

La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas¹


Shared reading as a practice of interaction and strengthening of human capacities

Richard Alonso Uribe Hincapié

Universidad Pontificia Bolivariana, richard.uribe@upb.edu.co

Diana Hedysel Hernández Osorio

Universidad Pontificia Bolivariana, diana.hernandez@upb.edu.co

ACCESO  ABIERTO

Cómo citar: Uribe Hincapié, R., & Hernández Osorio, D. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Revista Palobra "palabra que obra"*, 22(1), 61-75. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4095>

Recibido: 9 de mayo de 2022

Aprobado: 6 de junio de 2022

Editor: Ricardo Chica Geliz. Universidad de Cartagena-Colombia.

Copyright: © 2022. Uribe Hincapié, R., & Hernández Osorio, D. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> la cual permite el uso sin restricciones, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando que el original, el autor y la fuente sean acreditados.



RESUMEN

El objetivo de este artículo es describir la importancia de las lecturas compartidas como prácticas de construcción de relaciones interactivas y gestoras de la reciprocidad. Asimismo, se presenta la interacción, a través de cuentos, como herramientas para entender y pensar el mundo en clave dialógica e intersubjetiva, por lo que se propone la lectura compartida de narraciones como posibilidades para el desarrollo de capacidades humanas (Nussbaum, 2006), entendidas estas como partes constituyentes de una teoría social. De este modo, se comprende el papel de la lectura colaborativa de cuentos para el desarrollo de las habilidades para sintetizar, describir, narrar, organizar y pensar, pero, igualmente, para desarrollar las emociones, valorar los entornos y dinamizar la construcción de conocimientos, la autonomía y la argumentación. Así, el performance de la lectura compartida de textos se define como una práctica de aprendizaje del lenguaje y de redescubrimiento de la realidad y los diversos modos de habitar el mundo.

Palabras clave: Interacción social; lectura; capacidades humanas; narración; formación.

ABSTRACT

The objective of this article is to describe the importance of shared readings as practices for building interactive relationships and constructors of reciprocity. Likewise, interaction is presented, through tales, as tools to understand and think about the world in a dialogical and intersubjective key, for which the shared reading of narratives are proposed as possibilities for the development of human capabilities (Nussbaum, 2006), understood as essential parts of a social theory. In this way, the role of collaborative reading is understood for the development of skills to synthesize, describe, narrate, organize and think, but also to develop emotions, assess environments and stimulate the construction of knowledge, autonomy and argumentation. Thus, the performance of shared reading of texts is defined as a practice of language learning and rediscovery of reality and the different ways of living in the world.

¹ Este texto es uno de los productos del proyecto de investigación *La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta de la web Espacio de Lectura*, desarrollado por la Universidad de Barcelona (Barcelona, España) y la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia).

Keywords: Interaction; reading; human capabilities; narration; formation.

INTRODUCCIÓN. Lectura, interacción y capacidades humanas

La palabra interacción, del verbo latino interactuar (*interactio*), insta a evocar actuares alejados de la individualidad para adentrarse a pensar en relaciones dialógicas que forman tejidos entre conocimientos, disciplinas, saberes, emociones, sentires, habilidades y capacidades. Precisamente, cuando se interactúa, se desencadenan relaciones entre sujetos y cosas, las cuales generan acciones fundadas en la reciprocidad, el intercambio y la transformación (Zimmermann, 1991). De este modo, la interacción es una actividad central en los procesos de formación humana, en la medida que no solo da cuenta de las acciones comunicativas que se gestan entre las personas, sino que son los pilares para la construcción y la comprensión de los fenómenos personales y sociales. La interacción, entonces, es un constructo de relaciones entre las personas y el mundo que se cimenta a escala personal, familiar y social, la cual permite que un sujeto se integre a una sociedad y participe en ella al reconocer las dinámicas de su funcionamiento e, incluso, sea crítico/propositivo hacia ellas (Mesa, 1990).

