

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#)

[Búsqueda](#) [Mapaweb](#)

Nº 15 (2025) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)

[Encuentros](#) [Reseñas](#) [Galería](#)

Sección [ARTÍCULOS](#)

¿Por qué y para qué de la lectura dialógica de textos literarios?

Guía para una lectura dialógica del *Pippi Calzaslargas*, de Astrid Lindgren, a modo de ejemplo




Pedro Hilario Silva

Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y doctor por la Universidad Complutense de Madrid, con una tesis sobre la dimensión comunicativa de las adaptaciones literarias al cine como procesos transtextuales. Ha ejercido como profesor en diferentes institutos y como profesor asociado en la Facultad de Educación de la UCM. Preside la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo», cuya revista **Letra 15** dirige desde su creación, y es coordinador del Centro de Experimentación Poética 'Jesús Hilario Tundidor'. Además de ser autor de numerosos artículos y ensayos sobre teoría literaria, ha formado parte de jurados y comisiones técnicas de premios pedagógicos y literarios. Asimismo, ha dirigido cursos sobre didáctica de la literatura para diferentes instituciones y ha sido miembro de varios grupos de investigación universitarios (FRAC, ForMule, Didactext). En la actualidad, coordina la línea de

investigación sobre nuevas didácticas para la educación literaria, lingüística y transmedia en el IUCE de la Universidad Autónoma de Madrid y es miembro del grupo ELLI de la Facultad de Educación de la UCM.

philariosilva@gmail.com

Descargas:  PDF

Resumen / Abstract

Resumen.

Desde la idea básica de que uno de los placeres de la lectura radica en la capacidad de poder elegir el tipo de lectura que deseamos realizar en cada momento, y reivindicando la incorporación a los centros educativos de espacios que privilegien el diálogo como forma de aprendizaje y conocimiento, el presente trabajo apuesta por la aplicación de nuevas fórmulas a la hora de promover la animación a la lectura y de llevar a cabo mejoras en la comprensión de textos literarios que tomen como referentes tanto el diálogo, como el «horizonte de expectativas» del receptor, su intertexto lector y su capacidad de interactuar con otros lectores alrededor de un mismo texto previamente leído.

Palabras clave: lectura colaborativa y lectura dialógica, tipos de lectores, didáctica de la literatura y la oralidad, narrativa juvenil.

Why and for what purpose is dialogic reading of literary texts? A guide to a dialogic reading of Pippi Longstocking by Astrid Langren, as an example

Abstract.

Starting from the basic idea that one of the pleasures of reading lies in the ability to choose the type of reading we wish to do at any given time, and advocating for the incorporation into educational centers of spaces that prioritize dialogue as a form of learning and knowledge, this work advocates

for the application of new formulas when it comes to promoting reading and carrying out improvements in the understanding of literary texts that take as references both dialogue, as well as the «horizon of expectations» of the receiver, their reading intertext and their ability to interact with other readers around the same previously read text.

Keywords: *collaborative reading and dialogic reading, types of readers, teaching of literature and orality, youth narrative.*

Índice del artículo

[L15-15-17 ¿Por qué y para qué de la lectura dialógica de textos literarios?](#)

[0. Introducción](#)

[1. La lectura dialógica como forma de aprendizaje y ruptura de la unilateralidad interpretativa](#)

[2. La lectura dialógica y su influencia en la competencia oral](#)

[3. Lectura dialógica y comunidades lectoras](#)

[4. La elaboración de cuestionarios como orientación y estímulo para el diálogo](#)

[5. Niveles de acceso al texto y lectura dialógica](#)

[5.1. Las preguntas del primer nivel](#)

[5.2. Las preguntas del segundo nivel](#)

[5.3. Las preguntas del tercer nivel](#)

[6. Tipos de preguntas posible para organizar una sesión de lectura dialógica](#)

[7. A modo de ejemplo. guía para una lectura dialógica en torno a *Pippi Calzaslargas*](#)

[8. Referencias](#)

[8.1. Bibliografía](#)

[8.2. Créditos del artículo, versión y licencia](#)



*Leer es también un acto creativo [...] Un buen lector es tan
difícil de encontrar como un buen escritor.*

António Lobo Antunes.

0. Introducción

Basada en el diálogo igualitario sobre un texto para construir colectivamente significado. [...] la lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo.

(Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 73)

La reivindicación de la figura del lector como agente de la interpretación y validación de la propuesta textual ha ido ganado terreno desde que la Estética de la Recepción reivindicara su papel, y hoy ya nadie duda del valor que en el proceso lector posee el receptor. La reivindicación de elementos como la polifonía textual, la participación activa, la interacción o la retroalimentación generaron nuevas perspectivas en el ámbito de la lectura y trajeron consigo un cambio de enfoque en el análisis literario, priorizando el papel activo del lector en la construcción del significado del texto. **Conceptos como el de lector co-creador o el de horizonte de expectativas, o planteamientos que asumen el texto literario como entidad dinámica que se despliega y se concreta en el momento de la lectura en consonancia con el carácter dinámico de la actividad interpretativa del lector**, no solo conllevaron un cambio de actitud ante la lectura —que dejaba de ser entendida como una simple absorción de un significado preestablecido al que hay que acceder, para pasar a ser concebida como un acto de comunicación dinámico en el que el lector, apoyándose en su contexto histórico y en los «huecos» e «indeterminaciones» del texto, generaba posibles y válidas interpretaciones—, sino que también abrieron la puerta a nuevas intervenciones en el campo de la hermenéutica y la formación lectora. No en vano, uno de los mejores novelistas de la historia de la literatura, Joseph Conrad, aseveraba: «El autor solo escribe la mitad del

libro. De la otra mitad debe ocuparse el lector».

La metodología que sustenta la lectura dialógica asume ese protagonismo del lector, y apuesta por la creación de espacios colaborativos donde los participantes dialogan para profundizar en el texto, permitiendo abordarlo desde múltiples interpretaciones y facetas, y ello, al tiempo que, tomando como referencia los postulados de la pedagogía dialógica, el diálogo se establece no solo como medio para acceder al sentido del texto, ya que permite actuaciones muy completas en el tratamiento de una competencia como la comunicativa que, como señala **Victoria Reyzábal** (2012), «necesita un saber global y destrezas, como el control de las emociones, además de conocimientos lingüísticos y paralingüísticos generales, y habilidades para el uso correcto, coherente, apropiado, adecuado y oportuno de los textos o discursos»; sino que también, al producirse la complejización de la comprensión a través de las interacciones entre lectores de distinto perfil, puede utilizarse como herramienta para facilitar el avance en la aplicación del aprendizaje significativo, pero también como forma de transformación personal a través de la interacción alrededor del texto, pues al «atreverse» a compartir su opinión sobre lo leído, los lectores accidentales aumentan su autoestima y su motivación por leer, allanando el camino para convertirse en personas lectoras habituales.



1. La lectura dialógica como forma de aprendizaje y ruptura de la unilateralidad interpretativa

Como modalidad de lectura compartida (*shared book reading* en inglés), esto es, aquella en el que al menos dos lectores (uno de mayor instrucción) comparten la lectura de un texto y la convierten en momentos de comunicación, la lectura dialógica supone, frente a las otras formas de este tipo de lectura, como la lectura compartida interactiva o la lectura compartida tradicional o monológica, una apuesta por los principios del aprendizaje dialógico en tanto considera que una forma fundamental de

aprendizaje es la interacción comunitaria con otras personas mediante acuerdos intersubjetivos entre los participantes (**Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero**, 2008).

