



TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA FORTALECER LOS NIVELES DE  
LECTURA EN PRIMARIA

MARILUZ HENAO CERÓN

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI  
2020



TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA FORTALECER LOS NIVELES DE  
LECTURA EN PRIMARIA

MARILUZ HENAO CERÓN

UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI  
2020

## Tabla de Contenido

	Pág.
RESUMEN .....	vii
ABSTRAC .....	ix
INTRODUCCIÓN .....	11
CAPÍTULO 1. SITUACIÓN PROBLEMA:.....	14
LOS PROBLEMAS DE LECTURA EN EL CONTEXTO ANZOATEGUINO .....	14
Estado inicial nivel literal.....	24
Estado inicial nivel inferencial .....	25
Estado inicial nivel crítico .....	27
Objetivos.....	30
Metodología.....	32
 CAPÍTULO 2. ACERCAMIENTO TEÓRICO A LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS .....	 34
Comunidades de Aprendizaje (CdeA) desde la concepción del CREA .....	35
El Aprendizaje Dialógico como principal referente teórico de las TLD.....	37
 CAPÍTULO 3. LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN ACCIÓN .....	 56
Caracterización de los estudiantes de 3-15.....	58
Las primeras tertulias .....	60
El Paso a Paso de las TLD en el Grupo 3-15 .....	67
Análisis de los resultados obtenidos.....	76
 CAPÍTULO 4. IMPACTO DE LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS.....	 82
CONCLUSIONES .....	87
BIBLIOGRAFÍA.....	92
ANEXOS.....	96

## Tabla de Figuras

Figura 1. Resultados pruebas saber competencia lectora 2014-2017.....	17
Figura 2. Informe del Cuatrienio 2018.....	17
Figura 3. Pregunta 1-Nivel Literal.....	24
Figura 4. Pregunta 2-Nivel Literal.....	25
Figura 5. Pregunta 4-Nivel Inferencial.....	26
Figura 6. Pregunta 4. Nivel Inferencial.....	26
Figura 7. Pregunta 5. Nivel Crítico.....	27
Figura 8. Fase de sueños de la implementación de comunidades de aprendizaje.....	57
Figura 9. Búsqueda del tesoro de Alí Baba.....	65
Figura 10. Pintando al principito.....	65
Figura 11. Actividades preparatorias para la implementación de las TLD.....	65
Figura 12. Practicando la lectura compartida.....	66
Figura 13. Estudiante como monitora de la TLD.....	69

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1.</b> .....	36
<b>Tabla 2.</b> .....	58
<b>Tabla 3.</b> .....	77
<b>Tabla 4.</b> .....	78

## **Agradecimientos**

Dedico mis agradecimientos a Dios por haberme otorgado la oportunidad de continuar en el camino de aprender junto a personas maravillosas, Por el entendimiento, la sabiduría y la motivación para finalizar esta etapa de mi vida profesional.

A mi familia por brindarme su amor y su apoyo, soporte vital para continuar y culminar esta meta. Son ellos mi estímulo constante e infaltable para cada paso de mi vida y quienes me invitan a continuar creciendo día a día.

A mi guía académica y a cada contribución de mis colegas y amigos, quienes me acompañaron en el proceso de este proyecto y me ayudaron a materializar los sueños y experiencias en manifestaciones escritas e ideas estructuradas.

## Resumen

El presente trabajo aborda una de las problemáticas más complejas en las instituciones educativas oficiales colombianas; esto es, la implementación de estrategias para promover la comprensión lectora, y con ello responder a las dificultades de los estudiantes en este campo. Este trabajo expone el proceso y los resultados de una experiencia investigativa, con enfoque cualitativo, alcance descriptivo y bajo la modalidad de investigación acción participativa, que permite reconocer la importancia de la implementación de la actuación educativa de éxito *Tertulias Literarias Dialógicas (TLD)* como estrategia para la promoción de las destrezas y disposiciones asociadas a la comprensión lectora. El objetivo principal de este trabajo de grado consiste en evaluar la incidencia de las TLD en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, en estudiantes del grado tercero, en el periodo académico 2019-2020, en la Institución Educativa Eustaquio Palacios sede General Anzoátegui de la ciudad de Santiago de Cali.

Para lograr el propósito del trabajo se realizó, en primer lugar, una prueba inicial que permitió caracterizar el estado de los niveles de lectura de los estudiantes, lo que aportó elementos de reflexión para que, en segundo lugar, se lograra la implementación de las TLD como actuación educativa de éxito fundamentada en el Aprendizaje Dialógico. Cabe señalar que esta implementación constituyó un elemento motivador de la participación de los estudiantes al momento de interactuar con los distintos textos. Se podría decir que estas acciones guiadas por las TLD permitieron impactar los niveles de lectura, favoreciendo el avance en los elementos del nivel literal (ganancia promedio de 0.91), del nivel inferencial (ganancia promedio de 0.77) y del nivel crítico (ganancia promedio de 0.83 fundamentados en el Aprendizaje Dialógico. De esta manera, se logra observar una ganancia “Alta” en los tres niveles de lectura. Se puede concluir que las TLD son una actuación educativa de éxito que aportan al acercamiento y la motivación de

los estudiantes para desarrollar las habilidades de comprensión; asimismo, se favorece el hábito de leer para avanzar significativamente en los diferentes niveles de lectura.

**Palabras Clave:** Aprendizaje Dialógico, Tertulias Literarias Dialógicas, niveles de lectura.

## **Abstrac**

This essay presents the process and results of an investigative experience, with a qualitative approach, descriptive scope and based on the modality of participatory action research, which allows us to recognize the importance of the implementation of successful educational action Tertulias Literarias Dialogicas (TLD) as a strategy for the promotion of the skills and dispositions associated with reading comprehension. The main objective of this work consists of evaluating the incidence of TLDs in the levels of literal, inferential, and critical reading in third-grade students, in the school year 2019-2020, at the Eustaquio Palacios Educational Institution headquarters General Anzoátegui from the city of Santiago de Cali.

To achieve the purpose of this work, first, a test was carried out that allowed characterizing the state of the students according to their reading levels, which contributed elements of reflection. Second, the implementation of TLDs was achieved. as a successful educational action based on Dialogical Learning. It should be noted that this implementation constituted a motivating element for student participation when interacting with the different kinds of texts. It could be said that these actions guided by the TLDs made it possible to impact reading levels, favoring progress in the elements of the literacy level (average gain of 0.91), of the inferential level (average gain of 0.77), and of the critical level (average gain of 0.83 based on Dialogical Learning. In this way, it is possible to observe a “High” gain in the three reading levels. It can be concluded that TLDs are a successful educational performance that contributes to the approach and motivation of

students to develop comprehension skills; likewise, the habit of reading is favored to advance significantly in the different reading levels.

**Keywords:** Dialogic Learning, Dialogical Literary Gatherings, reading levels.

## INTRODUCCIÓN

La lectura no puede considerarse exclusiva de la asignatura de Lengua Castellana, no corresponde solo a un área determinada, permea todas las demás áreas como Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Artística, Tecnología, entre otras. Se lee a lo largo de todo el currículo y es justamente atendiendo al desarrollo de las competencias de lectura cómo se podrían disminuir las falencias y dificultades presentadas por los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento. De ahí que la lectura se convierte en un elemento fundamental y transversal para el aprendizaje. Por ejemplo “la resolución de problemas en Matemáticas exige una habilidad de lectura como la inferencia; la comprensión de problemas históricos implica el ejercicio de la lectura crítica y las hipótesis en Ciencias Naturales obligan al lector a hacer preguntas con base en información previa (Solé, 2003).

Consecuentemente, la lectura y su comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística (MEN, 2006). Así mismo, la comprensión no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas sígnicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada

Desde los Estándares Básicos de Competencias (EBC) se pretende que los estudiantes en sus primeros grados comprendan y produzcan diferentes tipos de textos, a partir de su acercamiento a la literatura tanto nacional, regional y mundial. En este sentido, se espera que incursionen en conocer y manejar algunas categorías gramaticales que faciliten la comprensión de los textos tanto escritos como orales. Así como también que

afiance el vocabulario que ha adquirido en casa y en los procesos que se llevan a cabo en la escuela.

Conforme a lo anterior, es la escuela el escenario perfecto para que ocurra la formación del lector, desde ella se logra aportar a la construcción de la cultura lectora, y es donde se gesta y espera una trascendencia hacia la vida misma del sujeto. Los estudiantes adquieren habilidades que se irán aprendiendo en el ejercicio de leer y se mejoran cuando su aplicación plantea nuevos problemas que permiten desarrollarlas. Ante esto Solé (2011) menciona que la apropiación y el uso de la lectura se inician muy pronto y no se acaban nunca.

Al concebir la lectura no como un proceso terminado en una etapa de la vida, sino, por el contrario, como, aquello que se va enriqueciendo conforme se va desarrollando, se hace necesario incorporar una serie de estrategias para favorecer esta competencia. En este orden de ideas Pérez (2005), define la comprensión lectora como el proceso mediante el cual el lector interactúa con el texto, utilizando diversas estrategias.

Un panorama interesante es la intención de los Lineamientos Curriculares (LC) de promover hábitos de lectura donde los estudiantes no tengan que leer por obligación, sino por el gusto real hacia la lectura para que puedan experimentar asombro frente a lo que se lee. Este aspecto se fortalece con la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), en las cuales se materializan acciones que demuestran que los estudiantes leen con agrado los textos propuestos.

De esta forma, las Tertulias Literarias Dialógicas se presentan como una estrategia que apalanca los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y, por ende, de las habilidades de pensamiento relacionadas con la comprensión. Con lo anterior, se vislumbra que su aplicación en los procesos educativos que ocurren en la IE, se convierte en una

opción que moviliza acciones como el diálogo, la interacción entre pares y la construcción colectiva de conocimiento. Con esto es posible que al final se logre disminuir la brecha de desigualdades que se da en muchos procesos académicos no inclusivos a la vez que se promueven mejoras en los aprendizajes.

En este estudio de enfoque cualitativo-descriptivo, de tipo investigación acción participativa, se consolidan diferentes acciones que ayudaron a la comunidad escolar de la IEEPGA hacia la implementación de la propuesta de las TLD enmarcada dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje, cuyos propósitos no son excluyentes y de hecho se entremezclan y se derivan de las interacciones y el diálogo igualitario.

En el presente documento se pone en evidencia la intervención del proyecto Comunidades de Aprendizaje en la Institución Educativa Eustaquio Palacios sede General Anzoátegui (IEEPGA) y la aplicación de las “Tertulias Literarias Dialógicas” estrategia educativa de éxito, fundamentada en la teoría del Aprendizaje Dialógico abarcando a toda la comunidad educativa. Para esta intervención se tomó como muestra al grupo 3-15, que de acuerdo con una prueba diagnóstica mostraron diferentes problemas asociados a la lectura y a sus niveles de comprensión. Los participantes fueron inmersos en la experiencia, participando de las diferentes interacciones con sus compañeros, docentes y demás actores, logrando mejorar en varios de sus procesos como podrá verse en los capítulos siguientes.

## **CAPÍTULO 1. SITUACIÓN PROBLEMA: LOS PROBLEMAS DE LECTURA EN EL CONTEXTO ANZOATEGUINO**

En la Institución Educativa Eustaquio Palacios, sede General Anzoátegui, ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, se acoge a niños y niñas desde el grado Transición a grado Quinto de primaria. Estos niños pertenecen a la comuna 20, una zona de la ciudad situada en el sur occidente caleño. En esta zona se encuentra población proveniente de barrios como Siloé, Pueblo Joven, Lleras Camargo, La Sultana, Tierra Blanca, entre otros, correspondientes a los estratos 1 y 2, sector dentro del cual se presentan índices de vulnerabilidad, condiciones de pobreza, violencia y abandono. Respecto a la educación que reciben estos estudiantes, se pretende que sin importar sus condiciones sociales y culturales se les brinde una educación de calidad, la que desde las políticas públicas es considerada un derecho fundamental y social que debe ser garantizado a todos los ciudadanos.

Lo dicho anteriormente supone que son las instituciones de carácter público y privado las encargadas de promover este derecho propiciando una formación integral del sujeto. Para ello se debe considerar la construcción de un conjunto de conocimientos (saberes conceptuales), habilidades (saberes procedimentales) y actitudes (saber ser y saber convivir), dentro de los cuales y acorde con el MEN la lectura constituye uno de los saberes a formar desde lo conceptual, procedimental y en la manera como el sujeto se desenvuelve en comunidad, contribuyendo a la idea de: Leer es un proceso donde se construyen significados mediante la interacción entre el texto, el contexto y el lector (MEN, 1998).

En este sentido, el significado que se construye no puede estar solamente en el texto, o solo en el contexto o únicamente en el lector, “sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión” (MEN, 1998, p.10). En concordancia con lo anterior, en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje se

propone que la construcción de estos significados se realice mediante una pedagogía de la literatura que obedece fundamentalmente a la necesidad de consolidar la lectura como un hábito en los estudiantes.

