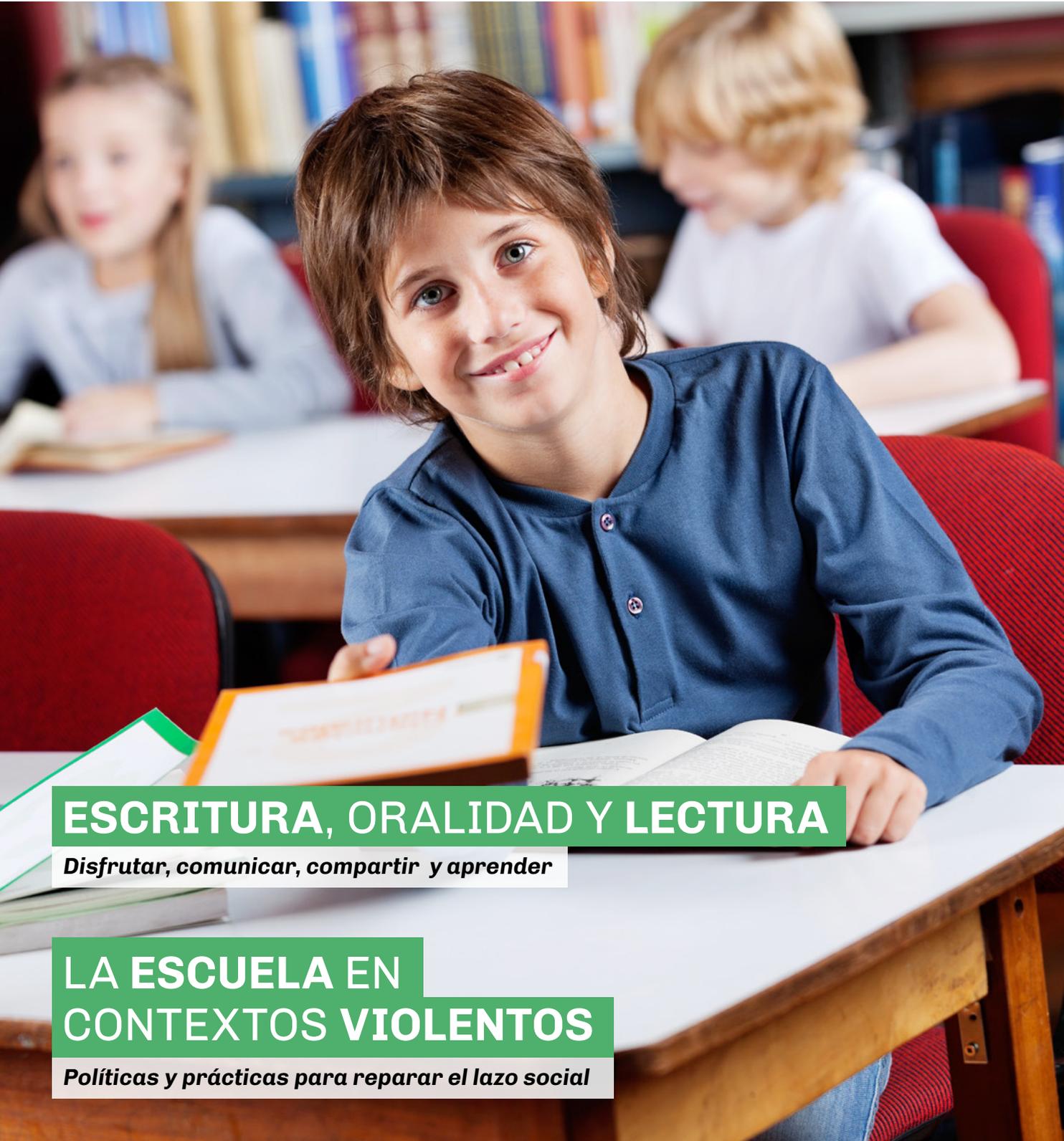


NOVEDADES EDUCATIVAS

JULIO 2018 | #331 | AÑO 30
ARGENTINA \$99 | ISSN 0328-3534
www.noveduc.com



ESCRITURA, ORALIDAD Y LECTURA

Disfrutar, comunicar, compartir y aprender

LA ESCUELA EN CONTEXTOS VIOLENTOS

Políticas y prácticas para reparar el lazo social

+ ¿PROFESORADO MULTIFUNCIÓN O CENTROS BIEN DOTADOS?