De forma general, la lectura dialógica asienta sus bases en los planteamientos de aquellos métodos de aprendizaje que postulan el uso del diálogo como método de acceso al conocimiento. Vinculados con los diálogos socráticos divulgados por **Platón** en el siglo V a. C., en la actualidad este tipo de metodologías se relacionan con contribuciones provenientes de varias perspectivas y disciplinas, como con la **teoría de la acción** dialógica (**Freire**, 1970), la aproximación de la indagación dialógica (**Wells**, 2001) con la teoría de la **acción comunicativa** (**Habermas**, 1987), la noción de la imaginación dialógica (**Bakhtin**, 1981) y con la teoría del «Yo Dialógico» (**Soler**, 2004). Además, existe una importante variedad de autores contemporáneos cuyo trabajo está basado en concepciones dialógicas. Podemos también mencionar a autores como **Jack Mezirow** (1990, 1991, 2000) y su **teoría del aprendizaje transformativo**; a **Michael Fielding** (2001), quien percibe a los estudiantes como auténticos agentes de cambio; a **Timothy Koschmann** (1999) quien destacó las potenciales ventajas de la adopción de la dialogicidad como base de la educación; y a **Anne C. Hargrave** (2000), quien demuestra que los niños en condiciones de aprendizaje dialógico adquieren mucho más vocabulario, que los que están menos expuestos a un entorno de lectura dialógica (tomado de [aprendizaje dialógico en Wikipedia](#)).

En este marco, la lectura dialógica, asentada, como decimos, en procesos de diálogo igualitario, postula el acceso al texto como una actividad en la cual se busca crear las condiciones más propicias para que el intercambio de información provoque la curiosidad epistemológica y, desde ella, genere el intercambio de argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. De este modo, como método de lectura, se parte de la premisa de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción (**Habermas**, 2003), es decir, somos capaces de argumentar, comunicar, llegar a acuerdos y actuar a partir de esta comunicación y asume que, siguiendo a **Vygotsky**, como tipo de interacción social, mediada por el lenguaje, este tipo de actividad promueve el desarrollo de

un pensamiento y un aprendizaje que se aleja de los métodos de indagación unidireccionales, para a través de los interrogantes adecuados, los participantes, no solo encuentran significado personal y social en él, conectándolo con sus propias experiencias y necesidades; sino que a través de la interacción social que modula este tipo de acceso al texto los lectores pueden expresarse, intercambiar ideas, generar conocimientos, crear nuevos significados, aprender juntos. Y todo ello, al tiempo que se fomenta y desarrolla la capacidad de los lectores para analizar, cuestionar y reflexionar sobre la realidad, y se consigue que la lectura se convierta en una forma más de conexión supraindividual, del mismo modo a cómo podría hacerlo el concierto musical o una experiencia performativa conjunta.



2. La lectura dialógica y su influencia en la competencia oral

La lectura, la escritura y la oralidad son prácticas de lenguaje presentes en la cotidianidad del ser humano, por lo tanto, su uso y función se identifican fácilmente en la vida de cada persona a nivel social, político, académico, etc. Sin embargo, desde el abordaje didáctico de estas prácticas del lenguaje se han fragmentado y dirigido, por lo general, la práctica pedagógica al desarrollo de la lectura y la escritura. Esta división ha supuesto además que el intercambio oral, pieza básica no solo para el desarrollo general de las comunidades sociales, sino también para el proceso de formación de los estudiantes, se vea relegada a un segundo plano, tanto en lo referente al tratamiento de prácticas vinculada a los discursos orales formales elaborados, a los que la escuela no le ha dado un rigor o una atención a nivel académico, como en lo relativo a los procesos de oralidad secundarios y dialógicos tan presentes en las aulas y, en los que el diálogo, la interacción y la escucha son prácticas esenciales destinadas a enseñar y aprender, puesto que estos encuentros mediado

por el diálogo y la interacción van mucho más allá del intercambio de palabras, para incidir en nuestra construcción de un sentido que solo es posible con otros, mediante el intercambio, la reflexión y la transformación de saberes (**Hernández-Capera** y **Gómez-Lasso**, 2020).

Esta falta de presencia real de la oralidad como materia educativa, esta ausencia de iniciativas en el tratamiento de esta cuestión por parte del profesorado, requiere actuaciones directas y un apoyo decidido y real desde los responsables educativos, no solo porque la oralidad formal es uno de los motores del aprendizaje en todas las áreas, sino también porque una gran parte de los mensajes formativos que llegan a nuestro alumnado dentro y fuera de las aulas lo hacen a través de la oralidad informal.

Desde esta perspectiva, la lectura dialógica se ofrece como magnífica estrategia pedagógica para abordar en el contexto escolar también la enseñanza y aprendizaje de la oralidad entendida como una práctica social y cultural, equiparable a la lectura o la escritura, o en todo caso, complementaria, nunca subsidiaria de estas.

Aprender a hablar o a escuchar, debería, por ello, ser tan importante como aprender a escribir o leer, sobre todo en una sociedad en la que la presencia del texto oral rivaliza, cada vez con más fuerza, con la del texto escrito. Pero comunicarse oralmente de manera efectiva requiere de formación especializada, que en la mayoría de las ocasiones se adquiere de forma tardía y no siempre con las garantías necesarias de rigor y calidad en una formación académica más centrada en la dimensión metalingüística del estudio de la lengua, sin duda necesaria, que en la expresiva y pragmática.

Escuchar, no es oír; como leer, no es decodificar, del mismo modo que hablar supone mucho más que la transmisión oral de palabras. Por más que la capacidad de hablar una lengua se logre mediante la interacción, sin enseñanza explícita, en entorno familiar; eso no quiere decir que el proceso de adquisición sea exitoso en general, sino que el nivel de desarrollo de la competencia oral tanto en lo que se refiere a la expresión como a la escucha requiere de aprendizaje y práctica para alcanzar el

correcto dominio en sus distintos niveles de uso. De hecho, como explica **Santiago López Navia**, director académico del máster universitario en **Retórica y Oratoria** de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), la consecuencia de esta falta de formación en comunicación oral provoca que el español medio no se exprese con la necesaria fluidez cuando habla con lo que ello supone de carecía en su capacidad de comunicación. Por eso, aplicar en las aulas fórmulas y estrategia didácticas que compensen esa deficiencia mediante una formación especializada ayudará al desarrollo de esta competencia comunicativa con mayores garantías de rigor y calidad.

El desarrollo de la lectura dialógica al fomentar la práctica de la expresión oral, los estudiantes no solo aprenden a articular sonidos y estructuras gramaticales correctamente, sino que también se acostumbran a manejar el lenguaje en contextos reales, adquiriendo confianza y fluidez lo que no solo nos permitirá plantear espacios de relación interpersonal más inclusivos, sino también mejorar entre los participantes las habilidades de escucha y pronunciación, o aprender a adaptar su discurso a diferentes contextos o niveles de formalidad, al tiempo que este tipo de acercamiento al texto literario facilitará un proceso lector activo, en el que los estudiantes no solo participan, interactúan y aplican sus conocimientos en situaciones prácticas, sino también podrán desarrollar habilidades comunicativas que van más allá de la comprensión pasiva del idioma. Por ello, el trabajo en expresión oral no solo es un medio para practicar el idioma, sino una estrategia integral que potencia la competencia comunicativa de los estudiantes y los prepara para interactuar de manera efectiva en contextos multiculturales y profesionales.



3. Lectura dialógica y comunidades lectoras

Es evidente que la creación de espacios comunicativos intencionados que privilegian la dialogicidad tienen que ver también con el hecho de que

la interpretación de un texto más allá de un acto individual, puede estar modulada por las normas de lectura que primen en un momento o en un contexto determinados. De hecho, si aceptamos que lectores competentes son aquellos *capaces de aplicar los procedimientos y destrezas* que les permitan alcanzar una lectura justificada, activa y autorregulada en función de la metas y usos de cada acto lector (comprender, interpretar o utilizar textos) o de las características y requerimientos del tipo de material textual utilizado (tipos y géneros) (adaptado de **Trabasso & Bouchard**, 2002), entonces hemos de aceptar también que un texto literario puede ser leído de formas y con propósitos muy diferentes por cada uno de nosotros, y que asumir esto nos lleva a no hablar de lecturas buenas o malas, sino de lecturas expertas o inexpertas según la finalidad pretendida y la capacidad que tengamos para manejar los aspectos que definen el tipo de lector modelo que propugna el texto o las características que delimitan el lector que deseamos ser. Así, por ejemplo, nuestra lectura estará marcada inevitablemente por el nivel de experiencia previa que tengamos del género discursivo utilizado para crear el texto (experiencia textual), pero también por el conocimiento que poseamos sobre los recursos formales o la temática vinculados con su creación (experiencia literaria o sociocultural) o por la capacidad que poseamos como lectores a la hora diferenciar entre usos poéticos de la lengua y usos pragmáticos (la capacidad de aplicar nuestra experiencia estética); pero también se verá marcada por cómo deseamos enfrentarnos al texto en cuestión en cada momento. No podemos olvidar que cada perfil lector puede plantearse unos objetivos concretos, y que dichos objetivos modularán nuestro acceso al texto al definir el marco lector dentro del cual deseamos realizar nuestra lectura. No en vano, como decía el poeta inglés **Samuel Coleridge**, nuestra actitud ante el texto puede ser tanto la de aquellos *lectores esponjas* que absorben todo lo que leen, sin reflexión o crítica; como la de *lectores coladores* que retienen tan sólo los posos (sedimentos) o la de los *lectores relojes* de arena que no retienen nada y se contentan con ir pasando páginas para matar el tiempo, sin olvidar que también existen los *lectores diamantes* que intentan sacar provecho de todo lo que leen y hacen posible que otros lo saquen también. **Tener esto presente es básico, pues uno de los placeres de la lectura radica**

también en la capacidad de poder elegir el tipo de lectura que deseamos realizar en cada momento.