Conforme a lo anterior, es importante entender que la formación de lectores críticos demanda la comprensión de la pedagogía literaria en contexto, situación que permite leer construyendo significados siendo imprescindible tener en cuenta la triada lector, contexto y texto. Esta triada acorde con Parodi (2010) debe proporcionar los elementos necesarios para dar significación a las ideas referenciadas en el texto, siendo en ese momento donde se puede dilucidar el papel que juega cada una de esas partes en el proceso de comprensión. La interacción texto, lector y contexto surge a partir de la naturaleza cognitiva y social de cada ser humano. En este sentido, el texto es leído por la persona con una intencionalidad particular. El conocimiento previo del lector afecta la interpretación que hará de la información que recibe del escrito, el que a su vez presenta una coherencia interna y es coherente también con el contexto extralingüístico en el que sucede (Cassany 2001, Parodi 2010). La coherencia interna de un texto es lo que permite que, a pesar de las ideas previas, el lector pueda comprender el texto dentro del contexto particular en el que se encuentra.

Se esperaría que, bajo la comprensión anterior, se generasen estrategias que contribuyan a fortalecer el gusto por leer literatura. Cuando se aborda el gusto literario se trabaja con la lectura de poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que “llenen de significado la experiencia vital de las y los estudiantes, lo que les permiten enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje” (MEN, 2004, p.64).

Estas concepciones acerca de los fines pedagógicos de la educación básica primaria, ponen a la lectura como parte fundamental del aprendizaje ya que ésta atraviesa todas las

áreas del conocimiento. Por lo tanto, al presentar dificultades en la lectura y comprensión de los textos, será difícil que los estudiantes logren acercarse de manera adecuada al conocimiento y dar respuestas a los distintos problemas o situaciones comunicativas que cotidianamente deben resolver.

Esto se evidencia en los resultados alcanzados por la IEEPGA en las pruebas externas lideradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que hasta el año 2017 se venía proponiendo en el ámbito nacional y en las cuales la institución ha venido presentando un bajo rendimiento académico. Estas evaluaciones periódicas (censales y muestrales) que valoran las competencias básicas de los estudiantes con el objeto de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, permiten valorar los desempeños de los estudiantes de grados tercero, quinto, noveno y undécimo. Estos grados corresponden a la terminación de los diferentes ciclos que componen la estructura de la educación colombiana en la básica y media (MEN, 2006). Dicha evaluación valora la lectura desde sus niveles: literal, inferencial y crítico intertextual. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en algunas de las pruebas de años anteriores.

La Figura 1 muestra el promedio de los porcentajes de respuestas incorrectas obtenidas en Colombia en las competencias comunicativa escritora y en la lectora. Esta evidencia para la competencia lectora que durante los años 2014 a 2015 el promedio de respuestas incorrectas se mantuvo en un poco más del 41%. En el año 2016 se obtiene un resultado mejor el que se concreta en una disminución del 10.2% del porcentaje de respuestas incorrectas respecto a los años anteriores. Finalmente, para el 2017 en Colombia se obtuvo bajos resultados en la competencia lectora como se observa en la Figura 2, donde el porcentaje se duplicó.



Figura 1. Resultados pruebas saber competencia lectora 2014-2017

Nota: La figura muestra los resultados obtenidos por los estudiantes de grado tercero durante 2014-2017  
Fuente: Informe Por colegio 2017.

Para el periodo 2015 a 2017 la competencia lectora en la Institución Educativa Eustaquio Palacios de Cali, tuvo resultados similares para los dos primeros años, en el 2016 mejoró la cantidad de respuestas correctas en aproximadamente un 10%. Pero en 2017 se duplicó el porcentaje de respuestas incorrectas dadas por los estudiantes de grado tercero (Figura 2).

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas			
	2014	2015	2016	2017
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	62.6	48.9	28.0	63.3
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	61.1	45.2	42.6	66.2
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	36.2	47.9	38.6	62.8
Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (Semántico).	58.6	28.5	45.0	57.3
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	37.6	45.5	31.8	63.5
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	22.7	42.5	25.3	61.2
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	39.1	45.9	36.8	67.7
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	37.9	67.7	63.2	66.0

Figura 2. Informe del Cuatrienio 2018

Nota: La figura muestra el informe de los cuatro años comprendidos entre 2014 a 2017. Fuente: Informe del cuatrienio, 2018.

Teniendo en cuenta las diferentes evidencias valoradas en la competencia comunicativa lectora en el año 2017, específicamente las relacionadas con los DBA 2 y DBA 3, se observa que el 66.2% de los estudiantes de grado tercero no reconocen elementos implícitos de la situación de comunicación de un texto; el 67.6% no comparan textos de diferente formato ni finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido y el 66% no identifica la estructura explícita del texto (Ministerio Educación Nacional, 2018).

Acorde con los resultados presentados y desde la intencionalidad de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), estos resultados exponen que no se está alcanzando los aprendizajes mínimos, considerados saberes estructurantes, unidades básicas de los que dependen otros aprendizajes que el estudiante utilizará no solo en el ámbito escolar, sino dentro de su propio contexto. Así mismo los DBA podrían movilizar valores, actitudes y capacidades para accionar ante determinadas condiciones particulares de los estudiantes. Esto es que al apropiarse de estos aprendizajes estructurantes se promueve el desarrollo integral de quienes aprenden. (MEN, 2015).

En este orden de ideas, los DBA plantean que las y los estudiantes en su paso por los grados anteriores a tercero (1° y 2°), han experimentado una serie de propuestas pedagógicas con las que deberían consolidar su proceso lector. Según los DBA, los estudiantes de este grado deben leer y escribir de forma autónoma, lo que significa que tiene la capacidad individual de explorar el lenguaje escrito sin ayuda de otros, facilitando el acercamiento a la comprensión y producción de textos de complejidad creciente. (MEN, 2015). El panorama institucional muestra estudiantes ubicados en grado tercero que no han desarrollado habilidades básicas relacionadas con el código escrito, exploración de tipologías textuales y con la oralidad. Aspectos que obstaculizan los avances en el proceso de lectura o requieren mayor fortalecimiento en ello.

Los DBA propuestos para los diferentes años escolares, en el caso de segundo y tercero plantean un panorama donde los estudiantes idealmente:

- Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias experiencias. (DBA #3, Grado 2°).
- Predice y analiza los contenidos y estructuras de diferentes textos a partir de sus conocimientos previos. (DBA # 6, Grado 2°)
- Reconoce en los textos literarios elementos que se vinculan con sus experiencias y situaciones reales de su contexto (DBA # 3, Grado 3°).
- Comprende el contenido de un texto a partir de su estructura y los procesos de lectura inferencial y crítica. (DBA # 6, Grado 3°)

En esta progresión, el estudiante pasa de comprender a reconocer en los textos literarios sus experiencias propias (BDA #3). Igualmente, de predecir-analizar el contenido pasa a la comprensión del contenido de un texto mediante procesos inferenciales y críticos (DBA #6). Acorde con lo anterior, el estudiante que se encuentre en grado tercero, debería contar historias en las cuales narre sus emociones y sentimientos que le producen los textos literarios asociándolos a alguna problemática de su realidad.

Respecto a lo anterior los *Lineamientos Curriculares* (LC) abordan aspectos relacionados con los procesos culturales y con la ética de la comunicación, mostrando esas interacciones que se generan a través del uso del lenguaje, valorando el respeto por la diversidad. En ese sentido, el enfoque comunicativo cobra relevancia al trabajar sobre los derechos y deberes que hay en el acto comunicativo, especialmente en el espacio escolar como escenario de consolidación de códigos sociales y culturales, y de condiciones para la convivencia. Esta interacción está afectada en gran medida por el lenguaje y por los vínculos sociales que este establece (Parodi, 2010).

En cuanto a los Estándares Básicos de Competencias (EBC), estos promueven una concepción amplia del lenguaje. De ahí que se reconozcan elementos verbales que facilitan la comunicación como son los fonemas, lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático. En la comunicación no solamente intervienen aspectos verbales, se tienen elementos no verbales que complementan haciendo más eficiente este proceso. Elementos paraverbales, aspectos kinésicos y proxémicos suelen estar presentes como elementos no verbales. Generalmente en un diálogo entre personas suele utilizarse en mayor medida los no verbales. Las personas para comunicarse requieren de ambos elementos. El uso de estos elementos hace que el lenguaje se convierta en el instrumento privilegiado de comunicación, esto por cuanto debido a su capacidad para representar y reflejar la realidad de una manera individual, así como compartida por los miembros de la comunidad lingüística, lo que facilita la construcción de conocimiento haciendo parte de distintos procesos cognitivos (MEN, 2015).

El análisis anterior manifiesta la concordancia que hay entre *Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje*, siendo así que los lineamientos son desarrollados en parte en los estándares y esto a su vez son desarrollados con los DBA encontrándose distribuidos en los diferentes niveles de formación, de tal forma que a medida que se aumenta el grado se hace más complejo el DBA.

Con las propuestas de estos referentes curriculares respecto al proceso de lectura, el MEN propone el uso de estrategias que apoyen al estudiante en su proceso de comprensión. En este sentido, se exponen diversas acciones como la lectura y relectura, la generación de glosarios para determinar el significado de palabras nuevas, entre otras, que promueven la fluidez lectora la cual se constituye en tres componentes esenciales: primero, leer palabras y

textos con precisión; segundo, la automaticidad o identificación rápida y sin esfuerzo de las palabras y tercero, la lectura expresiva y a un ritmo adecuado.

Estas estrategias mentales corresponden a habilidades cognitivas como anticipar lo que ocurrirá en una historia, plantear hipótesis y comprobarlas, exponer los conocimientos previos que se poseen, hacer inferencias, además de construir significados a partir del contenido de los textos. Todas estas habilidades tienen que ver con la concepción de Cassany (2001) en la cual “leer es comprender”, concepción que deja de lado la visión de que leer es solo decodificar. Aprender a leer o fortalecer el proceso de lectura, requiere además de las habilidades mentales, identificar y aplicar los conocimientos socioculturales particulares de cada texto, o de cada práctica concreta de lectura (Cassany, 2001).

En este orden de ideas, se pretende que los estudiantes mejoren en el proceso de lectura, lo que de acuerdo con los EBC se busca el desarrollo de habilidades que promuevan el alcance de tres niveles de lectura que van desde el básico hasta el nivel superior. Dichos niveles son: Lectura literal, Lectura inferencial y Lectura Crítica.

Para hablar de la *lectura literal*, se toma como referente a Pérez (2003), quien alude a que en este tipo de lectura el lector lee la superficie del texto, lo que está explícito; realiza una comprensión local de sus componentes. Es una primera entrada al texto en la que se privilegia la función del lenguaje que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto “su significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. También permite identificar las relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo. Así mismo, propone que este tipo de lectura se indaga tres aspectos básicos:

a. Identificación / Transcripción: refiriéndose al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de transcripción.

b. Paráfrasis: entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.

c. Coherencia y cohesión local: se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

Con respecto a la *Lectura inferencial*, este tipo de lectura pretende que se realicen inferencias es decir que el lector tenga la capacidad de obtener información o sacar conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, y que además, dentro del proceso de inferir información se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, texto argumentativo, texto explicativo, entre otros, y la explicación del funcionamiento del fenómeno lingüístico (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general. De acuerdo con lo anterior, en este modo de lectura se exploran tres aspectos básicos:

- Enciclopedia: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

- Coherencia global - progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.

- Coherencia global - cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias.

Para la *lectura crítica*, Pérez (2003) referencia que este tipo de lectura pretende que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición al respecto. Supone entonces la elaboración de un punto de vista. Y que además es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. También es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido de este. Por otra parte, en este modo de lectura se indaga por la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. En la lectura crítica se explora los siguientes tres aspectos básicos:

- Toma de posición: tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.
- Contexto e Intertexto: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido.
- Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el reconocimiento del tipo de texto.

La descripción anteriormente realizada sobre los niveles de lectura permite identificar las habilidades asociadas a cada uno de ellos, las que coinciden con las habilidades evaluadas en las pruebas de años anteriores en las que históricamente la institución educativa ha obtenido bajos desempeños. lo que pone en evidencia necesidades de formación, haciendo pertinente identificar en los estudiantes de la IEEPGA,

participantes de la investigación, el estado inicial de sus niveles de lectura para obtener información pertinente y construir planes de mejoramiento encaminados al fortalecimiento del proceso lector.

