

En el artículo se enfatiza en el potencial que ha tenido el desarrollo de un proceso de investigación-acción en la mejora profesional docente de la autora a raíz del examen minucioso de una práctica escolar de animación a la lectura en un centro de educación Primaria. En el grueso del texto se muestra cómo a través de la coordinación de un Club de Lectura en un centro público se ha gestado la planificación, acción y reflexión sobre la acción docente desarrollada a lo largo del curso académico 2009-2010 y qué problemas se han identificado, cómo se han abordando para tratar de superarlos, qué reflexiones e innovaciones se han producido, qué aprendizajes se han desarrollado, etc. con la ilusión que sólo puede ponerle quien siente pasión por la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: *Investigación-acción; Desarrollo profesional; Animación a la lectura; Educación Primaria; Actividades extraescolares.*

El desarrollo de un proceso de investigación-acción para el desarrollo profesional docente. Algunas reflexiones sobre una experiencia de animación a la lectura en Primaria

Carmen Álvarez Álvarez*

Universidad de Cantabria

La importancia de estimular la lectura por placer

Aprender a leer es una actividad apasionante para los niños desde el primer momento en que se relacionan con la cultura escrita, cuando comprueban que juntando las letras se forman las palabras y juntando las palabras se forman las oraciones, pero con frecuencia, una vez que el niño ya sabe descifrar los códigos escritos por sí mismo se deja de estimular el espíritu lector.

La lectura de cuentos en la primera infancia suele ser una actividad placentera para muchos niños, tanto si la lectura la realiza el niño en primera persona como si es otra persona quien le lee (Lockwood, 2008). Sin embargo, una vez que el niño se defiende para leer solo no siempre se le estimula a que continúe haciéndolo ni desde la escuela ni en casa. Sin embargo, todos estamos de acuerdo en que el contexto social en el que vivimos la cultura escrita ha adquirido una importancia destacada y la escuela debe

* Colegio Público Germán Fernández Ramos. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación, despacho 309. Edificio Interfacultativo. Avenida de los Castros, nº 52, 39005. Teléfono del despacho: 942 20 20 29. E-mail: carmen.alvarez@unican.es.

☒ Artículo recibido el 9 de junio de 2010 y aceptado el 22 de diciembre de 2011.

hacer cuanto esté en su mano por aproximar al alumnado a los libros y estimular la lectura por placer (Martos y Rösing, 2009: 12).

Con la exigencia de elaborar planes lectores en los centros se ha abierto un debate interesante sobre la importancia de la lectura desde el marco escolar, sin embargo, en la escuela no existe cambio por decreto, la organización escolar se resiste a los cambios y todo innovación requiere un esfuerzo, como plantea Campo (2009). Animar a la lectura con convicción implica desarrollar estrategias innovadoras y cada centro tendrá que ver qué posibilidades tiene para transformar limitaciones en posibilidades.

Favorecer una visión positiva de la lectura nunca ha sido tarea sencilla, pero hoy quizá lo sea más, dado que tiene que hacerse hueco en el tiempo de ocio de los niños compitiendo con muchas otras actividades que pueden resultar mucho más motivadoras a priori para el alumnado, como son los medios de comunicación. En ese tiempo, además, cada vez goza de más prestigio en las familias la palabra “deberes”, que suelen ser bien recibidos si mantienen al niño ocupado, aunque en muchos casos no supongan actividades significativas para su aprendizaje.

La animación a la lectura no tiene edad, cualquier momento es bueno para “engancharse” a la lectura, sin embargo, es en las primeras edades en las que la capacidad de entusiasmarse leyendo está más despierta (Atwell, 2007). Imaginar el final de la historia, hojear un álbum ilustrado, reflexionar sobre el dibujo que acompaña al texto, acabar un capítulo o iniciar otro, etc. son experiencias cotidianas para los adultos que somos lectores, pero para los niños, suponen el acercamiento a un conjunto de vivencias novedosas y atractivas. Resulta sugerente al respecto una idea que plantea Mata (2009: 160): “*lo que se aprende a amar en los primeros años difícilmente se repudia*”.

Nuestra experiencia de animación a la lectura: el Club de Lectura

El Club de Lectura es el principal proyecto de innovación pedagógica desarrollado por el Colegio Público Germán Fernández Ramos en horario extraescolar, enmarcándose en el Proyecto de Apertura del Centro a la Comunidad, del cual obtiene financiación. Las ideas básicas de este proyecto ya quedaron expuestas en Álvarez Álvarez (2010a). No obstante, parece pertinente retomar en este espacio brevemente una síntesis de las prácticas desarrolladas.