Tertulias Dialógicas Literarias: una práctica de lectura en las aulas de Argentina

**ALEJANDRA
CARDINI, PAULA
COTO Y VIVIANA
LEWINSKY**

Proyecto
Comunidades
de Aprendizaje
– Programa
de Educación
del CIPPEC

Existen distintas concepciones que fundamentan las variadas prácticas de lectura que tienen lugar en el sistema educativo. En Argentina, la implementación de las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) en más de 2000 escuelas de las provincias de Salta y Santa Fe instalaron una nueva forma de pensar el vínculo entre la lectura y la oralidad en las aulas. En ambas jurisdicciones, las TDL se consolidaron como una política pública, comenzando con una prueba piloto para luego insertarse y escalar a más instituciones. El objetivo de este artículo es describir la concepción teórico-pedagógica que fundamenta la práctica de las TDL y profundizar en el funcionamiento de este dispositivo a partir de la voz de los directores, docentes y alumnos que la ejercitan en las aulas del país.

LA CONCEPCIÓN DIALÓGICA DE LA LECTURA

Un recorrido por la bibliografía publicada en los últimos 30 años en torno a la lectura, permite delinear tres concepciones teórico-pedagógicas predominantes (Dubois, 1991; Colomer y Camps, 2000 y Gutiérrez Fresneda, 2016). La primera describe a la lectura como un conjunto de habilidades orientadas a la transferencia de información. Desde esta concepción, el lector debe extraer y descubrir el significado del texto tal cual se encuentra enunciado en las estructuras, las oraciones y las palabras que lo componen. La

segunda concibe a la lectura como un proceso interactivo. Es el lector quien construye el significado acerca de lo que lee. Identifica y relaciona las claves del texto proporcionadas por el autor, pero sobre la base de sus conocimientos y experiencias. La tercera entiende a la lectura como un proceso recíproco y de transacción entre el lector y el texto. Desde esta última perspectiva, el proceso de lectura está siempre en movimiento. El significado de lo que se lee se construye en el encuentro entre lector y texto, de manera dinámica e interrelacionada.

Estas tres concepciones comprenden la interpretación como un proceso individual. Estas perspectivas se han ido plasmando en diversas formas de enseñar y trabajar la lectura, el análisis y la interpretación de los textos en las escuelas. Un análisis de las prácticas más populares nos permite advertir dos cuestiones. Por un lado, que la lectura en voz alta suele ser una práctica frecuente (Cassany, 2007). Por el otro, que los momentos de análisis e interpretación de los textos se caracterizan por ser individuales, centrándose en actividades de trabajo escrito y organizadas en preguntas cerradas, tal como se desprende de las tres concepciones enunciadas.

En las últimas décadas, a partir del surgimiento de enfoques que colocan el diálogo como el elemento central de las situaciones de aprendizaje (Aubert, García, Flecha, Flecha y Racionero, 2008) cobraron relevancia perspectivas alternativas que destacan el carácter social del proceso de lectura. Este es el caso de la lectura dialógica, un enfoque teórico-pedagógico acerca de

la lectura que traslada el acto interpretativo de la esfera individual al plano colectivo e interactivo.

La lectura dialógica se desprende de la concepción dialógica del aprendizaje¹.