Incluso teniendo en esto en cuenta, muy pocas veces reflexionamos conjuntamente con nuestro alumnado acerca del tipo de lectores posibles que según la variedad de perfiles lectores y sus consecuentes horizontes de expectativa podemos ser; es decir, pocas veces nos planteamos la importancia que ese conjunto de *ideas, conocimientos, experiencias y normas estéticas* del que hablaba **Hans Robert Jauss** y que podemos aportar al leer un texto y el modo en que inciden en el desarrollo del proceso lector. Por ello, creemos que gran parte de nuestro trabajo en el campo de la lectura es conseguir que el alumnado adquiera y desarrolle las estrategias y técnicas que le posibiliten esa elección; esto es, que sea competente y autónomo a la hora de hacerlo.

Por otro lado, la postura que adoptemos como lectores ante el texto marcará, pues el proceso de comunicación que establezcamos con él, de tal modo que es necesario preguntarnos como punto de partida de nuestra lectura si, por ejemplo, deseamos realizar una lectura emocional, esto es, una que nos lleve a sentir con lo que nos dice el texto, o bien una lectura estética, es decir, una que nos ayude a disfrutar del modo en que está escrito el texto o una valorativa, más académica; sin olvidar que el deseo que puede mover nuestra lectura puede llevarnos a enfrentarnos al texto desde una postura ética, y ubicar en un ámbito moral lo que se nos dice en él. De igual modo, si tenemos en cuenta que cada lector decodificará y modulará su lectura buscando puntos de contacto con sus experiencias, y que estas están relacionadas con las peculiaridades e intereses personales, **podemos enfrentar la lectura asumiendo esa doble dimensión que, como decía Muñoz Molina (2008), ofrece toda obra literaria: ser a la vez una ventana y un espejo**. Es decir, por un lado, ver en la obra un estímulo que nos hacer ver más allá, acceder a realidades que no tenemos a nuestro alcance, abrirnos a nuevos espacios emocionales, adquirir nuevos conocimientos y descubrir nuevas experiencias que nos permitirán interpretar el mundo. Pero también podríamos ver en el texto leído como un medio de conectar, de un modo u otro, con nuestra propia identidad, de indagar en nuestros problemas y

sentimientos; es decir, su lectura nos permitirá conocernos mejor a nosotros mismos; mientras puede hacer que cambie nuestra percepción de lo que nos rodea.

Esta posibilidad plurilectora nos aleja también prácticas interpretativas que asumen que la interpretación es un proceso unidireccional y cerrado de descubrimiento de significados motivados por un discurso referencialmente pleno, y nos acerca a una más abierta que relaciona la significación textual con la existencia funcional de tramas intencionales de intereses, propósitos y preocupaciones. Lo cual hace pertinente asumir que como señala **Stanley Fish** (1982) tanto la interpretación y valoración del significado como la comunicación del sentido tienen lugar siempre en el seno de un sistema de inteligibilidad, o sea, desde nuestro involucramiento en contextos intencionales, personales o colectivos, así como en prácticas y asunciones institucionales sobreentendidas. Ello no anula el texto como eje del proceso lector, pero hace que debamos concebir su significado de manera más amplia y nunca al margen del contexto desde el cual, lo queramos o no, todos siempre leemos o escuchamos los enunciados como presignificativos, y realizamos procesos de discriminación entre los significados posibles que expresados de forma diversa en los enunciados, serán siempre de naturaleza situacional, ya que tendrán que ver con determinados trasfondos sociales de prácticas y determinados propósitos de lectura compartidos.

Por ejemplo, es evidente que los comportamientos que desarrollen en una obra los personajes habrán de verse como un conjunto de aspectos empíricamente dados en el mundo, e interpretarse como parte de la constitución de ciertos entornos que nos resultarán significativo a partir de asunciones y presupuestos siempre contextualizados; lo cual, entre otras cosas, nos lleva a poder plantear, como señala **Antonio Orejudo**, diferentes lecturas de las mismas obras literarias (el estudioso se centra en las de las llamadas clásicas) desde perspectiva igualmente válidas:

Hay dos maneras de leer un libro antiguo: como si fuera una pieza de arqueología o como si fuera una novedad literaria. Lo leemos como una pieza de arqueología cuando buscamos en él restos de un mundo que no es el nuestro. Porque no siempre se ha vivido como

vivimos nosotros, ni han estado vigentes nuestros valores, nuestras creencias y nuestra manera de ver y de sentir las cosas. Leer los libros antiguos como si fueran piezas de arqueología es un acto de humildad, el reconocimiento de que los occidentales del siglo XXI somos un granito de arena en esa inmensa playa que se llama Historia de la Humanidad. Leemos un libro antiguo como si fuera una novedad literaria cuando buscamos en él nuestro reflejo, el reflejo de nuestro mundo, las constantes que se han mantenido a lo largo del tiempo, las coincidencias —que las hay—, entre aquellas personas y nosotros. Unos y otros somos al fin y al cabo seres humanos, y es asombroso comprobar lo poco que hemos cambiado desde los tiempos del Cid, lo mucho que nos parecemos al héroe del Cantar, al hidalgo del Lazarillo o al Sancho Panza del Quijote. El estudio especializado de la literatura requiere, por supuesto, una lectura arqueológica de los textos. Pero en la escuela, tal y como están las cosas, no tiene sentido leer de esta manera.

«El 'Cantar de Mio Cid' es un coñazo», en *elDiario.es*, 3 de diciembre de 2012.

Pensemos, por ejemplo, teniendo lo anteriormente en cuenta, como es posible entablar una lectura actual de una obra como el **Lazarillo de Tormes** siguiendo las palabras de **Álvaro Morte** que transcribe **Lucía Torres** de su entrevista al actor-director (2018):

Hay una cosa importante, en mi opinión, el **Lazarillo** es absolutamente contemporáneo, habla de la desigualdad, de las clases sociales, del proxenetismo, del poder exacerbado de la Iglesia, de la corrupción, de una rabiosísima actualidad. A excepción del lenguaje, es contemporáneo, eso nos ha permitido generar unos puentes de conexión entre el siglo XVI y el siglo XXI. Hemos intentado, trasladar toda esa contemporaneidad que tiene El Lazarillo a la contemporaneidad actual.