Básicamente tratamos de animar a la lectura en el tiempo libre al alumnado de tercer ciclo, al cual está dirigido. Los coordinadores (la autora del texto, que es profesora en la universidad, y un alumno suyo de la licenciatura de Pedagogía¹) entregamos un libro al alumnado participante y cada mes nos reunimos para comentarlo y hacer una nueva entrega desarrollando una tertulia dialógica que tiene mucho interés porque en ese tiempo los alumnos son los verdaderos protagonistas de la actividad, comentando qué impresión les ha causado el libro, qué episodios les han parecido los más significativos del mismo, qué cambiarían de la historia, etc. Aunque pueda parecer algo sin mayor importancia estas reuniones son tremendamente motivadoras para el alumnado que descubre un nuevo sentido de la lectura: comentar las obras con los compañeros bajo nuestra coordinación. El diálogo sobre cualquier texto escrito genera motivación para realizar nuevas lecturas y estimula el gusto por la lectura (Blum, Koskinen, Bhartiya y Hluboký, 2010; Meyer, 2010). Como plantea Mata (2009:78), “*una intensa conversación en torno a un libro anima a leer otros*”. En el diálogo que se genera en nuestras reuniones sobre las lecturas realizadas también hemos podido comprobar que supone un fuerte estímulo al desarrollo del hábito lector.

¹ Agradezco en este espacio a Alejandro Sánchez su intensa y desinteresada colaboración en el Club de Lectura a lo largo del curso. Asimismo, es obligada la mención a José María Rozada como ideólogo del proyecto y coordinador del mismo en sus primeras ediciones.

Sobre estas reuniones hemos estado trabajando durante todo el curso a nivel de planificación, de acción y de reflexión y nos ha parecido muy pertinente intentar desplegar un proceso de investigación-acción colaborativa que nos estimulase a identificar errores y reflexionar sobre ellos para aprender, tratando de desarrollarnos profesionalmente². Como ya señalé en Álvarez Álvarez (2007: 3) “*vivir una situación conflictiva no implica necesariamente conocerla, pues los problemas requieren una profundización en su significado*”.

Luces y sombras de la investigación-acción en la actualidad

La investigación-acción tiene un especial interés por su concepción del docente como un investigador, aunque hablar de ella no es sencillo porque hay cantidad de definiciones, de enfoques y de experiencias.

Elliot (1978: 355) afirma que la investigación-acción en las escuelas indaga sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado con el fin de mejorar la calidad de su acción, tales como:

- Inaceptables en algunos aspectos (probleáticas);
- Susceptibles de modificación (contingencias);
- Que requieren respuestas prácticas (prescriptivas).

La investigación-acción así entendida se ocuparía de los problemas prácticos cotidianos que vive el profesorado, en lugar de los problemas definidos a priori por los investigadores, porque el principal objetivo de la investigación-acción es mejorar la práctica y superar el estado de alienación del profesorado, en vez de generar conocimiento en sentido académico. Se trata de ampliar la comprensión que tiene el profesor sobre los aspectos inaceptables de la enseñanza, susceptibles de modificación, etc.

Como plantea Elliot (1993a: 71) “*la condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar*”. La tarea de coordinar el club de lectura merece ser cuestionada (como toda actividad docente) y el marco ofrecido por la investigación-acción resultó apto en todo momento.

Una vez sentida esa necesidad es preciso volcarse en un proceso de estudio metódico sobre la enseñanza, dentro de la cual caben gran disparidad de prácticas de investigación: las grabaciones y la elaboración de diarios y documentos personales suelen ser las más frecuentes. A partir de la elaboración y análisis de estos materiales se procede a estudiar sistemáticamente la práctica y a reflexionar sobre ella. “*En este proceso, los profesores perfeccionan su juicio profesional, aceptan responsabilidades y restauran su dignidad, liberándose a sí mismos*” (Carr, 1993: 118).

Dentro de este enfoque creo que en estos momentos es preciso hacer una diferencia fruto de los resultados de las investigaciones realizadas: podemos destacar el enfoque de investigación-acción original, dirigido en buena medida a establecer relaciones entre la teoría y la práctica, y cierta tendencia actual, más laxa respecto a esta cuestión, desde mi punto de vista.

El enfoque de investigación-acción inicial, planteado por autores de reconocido prestigio como Carr, Elliot, Kemmis, Lewin, McTaggart y Stenhouse, entre otros, ha enfatizado mucho en la importancia del cultivo de las relaciones entre la teoría y la práctica. Al plantear la importancia del profesor como investigador se hacía hincapié en la importancia de que el profesorado revisase su práctica, pero también, y de manera especial, en que el profesorado cultivase su pensamiento mediante la lectura para iluminar aspectos de la práctica que de otro modo podrían pasar desapercibidos. Carr (1989: 40) lo expresa perfectamente cuando señala: “*puesto que los que realizan actividades*

² El fruto de ese trabajo es el documento inédito: Álvarez Álvarez (2010b).

educativas están ya comprometidos con algún conjunto elaborado, aunque no sea explícito, de creencias sobre lo que están haciendo, también deben poseer, no menos que los que hacen investigación teórica, algún marco teórico que les sirva para poder explicar y dirigir sus prácticas". La investigación-acción tiene como la mejora de la acción y asimismo la formación del profesor y favorecer el establecimiento de conexiones entre ideas y formas de hacer.