Interactuar hace posible que una persona, por ejemplo, un niño, no solo perciba qué es el mundo y cómo funciona, sino que reconozca, demande y construya una plataforma de capacidades que lo hagan parte de la sociedad y que validen y acrecienten su humanidad, sobre todo porque las relaciones entre pares son fundamentales en los procesos de desarrollo de la infancia (De la Corte, 2017). Aquí el lenguaje mismo se comprende como esa capacidad del ser humano para revelarse ante el otro y lo otro, como un puente de interacción entre sujetos y contextos, como una posibilidad para explorar el mundo, llevarlo al pensamiento y transformarlo, pero de una manera diferente: asimilado, comprendido y actualizado.

La facultad de “habitar” el mundo es una de las capacidades fundamentales que nos define como seres humanos. Cuando el hombre se hace consciente de que, en efecto, “habita” el espacio, logra establecer diálogos fecundos con el entorno y se dimensiona en su propia realidad ontológica. (Crespo, 2015, p.123)

Las capacidades humanas, de acuerdo con Marta Nusbaum (2012), hacen referencia a todo aquello que somos capaces de hacer y ser (Colmanarejo, 2016) y, además, de todo aquello que tenemos el derecho a existir y habitar, esto es, una teoría de la justicia social. El enfoque de capacidades humanas de Nusbaum determina diez capacidades básicas del ser humano que aseguran su calidad de vida, las cuales tienen que ver con: la vida, la salud corporal, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, la naturaleza, el juego y el control sobre el propio entorno. Estas capacidades permiten evaluar la calidad de vida de un grupo humano más allá del mero incremento del producto interno bruto

de un territorio, el crecimiento económico, por lo que se instalan en una perspectiva de desarrollo humano:

El objeto del desarrollo es ampliar las oportunidades de los individuos. Una de ellas es el acceso a los ingresos, no como fin en sí mismo sino como medio de adquirir bienestar humano. Pero también existen otras opciones, incluyendo una vida prolongada, conocimientos, libertad política, seguridad personal, participación comunitaria y derechos humanos garantizados. (PNUD, 1990, p.13)

En términos formativos, por tanto, una de las misiones centrales de la escuela sería la formación en y para las capacidades humanas -su desarrollo, comprensión y permanencia- a través de los procesos de interacción escolar y en relación con los saberes, los objetivos y las competencias académicas que se desarrollan curricularmente.

La educación es un objetivo, pero también supone una oportunidad. Cuando la sociedad adopta un compromiso con la educación, se compromete también con su propia estabilidad futura, no solo en el aspecto económico, sino también en lo relacionado con la búsqueda de la materialización de sus objetivos políticos. (Nussbaum, 2014, p.154).

Así pues, se plantea un interrogante de suma importancia en clave de las dinámicas de formación en el área de Lenguaje en la escuela: ¿cómo los procesos de lectura en la primera infancia pueden motivar el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades humanas?

En el marco del proyecto de investigación *La interacción espontánea del adulto con el niño y la interacción apoyada en la propuesta de la web Espacio de Lectura*² (<http://espacodeleitura.labedu.org.br/?lang=es>), se desarrolló un ejercicio reflexivo con estudiantes del *Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín/Colombia)*. Se trabajó con los siete cuentos ofrecidos en el recurso, con el fin de determinar cómo estos cuentos -diseñados especialmente para los niños y pensados para impactar su formación lingüística- son capaces no solo de desarrollar las habilidades de los niños en lo atinente a la lengua, la lectura, la escritura y la oralidad, sino también lo que pueden producir las interacciones en los modos de ver y vivir la realidad de los padres, los docentes y los estudiantes.

