

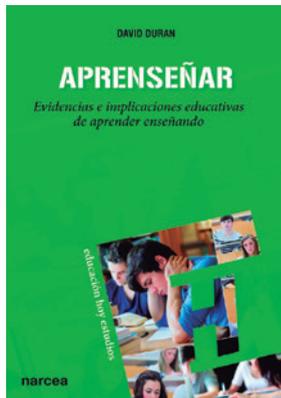


## Reseñas

### *Apreñseñar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*

DURAN, D.

Madrid. Narcea, 2014



Es ya sabido por muchos que promover la interacción en el proceso de aprendizaje es necesario para que el alumnado aprenda mejor. Conocemos las virtudes de poner a niños y jóvenes a trabajar en parejas o pequeños grupos, porque el diálogo entre iguales puede ser mucho más fructífero y llegar más allá que muchas explicaciones de la maestra. Así lo explican las actuales teorías del aprendizaje, detrás de las cuales hay unos cuantos años de investigación. Y sabemos también que aprender a trabajar cooperativamente refuerza, además, una serie de valores importantes para aprender a vivir en sociedad y

construirse como personas sociales y solidarias.

Pero cuando uno o una está en el centro educativo, con sus compañeros y compañeras docentes o con los niños y niñas, chicos y chicas, se le plantean una gran cantidad de preguntas: ¿seguro que todos los alumnos aprenden, cuando están sentados en pequeños grupos? ¿No hay algunos que pierden el tiempo y se distraen? Para los que saben más, ¿seguro que también es provechoso? Asimismo, hay otro tipo de dudas muy concretas: ¿cómo podemos organizar un trabajo así en el aula para que todo el mundo trabaje? ¿Cómo podemos evitar el desorden y el ruido? ¿Qué agrupamientos son los mejores? ¿Cómo debemos distribuir los pequeños grupos en el espacio de la clase? ¿Qué papel debe jugar el maestro? ¿Todos los alumnos tienen que hacer lo mismo al mismo tiempo?

El libro que aquí comentamos aporta aclaraciones sobre estas preguntas y sobre muchas más. Es un libro que tiene la virtud de responder a las cuestiones que los docentes se plantean cuando quieren introducir innovaciones en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, porque relaciona estudios científicos sobre el tema, resultantes de investigaciones internacionales, con la sólida expe-

riencia de alguien que conoce de primera mano la labor docente. Es, además, un libro de una enorme claridad expositiva, que consigue un reto difícil y poco habitual: el de aproximar la investigación a la práctica docente. El autor tiene la habilidad de dar sentido a toda una serie de investigaciones y poner de relieve los detalles de dichas investigaciones, sin simplificarlas, pero explicando bien cuál es el punto de encuentro con la línea argumental que él mantiene, que confluye siempre con una actuación en las aulas, con una nueva forma de mirarnos y de explicarnos lo que hacen los maestros y los alumnos cuando diseñan y ponen en funcionamiento un entorno para aprender.

En este sentido, es un libro optimista, esperanzador, que plantea actuaciones nuevas pero posibles y nos muestra ejemplos sacados de las prácticas reales. A lo largo de todo el volumen hay una idea clara de lo que se puede hacer y de lo que habría que cambiar, en un trabajo muy argumentativo, que fundamenta con rigor las opciones tomadas. Hay que destacar el capítulo 3, que trata sobre las ventajas y la realidad de *aprender enseñando*. También en el capítulo 1 se justifica esta forma de enseñar y aprender con una mirada puesta en el futuro: así es como las personas continuarán aprendiendo a lo largo de

la vida. Y aquí cabe mencionar el título del libro: *Apreñseñar*, un neologismo que evoca todo un mundo, el del aprendizaje a través de la cooperación y la tutoría. De hecho, el libro quiere responder a una pregunta central: cuando dos alumnos resuelven una tarea conjuntamente, suele haber uno más experto que juega el papel de tutor y pone los medios para que el otro avance. El alumno atendido aprende porque recibe una ayuda adaptada a sus necesidades. Pero ¿podemos decir que el alumno experto o tutor también aprende?