Actualmente, con la proliferación de la investigación en educación, la investigación-acción ha sido un modelo en auge y frecuentemente se ha tomado como marco de investigación desarrollándose más, pero considero que ha sufrido cierta debilitación en algunos aspectos y uno de ellos es el relativo a las relaciones entre la teoría y la práctica. Bien es cierto que las investigaciones que se producen en España que dicen ser de investigación-acción revisan la práctica educativa y contribuyen a mejorarla frecuentemente, pero dos cuestiones son ambiguas:

1. No siempre son los propios implicados los que deciden por voluntad propia iniciar un proceso de investigación-acción, dándose muchos casos de investigaciones de corte técnico, en las que un experto investigador universitario dirige el proceso en la práctica y colabora con el centro/s (o aula/s) en cuestión sin que sean los propios agentes los sujetos del proceso de cambio. Podríamos decir, que se impone la lógica universitaria de creación de conocimiento y que se expropia al profesorado de su saber. En este marco podemos preguntarnos si realmente se produce una emancipación en el docente en todos los casos.

2. Debido en parte a esta primera cuestión, no siempre los prácticos se involucran en un proceso de desarrollo teórico de su pensamiento que ilumine la revisión de la práctica, sobre la cual pueden darse vueltas y vueltas sin necesariamente crecer como profesional en sentido amplio, porque es posible mejorar muchas cosas en la enseñanza cotidiana, pero asimismo hacen falta razones que orienten y justifiquen las decisiones que se van tomando. Incluso puede suceder que la lógica de la investigación aplaste el deseo de acercarse a la teoría en un proceso

de este tipo. Elliot (1993: 64) plantea que *"si el conocimiento generado adopta la forma de generalizaciones sobre las prácticas de los profesores, pueden reforzarse las sensaciones de amenaza. [...] La generalización constituye la negación de la experiencia cotidiana de los prácticos"*.

La buena acogida de estos planteamientos han contribuido a debilitar un modelo de investigación-acción que se asiente sobre la necesidad sentida del sujeto (o grupo) de la necesidad de iniciarse en un proceso de reflexión sobre un problema práctico poniendo empeño en trabajarlo desde la teoría y desde la práctica para tratar de dominarlo e incorporar cambios en la práctica que contribuyan a perfeccionarla. Esto, lejos de ser algo sencillo exige sentir pasión por la enseñanza (Day, 2006) para introducirse en un proceso de estas características, hace falta espíritu de superación, formación y capacidad de autocrítica, entre otras cuestiones, pero cuando se inicia un proceso así, con compromiso, puede afirmarse que se produce un desarrollo profesional. Como lamenta Fernández Cruz (1994: 140) *"los profesores, sin embargo, no son conscientes del enorme potencial que posee el análisis de la práctica como vía de conocimiento"*.

El proceso de investigación-acción

Sabedores de estas complicaciones teóricas sobre la investigación-acción en el club de lectura y seguros que de muchos aspectos eran susceptibles de mejora, nos propusimos hacer un trabajo de revisión de la práctica (sistemizado en soporte escrito para dar mayor rigor a las observaciones que hemos desarrollado) donde dar cuenta de las ideas que manejábamos previamente a cada reunión (planificación), durante la misma (acción) y tras ésta (reflexión).

El objetivo general de la investigación era profundizar en el conocimiento del desarrollo del Club de Lectura a lo largo del curso y favorecer, en este marco, nuestro propio crecimiento profesional como docentes. Para ello desarrollamos diferentes estrategias a lo largo de todo el curso en el que implementamos la in-

vestigación sobre la innovación, dirigidas sobre todo a registrar las reuniones mantenidas (en el curso investigado se realizaron cinco reuniones del Club de Lectura de entre 55 y 70 minutos de duración cada una).

Así, hemos generado variados documentos escritos (trascipciones, correos electrónicos, notas diversas), grabaciones en audio de todas las reuniones y en vídeo de dos de ellas, notas de campo durante y a posteriori de cada sesión y una memoria exhaustiva donde damos cuenta de la planificación, acción y reflexión realizada a partir de cada reunión del Club (Álvarez Álvarez, 2010b) con el objeto de registrar

el máximo caudal de información, triangular y saturar todos los datos registrados en los diferentes soportes.