Por esta razón, se consideró pertinente aplicar una prueba diagnóstica propuesta por el MEN en su programa Todos a Aprender. La prueba está conformada por cinco preguntas: dos para el nivel literal, dos el inferencial y una el crítico. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes del grado 3-15 de la IEEPGA:

### Estado inicial nivel literal

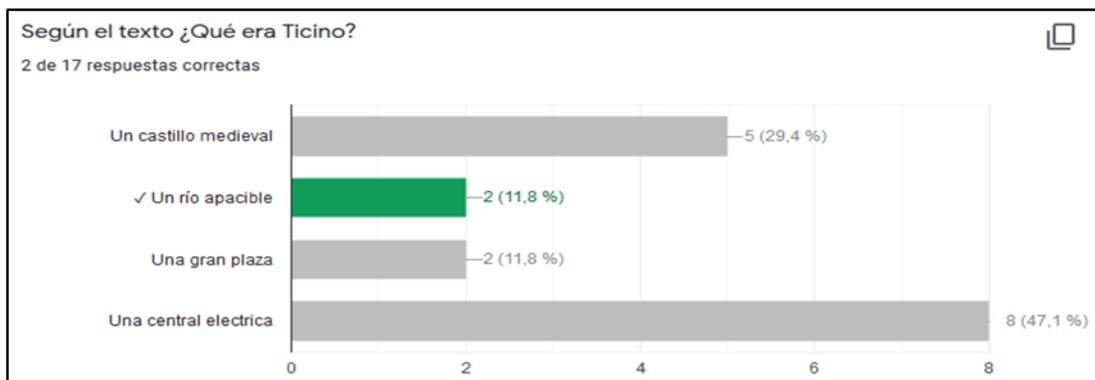
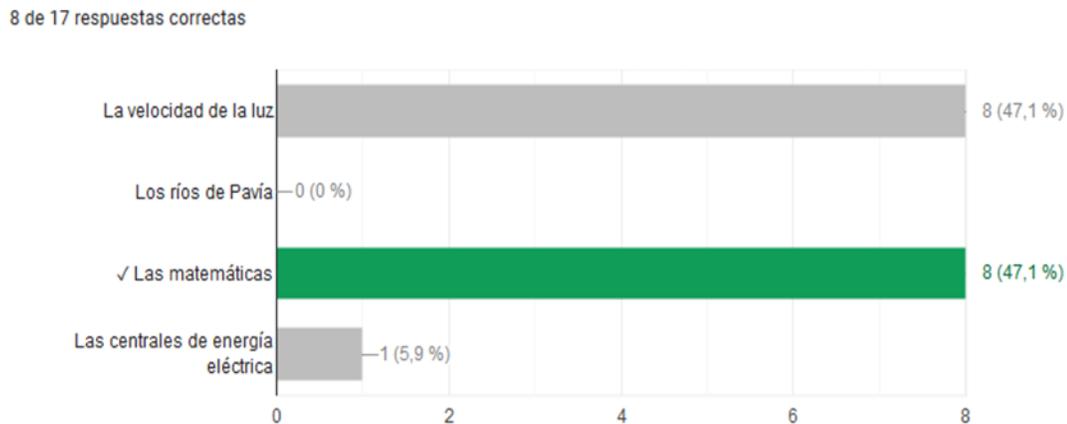


Figura 3. Pregunta 1-Nivel Literal

Nota: La figura muestra los resultados para la primera pregunta del postest, Fuente: Elaboración propia, 2020.

La Figura 3 muestra los resultados de los estudiantes de grado tercero, en la pregunta 1 del nivel literal. En esta pregunta tan sólo el 11.8% de los estudiantes respondió correctamente. Mientras que El 88.2% de los estudiantes respondió de forma incorrecta, lo es coherente con los resultados históricos de pruebas externas realizadas a estudiantes de la institución.



*Figura 4. Pregunta 2-Nivel Literal*

Nota: La figura muestra los resultados obtenidos por los estudiantes de grado tercero, Fuente: Elaboración propia, 2020.

La Figura 4 muestra que el 47% de los estudiantes responde acertadamente a la pregunta 2, poniendo en evidencia la capacidad de los participantes para recuperar información explícita del texto. El porcentaje de los estudiantes que no responden adecuadamente sigue siendo mayor.

### **Estado inicial nivel inferencial**

Respecto a la caracterización del proceso de inferencia en los estudiantes se propusieron dos preguntas pensadas para que los estudiantes mediante el análisis sean capaces de extraer información implícita en el texto.

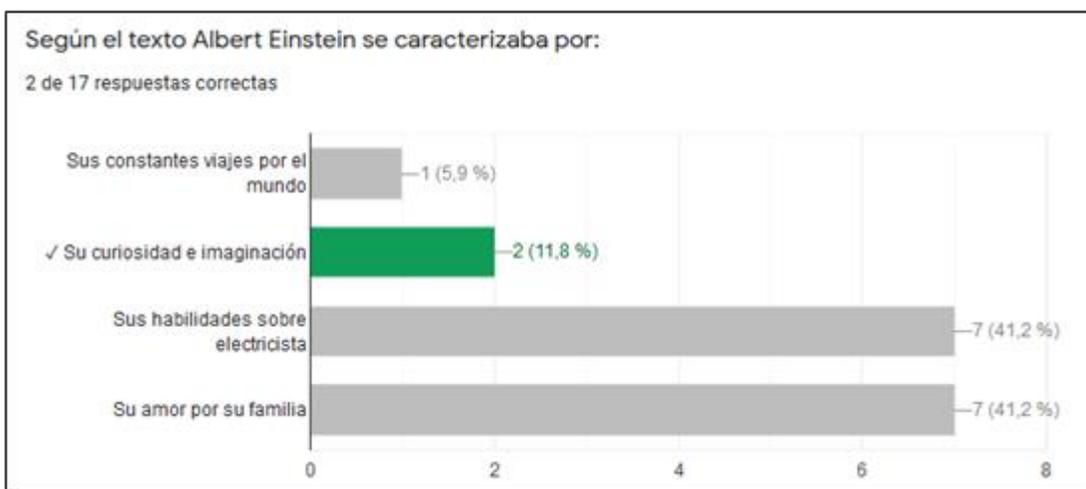


Figura 5. Pregunta 4-Nivel Inferencial

Nota: La figura muestra las respuestas de los estudiantes para la pregunta 5. Fuente: Elaboración propia, 2020.

La Figura 5 muestra los resultados de la pregunta 4 de orden inferencial. El 11,8% de los estudiantes responden correctamente. Mientras que el 94,1% contesta de forma incorrecta a este interrogante.

En el enunciado del texto..."qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz o viajar a la velocidad de la luz y cuestiones por el estilo" indica a Albert Einstein le gustaba:

1 de 17 respuestas correctas

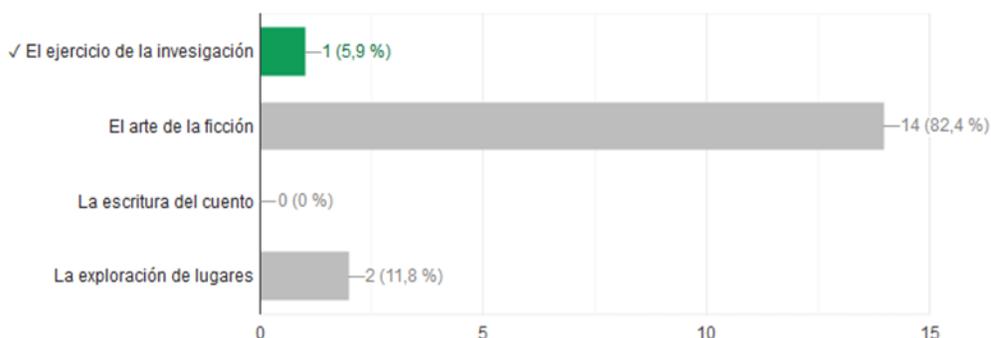


Figura 6. Pregunta 4. Nivel Inferencial

Nota: La figura muestra los resultados de la pregunta cinco. Fuente: Elaboración propia, 2020.

De esta forma el 5,9% de los estudiantes marca la respuesta correcta, mientras que el 82,4% no lo hace. Estos resultados muestran las dificultades que poseen los estudiantes

para este tipo de preguntas, convirtiéndose en una oportunidad para implementar propuestas que fortalezcan este nivel.

### Estado inicial nivel crítico

La Figura 7 presenta la pregunta 5. En esta pregunta el 35.3% de los estudiantes responde correctamente, mientras que el 64.7% da una respuesta incorrecta. Poniendo nuevamente en evidencia que este nivel requiere de mejores desarrollos y desempeños de los estudiantes.

El autor del texto tiene la intención de:

6 de 17 respuestas correctas

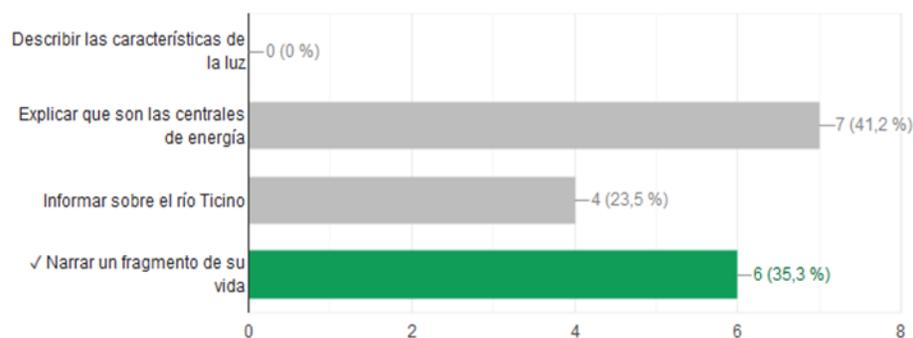


Figura 7. Pregunta 5. Nivel Crítico

Nota: Fuente: Elaboración propia, 2020.

Esta acción inicial de caracterizar a los estudiantes en sus niveles de lectura literal, inferencial y crítico, se expone como necesaria y relevante, permitiendo detectar aquellos niveles que presentan mayores dificultades. Acorde con las ideas de Pérez (1995) cualquier estrategia educativa debe estar comprometida con el desarrollo del lenguaje, para este caso los niveles inferencial y crítico, deben ser fortalecidos. Esperando que con su mejoramiento se apalanque el desempeño de los estudiantes.

De ahí la necesidad de la búsqueda e implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades transversales encaminadas a fortalecer los niveles de lectura, teniendo en cuenta los contextos normativos y pedagógicos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Esto quiere decir, que al promover los procesos de lectura se estarían fortaleciendo las habilidades y el desempeño académico contribuyendo a la formación integral de los estudiantes.

Por lo anterior, se hace necesario la revisión de las planeaciones y el proyecto educativo de la IEEPGA con el fin de indagar sobre las dinámicas escolares frente a los procesos para la enseñanza de las habilidades de la competencia comunicativa lectora. Dicha revisión propone una formación de los estudiantes que le permita integrarse a la sociedad bajo una mirada analítica del contexto, aportando a la construcción de una persona que comprenda los cambios y procesos sociales, que hacen parte de la historia y que movilizan la humanidad. Desde la visión institucional se pretende contribuir a la creación de una sociedad fundamentada en el respeto por los derechos y el logro de una alta calidad académica.

Con relación a los niveles de lectura se plantea que sean elementos fundamentales en lo cognitivo y lo comunicativo, contribuyendo al desarrollo del pensamiento, donde el aula se debe convertir en un taller de conocimientos y de las expresiones de la cultura. Lo anterior resulta interesante porque con los bajos desempeños obtenidos se está abriendo un camino que llama a retomar las intenciones de formación integral del estudiante y realizar acciones encaminadas a fortalecer los procesos educativos relacionados con los niveles de lectura, que les permita el análisis crítico de su contexto así como reconocer y transformar su realidad. Con la finalidad de promover las intenciones formativas de la IE y contribuir al mejoramiento académico se incursiona en propuestas innovadoras como el proyecto

Comunidades de Aprendizaje basado en un conjunto de actuaciones de éxito orientadas a la transformación social y educativa

Este proyecto se ha desarrollado en varios países de Europa y América Latina, obteniendo resultados positivos. Para el año de 2014 incursionó en Colombia en los departamentos de Antioquia, Atlántico, Cundinamarca, Caquetá, Putumayo, Santander y Valle del Cauca y su implementación se lleva a cabo en el marco de la alianza: Natura Cosméticos – Fundación Empresarios por la Educación con el apoyo de algunas Secretarías de Educación, universidades y otros aliados privados como la Fundación Scarpetta Gnecco y la Fundación Caicedo González Riopaila Castilla (CREA, 2017).

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje llega al IEEPGA en el segundo semestre del año 2017, lugar focal de esta investigación (CREA, 2017). En esta transformación se busca la participación de todos los agentes que están involucrados en las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes, por ello se convoca a toda la comunidad educativa conformada por docentes, familiares, voluntarios, miembros del proyecto y Formadores de CdeA.

De esta manera el proyecto Comunidades de Aprendizaje se instala en la institución educativa, este proceso será visibilizado en el capítulo siguiente donde se evidenciará el desarrollo de las diferentes fases requeridas para su implementación en el ambiente escolar. Consecuentemente propone la implementación de una de sus estrategias educativas de éxito, como lo son las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), una acción que abre la posibilidad de que los estudiantes participen de un espacio en el que mediante el diálogo y las interacciones con los miembros de su comunidad educativa logren favorecer el mejoramiento de su proceso lector, de sus habilidades sociales y sus niveles de lectura.

Esperando impactar a futuro en los desempeños de los estudiantes valorados en las pruebas internas y externas.