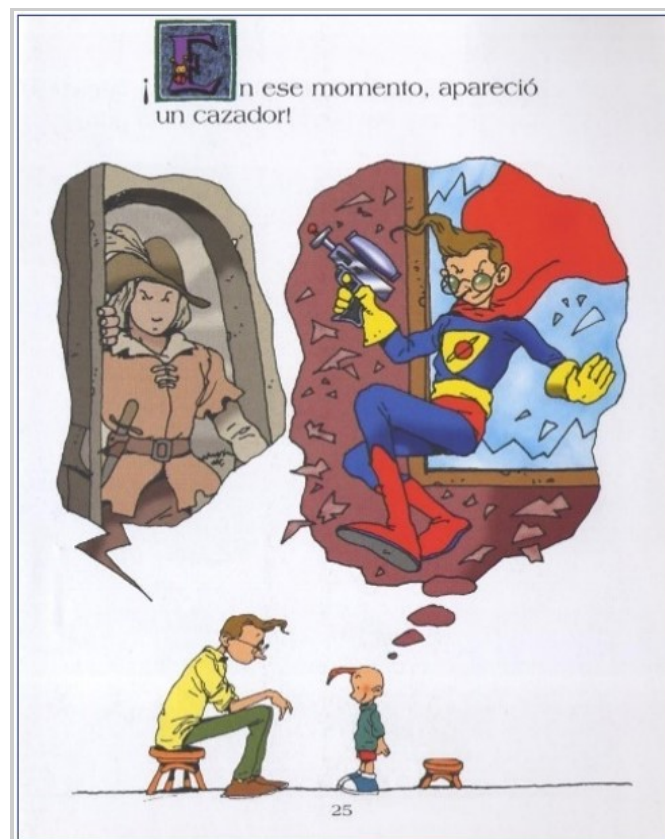
Por otro lado, la existencia de estas comunidades lectoras contextuales, que aportar sistemas de referenciales de interpretación, hace que al plantear nuestra lectura dialógica de un texto tengamos que tener presente el modo en que esta lectura estará marcada por ese

«filtro» personal y colectivo que se ha dado en llamar «horizonte de expectativas» y que conforma unas estructuras de comprensión personal que afectará a la experiencia estética y al valor que como lectores otorguemos a la obra. Tengamos en cuenta que el texto leído puede satisfacer ciertas expectativas, pero también subvertirlas o superarlas, dando lugar a efectos lectores muy variados que pueden ir desde el rechazo a la sorpresa y el enriquecimiento según las capacidades que tengamos de enfrentarnos a ello. Es de nuevo **Álvaro Morte** quien señala al hablar de su adaptación al teatro de *El Lazarillo de Tormes*: «intentamos respetar la intención del autor en su época desde nuestra interpretación. Denunciamos todo ello sin perder el humor intrínseco del libro, pero contado desde un humor del siglo XXI». Como vemos, la lectura planteada surge de enfrentar un doble acceso al texto: uno que intenta asimilar la lectura al contexto en que la obra fue escrita, intentando acceder a aquello que podía decir la obra en el momento de escribirla, pero a la vez se es consciente de que en cada momento de lectura la obra ha de percibirse de una nueva manera, por más que intentemos una especie de **mímesis atemporal**, al intentar unir la visión del autor y la nueva lectura.

Directamente relacionado con el concepto de **Horizonte de expectativas** se encuentra también el de **intertexto lector**, concepto desarrollado por **Antonio Mendoza Fillola** (2001), y que hace referencia al conjunto de conocimientos, experiencias lectoras y referencias previas que un lector aporta al acto de leer y que permiten construir el sentido de la obra, al establecer conexiones y generar inferencias que completan y definen el significado del texto. Este dialogo intertextual con otros textos preexistentes se realiza a partir de distintos elementos compartidos de forma rizomática o indirecta: estructuras, motivos, temas, tópicos, estereotipos y otras recurrencias o dependencias intertextuales sobre los que se establecen universos correferenciales. La relación entre Lector modelo e intertextualidad nos lleva a asumir la necesaria relevancia de nuestro bagaje lector y la necesidad de explicar su incidencia determinante en nuestra realidad como lectores. **Luis María Pescetti** lo expresa de una manera sencilla, pero clara en sus libro infantil

Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge), publicado en 1996, en el que un papá cuenta a su hijo el cuento de Caperucita Roja, pero el autor nos muestra a lo largo del álbum cómo la interpretación que hace el padre (emisor) con la que realiza el hijo (receptor) difieren hasta casi poder decirse que nos encontramos ante dos lecturas del famoso cuento totalmente diferentes, pero, eso sí, ambas válidas según el horizonte de expectativas aplicado.

Nota sobre visualización de imágenes: con un clic se abre la imagen a gran tamaño y con doble clic se reduce. Si se quiere ver a tamaño original: botón derecho y pulsar en «Abrir imagen en pestaña nueva».



Como vemos, establecer o diseñar un plan de lectura dialógica implica entender que una lectura no solo supone la aplicación de unas marcadas capacidades o de un determinado nivel de competencia lectora; sino que existen modos de intervención y niveles de competencia lectora diferentes, e igualmente válidos, según la perspectiva de acceso al texto que asumamos, según el contexto en el que nos movamos o el tipo de lectura elegido, una realidad que nuestros estudiantes deben conocer, del mismo modo que deben saber que cada tipo de intervención lectora requiere la puesta en marcha de habilidades y destrezas concretas, y que, como hemos señalado, uno de los placeres de la lectura radica

precisamente en esa capacidad y satisfacción de poder elegir, también gracias a ese dominio, el tipo de lectura que deseamos realizar en cada momento. Una realidad que, como **Guadalupe Jover** señala, no debería obviarse a la hora de programar nuestras intervenciones en aras de mejorar la competencia lectora de nuestro alumnado.



muhimu.es



4. La elaboración de cuestionarios como orientación y estímulo para el diálogo

Es obvio que las actitudes que, como docente, hemos de tener en cuenta a la hora de plantear actuaciones de lectura dialógica pasan por no hablar demasiado, por hacer sentir a los participantes que hay un verdadero deseo de comunicarnos con ellos, que estamos allí para ayudar a que se expresen desde su propia experiencia, ya que un fin primordial de este tipo de actuación ha de ser conseguir que todos participen, teniendo en cuenta, en lo posible, su motivación personal; pero también de lograr que estos encuentros alrededor de un texto pueden constituirse como escenarios propicios en los que se generen situaciones de aprendizaje muy ricas, lo que requiere de una previa planificación que permita estimular la reflexión y la generación de significados atendiendo a las características del contexto comunicativo que deseamos construir.

Teniendo en cuenta estas premisas, un procedimiento esencial a la hora de preparar una sesión de lectura dialógica tiene que ver con la

preparación de la tanda de cuestiones relacionadas con los aspectos más sobresalientes sobre los que se sustenta la propuesta textual, y sobre los que queremos que pilote el diálogo. No se trata con ello de constreñir las intervenciones alrededor de tal o cual aspecto, sino de plantear a modo de guion un conjunto de preguntas que permita estimularlas y ayudar a moderarlas, extrayendo del texto el máximo provecho. No se plantea, pues, como una guía de lectura al uso, en la que el alumnado debe ir respondiendo a cuestiones planteadas por el profesor, y que buscan una análisis más o menos académico o canónico del texto; sino de establecer una dinámica fluida de intercambio durante la cual, al hilo de las cuestiones planteadas, puedan surgir nuevas preguntas y desarrollarse nuevos aspectos no atendidos en primera instancia, pero que pueden servir para desatar nuevos hilos de conversación y profundización textual.



5. Niveles de acceso al texto y lectura dialógica

Existen, como sabemos, muchas estrategias para facilitar y estimular el intercambio dialógico, pero, de modo general, una implementación tradicional de este tipo de lectura colaborativa suele implicar tres ámbitos de diálogo que se corresponden con tres niveles de interacción que, a su vez, responden a tres niveles de preguntas. Por ejemplo, en el caso de los relatos, el primero nos permitiría conocer qué hechos ocurren y conforman la historia, cómo se relacionan (*v. gr.* causa-efecto) quiénes los protagonizan, en qué lugares suceden, durante cuánto tiempo; es decir, se corresponderían con los elementos básicos de una narración canónica; el segundo nos llevaría a identificar por qué suceden esos hechos narrados, por qué se cuenta de ese modo lo que sucede, qué explicación intencional puede hacerse de los leído, etc.; es decir, se nos llevarían a elaborar una teoría explicativa más o menos completa de la narración y sus componentes; y, por último, las preguntas del tercer nivel nos llevarían a interrogarnos sobre nuestra postura como personas y

ciudadanos ante lo que se cuenta, el modo en que se proyecta lo contado en la sociedad en que vivimos, etc.; es decir, se trataría de acceder a la dimensión moral o ética del relato, tanto en el momento en que fue escrito, como en la actualidad.