Narraciones y cuentos para la formación en capacidades humanas

Los cuentos en el recurso *Espacio de Lectura* se transforman en herramientas didácticas que traspasan las fronteras del lenguaje escrito en la dinámica de otros lenguajes (de gestos, de miradas, de imágenes) y se convierten en una

² El recurso *Espacio de Lectura* ha sido desarrollado por diversos profesionales, con el liderazgo de la reconocida investigadora Ana Teberosky Coronado (Universidad de Barcelona), en el cual se presentan narraciones ilustradas enriquecidas lingüísticamente, las cuales buscan influir en las formas del input lingüístico y las propias interacciones entre padres de familia, docentes y estudiantes (<http://espacodeleitura.labedu.org.br/?lang=es>).

propuesta didáctica integral, en la cual los niños, a partir de la propuesta interactiva de lecturas, transforman los conocimientos puestos en escena y los ponen a interactuar con la trama de sus vidas. Los cuentos y el juego, en esta dinámica, funcionan como herramientas que hacen posible reconocer el papel de las emociones en los procesos de aprendizaje (Barrios, Cifuentes y Peña, 2019; Mustafina, Iliina & Shcherbakova, 2020), permiten reflexionar acerca de la valoración y la protección de los entornos, hacen posible el desarrollo de las emociones públicas (Nussbaum, 2014), incrementan las habilidades del lenguaje, ayudan a la comprensión de la lógica de las cosas y los seres, y al fortalecimiento de las capacidades humanas (Vázquez, 2009).

A través de los cuentos, en la dinámica de la lectura compartida, los niños crean preconceptos de la vida, de cómo cuidarla, de cómo interactuar en ella, de su verdadero sentido, de sus derechos y deberes al superar el cuento físico -su portada, las palabras, los párrafos- para ir más allá y encontrar esa posibilidad emotiva/metacognitiva que permite tejer relaciones interactivas que forman conocimientos y, al mismo tiempo, en diversas comprensiones acerca de la vida misma a través de formas narrativas (Feldman, Bruner, Renderer & Spitzer, 1990), lo cual posibilita que el encuentro de los niños con ellas sea una acción fundamental en los procesos de alfabetización y en el desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas (Vázquez & Spillman, 2003).

La capacidad del juego, de la creación, de la imaginación, de la crítica, son fortalecidas por medio de los procesos interactivos que suscitan la lectura compartida de narraciones (Teberosky y Sepúlveda, 2018). Por ejemplo, con el título del cuento “Los dos hermanos”, los niños crearon títeres en palos de paleta realizados de manera espontánea, encarnaron a dos hermanos imaginarios y, a partir de ellos, establecieron escenarios que representaron con colores y formas, interactuaron con sus compañeros y crearon sus propios cuentos, los cuales nacieron como evocación hipertextual de un cuento que todavía no habían leído. Los estudiantes escribieron quince historias emocionantes y divertidas, las cuales fueron creadas a partir de una interacción con el cuento como posibilidad constructora y transformadora que, desarrollada con frecuencia y en el marco de un proceso reflexivo, permitiría el fortalecimiento no solo de las capacidades humanas en sí mismas, sino de la habilidad para comprender y valorar la trascendencia de estas capacidades en términos de la vida personal y social (Farkas, 2021).

El uso de narraciones como herramientas de formación/transformación en la educación (Hopkins, 1994; Larrosa, 1995; Mateos y Núñez, 2011) evidencia que los procesos de lectura y escritura tienen la propiedad de fortalecer el desarrollo de capacidades humanas, en la medida que configuran un diálogo intenso y crítico entre un autor y sus lectores, lo que produce conexiones *sui generis* que se revelan no solo en los productos mismos de estas experiencias (relatos escritos y orales, ilustraciones, entre otros), sino en los

comportamientos y las actitudes de los estudiantes hacia los textos y las personas (ellos mismos, sus compañeros y sus docentes).

Igualmente, cuando la experiencia de la lectura se construye como experiencia compartida y colaborativa, en voz alta, la práctica del leer y leer a otros no solo hace posible formas de intercambio y experimentación narrativa y discursiva, sino que perfila nuevas metodologías de cooperación y apropiación textual: una experiencia de lectura que se desarrolla en un entorno de pluralidad e interculturalidad, pero, también, en una dinámica que considera y demanda el debate, el diálogo, la crítica y la construcción social y colaborativa del conocimiento (Bratman, 1992; Mendoza, 2015). Evidencia de ello se sustentó en la interacción y la lectura en voz alta del cuento “La receta de mandrágora”, con el cual los niños establecieron una relación directa y dialógica con el texto mismo, los compañeros y el contexto. La interculturalidad crítica (Walsh, Mignolo & Linera, 2006) puesta en escena en una narración en la cual a través de la diferencia se encontraban puntos de encuentro: por medio de la fantasía se dejaba como mensaje proteger la realidad, a través de una imagen se incitaba a tener experiencias en contextos ecológicos naturales como la *ecohuerta*. El diálogo intertextual, el debate con los sujetos y el trabajo colaborativo propiciaba el fortalecimiento de las competencias académicas y las capacidades humanas en un proceso claramente interdisciplinar.