Con miras a abordar la problemática de los estudiantes de grado tercero relacionada con las dificultades en los niveles de lectura, y en conexión con lo expresado en párrafos anteriores frente a la incursión del proyecto Comunidades de Aprendizaje, se propone observar la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje que son favorecidos por las Tertulias Literarias Dialógicas y el impacto de dicha estrategia para la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, para ello se plantea la siguiente pregunta que orientó esta investigación:

*¿Cómo las Tertulias Literarias Dialógicas favorecen los niveles de lectura literal, inferencial y crítica, en los estudiantes de grado tercero, para el periodo 2019-2020, del colegio Eustaquio Palacios sede General Anzoátegui, de la Ciudad de Cali?*

## **Objetivos**

Para contribuir en la solución del problema se planteó como objetivo general *Evaluar de qué manera las Tertulias Literarias Dialógicas favorecen los niveles de lectura: literal, inferencial y crítica en los estudiantes de grado tercero del colegio Eustaquio Palacios, sede General Anzoátegui para el periodo 2019-2020 de la Ciudad de Cali.*

Este propósito se pretende alcanzar mediante tres acciones, plasmadas en los objetivos específicos.

(1) Valorar el estado inicial de los niveles de lectura literal, inferencial y crítica en los estudiantes de grado tercero de la IEEPGA.

(2) Implementar las TLD para favorecer los niveles de lectura literal, inferencial y crítica en los estudiantes de grado tercero de la IEEPGA.

(3) Analizar los resultados e incidencias de la implementación de las TLD en los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes de grado tercero de la IEEPGA.

El estudio se llevó a cabo con 20 estudiantes de la Institución Educativa Eustaquio Palacios Sede General Anzoátegui, quienes se encontraban cursando el grado tercero para el año lectivo 2019. Dicha población se seleccionó de forma no probabilística y por conveniencia y está conformada por estudiantes entre los 8 y 11 años de edad presentando una distribución de 12 niños y 8 niñas.

Como parte de los criterios de inclusión para esta investigación, se consideraron tres aspectos: (1) Ser estudiante matriculado del establecimiento educativo, (2) Estar matriculado en grado tercero, específicamente en el grado 3-15, (3) Asistir a un porcentaje de las sesiones no menor al 80%.

En cuanto a las familias que hacen parte de la comunidad educativa en la sede, y que pertenecen al grado 3-15 durante este año lectivo, se menciona la siguiente información recolectada desde la ficha de caracterización de grado (Ficha Caracterización, 2019). El sustento económico general se basa en actividades laborales de carácter informal. Los padres de familia son, en su mayoría, empleados dentro de actividades como la construcción, vigilancia, ventas ambulantes, comidas rápidas, o se desempeñan trabajando de forma independiente en labores de costura y zapatería, y otros en el transporte informal. Las madres son amas de casa, empleadas de servicio doméstico o trabajan en ventas. En cuanto al nivel de escolaridad, existen padres en estado de analfabetismo y otros que cursaron algunos grados de la primaria. Solo seis de los padres de familia culminaron el bachillerato y dos de ellos accedieron a una formación técnica o tecnológica.

Dos de los estudiantes son repitentes, dos sin alfabetizar aun y con solicitud de revisión por parte de especialistas que contribuyan a determinar condiciones de aprendizaje.

Tres estudiantes con medianamente fluida y el resto presentando lectura silábica con la necesidad de ampliar la fluidez lectora, pero con reconocimiento inicial de fonemas y grafemas. Esto considerando, que desde el inicio del ciclo escolar, los estudiantes deben acercarse de manera sistemática a la lectura y a la escritura dando apertura al abordaje de categorías como conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, ampliación de vocabulario y reconocimiento de textos como es mencionado en las mallas de aprendizaje del área de lenguaje.

## **Metodología**

La investigación cualitativa responde al planteamiento del problema relacionado con el bajo desempeño de los estudiantes en los niveles de lectura inferencial y crítico. El estudio se plantea a partir de las concepciones de la investigación-acción, de tipo descriptivo propuesto por Hernández & Mendoza (2018), el cual permite comprender e interpretar el comportamiento de los estudiantes en cuanto a la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas como estrategia para el fortalecimiento de los niveles lectura y la comprensión en general. De esta forma el diseño permite la descripción detallada de la interacción de los estudiantes con las TLD y dentro de ellas con sus docentes y con sus compañeros; dando sentido a los hechos y significados de los participantes e investigadora, Los eventos se analizan tal y como sucedieron, es decir su desarrollo natural, no hay manipulación ni estimulación de la realidad. Sandin Hernández & Mendoza (2018).

Para la recolección de la información se realizaron registros en diarios de campo, una prueba diagnóstica (Pretest) y una prueba de salida (postest) las cuales corresponden a

una prueba de caracterización de la lectura diseñada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Por otra parte, este estudio no pretendía comprobar teorías elaboradas, sino abordar de manera abierta e integral el problema como un aporte para mejorar los procesos que intervienen en la comprensión lectora, a partir de la experiencia y perspectiva de los participantes; considerando que en estas edades resulta fundamental el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje y como base para la educación en básica primaria, entendiendo la educación como un proceso.

Todo lo planteado hasta ahora aporta elementos importantes sobre la problemática que ocurre en la IEEPGA y la necesidad latente de implementar las TLD como estrategia movilizadora de los aprendizajes asociados a la lectura, para ello se requiere conocer los aspectos conceptuales y teóricos que fundamentan y configuran las Tertulias Literarias Dialógicas los cuales se presentan en el capítulo siguiente.

## **CAPÍTULO 2. ACERCAMIENTO TEÓRICO A LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS**

Como elemento fundamental para lograr la comprensión profunda de las TLD dentro del contexto escolar se hace importante ahondar en los fundamentos teóricos que la respaldan. Las TLD son una de las actuaciones de éxito usadas dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje y está sustentada por la teoría del Aprendizaje Dialógico y sus principios, llega como una estrategia que conduce a mejoras en el aprendizaje y convoca a los diversos actores de la escuela como una comunidad de aprendizaje.

La pedagogía crítica es el fundamento de las comunidades de aprendizaje en la que la educación posibilita las transformaciones sociales y la disminución de las desigualdades (Ayuste, et al, 1994). Esta corriente pedagógica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; por tanto, permite el análisis, la comprensión, interpretación y transformación de los problemas reales que afectan a una comunidad en particular (Beltrán, Torrada y Martínez, 2008). Al entender la educación como un fenómeno social y universal, una actividad humana inherente para la existencia y funcionamiento de todas las sociedades, como lo expresan De Mello y Larena, (2009) no hay sociedad sin prácticas educativas, ni práctica educativa sin sociedad.

Desde la pedagogía crítica se busca la transformación de las prácticas educativas ya que exige un cambio de paradigma. Por lo anterior, en el presente capítulo se expone los fundamentos teóricos del proyecto Comunidades de Aprendizaje como una propuesta que responde a nuevos paradigmas educativos desde la pedagogía crítica, fundamentado en la teoría del Aprendizaje Dialógico, que sustenta las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD),

presentadas como un instrumento pedagógico que mediante la lectura de textos de la literatura clásica universal fomenta la comprensión y construcción de significados colectivamente.

### **Comunidades de Aprendizaje (CdeA) desde la concepción del CREA**

La comunidad de investigaciones CREA, se originó en la década de los 90 en la Universidad de Barcelona (Cataluña, España) con el objetivo de forjar investigación científica capaz de identificar teorías y prácticas superadoras de desigualdades, a la vez que contribuye a la formación de profesionales con excelencia. Actualmente permanece en conexión con las principales universidades del mundo entre ellas Harvard y Cambridge y coordina proyectos del Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea como el proyecto INCLUD-ED e impulsó la implementación de Comunidades de Aprendizaje para el contexto escolar.

Como lo manifiesta el CREA (Community of Research on Excellence for All), en español (Comunidad de Investigación en Excelencia para todos) “Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa”. A través de este proyecto de transformación se busca mejorar los aprendizajes y la convivencia dentro de las Instituciones Educativas (IE) en diferentes lugares del mundo destacando la importancia de las interacciones y la participación activa de la comunidad (Elboj, 2002 p.74).

Comunidades de aprendizaje busca disminuir las brechas existentes y proporcionar una educación de calidad para todos sin importar las diversas situaciones económicas o sociales en las que se encuentran inmersos los estudiantes que llegan a las escuelas del

mundo. Sobre todo, en aquellas en donde existen carencias, pobreza y desigualdades conducentes a fracaso escolar y situaciones de exclusión, cambiando el panorama hacia una educación en la que los estudiantes alcancen mejores resultados en su formación académica (Elboj, 2002).

Resulta importante mencionar que todas las instituciones interesadas en transformarse en una Comunidad de Aprendizaje deben participar de una serie de fases de transformación como lo expresa Elboj (2002) “el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje comporta una planificación destinada a que todas las partes entiendan los objetivos y se comprometan en su realización” (p.79). Esto con el ánimo de alcanzar el éxito educativo y la inclusión de los estudiantes hacia una transformación profunda de la escuela y de su contexto. La tabla 1 presenta cada una de las fases de transformación.

**Tabla 1.**

*Fases de transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje*

Transformación	Sensibilización	Dar a conocer la iniciativa
	Toma de decisiones	La consolidación de una CA depende de la participación activa de la comunidades necesario que estén de acuerdo y decidan vincularse
	Sueño	La comunidad debe esperar el ideal que tiene la escuela, ¿qué quiera conformar?, ¿cómo se imagina la escuela ideal?
	Análisis contextual y selección de prioridades	Identificar los recursos financieros y humanos disponibles en la institución y en la zona; se busca concluir cuáles son los aspectos prioritarios en la estrategia de transformación
Consolidación	Planificación de aspectos a transformar	Reorganizar el centro en comisiones de trabajo. En ellas participa el profesorado, el alumnado, las familias, las personas de diferentes entidades locales y asesoras, para atender las prioridades identificadas
	Formación de familiares	Abrir espacios de integración para toda la comunidad, que permita que todas las personas aporten lo que saben y lo que sienten sin dar más importancia a los conocimientos académicos.
	Grupos interactivos	Coordinar grupos de colaboración a las actividades académicas, para que todos los alumnos, independientemente de las necesidades de apoyo que requieran en el proceso educativo, puedan recibir el mismo tipo de formación que sus compañeros y en el mismo entorno. En estos grupos pueden participar docentes de otros cursos, voluntarios, padres de familia, etc.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Como parte de la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje, se hace necesaria la formación continua de los principales referentes teóricos del proyecto.

### **El Aprendizaje Dialógico como principal referente teórico de las TLD**

El aprendizaje dialógico hace énfasis en el papel de la intersubjetividad, de las interacciones y del diálogo como promotores del aprendizaje, no es una construcción mental más, sino que favorece los aprendizajes en contextos desfavorecidos, su aplicación práctica implica diálogos e intercambios en diferentes contextos de una forma reflexiva y crítica en la sociedad (Elboj, 2002). Para llegar a la comprensión de las prácticas educativas fundamentadas en el Aprendizaje Dialógico es importante hacer una revisión de los teóricos que con sus aportes soportan dichas prácticas. Para este caso particular se asumen los referentes de Freire, Vygotsky y Habermas, que en las líneas siguientes serán presentados.

Para entender el aporte que Freire realiza al Aprendizaje Dialógico es posible comenzar diciendo que concibe la educación como la creación de situaciones en las que los estudiantes se descubren a ellos mismos, toman conciencia de su entorno inmediato y reflexionan sobre las formas cómo pueden reestructurarlo. Convirtiéndose en un medio para transformar su realidad, bajo esta mirada el actuar crítico que demanda esta concepción de educación, implica un amplio conocimiento histórico y social del contexto.

El planteamiento anterior permite pensar que la educación es y será una herramienta importante para el desarrollo de las personas y de la sociedad en la que se encuentran. Desde esta perspectiva se concibe la inserción de las TLD en el proceso formativo de los estudiantes como un factor que moviliza acciones que promueven la igualdad generando las

mismas posibilidades para acceder al conocimiento. La concepción de acción dialógica presentada por Freire (2002) permite comprender que para que los estudiantes aprendan, requieren procesos en los que cada cual tenga las mismas oportunidades que los demás.

La propuesta de Freire más que una metodología, puede ser considerada una construcción de la actitud dialogante que promueve la curiosidad relacionada con el origen del conocimiento y la recreación de la cultura (Freire, 2002). En consonancia con estas ideas se supone que el estudiante puede liberarse de la ignorancia por medio de la educación la cual se da eminentemente mediada por el diálogo que es una necesidad del ser humano. Desde esta perspectiva el diálogo permite que el conocimiento pueda crearse y recrearse de acuerdo con el contexto de la persona que participa en el proceso de aprendizaje. A través del proceso de diálogo que se proponga en el acto educativo, el estudiante con su participación dialogante redimensiona desde su contexto su propia realidad (Freire, 2002).

Pensar en impactar el proceso de aprendizaje de los estudiantes implica que éste sea liberador, que facilite la creación de cultura y promueva acciones críticas frente a las diversas situaciones del mundo que le rodea. Dentro del proceso educativo es necesaria la formación de identidades construidas colectivamente con la finalidad que todos queden incluidos teniendo presente la multiculturalidad.