Esta concepción enfatiza el papel del diálogo igualitario² y la diversidad de interacciones como los elementos centrales para la mejora de los aprendizajes y la convivencia en las escuelas (INCLUD-ED, 2012). En este marco, como señalan Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2016), las actividades de lectura trascienden las prácticas de la lectura, para centrarse también en “la calidad y diversidad de interacciones alrededor de los procesos instrumentales lectoescritores” (p. 117). La lectura comprende un proceso complejo, individual a la vez que colectivo, donde cada lector asume un papel preponderante al otorgarle un signi-

LAS TERTULIAS DIALÓGICAS LITERARIAS EN LAS AULAS

Las TDL³ son una práctica que permite que los alumnos dialoguen, resignifiquen y den sentido al texto, relacionándolo con sus experiencias personales y el contexto donde viven. Parte de la idea de que cada reflexión y producción de sentido individual se enriquece y amplía a partir de la interacción con los otros. Las TDL tienen determinadas características, un protocolo y un conjunto de reglas que las definen (Rivas, André y Delgado, 2017).

Antes de la TDL, docentes y alumnos acuerdan el material de lectura con el que trabajarán y deciden la fecha del encuentro. Los alumnos deben leer individualmente el material y seleccionar aquellas palabras, oraciones o fragmentos que los hayan interpelado, motivando su interés.

Se genera un espacio de conversación intersubjetiva en el que las experiencias, emociones o sentimientos derivados de la lectura se convierten en objeto de diálogo y reflexión conjunta. Se enriquecen las interpretaciones individuales y se construyen significados colectivos sobre el texto

ficado a lo que lee, significado que se enriquece y modifica al compartirlo con otros lectores.

Esta perspectiva toma los aportes de Vygotsky (1978), Bakhtin (1986) y Bruner (1986). En cuanto a Vygotsky, se retoma el interés sobre la cualidad dialógica del lenguaje y la lectura. La conversación y el diálogo intersubjetivo sobre lo leído, mediado e interiorizado a través del lenguaje, permite que los lectores desarrollen nuevos significados y aprendizajes. Como sintetizan Valls, Soler y Flecha (2008): “lo que un niño puede llegar a leer, comprender e interpretar con otras personas del entorno define su zona de desarrollo próximo en el ámbito de la lectura” (p. 76). Lectura, oralidad e interacción quedan de esta manera íntimamente relacionadas. La concepción de Bakhtin sobre dialogicidad fundamenta, también, la importancia de conversar con los otros acerca de la lectura. Según el autor, el significado de las palabras y los textos es siempre ambiguo y posible de ser interpretado de diversas maneras (Bakhtin, 1986). Por este motivo, la interacción resulta fundamental para crear significados y sentidos colectivos acerca de lo que se lee. En esta misma línea, los aportes de Bruner (1986) en relación con el concepto de andamiaje, sostienen la importancia de los intercambios con diversos actores como el motor para la construcción conceptual del mundo.

Esta concepción dialógica sustenta diversas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este artículo se interesa por las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL), un dispositivo pedagógico que promueve la interpretación y construcción colectiva de significados a partir de textos de la cultura clásica universal.

Esta experiencia de lectura subjetiva invita a los lectores a dotar de sentido al texto sobre la base de sus propias vivencias y mundo de significados.

Durante la TDL, los alumnos y el moderador (usualmente representado por el docente) se disponen en ronda y acuerdan el tiempo que durará el encuentro. Esta disposición circular del aula invita a los alumnos y a la docente a mirarse entre sí y, en ese acto, a reconocerse como participantes de la TDL. Los alumnos piden la palabra para comentar aquellos fragmentos que seleccionaron del texto y compartir su interpretación. Luego de cada intervención, el moderador (que organiza los turnos de habla) invita a los demás participantes a aportar sus comentarios. El respeto por los turnos facilita la escucha activa y el diálogo fluido, habilitando nuevas voces dentro del aula y relaciones más solidarias entre los compañeros. En los intercambios, se reconocen no solo los saberes académicos, sino también los saberes prácticos y comunicativos de cada uno.