También hemos contado con observadores externos puntuales que nos han ayudado a pensar sobre esta actividad³ con los que hemos tratado de reflexionar sobre las ideas y prácticas expuestas. Cada uno de ellos ha ofrecido su propia visión del proceso innovador desarrollado, contribuyendo a su mejora.

Con posterioridad a todo ello se procedió a organizar el abundante caudal de datos cualitativos recogidos y a su análisis, siguiendo pautas propias del análisis de contenido.

GUIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
Planificación (de cada reunión).
Acción (las reuniones, propiamente).
Reflexión (las ideas manejadas sobre la acción, durante y después).
Meta-reflexión (valoración final del trabajo).

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

De los datos recogidos y su análisis trataremos de dar cuenta en este espacio para ilustrar el potencial de esta metodología seguida. Para ello he organizado nuestras observaciones en las siguientes categorías: los problemas

identificados, las mejoras introducidas, los logros alcanzados y los aprendizajes realizados. En ellos se comentan cuestiones relativas a la planificación, acción y reflexión desarrollada.

GUIÓN DE ESTE ARTÍCULO
Los problemas (los más significativos en cuanto a planificación, acción y reflexión).
Las mejoras (las más relevantes en cuanto a planificación, acción y reflexión).
Los logros (los más interesantes en cuanto a planificación, acción y reflexión).
Los aprendizajes (los más reveladores en cuanto a planificación, acción y reflexión).

Tabla 2. Proceso seguido en la elaboración de este artículo.

³ Aprovecho este espacio para agradecer su interés a todas las personas que se han interesado por conocer esta experiencia en la práctica, porque con sus observaciones han contribuido a enriquecer el debate sobre la misma: Francisco García (director del colegio implicado en el proyecto), Luis Rodríguez (maestro en el centro colaborador), Agus Varela y Carlos Llaca (alumnos de la Escuela de Magisterio interesados en la innovación) y Julián Pascual (profesor universitario experto en didáctica de la lengua y especialista en animación a la lectura comprometido con la mejora escolar).

Los problemas

Las clases donde no existen los problemas sólo existen en la mente del profesor inexperto. Como afirma Imbernón (2007: 118-119). “Uno de los mitos de la profesión docente es que “enseñar es fácil”. Sin embargo, enseñar siempre ha sido difícil y día a día esa dificultad va en aumento (y en algunos lugares incluso es arriesgado)”. En nuestro caso hemos tenido que luchar contra algunos pequeños problemas: escasos recursos para adquirir los libros de todo el curso (lo que ha supuesto una limitación en la selección), el hecho de no ser personal del centro y por tanto, estar alejados físicamente del colegio, (la coordinadora es profesora universitaria y desarrollaba su tesis en el colegio y su alumno es estudiante universitario), nuestra mala memoria para retener datos y los nombres del alumnado participante, etc.

A nivel de **planificación** el principal problema posiblemente fue haber seleccionado los libros sin previamente haberlos leído. Así cometimos un error en la selección de uno de ellos que recogemos en nuestro trabajo:

Hicimos una fatal selección del libro. Creyendo que los clásicos adaptados gustaban a los niños (el año pasado habían sido un éxito) elegimos uno que no agradó en general y hemos de reconocer nuestro error. No gustó a ninguno, la mayoría no lo disfrutaron y una parte no lo acabó (tres alumnos). (Álvarez Álvarez, 2010b: 20).

A nivel de **acción** también tuvimos algunas dificultades, sobre todo a nivel de control del grupo, que algunos días estaba muy agitado, así como a nivel de controlar mentalmente gran cantidad de cuestiones relativas al desarrollo de la sesión: tratar de que participen todos los alumnos, que no quedasen algunas ideas sin abordar, que no se dispersasen mientras hablaba un compañero, etc. También nos hubiera gustado favorecer más la lectura de libros científicos a partir de la lectura de literatura, pero no lo trabajamos mucho.

Lo que peor hice en esta sesión fue controlar mentalmente algunas cosas. Estaba tan atenta a cantidad de aspectos que hubo al menos un par de momentos

en los que perdí el hilo de lo que estábamos hablando. Me sentí que perdía el control de la sesión por estar a tantas cosas. En el club siento que tengo que estar controlando una gran cantidad de estímulos o que aún no tengo capacidad para discriminar los importantes de los accesorios. (Opus cit: 16).

Reflexionando sobre las sesiones también detectamos algunas dificultades relativas al carácter mostrado por los coordinadores con los alumnos en algún momento.

Otro aspecto a cuidar es que en un momento de máxima tensión por la hiperactividad grupal, si se me permite la expresión, son mis enfados. Hubo un momento en que les dije que si seguían con tanta agitación que empezaba a echar niños y me quedaba tan a gusto, porque no estaban portándose bien. Tengo que adquirir más recursos con los que moverme sin recurrir a la amenaza (aunque tengo claro que en ocasiones sea lo más eficaz si no se abusa de ella, como en éste). (Opus cit: 16).