Si repasamos el contenido más detenidamente, la concepción de enseñar y de aprender que defiende y desarrolla el autor nos lleva a la necesidad del diálogo con los demás y con uno mismo, de la transformación del conocimiento propio para hacerlo llegar a los compañeros, en un recorrido que no es unidireccional, sino que se construye y reconstruye conjuntamente en interacción. Y aquí llegamos de lleno al verbo *apreñseñar*, que como dice Juan Ignacio Pozo en el prólogo, es un buen hallazgo, porque *enseñar* y *aprender* deberían conjugarse siempre a la vez: «enseñar es una actividad metacognitiva, de autoconocimiento y de conocimiento de los demás» (p. 10). Es precisamente este pensar en el otro lo que nos hace aprender a nosotros.

Para que sea posible esta propuesta —porque aunque el libro es mucho más que esto, también es una propuesta de intervención—, David Duran dedica el primer capítulo a pensar cómo se pueden cambiar las ideas del profesorado, ya que según cuáles sean dichas ideas es más o menos posible que se aprenda enseñando. También hay que tener presente que estos planteamientos son fruto de una opción ideológica: la democratización de la enseñanza consiste también en aprender los unos de los otros *horizontalmente* y supone que a lo largo de la vida seguiremos enseñando y aprendiendo. Se trata, pues, de unas prácticas que se proyectan hacia el futuro.

En el segundo capítulo podemos aprender algunas apasionantes ideas sobre el aprendizaje y las características específicas de los seres humanos, que hacen que tengamos capacidad para compartir estados mentales con los demás. Se presenta una revisión de las teorías del aprendizaje que nos lleva a fijarnos en el papel de la colaboración a lo largo de la evolución en la especie humana.

En el tercer capítulo se da una explicación en profundidad del aprender enseñando y se muestra cómo se pueden convertir en aprendizaje las interacciones entre iguales. Cabe destacar una idea

importante: la labor del maestro, de la maestra, es fundamental en esta forma de trabajar. Hay que preparar al alumnado para que se sitúe en el rol de tutor o de tutelado, hay que ayudar a desarrollar comportamientos dialógicos y patrones de interacción interesantes, hay que crear un entorno en el que la adhesión afectiva entre compañeros pueda convertirse en una realidad.

Los capítulos cuarto y quinto concretan este aprender enseñando en la educación formal y en la informal. Son interesantes los ejemplos que nos muestran el divorcio existente entre las formas de aprender en la escuela y fuera de ella. Y también la importancia de estructurar la interacción dentro del grupo clase para que puede surgir la cooperación: no estamos hablando de una habilidad espontánea, hay que aprender a trabajar con los demás, y necesitamos modelos y situaciones que hagan posible este tipo de enseñanza.

El sexto y último capítulo plantea el mismo reto, pero al profesorado: los propios docentes, ¿cómo pueden aprender enseñando? Es una buena pregunta, dado que son precisamente los docentes quienes deben ponerlo en práctica.

Además de informarnos y formarnos, este libro, por destacar otro

de sus valores, suscita varios interrogantes que nos hacen continuar pensando, lo cual es muy de agradecer. Destacamos un par de ellos. El primero tiene relación con el tipo de conocimiento que se quiere promover: si efectivamente parece que una característica de las situaciones actuales de aprendizaje informal es su mayor superficialidad, simultaneidad y conectividad, ¿qué hay que hacer para que la escuela enseñe a construir un conocimiento más a fondo y lineal? ¿O es que este tipo de conocimiento no será ya necesario nunca más? ¿Acaso no hay aspectos de nuestra vida que requieren un conocimiento más sistemático, como el que la escuela estaba acostumbrada a promover? Se trata de un tema clave del papel de la escuela y de las reformas más recientes, que nos ayuda a replantear para qué prepara la institución escolar.