Se genera un espacio de conversación intersubjetiva en el que las experiencias, emociones o sentimientos derivados de la lectura se convierten en objeto de diálogo y reflexión conjunta. Se enriquecen las interpretaciones individuales y se construyen significados colectivos sobre el texto (Pulido y Zepa, 2010, p. 301). En contraste con otras prácticas de lectura, el objetivo de las TDL no es realizar un análisis literario ni alcanzar un consenso sobre una interpretación única y correcta del texto: es la interpretación colectiva que incorpora cada una de las contribuciones individuales la que se presenta como válida para comprender mejor el texto (Pulido y Zepa, 2010, p. 303).

El docente, presente durante la actividad, no realiza juicios de valor sobre las interpretaciones que presentan los alumnos así como tampoco los evalúa, dicta contenido o responde consultas específicas acerca de lo leído.

La TDL finaliza cuando se alcanza el tiempo de trabajo pautado. Después de la actividad, los alumnos se reencuentran individualmente con el texto y con la posibilidad de interpretarlo de una manera distinta a la inicial. La conversación intersubjetiva que ocurre durante la TDL, se interioriza a través del lenguaje, permitiendo que cada alumno desarrolle nuevos significados y aprendizajes. Lectura, oralidad e interacción quedan, a lo largo de esta actividad, relacionados facilitando la construcción del diálogo y sentido acerca del texto. En la práctica de la TDL se trabaja con textos clásicos de la literatura universal. Estas obras abordan grandes temas de la humanidad e introducen personajes que rompen los límites del tiempo e inspiran la reflexión para diversas áreas curriculares y temáticas de la vida. Esta característica habilita su interpretación en diversos contextos y entre diferentes participantes. Además, al ser reconocidos universalmente, estos textos suelen retomarse en diversas instancias formativas que trascienden el ámbito escolar. En este sentido, facilitar el acceso a todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, social y económico, acorta las brechas culturales (Valls, Soler y Flecha, 2008).

las TDL se ha visto un mayor interés y placer en los alumnos por leer. También se evidenció una mejora en la comprensión lectora y una fuerte expansión del vocabulario. Además, se destaca que las TDL fortalecen la posibilidad de escucha y espera del turno para hablar, la expresión oral, la capacidad argumentativa y el pensamiento crítico, potenciando los aprendizajes de los alumnos en todas las áreas curriculares.

LAS TDL EN LA ARGENTINA

Las TDL se desarrollan en más de 60 países del mundo (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010). A través del trabajo de investigación INCLUD-ED⁵, esta práctica se ha dado a conocer como un dispositivo que favorece el aprendizaje, contribuye a superar las desigualdades y a promover la cohesión social.

Su expansión se vincula con el proyecto Comunidades de Aprendizaje⁶, consolidado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA-UB). Dentro de este proyecto, se identifican siete actuaciones educativas que permiten mejorar los aprendizajes y la convivencia en las escuelas (Cardini, Grinfeld, Coto y Olivera, 2016). Las TDL son una de estas.

La dinámica invita a los alumnos a constituirse como lectores activos y críticos del texto. Les permite conectar con el texto desde sus vivencias, dotando de sentido sus interpretaciones a partir de sus propias historias de vida

Las instancias de lectura dialógica que se producen durante las TDL conllevan el aumento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura (Soler, 2001). Mientras en una clase de Literatura un 75 % del tiempo está a cargo del maestro, en una tertulia el docente participa menos del 10 %. Los alumnos, en cambio, utilizan más del 90 % del horario de clase para compartir e intercambiar sus comentarios e interpretaciones sobre el texto (Hargreaves y García Carrión, 2016). Las interacciones que se priorizan dentro de esta práctica van más allá de las individuales e intersubjetivas entre el alumno y el texto. Más aún, importan aquellas que permitan generar diálogos entre alumnos en relación con un mismo material de lectura, ya que el aumento de las interacciones alrededor de la lectura motiva la interpretación, intensifica la comprensión lectora y expande la zona de desarrollo (Valls, Soler y Flecha, 2008).