La educación corresponde a construir identidad. Esta identidad se articula a los procesos educativos a partir de la conceptualización de la identidad cultural y lo que implica la cultura en su sentido más amplio. Para Freire, la cultura era percibida como el resultado de la acción creadora del hombre. Freire (2002) concibe un estudiante que ya no es un objeto vacío que se tiene que llenar, por el contrario, pasa a ser un sujeto activo y transformador de su contexto. Así fundamentado en el respeto, se reconoce a sujetos

responsables que crean su propio destino, y que practican relaciones horizontales. Igualmente, propone seres humanos que se complementan con el otro, esto es que se forman en la medida que se relacionan con los demás y con el mundo.

Así mismo, Freire confirma la importancia del diálogo para el aprendizaje proponiendo que al acto de leer no se reduce a un acto mecánico y descontextualizado, sino que debe ser una apertura al diálogo sobre el mundo y con el mundo Freire (como se citó en Aguilar, Olea, Padrós & Pulido, 2010), en este sentido, el diálogo es parte constitutiva del proceso de aprendizaje de la persona, es un elemento esencial dentro de las interacciones que se da entre los seres humanos, a través del diálogo todos se comunican, interaccionan, aprenden.

Cuando los estudiantes dialogan con aquellas personas que conocen más sobre un tema, aprenden sobre él con lo que pueden dar solución a problemas de su cotidianidad, siendo el diálogo el principal mecanismo para su desarrollo. Estos diálogos referidos por Freire constituyen la base de la teoría sociocultural de Vygotsky, en la que el desarrollo cognitivo de las personas está relacionado con su cultura y con su contexto.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) planteada por Vigotsky (1979) desde su enfoque histórico cultural se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo del estudiante, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial el que es determinado a través de la resolución de este bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (González, Rodríguez , & Hernández , 2011). Con esta definición, cobra particular interés reconocer que, para alcanzar los requerimientos de su zona de desarrollo próximo, el diálogo es un aspecto fundamental.

La ZDP supone la interacción constante entre estudiante- docente, entre padres de familia-estudiante, estudiante-estudiante, prevaleciendo que siempre sea una persona que pueda aportar en su proceso educativo o un par académico que tenga mayores y mejores habilidades (González, Rodríguez , & Hernández , 2011). En consecuencia, el aprendizaje es un proceso que ocurre a través de las interacciones sociales. Frente a este planteamiento algunos autores exponen que:

Las interacciones propuestas orientan el proceso de formación a mantener el engranaje del estudiante con el contexto en el que se desempeña, de tal manera que el estudiante desarrolle su talento en función de su mundo real circundante. Además, entra en juego otro principio, el cual apunta a que la escuela debe trabajar la zona de desarrollo próximo y de esta manera promover el aprendizaje cooperativo entre pares, especialmente las habilidades comunicativas dirigidas a la comprensión y producción son altamente consolidadas a través de la integración (González, Rodríguez y Hernández, 2011, p.39).

Desde esta perspectiva, existe un presupuesto sobre la dialogicidad en el proceso lector. La lectura es un proceso dialogante, cuyo objetivo primordial se centra en un trabajo dialogante en el que se garanticen mayores niveles de pensamiento, afecto y acción. Este modelo dialogante posee tres dimensiones: la primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa. En un lenguaje cotidiano se puede expresar que la escuela está obligada a enseñar al ser humano a pensar, a amar y a actuar (Hernández, Mendez, & Mendoza, 2014).

Si el aprendizaje según Vygotsky ocurre a través de las interacciones, este planteamiento constituye un elemento clave de las TLD, ya que es precisamente en las múltiples interacciones que ocurren en su interior donde se ofrecen las oportunidades para

la construcción de esos aprendizajes. El lenguaje le permite al estudiante interpretar lo que ve, convirtiéndose en la vía para la transición evolutiva y la transformación de las actividades intelectuales (Vigotsky, 1979).

Estas ideas de Vygotsky sobre las transformaciones de las actividades intelectuales, donde el lenguaje es el elemento esencial para la interpretación del mundo circundante, permiten introducir los planteamientos de Habermas (citado en Prieto y Duque, 2009) quien menciona la acción comunicativa, que acorde con sus ideas también pone al lenguaje como un medio para comprender situaciones particulares del entorno que se comparte demandando reflexión y análisis crítico para ser entendidos por los diferentes miembros de la comunidad.

Los planteamientos anteriores permiten bosquejar la *Teoría de la acción comunicativa* en la que esencialmente se concibe el diálogo como un instrumento para conquistar al mundo mediante las interacciones entre sujetos que dialogan, esto es dialógicos. Habermas concibe a las personas como sujetos capaces del lenguaje y la acción (Prieto & Duque, 2009). Desde esta teoría se destaca la necesidad de la razón aunada a la capacidad de argumentar considerando que los argumentos adquieren validez, en la medida en que puedan ser fundamentados y deliberados.

Estas ideas Habermas (2005) abren posibilidades para que las personas reflexionen en conjunto y por ende encuentren soluciones a diferentes problemas de manera colectiva, cobrando particular importancia su idea de la sabiduría emancipadora, que permite poner en práctica la acción social, basada en las interacciones entre los estudiantes promoviendo la formación de su pensamiento y de su conciencia. Siendo así que entre mayor cantidad y diversidad de interacciones se tengan, y se presenten en diferentes contextos, mayor posibilidad de acción comunicativa existirá.

La acción comunicativa es una parte de la acción social, lo que la vuelve como un factor determinante en el proceso de socialización. Actualmente, esto es esencial para entender la relevancia que tienen los medios de comunicación de masas en la formación de “imágenes del mundo” de los sujetos. La dinámica comunicativa define la recepción y reproducción cultural, la integración social y el desarrollo de la personalidad y de la identidad personal.

La acción comunicativa está mediada por símbolos y responde a la idea de reconocimiento compartido (Habermas , 2005). Desde esta postura se contribuye a la formación de sujetos capaces de formular opiniones y voluntad política orientándose al reconocimiento de su condición como ciudadano. Esta acción comunicativa, no ocurre de cualquier manera, requiere de unos principios que determinen su puesta en práctica. Estos principios se encuentran inmersos dentro del aprendizaje dialógico (Habermas , 2005).

El aprendizaje dialógico se produce en *diálogos que son igualitarios*, en interacciones en los que se reconoce la *inteligencia cultural*, en todas las personas y que están orientadas a la *transformación* de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el *aprendizaje instrumental*, favorecen la *creación de sentido* personal y social, están guiadas por *principios solidarios* y en las que la *igualdad* y la *diferencia* son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2010).

Avanzando en este razonamiento a continuación se describen los siete principios del Aprendizaje Dialógico:

*El diálogo igualitario como un principio incluyente.* Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amistades, que producen el diálogo

igualitario. El aprendizaje dialógico viene a ser entonces una teoría que privilegia el diálogo igualitario como una interacción comunicativa entre los individuos y el entorno, construyendo significados que trascienden del contexto en el cual se están llevando a cabo las interacciones. En el aula de clase estas interacciones suceden entre el docente y el estudiante. El diálogo igualitario permite la valoración de los aportes de todos aquellos que en un momento dado confluyen en las diferentes situaciones educativas (Prieto y Duque, 2009). El poder por tanto está en la capacidad para argumentar con el otro, siendo estas argumentaciones las que validan críticamente lo que se debate. Bajo estas perspectivas el conocimiento no es inmutable, se trata de enseñar y facilitar el acceso al conocimiento.

Bajo estas condiciones el diálogo igualitario se concibe como una alternativa para transformar los procesos educativos mediante el funcionamiento igualitario dentro y fuera del aula. Interacciones en las cuales se privilegia la escucha hacia lo que dicen los demás, se valoran las aportaciones del otro y se fortalecen las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa como padres de familia, estudiantes, docentes, administrativos, directivos, entre otros. Este tipo de acción permite el incremento de la reflexión, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

*La inteligencia cultural.* El ser humano está inmerso dentro de una cultura en la cual se han desarrollado diferentes códigos que le permiten interactuar con los otros, estos códigos se adquieren con facilidad por cuanto forman parte del individuo desde que nace, al estar sumido en una cultura particular le es fácil aprenderlos. En la escuela, generalmente los códigos son diferentes y mucho más elaborados de tal forma que los estudiantes al ingresar a ella deben aprenderlos, lo que se hace difícil por el acervo que estos ya traen acorde con su cultura.

Los códigos que se manejan (Elboj Saso, Puigdellivol Aguadé, Soler Gallart, & Valls Carol, 2006) en la escuela son propios del ámbito académico y requieren de una inteligencia particular que podría llamarse una inteligencia académica, acorde con las ideas de Gardner (1983) existe otra inteligencia que se usa fuera de la escuela llamada el nombre de inteligencia práctica, siendo esta la que se usa en la vida cotidiana. La interacción de las inteligencias académica y práctica posibilita la llamada inteligencia cultural (Duque & Prieto, 2009).

Son muchos los autores que proponen vincular la experiencia de la vida cotidiana, así como la inteligencia práctica de las y los estudiantes en su proceso educativo (Gardner, 1983; Steinberg y Villaverde 1999; Prieto y Duque, 2009). Debido a que estas prácticas permiten a los estudiantes hacer uso de la inteligencia cultural, posibilitando que muchos de los estudiantes se motiven a participar en su proceso formativo. De esta forma, los procesos educativos que solo involucran la inteligencia académica son excluyentes e inhabilitan a aquellos estudiantes que por diferentes situaciones no logran dominar las habilidades de dicha inteligencia.

*La transformación un principio para el cambio educativo.* El aprendizaje dialógico no puede ser concebido sin que en el acto formativo se presente una transformación, es compromiso de los actores involucrados generar las acciones que conlleven a dicha transformación, en este sentido el rol del maestro y el rol del centro educativo son fundamentales.

Respecto al docente su rol es de mediador de los aprendizajes, pero además viene a ser el de un cuestionador crítico, lo cual se logra, cuando el docente es capaz de concebir a los estudiantes desde altas expectativas y no desde lo que aparentemente el estudiante puede dar. En este sentido, el maestro debe configurar un contexto formativo en el cual se

tenga en cuenta los intereses, la motivación y los saberes previos de los estudiantes que ha surgido de su experiencia en la vida cotidiana. Bajo esta imagen del maestro Giroux (1998, citado por Prieto y Duque, 2009) expone que puede convertirse en intelectual radical orgánico, cuando acerca el mundo académico al de la vida cotidiana, promoviendo de la misma forma, la adquisición de habilidades políticas y morales con el objetivo de fundar nuevas instituciones.

Por su parte, las instituciones educativas están comprometidas desde esta teoría con la aplicación de una pedagogía transformadora que minimice las desigualdades sociales mediante la formación no solo de los estudiantes sino también de otros actores de la comunidad educativa como los miembros de las familias, personas de la comunidad general, entre otras. Las instituciones deben posibilitar procesos educativos en los que no solamente se prioricen metas para sacar a los estudiantes de la pobreza sino también para que sean promotores del cambio de su sociedad, esto es formar individuos con un alto grado de responsabilidad y compromiso social, es decir forman un individuo con valores como “la solidaridad y la visión crítica del mundo” (Sen 1997 citado en Prieto y Duque, 2009, p. 15). Con esta perspectiva el maestro desde su rol mediador y la institución educativa desde su rol transformador pueden generar acciones que transformen la realidad de los actores involucrados, de tal manera que promuevan el aprendizaje dialógico, desde las posibilidades de cambio de las personas y del mismo entorno escolar.

*La dimensión instrumental.* La educación debe proponer a sus estudiantes unos aprendizajes instrumentales (saberes conceptuales y procedimentales) así como también aquellos que posibiliten sus interacciones mediante una convivencia adecuada, en este sentido, muchos centros privilegian la enseñanza para la resolución de conflictos, dejando de lado la instrumental. Esto ocurre especialmente en las instituciones que atienden

población de escasos recursos. Mientras que, en otros, se procura sostener ambos procesos lo instrumental y la educación para la convivencia de forma paralela garantizando calidad en ambos procesos. Desde la perspectiva dialógica se concibe una educación que privilegie la calidad de la enseñanza instrumental sin importar el contexto donde se desarrolla el proceso educativo.

Muchas prácticas educativas generan procesos de exclusión específicos para las poblaciones económica, social y culturalmente menos favorecidas, puesto que en las instituciones educativas proponen diseños curriculares donde las exigencias para estos estudiantes se encuentran por debajo de los estándares establecidos para una formación de calidad. Aluden a que dentro de sus posibilidades no pueden con la totalidad de los contenidos, que les falta motivación e interés y por tanto está bien lo que se les alcance a presentar de las planeaciones. Adjudicando la falta de motivación a los estudiantes y no a los procesos de exclusión y marginación.

Pero, desde las teorías del aprendizaje crítico específicamente desde la perspectiva dialógica y comunicativa se pretende alcanzar los máximos aprendizajes instrumentales mediante el método de grupos heterogéneos, esta técnica favorece la obtención de mejores aprendizajes. Estos a su vez aumentan con las interacciones entre los individuos. Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico el aprendizaje instrumental aumenta cuando aumentan las interacciones dialógicas siendo dichas interacciones aquellas con las que más aprenden los individuos.