El segundo interrogante hace referencia a la forma de enseñar a trabajar cooperativamente en situaciones escolares formales. ¿Cómo se puede pasar de una instrucción muy dirigida, ritualizada, a una interacción más espontánea movida sobre todo por el interés de conseguir el objetivo fijado? Se necesita un entrenamiento, desde luego, pero los momentos de cooperación que ayudan a aprender son fugaces: ¿qué se puede hacer para no convertir en rutina estas

situaciones? Seguramente, la clave es la implicación del alumnado en la tarea, la comprensión del objetivo final, el saberse artífice de una actividad importante y con sentido.

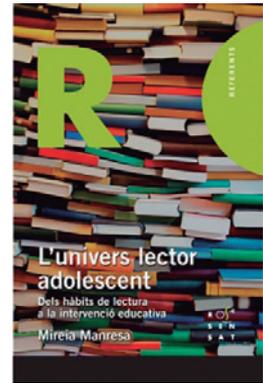
Para concluir me gustaría insistir en el interés y la oportunidad de este libro: nos plantea un camino que puede cambiar muchas cosas, pero que se puede recorrer a ritmos diferentes. Parece ser que para mejorar la educación hemos tocado techo: la cantidad de evaluaciones diagnósticas que se despliegan actualmente nos ayuda poco, debemos encontrar otros caminos. Y el que este libro nos plantea, el de aprender enseñando, puede ser muy prometedor.

**Teresa Ribas Seix**  
*teresa.ribas@uab.cat*

### *L'univers lector adolescent: Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*

**MANRESA, M.**  
 Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2013

Cualquier docente con un mínimo de sensibilidad pedagógica se habrá sentido sobrecogido en más de una ocasión por la ligereza e irreflexión con la que a menudo se establecen en los institutos las lecturas trimestrales para los cursos de la educación secundaria obligatoria. El peso de las inercias, la



uniformidad de las propuestas, el predominio de las actividades de control (individual) sobre las de análisis e interpretación (compartida), la falta de rigor en los criterios de elección abonaron el terreno, sin duda, para unas intervenciones tan inadecuadas como estériles. La inquietud que todo ello produjo en los primeros años de docencia a Mireia Manresa desembocó en la realización de la tesis doctoral que da lugar a este libro. Una tesis de mimbres poco habituales, fruto de la confluencia entre una exhaustiva investigación teórica y un minucioso trabajo de campo consistente en el seguimiento de la trayectoria lectora de 80 estudiantes a lo largo de los tres primeros cursos de su educación secundaria obligatoria (12-15 años).

El perfil profesional de Mireia Manresa –profesora de educación secundaria y profesora también del Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura de la

Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), además de miembro de GRETEL (Grupo de Investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria de la UAB)– constituye el mejor de los avales para acometer un estudio de estas características, una de cuyas aportaciones más valiosas es el dibujo de diferentes perfiles lectores adolescentes –fuertes, moderados y débiles– y de las posibilidades y los riesgos que entraña una intervención escolar adecuada o inadecuada. Un libro que, sin duda, espolea nuestras conciencias profesionales y nos da claves y herramientas para repensarnos como mediadores entre los libros y los adolescentes.

Su conclusión central es alentadora: la escuela puede influir –y mucho– en el desarrollo de los hábitos lectores en la adolescencia. Las propuestas educativas, cuando son acertadas, dejan huella. Inciden además en todo tipo de lectores: los más compulsivos, los más moderados, los más reticentes. Pero no vale cualquier intervención: las hay fecundas y las hay improductivas, las hay oportunas y las hay también absolutamente contraproducentes. Solo desde un conocimiento sólido de los hábitos lectores de los adolescentes –considerados tanto individual como colectivamente– puede la escuela afinar sus estrategias y programar

su intervención de manera que atienda a este triple objetivo: frenar la creciente desafección hacia la lectura constatada en los años de la adolescencia, sacar a los jóvenes lectores de su inevitable encasillamiento, y proveerlos de criterios de selección más allá de las modas del mercado y de habilidades de interpretación que les permitan salir del escueto «me gusta» o «no me gusta» sostenido a menudo por la capacidad de las obras de favorecer lecturas identificativas.