Diversas investigaciones abordaron el estudio de esta práctica, dando cuenta de sus efectos para el desarrollo de los aprendizajes⁴. En líneas generales, estas producciones señalan que en las escuelas y aulas donde se practican

En la Argentina, esta práctica educativa comienza a desarrollarse en el año 2015, en tres escuelas de la provincia de Salta y cuatro de Santa Fe. Lo hace en el marco del proyecto Comunidades de Aprendizaje, a partir de una alianza estratégica entre los ministerios de Educación provinciales, la Fundación CIPPEC y Natura Cosméticos. En la actualidad, las Tertulias Dialógicas Literarias tienen lugar tanto en escuelas que pertenecen al proyecto como en instituciones educativas que no forman parte de este. Las TDL se expandieron como política de promoción de la lectura y fortalecimiento de la comprensión lectora en ambas jurisdicciones. De esta forma, la práctica alcanza hoy a más de 2000 escuelas y 167.000 alumnos.

Un análisis de las experiencias en estas dos provincias ilumina sobre dos modelos de implementación distintos. En el caso de Salta, se optó por un formato universal de implementación, que abarcó a todos los alumnos de nivel primario de escuelas públicas. En contraste, Santa Fe planificó una expansión gradual y progresiva a los alumnos de nivel inicial, primario y secundario. En ambas jurisdiccio-



Tertulia Dialógica Literaria en 5to. grado. Escuela primaria, Salta.

nes, los esfuerzos de política educativa de los ministerios estuvieron concentrados en la formación docente, la entrega de libros clásicos y el monitoreo de su implementación en las aulas.

LAS TDL DESDE LA MIRADA DE LOS ACTORES

Los relatos de directivos, alumnos y docentes iluminan sobre las transformaciones que las TDL están generando en las aulas del país. Estas experiencias destacan tres aspectos principales de la práctica: la dinámica de lectura, el vínculo del alumno con el objeto libro y sus efectos en el aprendizaje. En primer lugar, la dinámica invita a los alumnos a constituirse como lectores activos y críticos del texto. Les permite conectar con el texto desde sus vivencias, dotando de sentido sus interpretaciones a partir de sus propias historias de vida.

Cada día me sorprende ver cómo los niños relacionan hechos de sus vidas con la lectura seleccionada. (Docente de inicial, Santa Fe)

Una vez pasada la lectura individual, las TDL habilitan un espacio para compartir y construir colectivamente la interpretación del texto. La pauta ordenada reestructura

las interacciones dentro del espacio de aula potenciando el aprendizaje entre pares, basado en el diálogo igualitario y la escucha atenta.

Todos damos diferentes opiniones y cada uno tiene que escuchar las opiniones de los demás, sin responder en el momento o dar su opinión. (Alumno de primaria, Santa Fe)

Con esta práctica se propone trabajar sobre la circulación del saber y la distribución de la palabra en el aula. En las clases tradicionales el docente concentra el uso de la palabra mientras que acompaña la lectura de los alumnos guiando su interpretación. Las TDL habilitan otra forma de circulación de la palabra en la que la voz de cada uno de los alumnos es fundamental para la construcción del significado y el docente participa como un miembro más del espacio. El alumno, antes de buscar la validación de su aporte por parte del docente, se concentra en la argumentación que fundamenta su comentario.

Se realizó la tertulia en un clima de alegría y también de sorpresa ante la no intervención de mi parte, a pesar de que soy su profesora de Literatura. Cabe destacar que en un primer momento las intervenciones se dirigían a mí en tanto profesora y moderadora pero luego lo hicieron al grupo. (Docente de secundario, Santa Fe)



TDL en 6to. grado. Escuela primaria, Santa Fe.