*Creación de sentido.* Acorde con las ideas de Flecha (1999) la sociedad está cambiando de tal manera que el diálogo ha venido a sustituir los criterios tradicionales de autoridad. La nueva sociedad de la información se ve permeada del diálogo como un elemento fundamental que permite a través de las diferentes interacciones la creación de

sentido. En este orden de ideas, en la escuela y la sociedad en general los niños y niñas pueden crear sentido al tomar sus propias decisiones y realizar sus propias elecciones.

Es así como el diálogo igualitario y las numerosas interacciones que se gestan en la comunidad o la escuela facilitan la creación de sentido, interacciones que surgen de las diferentes conexiones que realizan los estudiantes de sus experiencias cotidianas con la realidad. Desde esta perspectiva se tiene en cuenta la capacidad reflexiva de las y los estudiantes frente a las explicaciones de sus docentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza. Para que esta capacidad reflexiva tenga sentido en los estudiantes, la escuela debe procurar la coherencia entre lo que predica y lo que aplica con el fin de no perder el sentido, sino todo lo contrario, crear sentido a medida que se generan más interacciones entre los actores educativos.

*Solidaridad.* El aprendizaje dialógico propone que el trabajo mancomunado de los estudiantes y de estos con sus docentes promueven mejores aprendizajes. Esto es que se presentan mejores oportunidades de aprendizaje cuando se trabaja de forma solidaria. Es importante comprender que el aprendizaje de la solidaridad se presenta en un contexto determinado, este se da mediante las diferentes interacciones que suceden en el aula. La solidaridad requiere que los maestros mediante sus acciones y actitudes promuevan prácticas inclusivas en el aula, las cuales promuevan la igualdad desechando las desigualdades que comúnmente plagan los entornos escolares.

De esta forma la solidaridad en la escuela supone prácticas solidarias en las cuales se presentan los mejores aprendizajes con la mejor calidad a todas y todos los estudiantes.

*Igualdad de diferencias.* Esta concepción permite que a través del diálogo se generen nuevas opciones formativas que permitan eliminar las diferencias y las prácticas segregadoras y discriminatorias, se espera que en las aulas escolares se imparta una

educación con iguales características para todos y todas. Para poder pensar en una educación igualitaria se hace necesario desechar la práctica tradicional basada en el etnocentrismo, esta no supone los mismos contenidos para todos, pero teniendo en cuenta la diversidad cultural presente en las instituciones educativas, lo que demanda formas diferentes de enseñar.

De acuerdo con Flecha (1997), la igualdad de diferencias, lleva a pensar en una igualdad que es opuesta a la desigualdad, pero no a la diferencia ni a la diversidad. De esta forma se ofrece una educación de calidad para todas y todos, no se rebajan los objetivos educativos a ninguno de los grupos minoritarios o mayoritarios que forman parte de la escuela. De esta forma nadie es excluido y tienen las mismas posibilidades de aprender con calidad.

A continuación, se mencionan las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) enmarcadas dentro del aprendizaje dialógico y sus siete principios. Estas permiten la materialización de las acciones relacionadas con los sueños propuestos por la comunidad educativa. Las AEE propuestas desde CdeA son las siguientes: Grupos Interactivos, Formación Pedagógica Dialógica, Biblioteca Tutorizada, Participación Educativa de la comunidad/Comisiones Mixtas, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, Formación de familiares y TLD.

En cada una de las actuaciones se evidencian los principios del aprendizaje dialógico, y la organización de la escuela se concibe de manera heterogénea, en condiciones de igualdad y con el apoyo del voluntariado. (Elboj 2002). Todas éstas, cuentan con soporte pedagógico e investigativo a través de investigaciones que avalan su calidad, su potencial y el alcance que tienen dentro del contexto escolar. Además, considera

fundamental para el aprendizaje que la participación de todos los miembros de la comunidad educativa con las que los estudiantes se relacionan.

### **Tertulias Literarias Dialógicas - Conociendo más acerca de esta AEE**

Como se ha mencionado, Las TLD son una de las Actuaciones Educativas de Éxito seleccionadas dentro del proyecto INCLUD-ED y se realizan dentro de Comunidades de Aprendizaje. Tienen su origen en los años 80 en el barrio de la Verneda Sant Martí de Barcelona como una práctica de post alfabetización entre público adulto pero que posteriormente fueron usadas dentro de contextos escolares. Las TLD se describen como una actividad de lectura y construcción conjunta del conocimiento basada en el diálogo igualitario entre los participantes alrededor de la lectura de clásicos de la literatura universal, (Flecha y De Mello, 2005, p.1).

Las TLD se constituyen como una estrategia determinada por las interacciones que se generan al interior de estas y entre los participantes ya sean estudiantes, docentes, padres de familia, entre otros. Ocurren bajo la concepción de lectura dialógica que de acuerdo con Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero (2010), corresponde a llevar a cabo la lectura entendida como un acto social. Dicha concepción promueve una forma de entender la lectura desde la interpretación conjunta que se construye a partir de aportes libres de cada participante. La lectura dialógica permite la ocurrencia de interacciones múltiples y diversas alrededor del ejercicio lector. De aquí que ofrece al estudiante la opción de ir construyendo una serie de habilidades que le permite pensar y reflexionar sobre su propia realidad, leer y comprender su contexto y tejer múltiples posibilidades de relacionarse con ello desde la oportunidad de interactuar con otras personas (Pulido, 2010).

Con la llegada de las TLD, el aula de clase se modifica desde la distribución misma del espacio, rompiendo filas y convocando a los estudiantes y demás participantes alrededor de la lectura. Se organizan los escritorios en forma de media luna o en forma circular con la intención de propiciar las interacciones, el diálogo y la escucha activa. El aula se convierte en un espacio donde se construyen aprendizajes conjuntos y se sustituyen las interacciones de poder por interacciones dialógicas mientras que los estudiantes se transforman en sujetos activos de su propio aprendizaje a la vez que contribuyen al aprendizaje de los demás integrantes del grupo. Pulido y Zepa (2010) afirma que “Las personas participantes transforman sus conocimientos culturales a través de las interacciones dialógicas que se generan y el uso del lenguaje que realizan” (p.296).

Las interacciones sociales que ocurren entre personas y que están mediadas por el lenguaje, permiten el intercambio de ideas, pensamientos, opiniones que al ser compartidas posibilitan la producción de conocimientos y nuevos significados. Existen dos condiciones establecidas para que se lleve a cabo las TLD dentro del contexto escolar; la primera de ellas es que se lea literatura clásica universal y la segunda es que los participantes no sean considerados expertos en la lectura.

Atendiendo a la primera condición, y sin ánimo de negar la existencia de otros ejemplares y sus aportes, dentro de Comunidades de Aprendizaje, una de las condiciones requeridas para la realización de TLD es la lectura de textos clásicos. Reafirmando que “en las tertulias literarias dialógicas solamente se leen clásicos de la literatura universal, obras sobre las cuales existe un consenso universal que reconoce su calidad y su aportación al patrimonio cultural de la humanidad independientemente de la cultura y la época” (CREA, M7, 2018, p. 6). La razón de esta condición, radica en ofrecer a los estudiantes participantes

de las TLD, literatura de reconocimiento universal y de gran calidad sin preocuparse por el costo económico facilitando la llegada de este insumo a los diferentes niveles escolares.

Las TLD permiten que dentro del aula, se de apertura a mayores espacios de lectura, propiciando el acercamiento a una gran variedad de textos clasificados dentro de la literatura clásica universal con la finalidad de garantizar el acceso a textos de calidad y reconocimiento a nivel mundial en todos los escenarios de aprendizaje, propiciando así el diálogo y el conocimiento de una cultura global. Aunque es probable que la lectura de textos clásicos pueda generar ciertas inquietudes e incertidumbre por la complejidad del lenguaje utilizado o incluso por la cantidad de páginas o capítulos, se trata de ofrecer la posibilidad de generar retos cognitivos mayores dentro de la escuela, de manera que los estudiantes puedan vincularse poco a poco al reconocimiento de este tipo de literatura desarrollando las habilidades necesarias para abordar cada vez mejor la lectura.

En cuanto a la segunda condición se propone que los participantes no requieren de experiencia o niveles académicos determinados dando prioridad a la participación libre y al diálogo igualitario de quienes tengan la intención de participar. A través de la lectura de clásicos universales, los estudiantes sin importar la edad o su condición social, no sólo podrán aumentar sus niveles de aprendizaje sino también acceder a mejores posibilidades académicas. (CREA, 2018, p. 6).

Las Tertulias Literarias Dialógicas promueven la lectura como hábito y actividad recurrente en los espacios de la escuela y en el hogar, apoyado en el acompañamiento del adulto al convocar a docentes, padres, hermanos, abuelos, y demás personas que hacen parte de la vida de los estudiantes e involucrarse en la etapa de preparación de la lectura, generando vínculos positivos de aprendizaje colectivo desde el apoyo familiar - escolar.

Para poner en escena las tertulias en el ambiente escolar es necesario seguir una serie de pasos que caracterizan su implementación. En esta dirección se comparte la metodología de las TLD propuesto a partir del Manual de Tertulia Literaria Dialógica:

1. Se escogerá un libro clásico de la literatura universal. Para ello, se presentarán distintas propuestas a los participantes que se decida entre todos y todas. Cada persona puede realizar una propuesta explicando los motivos por los que le gustaría leer esta obra.
2. Una vez escogida la obra, se acordará con los participantes cuántas páginas se leerán para la próxima tertulia. Así mismo, al final de cada sesión se realizará el mismo proceso.
3. Los participantes leerán en casa las páginas acordadas, señalando aquel párrafo o párrafos que más les haya gustado o llamado la atención.
4. Durante el tiempo de duración de la tertulia, se debatirá la lectura partiendo de los párrafos seleccionados.
5. La persona moderadora irá concediendo turnos de palabras a cada participante, que leerá en voz alta el párrafo y explicará los motivos por los que lo ha escogido.
6. La persona moderadora abrirá un turno para que el resto de los participantes pueda comentar cada párrafo expuesto.
7. Se seguirá sucesivamente con cada uno de los párrafos, siguiendo el orden de capítulos o partes de la obra literaria, hasta que acabe el libro.

Los pasos que involucran las TLD al ser desarrollados plenamente favorecen los aprendizajes de los estudiantes relacionados con el proceso de lectura. Según el informe de seguimiento a CdeA en Colombia, Marco Cero 2015 -2018, con la llegada del Proyecto a las escuelas, y la implementación de las tertulias siguiendo cada uno de los pasos

propuestos, los estudiantes han pasado de leer un libro de literatura clásica al año, a leer hasta 3 libros, aumentando considerablemente sus capacidades de argumentación, expresión oral y pensamiento crítico dicho informe corrobora la riqueza que ofrece la estrategia TLD en el ejercicio mismo de la lectura en los espacio de escuela y hogar (CREA, 2018).

Hasta aquí se han presentado los componentes teóricos y conceptuales en los que se fundamentan las TLD, lo que permite exponer algunas de las apuestas investigativas que se han desarrollado sobre el tema en el contexto internacional, regional y local.

En el año 2016, Muñoz realiza la puesta en práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas en educación primaria en una escuela de Granada España, siendo ésta una de las primeras investigaciones que sobre este campo se encuentran en la literatura, específicamente para el trabajo con niños en edad escolar. El trabajo expone la implementación de la TLD, teniendo en cuenta las características propias del aula. En su desarrollo sigue el método de enseñanza que propone este tipo de estrategia pedagógica y didáctica. Es de resaltar que Muñoz (2016) manifiesta el alcance de esta estrategia en relación con el desarrollo del lenguaje y las habilidades de comunicación, como promotora de la expresión oral, mencionando que se logran poner en marcha mecanismos específicos al igual que contribuyen a la integración de nuevo vocabulario al acervo que ya tienen. Respecto a la comprensión lectora expone que las TLD mejoran la identificación de las partes del texto, tiene incidencia sobre la lectura y el análisis crítico de las cosas que le rodean y la manera como las concibe, fortaleciendo además el gusto por la lectura y la literatura. El estudio aportó a la investigación puesto que propone que con la aplicación de la metodología propuesta en la TLD es posible, mejorar los niveles de lectura en estudiantes del mismo grado.

En el contexto Latinoamericano, específicamente en Perú, Alarcón (2020) desarrolla una propuesta con el fin de contribuir con soluciones prácticas a la problemática de la comprensión lectora mediante la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas. Para ello realizó un estudio con estudiantes de 4° grado primaria. Con esta investigación cuantitativa no experimental, descriptiva correlacional se propuso determinar la relación que existe entre la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas y la comprensión lectora en este grupo particular, usando la técnica de encuesta con escala tipo Likert con que evaluó las tertulias y una rúbrica de valoración para el estado de la comprensión lectora antes y después de la implementación de las TLD.