El libro se abre con un panorama clarificador sobre los estudios de referencia relativos a la sociología de la lectura en Europa en la segunda mitad del siglo xx y señala la necesidad de incorporar a estas coordenadas teóricas tanto la investigación (socio)educativa en torno a la lectura –que pone el énfasis en las prácticas lectoras de los jóvenes en relación con las propuestas y los objetivos escolares– como los estudios de literacidad crítica –que atienden a las prácticas vernáculos de lectura y escritura de los adolescentes– o la estética de la recepción –centrada en la respuesta de los lectores a los textos–.

El capítulo 2 se ocupa de la influencia que tiene el entorno (la familia y escuela) en los hábitos lectores de niños y jóvenes y pone el dedo en la llaga de un dilema –probablemente un falso dilema–

aún no resuelto. ¿Cuál ha de ser el objetivo prioritario de la escuela, formar lectores competentes o estimular el gusto por la lectura? ¿Debe prevalecer la lectura intensiva, prescriptiva y guiada de unos pocos libros canónicos o la lectura extensiva, libre y autónoma de cualquier título que conecte con el universo lector adolescente? ¿Cómo abrir vasos comunicantes entre la lectura realizada en el ámbito académico y el ámbito personal de lectura? La conclusión de Manresa es clara: las modalidades de lectura, la selección de los textos y el acompañamiento por parte de los docentes deben propiciar el diseño de «itinerarios de progreso», un concepto que debería presidir los planes de lectura de centro y guiar la insoslayable coordinación de los departamentos didácticos y los equipos docentes.

El capítulo 3 se centra en el retrato de los hábitos lectores de los adolescentes. Tanto la aproximación cuantitativa –la cantidad de libros leídos– como la cualitativa –los títulos preferidos– confirman que sus hábitos lectores dependen de factores sociobiográficos, pero todos constatan una bajada generalizada de la frecuencia lectora en la adolescencia de todo tipo de lectores. Si a ello unimos la enorme dependencia que los adolescentes tienen de la oferta editorial de más rabiosa actualidad, se evidencia la responsa-

bilidad de la escuela para compensar desigualdades, para ayudar a chicas y chicos a establecer vínculos con la lectura literaria y para frenar su creciente desafección hacia la lectura. Quizá si conociéramos mejor cuál es la respuesta de los jóvenes a los textos –en qué se fijan y cómo hablan de ellos–, obtendríamos pistas valiosísimas para pensar cómo abordar la lectura de obras íntegras en la escuela y cómo dar a conocer títulos que quedan fuera de los circuitos del mercado.

Llegamos así al meollo del libro, constituido por los capítulos 4 y 5. El primero de ellos indaga en el impacto de la intervención educativa y concluye con una afirmación inequívoca: la escuela tiene un enorme potencial para crear y fortalecer hábitos lectores. Pero al tiempo que refrenda la intuición de tantos docentes acerca de la importancia de la lectura libre y autónoma a la hora de consolidar el gusto por la lectura y mejorar las habilidades de comprensión lectora, advierte de tres características que han de presentar las intervenciones para ser exitosas: la continuidad en el tiempo, su proximidad y su adaptación al lector –estériles, por tanto, las actividades estandarizadas y rutinarias–, y una selección atenta a diversificar las lecturas.

El capítulo 5, por su parte, encierra un deslinde valiosísimo de los

diferentes tipos de lectores que tenemos en las aulas. En primer lugar, los lectores fuertes, a los que Manresa califica de «falsa élite», puesto que en ellos se incluye tanto a los lectores sólidos, diversificados, como a los más vulnerables, adictos exclusivamente a la literatura de consumo o las sagas. Los lectores fuertes constituyen una falsa élite por su inestabilidad, su frecuente encasillamiento y el aislamiento que padecen de no crearse redes de lectores. En segundo lugar, el lector moderado, que se mueve entre la estabilidad y la dependencia escolar. Un lector poco visibilizado y que debiera ser objeto de atención preferente, puesto que su consolidación como lector o su abandono paulatino de la lectura depende en gran medida de las intervenciones externas. Y por último, el lector débil, el más numeroso y el más estudiado, caracterizado a menudo por problemas de comprensión lectora y por la carencia absoluta de referencias literarias. Se trata, decíamos, de dos capítulos imprescindibles que provocan en quien los lee una indagación crítica acerca de la propia actuación en las aulas y proporcionan luz (y argumentos) acerca de lo acertado y, sobre todo, lo desacertado de muchas de las iniciativas, rutinas y propuestas más o menos consolidadas.