3



4

³ Ejercicios realizados por los estudiantes a partir del cuento “La receta de Mandrágora” del recurso Espacio de Lectura.

⁴ Trabajo de campo en la lectura del cuento “La receta de mandrágora” (2021).

Por consiguiente, la lectura en voz alta se considera una práctica que se desarrolla en clave social y participativa que “[...] permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos”. (Cova, 2004, p. 55). De la misma manera, porque el aprendizaje que desencadena la lectura en voz alta es de carácter social, en la medida que se aprende por, con otros y a través de otros, esto es, un aprendizaje de carácter cultural (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993).

Así pues, un cuento tiene una potencia particular: es una energía sobrecogedora que permite la concienciación del mundo, la preservación crítica del conocimiento y las tradiciones culturales, y, sobre todo, la evasión - entendida como contemplación interpretativa- y el reconocimiento de las características fundacionales de lo que es el ser humano (Castagnino, 1980). El cuento forma/deforma y transforma por antonomasia (Larrosa, 1995); sin embargo, la posibilidad del desarrollo de un espíritu crítico, propositivo, ético y creativo se da precisamente en los procesos de interacción:

La forma como el adulto ayuda a ver el cuento, sus comentarios, sus exclamaciones o su lectura del texto va mostrando al niño cómo la literatura apela a nuestra implicación emotiva, interroga nuestra realidad, desde el libro establece relaciones entre los elementos aludidos que se traducen en diferentes estructuras narrativas o poéticas, se apoya en los detalles para construir el sentido global y utiliza una forma de hablar distinta de la empleada en la vida cotidiana (Colomer, 2009, p. 167).

El cuento en manos de un docente tiene poder, en la medida que este insufla una chispa *fantástica* que hace de una narración un verdadero ente inspirador y transformador, en el cual el relato no se agota, va por caminos circulares y suscita infinitas posibilidades para formar y producir literaturas orales y escritas. Precisamente, en una de las prácticas de clase cuyo fundamento fue uno de los cuentos del recurso *Espacio de Lectura*, “Las siete cabritas y el lobo”, una de las maestras, por medio de expresiones de su cuerpo, gestos, miradas y su tono de voz, hizo posible que los estudiantes del grado primero construyesen un mundo de dragones y ogros, lo que suscitó relaciones inéditas con los cuentos: su estilo, sus lenguajes, su contenido, sus interrogantes.

Lo que se llamaría “aprender” en esta sesión de clase, no solo se definiría como una práctica de aprendizaje dialógico (Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S., 2008; Arnett, Bell & Fritz, 2010; Gallin, 2022;), sino una experiencia de formación en capacidades humanas: los niños, a través de la orientación diseñada, pensada y ejecutada por su maestra, construyeron una relación intensa con el cuento y, además, produjeron una metodología *única* para el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y oralidad.

Con base en la experiencia integral con los cuentos, se precisa que los docentes, sobre todo cuando estos trabajan con niños y adolescentes, no solo son referentes fundamentales en la configuración de nuevos y mejores lectores y en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, sino en la determinación de rutas situadas para el desenvolvimiento de prácticas de lectura en el aula; el desarrollo de habilidades que permitan sintetizar, plantear analogías, generar contrastes, componer metáforas, bosquejar inferencias, esto es, para pensar críticamente (Paul & Elder, 2002; Scriven & Paul, 1987); y la construcción de prácticas que formen claramente en comportamientos y capacidades para indagar, debatir, investigar y construir conocimientos de manera cooperativa y solidaria.