Un segundo aspecto de las TDL es la posibilidad real y simbólica que tienen los alumnos que participan en esta actividad de construir un vínculo genuino y singular con el libro. En la Argentina, la elección de los textos clásicos y su distribución son una característica esencial de esta política, dándole posibilidad a todos los niños de acercarse –en muchos casos por primera vez– a la lectura de textos clásicos de la literatura universal⁷.

Me gustó que entregaron este libro porque en algunos casos es el único libro que hay en una casa. (Alumno de secundaria, Santa Fe)

Las TDL brindan la posibilidad de inaugurar la relación con este particular objeto cultural y las experiencias que se derivan de ello, creando puentes entre el objeto y la vida de los participantes. La entrega de libros clásicos no solo habilita la lectura de nuevos materiales, sino que teje puentes culturales que expanden las trayectorias de lectura de los alumnos.

Las tertulias literarias me fascinan porque los chicos se pueden acercar a textos clásicos que de otra forma no hubieran llegado. Las obras nos ayudan a achicar la brecha social porque quizás los que tienen más posibilidades podían leer estos libros pero los chicos de nuestra zona se quedaban en el cuentito o la fábula del manual. (Docente de primaria, Salta)

Un tercer aspecto a destacar está relacionado con los efectos de las TDL en los procesos de aprendizaje. La participación activa en la construcción de significados vincula al alumno con el proceso de lectura fortaleciendo su hábito lector y capacidad argumentativa.

Los chicos no tenían el hábito de la lectura pero ahora tienen ganas de leer. Además, lo que más me gusta es que pueden argumentar. (Docente de primaria, Salta)

La lectura comprende un proceso complejo, individual a la vez que colectivo, donde cada lector asume un papel preponderante al otorgarle un significado a lo que lee, significado que se enriquece y modifica al compartirlo con otros lectores

La posibilidad de dialogar y construir con el texto que tienen los alumnos a partir de esta práctica se traduce, según el relato de docentes, en la mejora de la comprensión lectora. Además, la lectura de textos clásicos acerca a los alumnos a un nuevo vocabulario, desafiándolos a comprenderlo y utilizarlo. Estas habilidades se trasladan a la producción escrita y permiten el desarrollo integral en las distintas áreas curriculares.

La lectura les llegó y eso se ve reflejado en cómo usan el vocabulario, la comprensión lectora y en las producciones escritas. Esto tiene efecto en cada área. Se está avanzando, yo veo avances. (Docente de primaria, Salta).

UNA NUEVA RELACIÓN ENTRE LECTURA Y ORALIDAD

En este artículo hemos recorrido la concepción teórico-pedagógica que fundamenta las Tertulias Dialógicas Literarias. Esta práctica se estructura a partir de una pauta ordenada en la que el docente y los alumnos comparten reflexiones en torno a la lectura y potencian su aprendizaje entre pares. El protocolo pautado que facilita su apropiación en las aulas y sus efectos en el aprendizaje despertaron el interés de los ministerios provinciales de Salta y Santa Fe, quienes expandieron las TDL como política de promoción de la lectura y fortalecimiento de la comprensión lectora. La experiencia de directivos, docentes y alumnos ilumina sobre las transformaciones en torno a los procesos de lectura e interpretación que esta práctica está llevando a las escuelas. Las TDL reconstruyen el vínculo de los alumnos con el objeto libro fortaleciendo el hábito lector y potenciando sus aprendizajes en las distintas áreas curriculares. Además, instalan una nueva forma de pensar la relación entre la lectura y la oralidad. La lectura individual se enriquece a partir de una conversación que permite a los alumnos intercambiar distintas interpretaciones y crear sentido sobre el texto al tiempo que habilita espacios de diálogo que modifican la distribución de la palabra y generan nuevos vínculos dentro del aula.