De esta forma encontró una correlación positiva ( $r_s=0.757$ ) y significativa entre las Tertulias Literarias Dialógicas y la comprensión lectora. Siendo esta investigación, uno de los referentes más actuales que también pone de manifiesto la importancia de desarrollar este tipo de estrategia para promover la comprensión lectora en poblaciones de estudiantes que presentan dificultades académicas. Resulta importante el análisis realizado por Alarcón por cuanto expone de forma simple cómo realizar el análisis de los datos obtenidos en este tipo de estrategia, usando correlación lineal aportando ideas para la construcción de instrumentos para la recolección de datos cualitativos (Rúbrica). Partiendo de la concepción anterior los estudiantes al participar de las TLD buscan respuestas a las preguntas orientadoras logrando direccionar sus acciones para interactuar en el ejercicio de la lectura

A nivel Local, Paz (2019) desarrolló una investigación en Santiago de Cali, en una IE oficial con el objetivo de conocer la forma como incide la participación en Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) en el favorecimiento de la competencia lectora y la interpretación de textos en estudiantes de tercer grado de educación primaria, usando una

metodología cualitativa de tipo descriptiva. Los hallazgos de la investigación muestran que las TLD inciden en el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes, los que de acuerdo con Paz (2019) se visualiza en su “argumentación, la producción de inferencias, el respeto por la opinión de sus compañeros y la integración de saberes de su propia cotidianidad con los hechos relatados en los textos” (p.11).

El estudio muestra un ejemplo de aplicación de las tertulias en un contexto local similar al contexto de la institución educativa donde se realizó la propuesta, aspecto que facilitó comprender la dinámica de las tertulias literarias dialógicas en este tipo de ambiente educativo. Además, brindó la posibilidad de delimitar algunos aspectos para desarrollar estrategias que permitieran obtener mejores resultados al tener en cuenta las limitaciones planteadas.

Los estudios anteriores presentan evidencia empírica de la aplicación de las tertulias en contextos diferentes, ofreciendo resultados positivos sobre su implementación en entornos escolares diversos. Igualmente, validan la puesta en acción de cada uno de los pasos de las TLD demostrando que su aplicación aporta en la construcción de aprendizajes. En el siguiente capítulo se presenta la descripción detallada de la implementación de las tertulias en el grado tercero de la IEEPGA.

### **CAPÍTULO 3. LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN ACCIÓN**

La lectura en la escuela es un elemento fundamental por cuanto todas las actividades que en ella se desarrollan tienen como base la acción de leer, investigaciones relacionadas con el tema, muestran que en muchos procesos no se enseña a entender los textos, situación contradictoria, por cuanto en general se considera que la comprensión es necesaria para desarrollar los diferentes procesos en todas las asignaturas (Colomer, 2003). En la lectura cada lector individualmente otorga un significado a los textos que lee, pero cuando interactúa con otros esto es en colectivo, modifica y enriquece este significado.

De esta forma la conversación y el diálogo intersubjetivo sobre lo leído, mediado e interiorizado a través del lenguaje, permite que los lectores desarrollen nuevos significados y aprendizajes. De ahí la importancia de dialogar con los otros acerca de la lectura mediante interacciones igualitarias. Por ello las interacciones resultan fundamentales para la creación de sentido y construcción del conocimiento en un contexto determinado.

La lectura es considerada como un fin y un medio esencial para el desarrollo de la sociedad, de ahí que se busque determinar la importancia de leer como una práctica habitual de los sujetos. Por tanto, el hábito de la lectura debe ser una preocupación real dentro de la escuela. ya que el placer por la lectura y su integración a la vida escolar y cotidiana del estudiante, genera en los individuos el desarrollo de la imaginación, la comprensión lectora y por ende el pensamiento crítico.

Con el interés de aportar a la creación de hábitos de lectura como parte de la contribución al aprendizaje, se requiere de estrategias como las Tertulias Literarias

Dialógicas que promocionan a la lectura como una actividad humana “dentro de un ambiente adecuado, motivador, ejemplificador”. (Beltrán, Martínez y Torrado, 2015).

La implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas ocurre como respuesta a los sueños y anhelos construidos como comunidad que busca una mejora en la calidad de la educación. La Figura 8, muestra las actividades relacionadas con la construcción del mural colectivo llamado “El Mar de los Sueños”, en el que los estudiantes de cada grado lograron plasmar sus sueños y anhelos.



Figura 8. Fase de sueños de la implementación de comunidades de aprendizaje  
Fuente: Elaboración propia, 2020.

### Caracterización de los estudiantes de 3-15

Como producto de las diferentes interacciones suscitadas en el aula de clase, fue posible generar de manera descriptiva un diario de campo como instrumento de registro de las observaciones de aquellos rasgos que permitieron recoger aspectos propios de cada estudiante, tomando en cuenta elementos relacionados con sus actitudes y aptitudes frente a las propuestas de lectura.

En este sentido, la Tabla 2 presenta las características de los estudiantes al inicio y al final de la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas.

**Tabla 2.**  
*Características de los estudiantes del grupo 3-15.*

NOMBRE	DESCRIPCIÓN CUALITATIVA DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA
Estudiante 1 (E1)	Estudiante participativo, con lectura silábica, que desde el inicio del proceso se mostró comprometido por preparar su lectura antes de cada tertulia. Con una buena disposición para escuchar las intervenciones de sus compañeros. Durante las primeras tertulias manifestaba no querer participar debido a su timidez, pero a lo largo de ellas, comenzó a mostrarse más seguro y a dar opiniones cada vez más elaboradas. finaliza el proceso con participación activa.
Estudiante 2 (E2)	Estudiante participativa, con lectura inicialmente silábica, ante la propuesta de las tertulias mostró interés por preparar su lectura antes de cada encuentro. Mantuvo una actitud de respeto y escucha ante las intervenciones de sus compañeros. Sus participaciones fueron mejorando, esforzándose por aportar con ideas cada vez más organizadas y logrando establecer la lectura con situaciones de su propia vida.
Estudiante 3 (E3)	Entró a las dinámicas de las tertulias con algo de dificultad con la pretensión de realizar comentarios poco amables de sus compañeros o reírse de ellos en diferentes momentos y espacios. A lo largo de las tertulias evitaba participar por sentirse intimidado de leer en público, pero con el apoyo de sus compañeros logró disminuir su preocupación y actitud inicial de irrespeto. Su lectura inicialmente fragmentada mostró mejoría a lo largo del proceso.
Estudiante 4 (E4)	Su lectura inicial fue por palabras. ante la participación de sus compañeros se mostró atenta y respetuosa con entusiasmo por ayudar a los demás y apoyar a aquellos que no lograban leer muy bien o se sentían intimidados de participar. Durante las tertulias su participación fue activa y brindó aportes cada vez más elaborados.
Estudiante 5 (E5)	Ingresó con fragilidad en su lectura pero rápidamente encontró apoyo solidario entre sus compañeros. Su participación fue activa, pero apoyado en la mayoría veces en las opiniones de compañeros más cercanos intentando dar su opinión sobre lo que otros aportaban del texto.
Estudiante 6 (E6)	Llegó con mucha timidez a las tertulias, pero una vez comprendió la

	<p>dinámica, comenzó a participar activamente, mostrando interés por mejorar la lectura inicialmente fue silábica. Se interesó por organizar sus ideas para participar, corrigiéndose así mismo para ayudarse a decir sus opiniones. Los demás compañeros lo animaron siempre y le mostraron su apoyo durante las tertulias.</p>
Estudiante 7 (E7)	<p>Llego leyendo silábico y poco seguro para hablar, después comenzó a querer mejorar la lectura y a participar. Se mostró solidario, ayudando a uno de sus compañeros a aprender a leer.</p>
Estudiante 8 (E8)	<p>Inicialmente manifestó que no le gustaban las tertulias porque se aburría, sin embargo, cuando se comenzó a leer cuentos diferentes al Principito, cambió la actitud y su participación mejoró, tornándose más interesada en la dinámica al punto de querer ser moderadora de las tertulias.</p>
Estudiante 9 (E9)	<p>Inició realizando una lectura silábica y con dificultad para trabajar en equipo con los compañeros. Sin embargo, a lo largo de los encuentros de las tertulias, comenzó a mejorar su actitud y a realizar participaciones en ellas, respetando el turno y las opiniones de sus compañeros.</p>
Estudiante 10 (E10)	<p>No realizaba pausas al hacer las primeras lecturas y al generar sus participaciones y dar sus opiniones, se le dificultaba organizar sus ideas de manera clara. En el transcurso de las tertulias comenzó a entrar en el ejercicio de organizar sus ideas y a moderar su respiración, realizando aportes muy interesantes y promoviendo un ambiente de escucha y atención. Ante la participación de los compañeros recibió con respeto las intervenciones.</p>
Estudiante 11 (E11)	<p>Presentó dificultades en su lectura, omitiendo algunas palabras o sílabas. Y Confundiendo sonidos y con desconocimiento de algunas combinaciones. consiguió apoyo para la lectura en sus compañeros más cercanos. Al momento de la tertulia mostró entusiasmo e interés por participar con respeto ante las intervenciones de sus compañeros.</p>
Estudiante 12 (E12)	<p>Al iniciar la dinámica de las tertulias, expresaba que que no le gusta leer porque no sabía hacerlo y que recibía burlas al leer(refiriéndose al año anterior). Al paso de las tertulias, comenzó a participar de manera continua, mostrando interés por conectar la lectura con algo de su propia vida</p>
Estudiante 13 (E13)	<p>Desde el inicio de las tertulias se mostró muy participativa y con el interés de dar a conocer sus ideas. Sin embargo reconoció que debía leer varias veces para entender su texto. Al momento de realizar la lectura individual presentaba confusiones y omisiones. Manifestó que la lectura entre todos, le ayudaba a leer mejor. Ante la participación de sus compañeros se mostró respetuosa, pero en ocasiones manifestó incomodidad al escuchar ideas diferentes a las suyas.</p>
Estudiante 14 (E14)	<p>Estudiante con disposición para el trabajo en clase, llegó con una lectura silábica y ante el ejercicio de las tertulias expresó no leer mucho. Ya dentro de las dinámicas de preparación de lectura , convocó a su mamá a leer con ella. a lo largo del proceso demostró mejoría en su lectura pasando de leer silábicamente a la lectura por palabra. Su participación fue activa pese a manifestar sentirse apenada para hablar en público.</p>
Estudiante 15 (E15)	<p>Su lectura inicial fue por palabras, pero al leer no lograba contar con sus propias palabras lo leído. Su participación en las tertulias fue muy poca, pero se mostró respetuosa de la participación de sus compañeros.</p>
Estudiante 16 (E16)	<p>Su lectura inicial fue muy fragmentada y se mostraba molesta de tener que leer. Con el transcurrir de las tertulias comenzó a cambiar su actitud y a intentar leer mejor buscando ser escuchada por la docente y pidiendo la oportunidad de leer en público con el apoyo de su profesora.. Su participación fue poca, pero se mostró interesada en hacerlo y en asistir a todas las tertulias que estaban programadas.</p>
Estudiante 17 (E17)	<p>Llega al aula sin leer pero rápidamente comenzó con acompañamiento</p>

	profesional (especialista). y de sus compañeros quienes le leen para ayudarlo, especialmente tres de sus compañeros Mientras los compañeros realizaban la lectura para él, los escuchaba aunque a veces resultaba difícil mantener la concentración. Su participación fue poca, pero cuando participaba, daba sus opiniones sobre algún comentario dado por sus amigos.
Estudiante 18 (E18)	Inició leyendo por palabras, pero poco a poco comenzó a leer frases, auto-corrigiendo si lo requería y poniendo atención a la lectura en voz alta del adulto y demás compañeros, intentando hacer lo mismo. Ensayaba su lectura en voz alta haciendo relectura. Fue muy participativa y respetuosa. Sus intervenciones fueron en aumento en cantidad y calidad, relacionando fácilmente lo que lee con su propia vida. Mostró solidaridad con la lectura de su compañero que no cuenta con su proceso lector..
Estudiante 19 (E19)	Su lectura inicial de manera muy fragmentada, y pendiente de poder apoyarse en los aportes de sus demás compañeros por él y repetir el párrafo y la idea del compañero. Al final de las tertulias, ya comenzó a querer preparar su lectura y poner atención a los compañeros.
Estudiante 20 (E20)	Inició el proceso con lectura silábica y se mostraba temeroso para hablar, luego ya hizo sus participaciones en la tertulia con apoyo de uno de compañeros y amigo cercano. Pese a su estado inicial de lectura, siempre mostró interés por aprender y participar.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

La caracterización anterior aportó elementos claves que se tuvieron en cuenta para la implementación de las TLD. Aunque parece sencillo llevar a cabo esta propuesta, fue necesario realizar una serie de preparaciones que permitieron integrar las TLD a las dinámicas escolares, pero sin perder de vista la rigurosidad que propone la realización de TLD en el ámbito escolar. Se trata de seguir paso a paso el manual propuesto por CdeA, identificando cada uno de los momentos y los roles determinados de los participantes en este espacio, pero atendiendo a las condiciones propias del contexto algunas de las cuales se presentadas en la caracterización realizada, además de los intereses de los estudiantes y de sus requerimientos.

### **Las primeras tertulias**

Para iniciar las TLD se consideró establecer como un horario institucional con el fin de contribuir a un ambiente propicio hacia la escucha y la participación, bajo la influencia

del Aprendizaje Dialógico y la vivencia de sus principios, a saber, la solidaridad, el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la creación de sentido, la igualdad de diferencias, la transformación y la dimensión instrumental. El horario seleccionado para el desarrollo de las TLD en la escuela fue los martes de 9:00 a.m. a 10: 00 a.m., contando con la regularidad de un encuentro por semana. En las tertulias, los participantes: estudiantes y docentes, se vieron reunidos alrededor de la lectura.