De esta manera, la lectura compartida de cuentos en la infancia lleva a los niños a desarrollar su capacidad de criterio, de elección, de determinación; los lleva a ser capaces de argumentar sus ideas, a proyectar sus deseos, a hablar con autores y personas con seguridad y autonomía; los convoca a la autodeterminación y al conocimiento de sí mismos en relación con otros, asuntos fundamentales en el desarrollo de capacidades humanas:

En consecuencia, Sen y Nussbaum abanderan el enfoque de capacidades humanas básicas, sobre la base de un reconocimiento de ciertas aspiraciones básicas del florecimiento humano, su propuesta se basa en la idea de una vida merecedora de la dignidad del ser humano, de una visión de la naturaleza humana, ética y evaluativa, que determina las actividades propias de la especie, de lo que es la vida y de lo que los seres humanos son capaces de ser y hacer. Así, el eje central de las capacidades humanas básicas lo constituye el valor de la dignidad humana para Nussbaum, para Sen se centra en el valor de la libertad. (Vélez, 2015, p. 97)

⁵ Trabajo creativo inspirado en el texto “La receta de mandrágora”, Espacio de Lectura (2021).

Esta libertad determina un *continuum* formativo que se desarrolla desde la infancia, con el fin de comprender que ser libre no significa actuar con una voluntad desenfrenada, sino habitar el mundo con criterio y a la sazón de unos condicionantes éticos, estéticos ambientales, políticos y sociales: “[...] la justicia social desde el enfoque de las capacidades configura las “precondiciones”, no solo para ser “ciudadano”, sino, también, para, virtualmente, ser plenamente “hombre” en relación con el proyecto de vida elegido por cada persona.” (Martínez, 2020, p. 34).

Es en esta perspectiva que el cuento, como herramienta lúdica de interacción, aviva el aprendizaje en relación con la comprensión del mundo, de los otros, de las cosas, de los fenómenos, de la lengua, de la lectura misma, de la literatura y la cultura. Asimismo, la lectura compartida de narraciones dinamiza la competencia enciclopédica, no solo porque estas aportan nuevo vocabulario, palabras traídas de otras regiones y lugares que deben ser entendidas para lograr la comprensión del texto, sino porque se revitaliza el propio valor de la información y el conocimiento: la narración como una forma de pensar que permite estructurar la experiencia de conocer y acceder al mundo y como una herramienta fundamental para aprender (Bruner, 1997, 1998). Este nuevo vocabulario será fundamento en la generación y la comprensión de capacidades para la vida; además, traerá a colación conocimientos previos que se fundan y amalgaman en la estructura de un texto: un título, una oración, una frase o, incluso, una palabra, evoca en la mente de los niños conocimientos explorados y experiencias vividas que se ponen en escena, en diálogo, para actualizar el texto y convertirlo en un objeto de fruición y transformación.

Los cuentos, asimismo, permiten avances en el proceso de decodificación de las letras y los procesos *naturales* del aprendizaje de la lectura y la escritura (Vásquez, 2009). Desde una perspectiva constructivista, los cuentos se consolidan como una herramienta fundamental para dinamizar, desde la afectividad, la producción del lenguaje oral y escrito en los niños, sobre todo porque la emocionalidad (Maturana, 1997) con la que el docente comparte la experiencia del hablar, leer y escribir activa la emoción de los estudiantes para el aprendizaje de la lengua.

De este modo, una infancia marcada por una relación intensa con la lectura implica la formación de una persona capaz de enfrentarse a diferentes situaciones académicas, sociales, políticas, esto es, a la vida misma, pero con un criterio crítico, propositivo y creativo. Ese afecto/efecto por la lectura, construido emocional e intelectualmente con los docentes, determina la construcción de unos conocimientos y experiencias que hacen posible emocionarse reflexiva y conscientemente con el hábito de leer, pues la relación con la lectura estaría cimentada directamente con la capacidad de comprensión no solo de textos, sino de la realidad. Pensar la práctica de la enseñanza de la lectura como “[...] la oportunidad de descubrir por cuenta propia el goce de la interpretación, de intercambiar, socializándolas, las opiniones y los

sentimientos que suscitan los textos, aprender enseñando, leer escribiendo y hablando.” (Navarro, 1979, p. 7).