NOTAS

1. La revisión bibliográfica permitió identificar dos miradas acerca de la lectura dialógica. La primera propone una lectura entre el niño y un adulto que por medio de preguntas guía el análisis y las interpretaciones del texto (Dr. Lonigan y Dr. Whitehurst, 1998). La segunda, desarrollada por el CREA-UB, encuentra al alumno como un lector activo que construye sus propias interpretaciones sobre el texto. Esta concepción es la que presentamos en este trabajo.
2. El diálogo igualitario es aquel que posibilita una expresión libre de todos los sujetos, donde lo que resalta es el argumento que sustenta los intercambios y no las posiciones de poder que ocupan los participantes que entablan la conversación (Aubert, García, Flecha, Flecha y Racionero, 2008).
3. Las TDL se iniciaron en la década de 1980 en la escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí (Flecha, García y Gómez, 2013). Son una de las siete actuaciones educativas de Comunidades de Aprendizaje consolidadas a partir de la investigación INCLUD-ED (CREA, 2011).
4. Véanse Flecha, García Carrión y Gómez González, 2013; De Botton, Girbés, Ruiz y Tellado, 2014; García Carrión, 2015 y Álvarez, García Carrión, Puigvert, Pulido y Schubert, 2016.
5. El proyecto de investigación INCLUD-ED (2006-2011) del VI Programa Marco de la Comisión Europea tuvo por objetivo identificar acciones concretas que contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social en la enseñanza obligatoria (Valls, Prados, Aguilera, 2014).
6. Ver www.comunidaddeaprendizaje.com.es
7. Para asegurar la realización de las TDL en las aulas, los ministerios de Educación de Salta y Santa Fe hicieron compra y distribución masiva de libros clásicos de la literatura universal.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Ródenas, C., Alonso Olea, M. J., Padrós Cuxart, M. y Pulido, M. A. (abril, 2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44.
- Álvarez, P., García Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C. y Schubert, T. (2016). Beyond the walls: the social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60(14).
- Aubert, A., García, C., Flecha, A., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bakhtin, M. (1986). El problema de los géneros discursivos. En M. Bakhtin (ed.), *Estética de la creación verbal* [Esthetics of verbal creation]. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño* [Child's talk]. Barcelona: Paidós.
- Cardini, A., Grinfeld, R., Coto, P. y Olivera, M. (2016). Comunidades de aprendizaje en Argentina. Interacción y diálogo: claves para la transformación. *Novedades Educativas*, 28(310), 15-20.
- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Revista de Lectura Infantil y Juvenil*, 82, 21-32.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural* [Cultural Psychology]. Madrid: Morata.
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. México: Celeste Ediciones.
- De Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L. y Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241-249.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Elboj Saso, C., Puigdemívil Aguadé, I., Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2016). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Buenos Aires: Noveduc-Graó.
- Flecha García, R., Carcía Carrión, R., Gómez González, A. (2013). Transferecia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140-161.
- García-Carrión, R. (2015). What the Dialogic Literary Gatherings did for me: the personal narrative of an 11-year-old boy in a rural community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913-919.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, 5, 52-58.
- Hargreaves, L. y García Carrión, R. (2016). Toppling teacher domination of primary classroom talk through Dialogic Literary Gatherings in England. *Forum*, 58(1), 15-25.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- INCLUD-ED (2012). *Final INCLUD-ED Report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Recuperado de <https://bit.ly/2M2EOqc>
- Lonigan, C. y Whitehurst, G. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. (2009). La lectura de cuentos dialógica y las características de la interacción según estrato social de procedencia. *Evaluar*, 9, 1-18.
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43. Número Especial Monográfico, N° 2, 295-309.
- Rivas, A., André, F. y Delgado, L. (2017). *Cincuenta innovaciones educativas para escuelas*. Buenos Aires: CIPPEC – Santillana.
- Soler Galart, M. (2001). *Dialogic reading: a new understanding of the reading event*. Tesis de doctorado presentada en la Facultad de Educación de Harvard. Disponible en www.lib.umi.com/dissertations
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Valls Carol, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Biblioteca Digital



¡Más de 2500 usuarios ya se registraron!

Más de **1000 artículos** ya disponibles.

4000 colaboradores y **especialistas** de América Latina.