5.1. Las preguntas del primer nivel

En este nivel de acceso al texto que se asimilaría, en cierta manera, al nivel de lectura literal, el dialogo se establecería en torno a preguntas básicas del tipo: ¿Qué...? ¿Quién es...? ¿Dónde...? ¿Quiénes son...? ¿Cómo es...? ¿Con quién...? ¿Para qué...? ¿Cuándo...? ¿Cuál es...? ¿Cómo se llama...? ¿Por qué?; es decir, un tipo de cuestiones que se enfocarían en aquello que se puede ver (o leer) inmediatamente en el texto. El Nivel 1 también incluye la introducción de vocabulario nuevo. Se trata de llevar a cabo una lectura como simple lector que pretende entender mejor lo que se dice en el texto, afrontarlo desde nuestros gustos y necesidades. En el dialogo se trataría de hacer compartir nuestra comprensión del significado directo y explícito de las palabras o hechos existentes en el texto, sin añadir interpretaciones o ideas personales, abundar en detalles, discriminar datos, ordenar secuencialmente...; es decir, se trata de un nivel básico de lectura que se enfoca en extraer y compartir los hechos, detalles e ideas tal como están escritos, no en comentarlos, siendo útil para recordar y comprender de manera objetiva de la información. Preguntas como: ¿Cuál es la trama del relato, el nudo del argumento, el hilo de una historia o el desenlace de la narración...? ¿Quién es el protagonista o el antagonista? ¿Qué características poseen? Son cuestiones que, como simples lectores de un relato, podríamos plantearnos. La discusión, en este nivel, permitirá compartir opiniones y puntos de vista sobre los hechos y detalles presentados en el texto. Por ejemplo, en este nivel nuestro diálogo podría partir de un sociograma de los personajes. ¿Quiénes son?, ¿cómo son?, ¿qué tipo de relación mantiene entre ellos?, ¿a qué tipo de personajes pertenecen?, etc.



5.2. Las preguntas del segundo nivel.

El tipo de cuestiones que se planteen en este nivel tiene que ver con el hecho de que cada lector plantea su lectura como lo haría un posible escritor, pero también desde la necesidad de asumir que, por su propia esencia, el texto no es algo que se entregue al receptor «como un objeto acabado, sino como un objeto-propuesta que admite completar su construcción y sentido mediante la actividad de diferentes lectores», siendo ahí, como sigue diciendo **Oscar Tacca** (2003),

la cooperación del lector se ejerce en plenitud, al llenar los espacios en blanco de lo no dicho e introducir en lo dicho una plusvalía de sentido.

Al fin y al cabo, como señala **Umberto Eco** (1996: 11) todo texto:

es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga parte de su trabajo. Pobre del texto si dijera todo lo que su destinatario debería entender, no acabaría nunca.

De este modo, las cuestiones que se planten en este nivel tendrán como fin, promover dinámicas dialógicas sobre el texto como artefacto que, como propuesta comunicativa de naturaleza literaria, se ha construido de un modo determinado para transmitir un determinado mensaje que hemos de sacar a la luz. Obviamente este modo de encarar el dialogo sobre el texto requiere una intervención sobre el horizonte de expectativas del lector que ha de ser modelado, formado, de cara a su enfrentamiento con las características y particularidades del tipo de texto al que se enfrenta. No en vano, aunque el texto literario como propuesta comunicativa acaba siendo definido por el tipo de lectura que proyectemos sobre él, esa actuación personal como lectores, no está reñida con el hecho de que «La función del lector consiste en plegarse a las sugerencias y directivas que emanan de la obra, actualizando no cualquier aspecto arbitrario, sino los aspectos que la obra sugiere» (**Ingarden**, 1989: 41).

Este es el motivo por el que, en este nivel, no es válida cualquier explicación, pese a la infinidad de concreciones que es posible hacer a partir de los inevitables puntos de indeterminación del texto, esto es, de aquello huecos del texto que permiten al lector participar, a veces obligatoriamente, como coautor en la creación literaria: detalles más o menos trascendentales como el color de ojos o la edad de un personaje, lo que sucede en los lapsos de tiempo no narrados...

Así, por lo tanto, a la hora de plantear el cuestionario relativo a este nivel, hemos de tener en cuenta, tanto esa inevitable y activa intervención del sujeto receptor sobre la naturaleza inconclusa del texto, como el hecho inapelable de que toda entidad textual debe ser entendida como estructura signifiante intencional y que, por ello, como nos dice **Javier del Prado Biezma** (1998: 16-17), comunica «por el conjunto de estructuras lingüísticas, literarias, que están ahí y lo hacen signifiante. Efectos como los de la «emoción», el «misterio», el «suspense», tienen su origen en los diferentes elementos —lexicales, sintácticos, retóricos, argumentales, gráficos...— que componen el texto». Es decir, el cuestionario ha de asumir que cualquier texto, sea de la naturaleza que sea, además de participar de esta dimensión codificada, ineludible, presenta otra dimensión de naturaleza inferencial, íntimamente relacionada con la anterior, y al mismo tiempo externa a la misma, a partir de la cual se producen determinados procesos mentales que conducen a conclusiones acerca como se conforma textualmente el universo referencial, simbólico, emotivo, axiológico o conceptual sobre el que se asienta la propuesta textual leída. Cuestiones como: ¿Qué pasaría antes de...?, ¿qué significa...?, ¿por qué...?, ¿cómo podrías...?, ¿qué otro título...?, ¿cuál es...?, ¿qué diferencias...?, ¿qué semejanzas...?, ¿a qué se refiere cuando...?, ¿cuál es el motivo...?, ¿qué relación habrá...? nos permitirían en este nivel de lectura explicar cómo está construido el texto como propuesta comunicativa particular, pero también descubrir informaciones y experiencias relacionadas con propuestas textuales previas; formular hipótesis y nuevas ideas sobre lo leído, inferir detalles adicionales, determinar ideas principales o señalar las que son secundarias, realizar hipótesis sobre porqué está construido de un modo u

otro lo leído, inferir relaciones de causa y efecto, hacer conjeturas, expresa o expresar conclusiones sobre el texto leído... y todo ello con la finalidad de que sea contrastado y debatido con los otros lectores que en este nivel habrán intentado también asimilarse al lector implícito propuesto por el texto, actividad que, obviamente, solicitará un procesamiento cognitivo más profundo de la información expresada en el texto.



5.3. Las preguntas del tercer nivel

Las cuestiones planteadas en este tercer nivel de acceso al texto, tienen que ver con el hecho de que cada lector puede plantear la lectura como persona individual o como ciudadano o ciudadana y como tal trata de promover actuaciones dialógicas basadas en el enfrentamiento entre lo expresado en el texto y su horizonte personal de expectativas. Es decir, se trata de un proceso de intercambio a partir del modo de valorar los contenidos o aspectos temáticos, pero también estructurales o estéticos del texto. El lector, desde su horizonte de expectativas, puede adoptar una actitud de cuestionamiento e investigación, preguntándose por los intereses subyacentes en el texto y sobre la posición defendida en él con respecto a su contenido, pero al mismo tiempo confrontará esa supuesta intencionalidad significativa del texto con sus saberes y experiencias, y emitirá un juicio crítico valorativo personal o expresará opiniones como ciudadano acerca de lo que ha leído.

Anota **José Quintanal** que

el conocimiento se transforma y completa con una valoración del lector, aporta su propio sello personal que hace que la idea emitida por el autor del escrito genere una nueva, más completa y, sobre todo, muy personal, que engrosará ya el bagaje del lector como un nuevo conocimiento.

Es en este punto donde el contraste de las ideas es tan relevante pues

estas podrán ser asimiladas de tal manera que pasen a formar parte del marco de saberes y creencias personales, conformando nuestra propia ideología, al integrar la manera en cómo en el texto se ve y se explica el mundo.