La estrategia de lectura interactiva de cuentos suscita desarrollos emocionales, éticos, políticos, estéticos, culturales y cognitivos, en la medida que incita a la construcción de una perspectiva multidimensional de la realidad y a la intersubjetividad, entendida esta como como “[...] capacidad relacional para poner en escena los mundos interpretativos.” (Uribe, Gutiérrez-Ríos, Vargas y Vives, 2020, p. 2). Asimismo, las lecturas compartidas dinamizan la producción de textos escritos no solo en términos de cantidad, porque el lector demanda la escritura como reacción a las lecturas, sino en lo atinente a la calidad: los saberes dialogan de manera ininterrumpida, la indagación abre posibilidades de exploración y transformación, y la pregunta de carácter investigativo permanece activa para producir nuevas lecturas y contestaciones orales y escritas.

A la manera de colofón. La lectura como práctica interactiva de construcción e intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Leer a, con y alrededor de los niños es una práctica fundamental en su desarrollo cognitivo, lingüístico, social, político, emocional, estético y psicológico (Kalb, G. & Van Ours, J., 2014; Gutiérrez, 2018; Torr, 2019; Zucker, T., Bowles, R., Pentimonti, J., & Tambyraja, S., 2021). La trascendencia de esta práctica, cuando es constante y se vuelve objeto de reflexión, no solo suscita aprendizajes relacionados con la lengua, la lectura, la escritura y la oralidad, sino que genera impactos importantes en las interacciones humanas que se gestan en las instituciones educativas, en la medida que se influye en las formas y las dinámicas del relacionamiento y en los modos de ser y vivir en el mundo.

Para los docentes, del mismo modo, el cambio de paradigma de leer a los niños para que estos escuchen, a leer *a, con y alrededor* de los niños para que estos escuchen activa/comprendivamente como base fundamental de cualquier evento comunicativo (Echeverría, 2006; Álvarez y Guerra, 2016)), instaura un modelo inédito en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. En este modelo, la lectura es al mismo tiempo herramienta, mediación, objeto de formación y reflexión, pero, igualmente, base de esa formación, en la medida que la práctica de la lectura forma no solo en el ejercicio de leer, sino, a través de la interacción, en el ejercicio de dialogar, debatir, construir conocimientos de forma colaborativa y definir modos de relación entre las personas.

El mundo necesita ser leído e interpretado con un triple propósito: contribuir a un mayor y mejor conocimiento de sus realidades cotidianas, diacrónica y sincrónicamente; activar procesos de cambio que permitan transformarlo, poniendo énfasis en valores e iniciativas congruentes con el desarrollo humano y el respeto a la vida en toda su diversidad;

finalmente, promover prácticas educativas donde la lectura participe de sus enseñanzas, democratizando saberes y aprendizajes. (Pose y Caride, 2015, p. 65)

El recurso *Espacio de Lectura*, precisamente, a partir de una base investigativa acerca de cómo, para qué y por qué un niño aprende a leer, evidencia que los sonidos, las palabras, las oraciones y los discursos se construyen con el niño en la dinámica de su uso (Tomasello, 2003); no obstante, ese uso se caracteriza por su condición interactiva, esto es, unas formas de acceso a las lecturas de los niños en las cuales padres de familia y maestros son compañeros de viaje y viajeros. Esto significa que los textos presentados a los niños son una construcción de construcciones con características privilegiadas y situadas (Sepúlveda y Teberosky, 2011; Teberosky, 2001) que permiten una exposición directa de los lectores a métodos para describir, explicar, ejemplificar, definir, comparar, citar, comentar, debatir, contraponer, narrar, pensar en clave dialógica y crítica.