Ingreso las 24 horas, **desde cualquier dispositivo.**

Registro institucional y multiusuario.

Buscador por temas, materias y autores.

N
noveduc

Ediciones
**NOVEDADES
EDUCATIVAS**

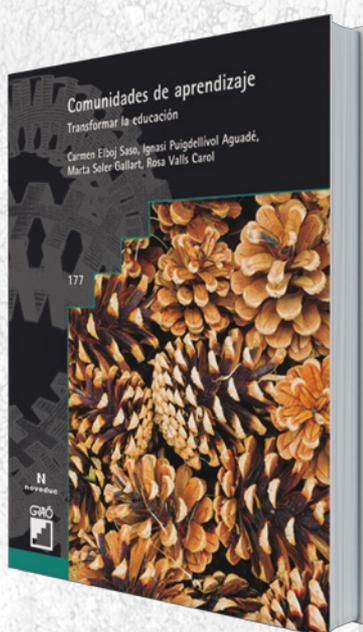
Noveduc.com

digital.noveduc.com

DESTACADOS

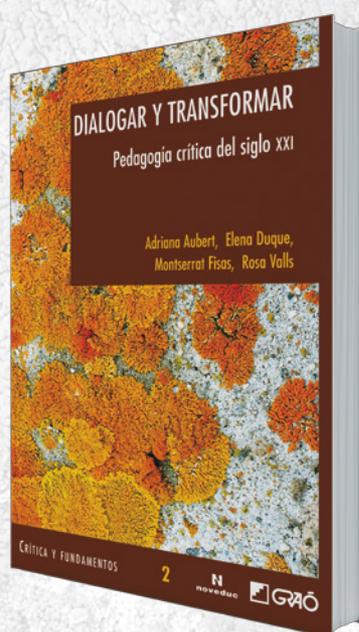
Comunidades de aprendizaje

Transformar la educación



Dialogar y transformar

Pedagogía crítica del siglo XXI



Noveduc y Grao, dos editoriales especializadas en materiales de educación infantil, propuestas didácticas, formación de formadores, psicología y psicopedagogía, suman esfuerzos para difundir contenidos a docentes y profesionales de la salud y la educación.

N
noveduc

GRAO

Disponibles en librerías y en www.noveduc.com



COLUMNA DE OPINIÓN

- » Expertos en todo. *M. Alvira*

LA ESCUELA EN CONTEXTOS VIOLENTOS

- » Sobre los dispositivos de la época y sus consecuencias en el lazo. *A. Campelo*
- » Armas en la escuela. *F. Onetto*
- » Bajen las armas, aquí solo hay pibes aprendiendo... *S. Vaisman*
- » El porvenir de un barrio. *L. Schnidrig*
- » El Noroeste a la intemperie: ¿un territorio invisibilizado? *V. M. Berisvil*
- » Educando(nos) con perspectiva de género. *G. Resala*
- » Cuando la enseñanza excluye la inclusión: buscando a Wally. *F. Cabello*

ESCRITURA, ORALIDAD Y LECTURA

- » Tertulias Dialógicas Literarias: una práctica de lectura en las aulas de Argentina.
A. Cardini, P. Coto y V. Lewinsky
- » Pequeños detectives: el género policial en la escuela primaria. *A. Fernández Landoni*
- » Propuesta didáctica para el aula de Literatura. *A. Esteban y D. Martínez*
- » Proyecto "¡Cronopios a jugar!". *M. Padula*
- » Consignas escolares y aprendizaje: ¿problemas de comprensión o naturalización de una práctica?
S. L. Muñoz y G. I. Rizzi
- » La práctica de la lectura en la escuela secundaria. *P. Pérez Lindo*

FORMACIÓN DOCENTE

- » La autobiografía escolar como estrategia didáctica de formación-acción. *L. Prodan y F. Petit*

MISCELÁNEAS

- » En la red...
- » Autismos al acecho: la experiencia infantil vs. los diagnósticos
- » Agenda