En la medida en que este tipo de situaciones son objeto de reflexión contribuyen a darnos oportunidades para pensar y repensar la realidad ofreciendo posibilidades para diagnosticar dificultades e ir proponiendo medidas a adoptar que contribuyan a la mejora de la enseñanza y al desarrollo profesional docente. ¿Qué pensaríamos de un docente novel que no aprovechara para reflexionar sobre incidentes menores como éste desde sus inicios en la enseñanza?

Las mejoras

Detectados algunos de los problemas generados en el club emprendimos algunas mejoras que nos han permitido reorientar la acción docente desarrollada.

A nivel de **planificación** nos vino muy bien tratar de seleccionar pasajes concretos de las lecturas para promover una educación en valores del alumnado, algo que comenzamos a hacer casualmente con una lectura que ofrecía muchas posibilidades al respecto. La experiencia de cursos pasados también nos llevó a seleccionar lecturas que abordasen cuestiones de género para no invisibilizar el mundo de las niñas y de las mujeres. También detectando

que entraban poco a participar en nuestro blog (<http://clubgrandeslectores.blogspot.com>) iniciamos una reunión hablando de ello, que nos permitió ofrecer respuestas a los problemas que el alumnado había tenido.

Comenzamos la reunión comentando nuestra decepción como coordinadores del club de la escasa participación que hubo en el blog en esta ocasión dado que solamente dos alumnas habían escrito en él. Al parecer hubo varios problemas técnicos a los que hemos planteado soluciones de cara a sucesivas reuniones, ya veremos si funcionan. (Opus cit: 20).

Desde el punto de vista de la **acción** docente hemos incorporado mejoras en cuanto al ritmo de las reuniones, al control del grupo, en los mecanismos de coordinación entre la escuela y los coordinadores (la universidad), entre otros.

El ritmo de la sesión fue ágil y consideré que había que tratar de ralentizarlo, aún a riesgo de hacer menos cosas de las planificadas. (Opus cit: 9).

Pensando sobre el club también se originaron algunas reflexiones que inducen mejoras, sobre todo al nivel de las relaciones con el alumnado, como se puede ser en el siguiente ejemplo.

Tuve una intervención desafortunada con un alumno. Cuando presentamos el libro señalamos que iba de una niña que tenía varios hermanos y que era muy tímida. Más tarde un alumno preguntó si la autora tenía hermanos y le pregunté si esa cuestión era relevante en tono inquisitivo. Me respondió que quizá sí, porque quizá el libro fuera autobiográfico. Me di cuenta de que mi conocimiento previo del alumno (de tendencia impertinente) me había jugado una faena, porque la pregunta tenía sentido. Le señalé que efectivamente, así visto, era una pregunta interesante y que a mí no se me había ocurrido antes y que le podíamos preguntar a la autora por ello (dado que estábamos en contacto con ella). Salvé la situación, pero tengo que controlar este tipo de impulsos, para evitar humillar a alumnos innecesariamente, aunque en este caso fue todo tan rápido que no hubo malos entendidos ni humillación, casi al contrario, lo elogí, pero mi carácter resolutivo me hizo actuar con demasiada premura ante la pregunta. (Opus cit: 9).

Convertirse en un buen docente es un proceso sumamente complejo y lejos de los tópicos frecuentes de que “cualquiera puede enseñar”

consideramos que sin la pertinente reflexión sobre la acción es muy difícil introducir algunos cambios en las experiencias educativas y en el desarrollo profesional docente. Este proceso no es empresa fácil, pero su relevancia está fuera de toda duda.

Los logros

Este año hemos conseguido gran cantidad de cosas, algunas de las cuales superan con creces nuestras expectativas: nuestra experiencia lectora ha recibido un premio otorgado por la Fundación SM, he divulgó en revistas científicas nuestra iniciativa lectora, al club se han incorporado nuevos alumnos, nos hemos puesto en contacto con la autora de una de las obras seleccionadas, etc.

Quizá uno de los logros **planificados** más inesperados para la coordinadora fue leer *El Quijote* en versión original, motivada por la lectura de este libro en versión adaptada con el alumnado participante en el club, lo cual supuso un importante estímulo lector para el alumnado, dada la dificultad de la obra (“*es un libro muy gordo, con letra pequeña y sin ilustraciones*”).

Yo misma que leo bastante literatura (aunque es verdad que leo más cosas de pedagogía que de literatura) aún no lo había leído y a través del club me pareció importante aprovechar ahora para hacerlo. Me animé a hacerlo gracias al club. (Opus cit: 15).