Esa condición crítica que se desarrolla al enfrentarse al lenguaje, a través de una experiencia de lectura compartida, no solo forma en los rudimentos propios del lenguaje y su consideración como objetos de análisis y reflexión, sino en la comprensión de estos como elementos identificadores de la condición humana: *el lenguaje es, al mismo tiempo, la casa del ser y la morada del hombre* (Heidegger, 1977). Asimismo, cuando se comparten las lecturas, se desarrollan tanto en el docente como en el niño maneras de pensar situadas, en contexto, que se construyen y reconstruyen en el debate, se sostienen en la curiosidad intelectual y se gestan en la anuencia social (Villarini, 1989; Ennis, 2011; McPeck, 2016; Halpern, 2013; Paul, 2002; Facione, 2011).

Por tanto, las interacciones formales, las cuales son diseñadas, pensadas, para formar en la lectura y, al mismo tiempo, construir vínculos entre padres-hijos y estudiantes y docentes, son la evidencia de que la escuela comprende el lenguaje como una experiencia dialógica y solidaria que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas e intelectuales y las capacidades humanas, entendidas como “[...] una teoría de los derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana.” (Nussbaum, 2006, p.14). En este “respeto por la humanidad”, la lectura es un camino posible para el retorno a la idea de comunidad, la construcción de la identidad y la reconquista del diálogo como una práctica que, indudablemente, construye puentes entre un yo y un tú (Buber, 2014).

La interacción dialógica es, sin duda alguna, la estrategia por antonomasia no solo para formar mejores lectores, escritores y hablantes, sino para *re-humanizar* la formación humana. Incluso, la misma idea de compartir las lecturas, de gestar prácticas solidarias y cooperativas en las actividades de lectura con los niños, es ya una práctica que se rebela ante un mundo que se

describe desde la individualidad y el aislamiento cultural, social y político, y forma al niño en la comprensión de “[...] la virtud propia del homo reciprocans, del hombre inteligente que se percata de que le conviene reciprocarse” (Cortina, 2010, p. 69). Una conveniencia en la cual el niño, con otros, reconoce el valor de la lengua, la lectura, la escritura y la oralidad y empieza a caer en la cuenta, gracias a las lecturas que comparte con otros de la razón, el fundamento del diálogo en términos de la condición humana: “[...] avanzar, seguir, no perderse, construirse con más elementos e ir perdiendo miedo. En otros términos, es humanizarse para que la vida sí sea una oportunidad. Un humanizarse en el nosotros (Ángel, M. y Cifuentes, J. 2021, p.11).

Referencias

- Álvarez, M, y Guerra, S. (2016). Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 229–247. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65949681012.pdf>
- Ángel, M. y Cifuentes, J. (2021). *Dialogando sobre el diálogo*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arnett, R., Bell, L., & Fritz, J. H. (2010). Dialogic Learning as First Principle in Communication Ethics. *Atlantic Journal of Communication*, 18(3), 111–126. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1080/15456871003742021>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Barrios, H., Cifuentes, R. y Peña, L. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58, 202–222. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.35575/rvucn.n58a11>
- Bratman, M. (1992). Shared cooperative activity. *The Philosophical Review*, 101, 327–341. <http://dx.doi.org/10.2307/2185537>
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor S.A.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Buber, M. (2014). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica.
- Castagnino, R. H. (1980). *¿Qué es literatura?* Editorial Nova.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y Valores*, 65(160), 121–149. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n160.43084>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>
- Crespo, A. (2015). La ontología del habitar: la facultad primordial del ser. *Amauta*, 13(25), 123-133. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1281/909>
- De la Corte, C. (2017). Relación entre iguales, personalidad y problemas de ajuste en escolares de primaria de Huelva. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15020/Relacion entre igual es.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15020/Relacion%20entre%20iguales.pdf?sequence=2)
- Echeverría, R. (2006). *Actos del lenguaje. Volumen I: La escucha*. J.C. Sáez Editores.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*, 26(2), 5-19. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews201126215>
- Facione, P. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 2007(1), 1-23. <file:///C:/Users/000008707/Downloads/whatwhy2015.pdf>
- Farkas, C. (2021). Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia. *Revista de Sociología*, 36(1), 68-82. <https://doi.org/consultaremota.upb.edu.co/10.5354/0719-529X.2021.64427>
- Feldman, C., Bruner, J., Renderer, B. & Spitzer, S. (1990). Narrative comprehension. In B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (p. 1-78). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gallin, P. (2022). Aprendizaje dialógico: tránsito de un concepto educativo hacia la enseñanza diaria en el aula. *Paradigma*, 43(1), 229-244. <https://search-ebsohost-com.consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=155251162&lang=es&site=ehost-live>
- Gutiérrez, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), pp. 441 - 454. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.2.1356>
- Halpern, D. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Heidegger, M. (1977). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hopkins, R. (1994). *Narrative schooling. Experiential learning and the transformation of American education*. Teachers College Press.
- Kalb, G. & Van Ours, J. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.01.002>

- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Martínez, P. (2020). Ciudadanía social y económica como desarrollo. Consideraciones desde el enfoque de Martha Nussbaum. *Veritas: Journal of Philosophy & Theology*, 47, 31–58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732020000300031>
- Mateos, T. y Nuñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23 (2), 111-128. <http://hdl.handle.net/11441/56751>
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen
- McPeck, J. (2016). *Critical thinking and education*. Routledge.
- Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Polis*, 11(1), 83-118. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v11n1/1870-2333-polis-11-01-00083.pdf>
- Mesa, J. (1990). El concepto de interacción en el planteamiento de J. Habermas. *Universitas Philosophica*, 14, 45-74. [file:///C:/Users/000008707/Downloads/adminpujojs,+Art%C3%ADculo+2.%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/000008707/Downloads/adminpujojs,+Art%C3%ADculo+2.%20(2).pdf)
- Mustafina, R., Iлина, M., & Shcherbakova, I. (2020). Emotions and their Effect on Learning. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25, 318–324. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.5281/zenodo.4009736>
- Navarro, J. (1979). Lectura y literatura. *Poligramas*, 5. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n3/01_03_Navarro.pdf
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical thinking*. Pearson Education.
- PNUD (1990). *Desarrollo humano. Informe 1990*. Tercer Mundo Editores.
- Pose, H. & Caride, J. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (14), 65-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259142881005>
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). Critical thinking. En *The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*, 7, (9).

- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 26, (1), p. 23-42. <https://doi.org/10.1174/113564011794728560>
- Teberosky, A. (2001), *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Vicens Vives.
- Teberosky, A. y Jarque, M. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta Maestra*, 8, 21-26. <https://rutamaestra.santillana.com.co/interaccion-y-continuidad-entre-la-adquisicion-del-lenguaje-y-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-la-escritura/>
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 7(2). <https://doi.org/10.9771/re.v7i2.25327>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based approach of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511. <https://doi:10.1017/S0140525X0003123X>
- Torr, J. (2019). Infants' experiences of shared reading with their educators in early childhood education and care centers: An observational study. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 519-529. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00948-2>
- Uribe, R., Gutiérrez-Ríos, M., Vargas, Z. y Vives, P. (2020). El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica. *Actualidades Pedagógicas*, (75). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.9>
- Vázquez, E. y C. Spillman (2003). Bridge to comprehension: students transitions from narrative to expository texts. *The Florida Reading Quarterly*, 39 (4), 36-40.
- Vázquez, E. (2009). La importancia de los cuentos y narrativas en el proceso de alfabetización en la educación inicial. *Lectura y Vida*, 30(3), 68-70. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n3/30_03_Vazquez.pdf
- Vélez, A. (2015). El derecho a la salud: una visión a partir del enfoque de capacidades. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 93-100. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2015000100012
- Villarini, A. (1989). *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento*. Pell.
- Walsh, C. E., Mignolo, W., & Linera, Á. G. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.
- Zimmermann, K. (1991). Lengua, habla e identidad cultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (14), 7-18. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1991.14.162>

Zucker, T., Bowles, R., Pentimonti, J., & Tambyraja, S. (2021). Profiles of teacher & child talk during early childhood classroom shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 27-40. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.02.006>