La interrelación entre los hábitos lectores y las pantallas y el análisis

del modo en que el nuevo contexto digital afecta al tiempo dedicado a la lectura, al tipo de lecturas y a cuanto tiene que ver con la socialización de la lectura en foros, blogs, redes sociales, etc. constituyen la línea medular del capítulo 6.

Por último, el capítulo 7 –«Implicaciones para la intervención: la construcción de hábitos lectores»– concluye con una precisa síntesis de algunos de los rasgos del universo lector adolescente: la precariedad –la mayoría de los adolescentes lee muy poca literatura–, la fragilidad –en todos los perfiles se observa un abandono progresivo de la lectura en esta etapa–, la inseguridad –por la falta de criterio propio a la hora de trazar el itinerario lector personal– y la vulnerabilidad –dada la enorme permeabilidad a las condiciones externas–. Convertir este último rasgo en la mejor baza a favor de la escuela es uno de los más importantes retos que nos propone Mireia Manresa. Y es que la solución –concluye la autora– no pasa por imitar lo que los lectores leen en su tiempo libre, sino por encontrar un equilibrio entre las características de su experiencia lectora y los objetivos propios del ámbito escolar.

Un libro, en definitiva, sólido en sus cimientos y esperanzador en sus desafíos, que nos emplaza a una

revisión en profundidad de los tantas veces erráticos planes de lectura de los centros de secundaria, al menos en su dimensión literaria. Solo nos queda esperar una pronta traducción al castellano de sus páginas que lo haga accesible, cuanto antes, al profesorado de lengua y literatura de todo el mundo hispanohablante.

Guadalupe Jover

*guadalupe.jover@yahoo.es*

## Encuentros

### VIII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con Base en la Lectura y la Escritura

San José (Costa Rica), 29 de febrero - 4 de marzo de 2016



Congreso centrado en la lectura y escritura de las dinámicas discursivas en el mundo contemporáneo.

Los objetivos del congreso son:

- Evaluar los avances en la lectura y la escritura y su

incidencia en la calidad de la educación.

- Propiciar el intercambio de conocimientos, métodos y prácticas relativas a la lectura y la escritura en los diversos niveles de escolaridad.
- Destacar la importancia de la lectura crítica para el desarrollo de una actitud analítica y responsable.
- Propiciar cambios teóricos y metodológicos para el desarrollo de una lectura y una escritura acordes con el mundo contemporáneo.

[www.congresocatedraunesco.cu.ucr.ac.crl](http://www.congresocatedraunesco.cu.ucr.ac.crl)

### Segundo Foro de Lingüística Crítica

México, abril de 2016



Este foro busca reunir a personas que estudian o trabajan en áreas del lenguaje interesadas en intervenir en su entorno y en reflexionar críticamente sobre su propio actuar disciplinario. El objetivo es conformar una discusión sobre los

alcances de la lingüística y establecer lazos de vinculación interdisciplinaria y social.

<http://bit.ly/1OWTmDB>

### IV Congreso Internacional de Lingüística y Literatura «Nuevas perspectivas en el estudio de lenguas modernas»

Santander, 20-22 de junio de 2016

El Departamento de Filología de la Universidad de Cantabria retoma con este congreso el interés por propiciar un encuentro científico de reflexión e intercambio en torno a la investigación vinculada a las áreas de conocimiento que lo componen: filología hispánica, inglesa, francesa y didáctica de la lengua y de la literatura.

Se pretende crear un foro donde todos los especialistas en el estudio de lenguas modernas puedan presentar el desarrollo y los resultados de sus trabajos desde una amplia variedad de ejes temáticos y perspectivas de análisis, con la incorporación de nuevas vías de estudio y nuevos paradigmas teóricos y metodológicos.

<http://ivcongresolenguayliteratura.unican.es/>