Las cuestiones pertinentes en este nivel serán del tipo: ¿Crees que es...?, ¿qué opinas...?, ¿cómo crees que...?, ¿cómo podrías calificar...?, ¿qué hubieras hecho...?, ¿cómo te parece...?, ¿cómo debería ser...?, ¿qué crees...?, ¿qué te parece...?, ¿cómo calificarías...?, ¿qué piensas de...? Cuestiones, como vemos, que nos permitirían enjuiciar las ideas expresadas en el texto; valorar las decisiones derivadas de cómo está construido el relato, el modo en que se producen las intervenciones de los personajes..., pero también emitir juicios de valor en torno a la forma en que está construido el texto, mostrarnos a favor o en contra con ciertas elecciones, valorar sus logros, innovaciones, etc.

Obviamente, no podemos abstraernos del hecho de que, la mayor parte de las veces, nos hallamos ante textos asentados en procesos de comunicación *in absentiae*, cuestión que, con respecto a lo que estamos diciendo, posee repercusiones directas puesto que, al carecer del contexto en que se producen la creación como marco de referencia, el receptor suela tener solo a su alcance el conjunto de informaciones que puede extraer de las aserciones del texto, o en todo caso, aquellas que les proporcionan los epitextos (conjunto de textos que rodean e informan sobre un texto) a los que tenga acceso y que pueden llegar a ser muy interesadas o parciales. Por este motivo, no le que queda otra posibilidad que realizar su lectura a partir del mundo textual y del mundo contextual que le es propio, y al carecer del sistema específico de presupuestos sobre el que este se construyó, emplear hipótesis heurísticas tomadas de su propio sistema de presupuestos. Además, dado que estas hipótesis pueden diferir de un momento a otro y de un receptor a otro, contrastar las variaciones de interpretación de los textos literarios acaba siendo necesario, sin que por ello se produzca necesariamente pérdida de coherencia en la lectura. De hecho, podríamos afirmar con **Terry Eagleton** (1995: 97) que:

El que siempre interpretamos las obras literarias, hasta cierto

punto, a través de lo que nos preocupa o interesa (es un hecho que en cierta forma 'lo que nos preocupa e interesa' no incapacita para obrar de otra forma), quizá explique por qué ciertas obras literarias parecen conservar su valor a través de los siglos. Es posible, por supuesto, que sigamos compartiendo muchas inquietudes con la obra en cuestión; pero también es posible que, sin saberlo, no hayamos estado evaluando la *misma* obra. *Nuestro* Homero no es idéntico al Homero de la Edad Media, y *nuestro* Shakespeare no es igual al de sus contemporáneos. Más bien se trata de esto: períodos históricos diferentes han elaborado, para sus propios fines, un Homero y un Shakespeare 'diferentes', y han encontrado en los respectivos textos elementos que deben valorarse o devaluarse (no necesariamente los mismos).

Pero, además, como lectores, no podemos soslayar que nuestra propia lectura está sujeta a cambios y transformaciones permanentes derivados de nuestra marea de pensar y ver el mundo. En este contexto entendemos plenamente las palabras de palabras de **Virginia Wolf** (*apud Manguel*, 1998: 24-25) cuando afirma que:

Escribir nuestras impresiones sobre **Hamlet** cuando volvemos a leerlo, años tras año, sería como redactar nuestra autobiografía, porque a medida que sabemos más sobre la vida descubrimos que Shakespeare también habla de lo que acabamos de aprender.

Asumir, pues, que una obra literaria no es un objeto existente para sí que ofrezca a cada observador el mismo aspecto en cualquier momento (**Jauss**, 1976), hace que, al hablar de las cuestiones propias de este tercer nivel, partamos de que en ellas hemos asumido una postura activa del lector que es cierto que podrá buscar entender la finalidad del texto, pero que, sobre todo, valorará su posible impacto en el mundo que le rodea en el momento de la lectura. Y ello también significa que no hay una interpretación definitiva, sino una interpretación que va construyéndose a lo largo del tiempo y que participa de aportaciones muy diversas.



6. Tipos de preguntas posible para organizar una sesión de lectura dialógica

Como hemos visto, una lectura dialógica puede plantearse alrededor de campos muy diversos, ya que muy diversos son los que pueden plantearse alrededor de una obra literaria. Así podemos centrar nuestro diálogo alrededor de problemas sociales (ecología, feminismo, salud mental), de la exploración de épocas pasadas, o del análisis de emociones y experiencias como la amistad o el miedo, pero también sobre el valor estético del texto o la naturaleza conservadora o innovadora del mismo. No obstante, de cara a poner en marcha un proceso de lectura dialógica hemos de establecer ciertas actuaciones sobre las que basculará el dialogo y nuestra lectura, acotaciones que tendrán que ver con el proceso de reflexión crítica que promueve el texto como eje lector, pero que también estarán vinculadas tanto a las habilidades y capacidades requeridas para acceder a la forma y el significado de la obra leída, como al tipo de comprensión del texto que queramos llevar a cabo y al modo y alcance al que deseemos llegar acerca del pensamiento de los demás lectores a través de sus opiniones y juicios.

Obviamente en una lectura dialógica las cuestiones que podemos plantear mayoritariamente deberán empujar a la reflexión, al contraste de pareceres, a la deliberación, incluso a la polémica, por ello el tipo de preguntas, aunque tengan como misión focalizar la atención del lector sobre distinto aspectos o contenidos serán por lo general de naturaleza abierta. Con ellas buscaremos fundamentalmente: obtener información detallada que nos permita contrastar lo leído y acceder al contenido del texto en profundidad, fomentar el diálogo, generando respuestas más naturales que dirigidas, a la manera de una conversación, y no buscarán marcar el camino, sino orientar al respondiente. Deberemos, pues, huir de preguntas que señalen opciones limitadas y buscar otras que permitan resultados más espontáneos, lo que, obviamente, no quiere decir que sean más vanos o insulsos.

En su conjunto, los tipos de preguntas que podrían ser meramente

informativas o reproductivas y buscar datos memorísticos o descripciones; interpretativas y solicitar relacionar, comparar o explicar conceptos, o puramente reflexivas y fomentar el análisis, la evaluación y el pensamiento crítico, pero también podríamos plantear más cuestiones externas mediante las cuales conectar el texto con las experiencias personales y los conocimientos socioculturales del lector, haciendo que relacione lo que lee con su propia vida o sentimientos, pero también con otras obras de distinto tipo o expectativas lectoras, o , por qué no, preguntas expansivas mediante las cuales proporcionar información adicional no presente en el texto para clarificar y fijar conceptos que pueden haber quedado algo oscuros o neblinosos.



7. A modo de ejemplo. guía para una lectura dialógica en torno a *Pippi Calzaslargas*

Como hemos venido viendo, nuestro acceso lector puede plantearse igualmente como forma de acceder al texto desde una particular experiencia vivencial que quiere ser contrastada con lo expresado en el texto o como manera de intentar, desde una lectura más distanciada, racional o crítica, enjuiciar disfrutando o disfrutar enjuiciando, como decía **Goethe** al hablar de los tipos de lectores posibles. Ambas actividades serían válidas, la cuestión está en determinar, con conocimiento de causa, qué tipo de lector es el que deseamos ser, pero también ser consciente de que necesitamos para serlo. Es por ello, que quizás como punto de partida de una sesión de lectura dialógica, será conveniente dialogar sobre el tipo de lectores que somos y sobre el tipo de lectura que deseamos llevar a cabo. De este modo, el tipo de preguntas sobre las que podemos estructurar la primera parte de nuestra tertulia literaria buscarían conocer la experiencia lectora previa que tenemos los participantes del género (o tipología textual), reconocer qué recursos formales manejamos o que sabemos de cómo ha sido tratada la temática de nuestra obra en otros

textos (nuestra experiencia lectora, nuestro intertexto lector), pero también sobre nuestra capacidad a la hora diferenciar entre usos poéticos de la lengua y usos pragmáticos, por citar algunos aspectos relevantes. Además, esta primera parte del dialogo podría permitirnos conocer los horizontes de expectativas puestos en juego, lo cual no resulta en absoluto baladí, si tenemos en cuenta que como señala **Jauss** (1976), la literatura tiene una función social y moral porque parte e influye en las expectativas de los lectores, moldeando comportamientos, preformando su comprensión del mundo.

- ¿Un texto literario puede tener numerosas interpretaciones válidas o hay una sola lectura válida?

