, J. (ed.) (1999). *Child by child. The Comer process for change in education*. New York: Teachers College Press.
- Elboj, C.; Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 17-18, pp.344-349.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- Goldman, S.R. y Trueba, H. (1987). *Becoming literate in English as a second language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Mead, G.H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Moll, L. (1992). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. New York: Cambridge University press.
- Ninio y Bruner, 1978
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other people's words. The cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Purcell-Gates, V.; Degener, S.; Jacobson, E. y Soler, M. (2001). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading research quarterly*, 37, pp. 70-92.
- Sanchez Aroca, M. (1999). La Vernada Sant Martí. A school where people dare to dream. *Harvard educational review*, 69(3), pp. 320-335
- Slavin, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum
- Snow, C. Barns y Griffin, (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Soler Gallart, M. (2001). Dialogic reading. A new understanding from the reading event.
- Soler Gallart, M. (2000). La tertúlia literària com a creadora de possibilitats. *GUIX. Elements d'acció educativa*, 3, pp.12-14
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Longman.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy. Reading and writing*. Norwood, NY. Ablex
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid; Akal.