En relación a la **acción** docente desarrollada uno de los logros más destacados fue conseguir grandes momentos de reflexión colectiva sobre asuntos de educación en valores.

El libro, en general, gustó bastante, aunque a algunos niños les pareció un poco triste. El debate permitió la reflexión sobre cómo se sienten los niños que sufren las burlas de sus compañeros. Entre todos llegamos a la conclusión de que es importante no reír las gracias de aquellos que se burlan de los demás. También se debatió sobre lo equivocado que resulta resolver nuestros problemas con la violencia. Se argumentó asimismo sobre la importancia de pedir ayuda a los adultos cuando no se encuentran solución a las dificultades, entre otros asuntos. (Opus cit: 15).

Reflexionando sobre la primera sesión del club nos pareció un logro absoluto la motivación del grupo en este curso. Sus ganas de leer nos embriagaron de ilusión desde el primer día.

Nos presentamos y presentamos el club según lo planificado, pero a los alumnos no les dimos tiempo para presentarse porque eran muchos y la sesión pasó rápido comentando cantidad de aspectos organizativos del club. Participaron mucho hablando sobre qué es un club de lectura, qué se hace, cómo se organiza. Se les veían muy motivados y con ganas de leer. La recepción del club en este sentido fue magnífica. (Opus cit: 7).

Esta alta motivación inicial se mantuvo y nos animó a continuar trabajando duramente en el club a lo largo de todo el curso. Además, ver cómo los niños van leyendo obras cada vez más difíciles disfrutando de ellas y comprendiéndolas es un estímulo para cualquier persona que desea cultivar la animación a la lectura en la infancia. Podemos llenarnos de orgullo al afirmar que nuestros participantes en el club han tenido la oportunidad de disfrutar de las maravillas de la palabra hablada y escrita sin presión académica alguna, al no tratarse de una lectura realizada en el aula en sentido convencional.

Los aprendizajes

Poco a poco hemos ido realizando valiosos aprendizajes que han contribuido a mejorar nuestras intervenciones. Una dinámica seguida que dio buenos resultados a nivel de **planificación** consistió en seleccionar pasajes de las obras para comentarlas con el grupo. El siguiente ejemplo está tomado de la planificación de la segunda reunión.

Hay una cosa que no me gustó del libro y es que hay un momento en que el autor valora positivamente una cosa que estuvo mal hecha. ¿Alguien se da cuenta? El niño hace una cosa mal y el autor parece que se ríe de la ocurrencia del protagonista. (Cuando raya el DVD de Dumbo de su prima). (Opus cit: 13).

Poco a poco, hemos ido aprendiendo a plantear asuntos en el club para favorecer la re-

flexión crítica del alumnado en torno a ellos, como en este caso, pero también en muchos otros. No podemos evitar sentirnos completamente de acuerdo con López Tamés (1990: 16) cuando afirma que la literatura infantil “no es la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta sino la que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas”. En el Club de Lectura hemos hablado de diversidad de asuntos complejos: derechos y deberes, el maltrato entre iguales, la inmigración, entre otros, siempre con disposición a profundizar en ellos, a través de la palabra (ver la tabla 3).

En nuestra **acción** también hemos realizado aprendizajes sobre cómo leen los niños, qué tipo de literatura les atrae, qué capacidades y problemas lectores tienen, etc.

Hablamos sobre cómo se leía en casa y la mayoría de los niños afirmaron leer solos (una minoría lee en familia) y en la habitación, en la cama generalmente. (Opus cit: 20).

Afirma Tejerina (1997: 287) que “pocos niños leen, sólo una inmensa minoría goza del mundo maravilloso de los libros”. Si tenemos en cuenta el tipo de alumnado que ha participado en nuestro club la experiencia aún cobra más sentido porque a muchos de los alumnos a los que nos dirigimos no tienen la experiencia directa de familiares lectores, ni entornos ricos culturalmente que les aproximen a la lectura, y como se plantea en estos casos, la práctica lectora de la familia juega un papel muy importante, aunque no determinante (Lynch, 2009).

También hemos aprendido a desarrollar las reuniones de manera muy dialogada con los alumnos, tratando de favorecer que participaran todos, que lo hicieran correctamente, adecuadamente y coherentemente. A continuación recojo un breve momento en el comentario de una de las lecturas en este curso (ver la tabla 4).