- ¿Todas las interpretaciones de un texto son igualmente legítimas?

- ¿Soy un buen lector si me tomo de forma objetiva y acepto como realidad todo lo leo en una obra literaria?

- ¿Existe una única lectura buena del texto?

- ¿Es la lectura del autor la lectura correcta del texto?

- ¿Cuándo leo una novela solo me interesa saber qué les pasa a los personajes y cómo termina la historia?

- ¿Leo literatura porque me ayuda a expresar lo que siento?

- ¿Puedo disfrutar de una novela si no sé qué elementos configuran una narración?

- ¿Creo que la literatura puede ayudarme a interpretar el mundo que me rodea?

- ¿Es cierto que cuántas más cosas conozca del mundo, mejor lector seré?

- ¿Puedo ser un buen lector si leo solo una obra literaria al año?

- ¿Y si solo leo obras pertenecientes a un único género literario?

- ¿Qué piensas de la siguiente afirmación de **Lobo Antunes** «Un buen lector es tan difícil de encontrar como un buen escritor»?

- ¿Compartes la siguiente idea de **Alberto Manguel**: «Quizá se pueda vivir sin escribir, pero no se puede vivir sin leer»?
- Otras

A continuación abordaríamos el diálogo sobre el texto a partir de una guía para su lectura dialógica que habríamos configurado alrededor de una serie de cuestionarios relacionados con los aspectos más sobresalientes sobre los que se sustenta la novela de **Astrid Lindgren** (2020), estas preguntas, como ya hemos señalado, no tendrían el fin de constreñir el diálogo sobre tal o cual aspecto y conducirlo hacia una lectura canónica de manera unidireccional, sino que deberían funcionar como estímulo para generar una conversación abierta entre los lectores , un debate sosegado en el que se intercambien ideas, pensamientos u opiniones, en el que se alternen los roles de emisor y receptor y se establezca una dinámica comunicativa fluida, reciproca, durante la cual, al hilo de las cuestiones planteadas, puedan surgir nuevas preguntas y desarrollarse nuevos aspectos no atendidos en primera instancia, pero que pueden servir para desatar nuevos hilos de conversación y nuevos ámbitos interpretativos del texto.

Como hemos señalado también, existen muchas estrategias para facilitar, estructurar y estimular el intercambio dialógico, pero, de modo general, creemos que una implementación eficaz de este tipo de lectura colaborativa puede ser la que implique abordar el dialogo desde los tres niveles tradicionales de acceso al texto, y que, al tratarse de una novela nuestro libro, tendrían que ver con:

- El primero acceder a qué hechos ocurren, cómo se relacionan (*v. gr.* causa-efecto), quiénes los protagonizan, en qué lugares, durante cuánto tiempo; es decir, se corresponderían con los elementos básicos de un relato; etc.
- El segundo nos llevaría a identificar por qué suceden así los hechos narrados, por qué se cuenta de ese modo el relato, que explicación intencional puede hacerse de los leído, etc.; es decir, se nos llevarían a elaborar una teoría explicativa más o menos completa del texto como narración literaria;

• Y, por último, las preguntas del tercer nivel nos llevarían a interrogarnos sobre nuestra postura ante lo que se cuenta, el modo en que se proyecta lo contado en la sociedad en que vivimos, etc.; es decir, se trataría de acceder a la dimensión moral o ética del relato, tanto en el momento en que fue escrito, como en la actualidad.



Antes de iniciar el diálogo como tal, y con la finalidad de centrar ya nuestra atención en el libro sobre el que vamos a conversar, creemos que sería un buen inicio para nuestro recorrido lector plantear un test a los lectores participantes sobre algunos datos relevantes de la historia contada. Por ejemplo, para el caso del libro que nos ocupa, podríamos plantear las siguientes preguntas:

1. ¿Sabes de qué son las galletas que cocina Pippi? Galletas de jengibre.
2. ¿Cuántos años tiene Pippi? 9 años.
3. ¿Con quién vive Pippi? Con su mono Señor Nilson y su caballo.
4. ¿Cuál es el único motivo por el que Pippi quiere ir al colegio? Para tener vacaciones.
5. ¿Sabes cómo se llama el sitio en el que vive Pippi? Villa Villekulla.
6. Pippi de mayor quiere ser...: pirata.
7. ¿Tiene nombre su caballo? (pregunta trampa) No, en el libro no tiene nombre, pero sí en la serie de TV donde se llamaba Pequeño tío.
8. ¿Dónde guarda Pippi su dinero? En una maleta.

9. ¿Cómo duerme Pippi? Con la cabeza en los pies.
10. ¿Qué palabra se inventa? Spunk.
11. ¿Cuál es el lema de Pippi? «Se cuidarme solita»



1. ¿Qué da título a la novela?
2. ¿A qué tipo pertenece ese título?
3. ¿Cuál es la relación entre el título y la novela?
4. ¿Quién es el o la protagonista?
5. ¿Cómo resumiríamos el contenido del primer libro de la serie, que es en el que vamos a centrar nuestro diálogo?
6. ¿Es realmente Pippi Calzaslargas el nombre de la protagonista?
7. ¿Cumple alguna función el nombre completo de la protagonista?
8. ¿Recordáis algún otro personaje del libro que tenga relación directa con el título?
9. ¿Qué pasaría si la novela hubiera sido un niño? ¿Y si se titulara Tommy y Annika Settergren?
10. La serie de las novelas se compone de tres títulos Pippi Långstrump (Pippi Calzaslargas) (1945); Pippi Långstrump går ombord (Pippi Calzaslargas se embarca) (1946) y Pippi Långstrump i Söderhavet (Pippi Calzaslargas en los mares del sur) (1948), ¿qué nos indica las diferencias entre los títulos?
11. ¿Qué características físicas os ha llamado más la atención con respecto al personaje que da título al libro?
12. ¿Qué elementos selecciona la narradora a la hora de

presentar a Pippi?

13. ¿Qué características selecciona el personaje para describirse a sí misma?

14. ¿Cuáles de los siguientes datos relacionados con la protagonista consideraríamos propios de una niña de 9 años?:

- ¿Una niña que vive sola? ¿Que nadie le dice lo que tiene que hacer? ¿Una niña que tiene su propio dinero? ¿Que sabe cocinar? ¿Que sabe cómo cuidarse y sabe cómo cuidar a los demás? ¿Qué piensa por sí misma? ¿Una niña que puede subirse a los árboles y nadar en los ríos? ¿Que juega todo el rato y no tiene prisa?

15. ¿Sabías que en parte la historia de Pippi y su familia está basada en hechos reales? ¿Tiene eso alguna importancia para el relato?

16. ¿Podríamos decir que, según los datos que aporta el relato y por cómo se comparta, Pippi no es una niña perfecta, pero sí una niña, diferente y extraordinaria? ¿Por qué?

17. ¿Podría decirse que desatiende las reglas y rutinas por la que se rige la vida de los adultos? ¿Pero ello supone que confunda la ficción con la realidad o que sea una inconsciente?

18. ¿Qué datos o hechos del relato nos indican que Pippi es que es un personaje seguro de sí mismo?

19. ¿Podría decirse que, como explica María Castejón: «Pippi se carga el principio de la Pitufina», o «de Blancanieves»?

20. ¿Cómo definirías a Annika?

21. ¿Cómo definiríamos a Tommy?



1. ¿Qué relación pensáis que tiene el asunto del libro con las siguientes palabras de su autora Astrid Lindgren para la revista *CLIJ* de Astrid Lindgren (Carvajal:1991)?: «... un libro para niños puede contener episodios que resultan divertidos tanto para niños como para adultos. También se pueden escribir cosas que los adultos no entienden, que van dirigidas exclusivamente a los niños. Pero los guiños al mundo adulto por encima de la cabeza de los niños están totalmente prohibidos, son una desfachatez para los pequeños lectores»

2. ¿Cuál es la materia de la novela?

3. ¿Qué asunto, dentro de esa materia, abordaría?

4. ¿En qué temas de los siguientes se concretaría ese asunto tratado en el libro?

1. La relevancia de la independencia y autosuficiencia. ¿Para que utiliza Pippi su imaginación? para superar obstáculos y crear un mundo propio, lleno de aventuras y magia.

2. La importancia de la amistad y compañerismo: ¿Cómo son las relaciones entre los personajes de Pippi? ¿Muestran la importancia de la lealtad, el apoyo mutuo y la colaboración?

3. Aborda la cuestión de los valores morales por encima de la convencionalidad: ¿Qué valores morales se defienden en el libro?

4. La defensa del inconformismo y la importancia de la rebeldía ante lo injusto o incorrecto. ¿El comportamiento tan poco convencional de Pippi sirve como ejemplo de la importancia de la individualidad y la expresión personal?

5. La superación de ciertos prejuicios. ¿Podría decirse que la obra cuestiona las ideas preconcebidas sobre el *comportamiento femenino*?

5. ¿Qué pasaría si la novela hubiera sido un niño? ¿podría haber sido igual?

6. ¿Los personajes de Annika y Tommy son un complemento o la antítesis, el contrapunto de Pippi? ¿Según ello, cuál sería la función en

el relato?

7. ¿Qué significa que Annika y Tommy se sientan atraídos por la forma de vida de Pippi?

8. ¿Podríamos decir que en el libro se oponen concepciones del mundo cuyo enfrentamiento generará la historia? ¿La autora toma partido por una de ellas?

9. La señorita Prysselius, ¿qué papel juega su comportamiento en la novela?

10. ¿Y la casa de Pippi? ¿Qué función cumple dentro del relato?

11. ¿A lo largo del texto el comportamiento de la protagonista no permitiría definirla como una persona? ¿Qué adjetivos la caracterizarían?

12. El libro tiene once capítulos y cada uno abarca una o dos aventuras. Aunque los acontecimientos en las historias siempre surgen del mundo cotidiano de los niños, ¿qué acaba sucediendo siempre en todos ellos? ¿Por qué?

13. ¿Qué otros libros, cuyos títulos responden al nombre del o de la protagonista, relacionaríamos con Pippi?

14. ¿Qué semejanza o diferencia posee con los protagonistas de esos libros?

15. ¿Cuál es el motivo por el cual Pippi va a la escuela? ¿Por cuál la abandona? ¿Podemos deducir de este capítulo la idea que posee la autora modelo del libro de la educación reglada?

16. ¿Qué define a Pippi Calzaslargas como un libro de literatura infantil?

17. ¿Podría decir que Pippi representa la imaginación de los niños y todo lo que a ellos les gustaría hacer?

18. ¿Qué siente Pippi cuando fracasa en las relaciones sociales? Por ejemplo, en la merienda en casa de la familia de sus amigos.

19. ¿Podríamos decir que Pippi una ser asocial? ¿Por qué?

20. ¿Podría decirse que desatiende las reglas y rutinas por la que

se rige la vida de los adultos? ¿Pero ello supone que confunda la ficción con la realidad o que sea una inconsciente?

21. ¿A qué refiere Pippi cuando dice: «yo sé cuidarme solita»?



1. ¿Cuál pensáis que fue el motivo de que el título «Pippi Mediaslargas» original fue modificado por decisión de la censura, por el de «**Pippi Calzaslargas**» antes de su estreno en España?

2. ¿Crees que podemos decir que Pippi es un modelo infantil que transmite el espíritu infantil sin menospreciarlo?

3. ¿Guarda alguna relación el libro con el momento en que está escrito?

4. ¿Qué opinas sobre el siguiente texto?: A diferencia de los padres de hoy, más dispuestos a tolerar ciertas excentricidades literarias a favor de niños más emancipados y libres, los comportamientos poco ortodoxos de Pippi no fueron bien recibidos por la España franquista al considerar a la pequeña demasiado impertinente y antipedagógica, ya que destruía el molde de niña buena y educada. No fue hasta 1962 que se editó por primera vez en castellano de la mano de la editorial Juventud, que fue reeditándola hasta que en 2013 Blackie Books sacó una compilación **Pippi Calzaslargas. Todas las historias**.

5. ¿Podríamos decir que **Pippi Calzaslargas** continúa siendo una lectura vigente porque puede abordarse a la luz de las ideas del momento y de sus lectores?

6. ¿Os parece que los libros infantiles de ahora se escriben mayoritariamente (no todos obviamente) con fórmulas? ¿Se pueden aplicar las palabras anteriores a la obra que acabamos de leer?

7. ¿Es posible entender a Pippi podría entenderse como una figura política?

8. ¿Podríamos decir que Pippi es un modelo que transmite el espíritu infantil sin menospreciarlo?

9. ¿Podría calificar a Pippi como un icono feminista?

10. ¿Si tenemos en cuenta el comportamiento irreverente, las ocurrencias de la niña, estaríamos de acuerdo que Pippi supone un mal ejemplo para los lectores infantiles como han pensado algunos psicólogos y educadores?

¿Realmente, podría decirse, que el libro socava los cimientos de la sociedad y se burla de las instituciones?

11. ¿Qué asunto, dentro de esa materia, abordaría?



8. Referencias

8.1. Bibliografía

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C., FLECHA, R., RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- EAGLETON, T. (1995): «¿Qué es la literatura?» En *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, n.º 4, abril, pp. 87-101. Barcelona: Graó.
- EL PRADO BIEZMA, J. (1999): *Análisis e interpretación de la novela*. Madrid: Alhambra.
- ECO, U. (1996): *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona: Lumen.
- FISH, Stanley (1982): *Is there a text in this class? The authority*

of interpretative communities. Massachusetts: Harvard University Press.

- HABERMAS, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Editorial Taurus-Jurgen.pdf
- HERNÁNDEZ-CAPERA, S. M. & Gómez-Lasso, D. E. (2020). «Perspectiva dialógica, una propuesta de oralidad en el aula». *Oralidad-es*, 6, 1-18. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/121/131>
- JAUSS, H. (1976): *La literatura como provocación*. Península: Barcelona.
- INGARDEN, Roman (1989): *Estética de la recepción*, Madrid: Visor.
- MANGUEL, A. (1998): *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MUÑOZ MOLINA, A. (2008): «La disciplina de la imaginación». En <https://alacant.wordpress.com/2008/05/10/la-literatura-una-ventana-un-espejo/>
- LINDGREN, A. (2020): *Pippi Calzaslargas*. Kókinos: Barcelona.
- CARBAJAL, L. (1991): «Entrevista a Astrid Lindgren». En *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. N.º 31.
- OREJUDO, A. (2012): «El 'Cantar de Mio Cid' es un coñazo». En https://www.eldiario.es/Kafka/cantar-cid-conazo_1_5515948.html
- PES CETTI, L.M. (1996): *Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)*. Alfaguara: Buenos Aires.
- REYZÁBAL, M. (2012): *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*.
- MINEDU TACCA, O. (2003): «Riqueza de Pierre Menard, autor del Quijote» en <http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/>

[azarhtml/az_tacca.htm](#)

- TORRES, L. (2018): «¿Cómo sería el Lazarillo de Tormes en el siglo XXI?», en el *La circular* <https://lacircular.es/author/luciatorres>
- TRABASSO, T., & Bouchard, E. (2002): *Teaching readers how to comprehend text strategically*. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: Guilford Press.
- VALLS, R., SOLER, M., & FLECHA, R. (2008): «Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura». *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>



8.2. Créditos del artículo, versión y licencia

HILARIO SILVA, Pedro (2025). «¿Por qué y para qué de la lectura dialógica de textos literarios? Guía para una lectura dialógica del *Pippi Calzaslargas*, de Astrid Langren, a modo de ejemplo». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo»*. Año XII. N.º 15. ISSN 2341-1643 [URI: <https://www.letra15.es/L15-15/L15-15-17-Pedro.Hilario.Silva-Por.que.y.para.que.de.la.lectura.dialogica.de.textos.literarios.html>]

Recibido: 1 de noviembre de 2025.

Aceptado: 13 de noviembre de 2025.



Licencia Creative Commons: Reconocimiento – CompartirIgual (by-sa): se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Letra 15



Créditos | Aviso legal | Contacto | Mapaweb | Paleta | APE

Quevedo-IUCE |