Las **reflexiones** sobre nuestros aprendizajes son amplias sin lugar a dudas. En relación a la metodología conversacional empleada hemos reafirmado nuestra convicción en la importancia del diálogo como método formativo dadas sus potencialidades para educar en valores

Coordinadora. *Os voy a leer un trocito del libro que a mí me impresionó mucho. Es cuando va viajando el padre en el cayuco y lo cuenta en la cena que celebran con sus amigos senegales. Les dice a los que estaban en la mesa, en la tertulia: “Un viaje de más de mil kilómetros, en un barco tan cargado de gente que ni se podían mover. Casi sin agua y sin comida, sin tener siquiera espacio para tumbarse, durante cinco días eternos, con el mar y el cielo como único paisaje. Al tercer día empezamos a ver un montón de cadáveres flotando en el agua, personas como nosotros arrastradas por las corrientes: hombres la mayoría, pero también mujeres y algún niño. Un poco más allá descubrimos los restos de otro cayuco semejante al nuestro. Algún golpe de mar parecía haberlo tronzado por la mitad. Paramos el motor y dimos varias vueltas por la zona para ver si había supervivientes, pero no encontramos a nadie vivo. Podríamos haber sido nosotros los ahogados. Nuestra embarcación no era mejor. A estas horas podríamos estar en el fondo del mar”. ¿Qué os parece esto que os acabo de leer? ¿Os da algo que pensar?*

Alumno. *Mucho.*

Coordinadora. *¿Como la gente se juega sus vidas para venir a España pensando que se van a encontrar algo mejor? ¿Qué te da que pensar a ti que dices que te da que pensar mucho?*

Alumno. *No sé, que es jugarte la vida, que te puede salir bien o salirte mal, lo que yo pienso.*

Coordinador. [...] *¿Vosotros habíais pensado alguna vez por lo que habían pasado personas de Senegal para llegar aquí?*

Alumno. *Yo pensé que cómo se pueden arriesgar a dejar el país y pasar por esto.*

Coordinadora. *¿A ti te parece de valientes abandonar el propio país para ir a otro sitio, sin saber lo que te vas a encontrar, sabiendo que se pueden ahogar...?*

Alumno. *Sí, y sin saber el idioma.*

Coordinadora. *Sin saber si vas a encontrar trabajo o no. A mí me parece muy duro imaginarme que estoy emigrando de mi país, que estoy haciéndolo de manera ilegal, que cuando estoy haciéndolo, de repente me encuentro con un montón de cadáveres, ¡uf!, se me hace insostenible de imaginar solamente. No alcanzo a imaginar la gente que lo pueda vivir, cómo pueda ser eso. Se me hace de una dureza extrema.*

Tabla 3. Transcripción del comentario de un libro.

Coordinadora. *¿A ti el libro te gustó? En general el libro, ¿te gustó?*

Alumno. *Mucho.*

Coordinadora. *¿Por qué?*

Alumno. *Para empezar porque expresa los sentimientos de una chica que no los suele decir, que es muy miedosa y encuentra a otro que tiene más, que es más tímido y los dos solucionan sus problemas.*

Coordinadora. *¿A ti te gustan los libros que hablan de los sentimientos de la gente?*

Alumno. *Bastante. Bueno, a mí me gustan todos los libros. De momento me he leído todos.*

[...]

Alumno. *Que muy guay, muy bonito el libro.*

Tabla 4. Transcripción del comentario de un libro.

y tratar asuntos complejos con normalidad. Como afirma Asensio (2004: 46) “*el diálogo no deja de ser, en última instancia, más que un intento consciente de promover esa profundidad y sentido en las relaciones humanas*”.

Además, hemos tratado de estimular en todo momento el pensamiento crítico del alumnado, haciéndoles pensar sobre las intenciones ocultas de los libros, de sus autores, sobre la redacción intensa de los momentos más

Alumno. *Tuvieron que salir de la barca para ir nadando para que no les encontrara la policía que estaban registrando las playas.[...] Luego consiguió escapar porque le recogió una chica que iba en coche para salvarle.*

[...]

Coordinadora. *¿Qué papel os parece que juega esa chica dentro del libro? ¿Por qué creéis que el autor mete a esa chica que le ayuda en el libro? Los autores cuando escriben los libros tienen una intención, normalmente. Y si escriben libros de literatura infantil tienen casi seguro, casi seguro, la intención de educar a quienes se van a leer el libro. ¿Qué mensaje creéis que os quiere transmitir el autor?*

Alumno. *Que hay que ayudar a la gente.*

Coordinadora. *Que hay que ayudar a la gente, ¿no? [...]*

Tabla 5. Transcripción del comentario de un libro.

destacados, etc. para despertar su espíritu crítico, como recojo en la tabla 5.

Una conclusión breve (pero profunda) sobre nuestra experiencia de innovación y de investigación

Plantea Tejerina (1997: 283) que “despertar en los niños la afición por la lectura es un ideal perseguido incansablemente por todo aquel que conoce y disfruta el inmenso placer que proporciona”. Los coordinadores del club compartimos esta idea conscientes de lo importante que es el cultivo permanente de la lectura en la escuela (sobre todo una vez que el niño ya se defiende solo para leer, momento en el que se le suele abandonar más a su suerte). Sin dejar de reconocer que su cultivo es importante también en otros niveles escolares consideramos que en la Primaria juega un papel muy importante en la formación de alumnos que leen por placer, máxime teniendo en cuenta que en nuestro país no está arraigado el hábito lector como lo está en otros.

La idea de estimular este hábito y el disfrute con los libros puede tratar de desarrollarse con distintas estrategias. Nosotros trabajamos esta idea con el Club de Lectura, aunque no descartamos que con el tiempo empleemos otras más, seguramente, hagamos lo que hagamos, ahora que hemos descubierto las posibilidades que abre el enfoque de investigación-acción sea-

mos incapaces de desarrollar esas iniciativas sin pensar sistemáticamente en ellas para desarrollarnos profesionalmente, al menos, mientras tengamos pasión por la enseñanza.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2010a). Un club de lectura para mayores y pequeños. En *Cuadernos de Pedagogía*, 402, 28-30.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2010b). *Análisis crítico del club de lectura. Curso 2009-2010*. (Documento inédito).
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2007). El diálogo en la Investigación Acción Participativa. Algunas reflexiones a propósito de una experiencia en un aula de educación primaria. En Rodríguez Rojo, M. y Torrego Egido, L. *Investigación Acción Participativa. Reflexiones y experiencias*.
- ASENSIO, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- ATWELL, N. (2007). *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- BLUM, I. H.; KOSKINEN, P. S.; BHARTIYA, P. y HLUBOKY, S. (2010). Thinking and talking about books: using prompts to stimulate discussion. En *The reading teacher*, 63, 6, 495-499.
- CAMPO, A. (2009). La innovación en educación. En *Organización y Gestión Educativa*, 17, 1, 7-12.

- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Díada.
- CARR, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? En *Investigación en la escuela*, 7, 37-47.
- DAY, C. (2006). *Pasión por la enseñanza. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J.; SUTTON, C. y HARDING, J. (1978). What is action research in schools? En *Journal of curriculum studies*, 10, 4, 355-357.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994). Principios que guían la práctica en la enseñanza. En Villar Angulo, L. M. & Vicente Rodríguez, P. (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- IMBERNÓN (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- LYNCH, J. (2009). Print literacy engagement of parents from low-income backgrounds. Implications for adult and family literacy programs. En *Journal of adolescent and adult literacy*, 52, 6, 509- 521.
- LOCKWOOD, M. (2008). *Promoting reading for pleasure in the Primary School*. United Kingdom: Paul Chapman Publishing.
- LÓPEZ TAMÉS, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MARTOS, E. y RÖSING, T. (Coords.) (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo: Editora Universitária da Universidade de Passo Fundo.
- MATA, J. (2009). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- MEYER, K. E. (2010). A collaborative approach to reading workshop in the middle years. En *The reading teacher*, 63, 6, 501-507.
- TEJERINA, I. (1997). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. En Monge, J. J. & Portillo, R. *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI*. Santander: Universidad de Cantabria.

ABSTRACT

Action research for professional development. Some reflections on the experience of reading promotion in Primary.

The article emphasizes the potential that has been the development of a process of action research in teacher professional improvement of the author as a result of a thorough review of school practice to encourage reading in primary school. In the bulk of the text shows how, through the coordination of a Reading Club in a public school has evolved during the planning, action and reflection on teaching activity developed over the academic year 2009-2010 and what problems have identified, how they were addressed to try to overcome them, what ideas and innovations have occurred, what lessons learned have been developed, and so on with the illusion that you can only put who is passionate about teaching.

KEY WORDS: *Action research; Professional development; Reading promotion; Primary education; Extracurricular activities.*

RÉSUMÉ

La recherche-action pour le développement professionnel. Quelques réflexions sur l'expérience de la promotion de la lecture en primaire.

L'article met l'accent sur le potentiel qui a été le développement d'un processus de recherche-action dans la formation de perfectionnement professionnel de l'auteur à la suite d'un examen approfondi de la pratique scolaire pour encourager la lecture à l'école primaire. Dans la majeure partie du texte montre comment, grâce à la coordination d'un Club de lecture dans une école publique a évolué au cours de la planification, l'action et la réflexion sur l'enseignement de l'activité développée au cours de l'année académique 2009-2010 et quels sont les problèmes identifiés, comment ils ont été adressées à essayer de les surmonter, quelles sont les idées et les innovations ont eu lieu, ce que les enseignements tirés ont été développés, et ainsi de suite, avec l'illusion que vous ne pouvez mettre qui est passionné par l'enseignement.

MOTS CLÉ: *La recherche-action; Le perfectionnement professionnel; Promotion de la lecture; L'enseignement primaire; Des activités parascolaires.*