Para estos encuentros donde la lectura es un elemento fundamental, uno de los principales recursos corresponde a los libros de literatura clásica universal. En sus inicios se realizó la entrega del primer libro correspondiente a *El Principito*, un libro clásico capitulado con el que los estudiantes de este nivel escolar no estaban familiarizados hasta el momento. La indicación inicial orientada por el proyecto era que el texto iría a casa para ser leído con anticipación con ayuda de las familias y a partir de esa lectura, comenzar los espacios de Tertulia Literaria Dialógica.

Las TLD son una estrategia que requiere de la socialización de las actividades y rutinas que éstas demandan dentro del aula, con el propósito de reconocer e interiorizar la propuesta. Se construyeron acuerdos de trabajo establecidos de manera conjunta para garantizar un ambiente propicio para los encuentros. Algunos de estos acuerdos fueron: solicitar el turno de participación, respetar las ideas y opiniones de los compañeros, escuchar con atención, favoreciendo con su aplicación los principios del Aprendizaje Dialógico.

La organización de los horarios y el establecimiento de los acuerdos facilitaron la identificación con los estudiantes de los pasos a realizar en cada tertulia. Como propuesta de trabajo, los estudiantes realizaron un texto instructivo sencillo ambientándolo con sus ilustraciones, bajo el título: ¿Cómo realizaremos nuestra Tertulia Literaria Dialógica?

Dentro de este manual los estudiantes contaron el paso a paso de lo que se realizaría cada vez. Antes de cada sesión se recordaba de manera conjunta, la rutina a realizar.

Con el transcurrir de las primeras tertulias fueron evidenciándose situaciones que debían ser revisadas y atendidas. La primera situación respondía a que los estudiantes no estaban en el mismo nivel de aprendizaje, a pesar de pertenecer al mismo grado. Había estudiantes que no leían y los que lograban acercarse a la lectura, la realizaban de forma fragmentada, lo que hacía que la comprensión individual de los textos fuese más compleja de realizar y los diálogos no se desarrollaran por completo.

En segunda instancia, no existía, un hábito de lectura, por lo tanto, los estudiantes no lograban preparar las lecturas previamente desde sus hogares como se esperaba que ocurriera, bien fuese porque en casa existía analfabetismo o dificultad para comprender el texto, o porque los padres de familia no encontraban el tiempo para realizar el acompañamiento necesario.

Y como tercera y última situación, el texto capitulado *“El Principito”* parecía complejo para la edad y nivel académico de los estudiantes, por consiguiente, en las primeras Tertulias Literarias Dialógicas, no se lograba mantener una conversación fluida dentro del grupo y los elementos de participación no lograban conectar ideas que dieran cuenta de esas interpretaciones o pensamientos suscitados por la lectura. Ante las situaciones descritas anteriormente, resultó importante generar un plan que ayudara a dar respuesta a las necesidades de ese momento y comenzar a implementarlas en busca de mejoras importantes teniendo como meta, alcanzar resultados asertivos, pero construyendo puentes que favorecieran los encuentros de las TLD.

El plan generado incluyó inicialmente convocar a una reunión de familias como parte de lo que configura ser una comunidad de aprendizaje, con el fin de generar mayor vínculo y apoyo en las dinámicas de aula relacionadas con las TLD.

Posteriormente se abrió un espacio para la lectura previa dentro de la escuela. Esto con el fin de garantizar que todos los estudiantes realizaran su ejercicio lector y así poder participar más efectivamente en las TLD. Dentro de esa preparación, los estudiantes llevaron a cabo su lectura individual, para luego, hacer una lectura colectiva acompañada por la docente investigadora que además de dar a conocer el texto, también favorecía la identificación de palabras nuevas, uso de signos de puntuación, pronunciación, tono de voz, entre otras acciones que empezarían a ofrecer beneficios futuros y ayudarían a la comprensión global del texto.

Esta estrategia contribuyó a que todos los estudiantes, sin importar la condición inicial y sus niveles de aprendizajes iniciales, pudieran tener elementos para lograr participar en las TLD apoyándose no solo en el adulto, sino en la voluntad y acompañamiento solidario de sus pares y además, buscaba aportar a la construcción de hábitos de lectura que luego podrían ser replicados en casa.

La intervención docente con la lectura guiada se llevó a cabo solo durante algunas tertulias, pero fue disminuyendo en la medida en que los estudiantes comenzaron a apropiarse de esta práctica escolar. Con las acciones anteriores se avanzó en dos caminos importantes: (1) la creación de un espacio para leer en la escuela donde los estudiantes lograran concentrarse de manera individual en el texto, garantizando que todos pudieran acceder a la tertulia en igualdad de condiciones, (2) favorecimiento de la construcción del hábito de leer involucrando a las familias desde el acompañamiento activo de los nuevos

lectores. Ya este ejercicio se convirtió en una actividad habitual y los estudiantes se preparaban para las tertulias y participaban de ellas con mayor seguridad.

Como tercera medida y para dar respuesta a la complejidad aparente del texto inicial, se propuso intercalar la lectura capitulada con otros textos del mismo género narrativo, reconocidos dentro de los clásicos de la literatura clásica universal, tal como lo solicita CdeA para realizar las TLD. Por ello se incorporaron lecturas como: *El Lobo y Los Siete Cabritos*, *Bambi*, *El Patito Feo*, *Alí Babá y los Cuarenta Ladrones*, *Rumpelstiltskin*, *Pedro y el Lobo*, *Las Habichuelas Mágicas*, *Los Duendes y el Zapatero*, entre otros. Además, como parte de la didáctica, se implementó la ambientación del lugar para cada texto con el fin de generar mayor conexión y enriquecer la experiencia lectora en los estudiantes.

Como ejemplificación de las ambientaciones mencionadas, para el cuento de *Bambi* se colocaron huellas en la entrada del salón correspondientes a las huellas del cervatillo para que los niños encontraran al final del camino su texto de lectura. En otro momento, para la lectura de *El lobo y los siete cabritos*, se realizó un adorno en forma de cuernos simulando ser animalitos del cuento. Para el cuento de *Alí Babá y los cuarenta ladrones*, los estudiantes decoraron monedas de oro escondiéndolas en los diferentes sitios de la escuela con el fin de descubrir un “tesoro” y jugaron a manera de reto con palabras relacionadas con la lectura, Figura 9.

Alí Babá	Bosque	Leña	Cuarenta	Galopaban
Leñador	Ladrones	¡Ábrete, sésamo!	Caballos	Montaña
Joyas	Monedas de oro	Botín	Cueva	Camino
Robar	Antorcha	Saco	Orificio	Pueblo

Palabras para preparar la lectura en el juego

Estudiantes buscando las palabras



Figura 9. Búsqueda del tesoro de Alí Baba

Nota: La figura 9 muestra Actividades previas desarrolladas para ambientar

Para representar el personaje principal de la historia el Principito se usaron Témperas y pinceles.



Figura 10. Pintando al principito

Nota: Fuente: Elaboración propia, 2020.

Participaron de la elaboración de cojines con materiales reutilizables traídos de la casa.



Figura 11. Actividades preparatorias para la implementación de las TLD.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Todos esos elementos que no hacen parte de las Tertulias Literarias Dialógicas corresponden a estrategias didácticas, que propician una serie de disposiciones previas, movilizan sensaciones y motivaciones en los estudiantes que hacen parte de estos grados iniciales.

Estas estrategias favorecen el aumento de la participación de los estudiantes, generando vínculos con la lectura. De ahí que el aula de clase, se convirtió en el escenario para que la experiencia de lectura fuese diferente, un espacio mediado por el diálogo en el que todos los integrantes del grupo interactuaron con libertad bajo el principio de igualdad de diferencias y en el que sus aportes se recubren de validez y significado. Ofreciendo la oportunidad de relacionar el texto con aspectos de su propia vida, favoreciendo reflexiones sobre esta relación y generando vínculos importantes con todos los integrantes del grupo. La manera cómo cada uno de los estudiantes logró organizar su pensamiento para dar a conocer su opinión e interactuar con los demás, comenzó a mostrar cambios positivos



*Figura 12. Practicando la lectura compartida*  
Fuente: Elaboración propia, 2020.

### **El Paso a Paso de las TLD en el Grupo 3-15**

A continuación, se describen los momentos de las TLD en el grupo de estudiantes participantes en el estudio. Es importante recordar la dinámica propia de cada tertulia. Al identificar cada uno de los pasos, los estudiantes logran apropiarse de los aspectos fundamentales de las TLD y realizar sus intervenciones bajo los criterios establecidos.

La consigna general para las TLD es escoger un párrafo o fragmento de la lectura, y responder a las preguntas de *¿Por qué escogió ese párrafo?* y *¿Cómo lo relaciona con su propia vida?* Desde este sencillo ejercicio el estudiante prepara su discurso y organiza sus ideas para compartirlas con el resto de sus compañeros quienes escucharon con atención y respeto para luego realizar sus intervenciones alrededor del párrafo, de haber escogido la misma parte, o con la intención de adicionar algún elemento que aporte a la idea ofrecida.

Estos cuestionamientos se configuran como el propósito de la lectura, Sánchez (2014) afirma que:

*La comprensión se facilita cuando hay un propósito claro de lectura de los textos: hallar un dato, reconstruir la idea global, criticar las ideas claves del autor. El modo de leer está determinado por este propósito. Lo problemático en algunas aulas es que los estudiantes leen todos los textos de la misma manera (p.12).*

Bajo este ejercicio se facilita la comprensión ya que se establece un propósito anticipado y claro sobre lo que el estudiante debe buscar en el texto.

Dentro de las tertulias, los estudiantes proporcionan datos específicos de la lectura relacionados con personajes, lugares, acciones, aportando indicios de una lectura literal e incluso inferencial, pero también aportan señales de la construcción de una postura frente al texto y lo que ocurre dentro de él. En las narrativas de los estudiantes, esto puede evidenciarse en narraciones como:

*“Había una voz que quería engañar a los cabritos, pero se asomaron debajo de la puerta y era el lobo” (E6, 2020).*

*“es que la mamá cabrita le abrió la barriga al lobo feroz y pudo sacar a los cabritos” (E12).*

Estas expresiones de los estudiantes dan cuenta de un relato con la extracción de datos explícitos que el texto les ha ofrecido. Sin embargo, para este mismo apartado E15 infiere que hay una treta o engaño detrás de las voces los personajes de la historia, mencionando

*“a mí me gustó el segundo párrafo porque los cabritos no se dejaron engañar y supieron que no era la mamá” (E15, 2020).*

Para la escogencia del párrafo, es importante decir que cada uno de los estudiantes realiza su elección bajo el carácter de libertad y en plena autonomía y desde este ejercicio individual, intersubjetivo, logran aportar una explicación sobre su lectura. De esta manera y como lo menciona el CREA *“los estudiantes aprenden a argumentar y compartir las experiencias y reflexiones motivadas por la lectura, reforzando su comprensión lectora y expresión oral”* (CREA, 2018).

Para garantizar la participación igualitaria de todos los integrantes de la tertulia, es importante la elección de un *moderador*. Inicialmente este rol es desempeñado por el docente con la finalidad de servir como referencia de esta actuación, su función y que, con el paso de los encuentros, este rol vaya migrando hacia los diferentes participantes, despertando el interés autónomo de desempeñar el papel de moderar una TLD. Este rol es importante en la medida en que es quien propone un orden en las intervenciones garantizando la interacción, pero, además, anima a escuchar las ideas de todos los participantes sirviendo de puente de comunicación para que los aportes sean escuchados bajo el principio de diálogo igualitario. La Figura 12 expone la manera como uno de los estudiantes



Figura 13. Estudiante como monitora de la TLD  
Fuente: Elaboración propia, 2020.

En las tertulias se respetan y valoran todas las ideas, comentarios, opiniones y aportes realizados. Siempre manteniendo el respeto por la palabra del otro y sin ofrecer juicio alguno, sobre la idea u opinión de quien participa. Siendo moderador, anima con respeto a la participación igualitaria de sus compañeros, como se evidencia a continuación:

*Me sentí muy bien siendo monitora de la TLD, todos nos escuchamos y como todos quieren participar me gustó también eso porque en otros lugares hay que rogar para que los niños hablen, aquí no, uno se siente tranquilo y dice sus opiniones” (E2, 2020).*

El estudiante (E2) logra manifestar su sentir ante el rol desempeñado como monitor de una tertulia y ofrece pistas sobre las relaciones igualitarias existentes, así como de la apertura y tranquilidad del grupo para la participación.

Una vez finalizadas las intervenciones de los estudiantes, se espera que el aprendizaje dialógico suscitado trascienda y se transforme de una interpretación subjetiva- el estudiante con el texto- a una interpretación del colectivo que se configuró como una nueva y enriquecida interpretación. La acción de dialogar sobre un mismo tema y la relación que se establece con el contexto propio, se vio reflejada en muchas de sus expresiones. Un ejemplo de esto es la intervención de E18, refiriéndose a la lectura del cuento “*El patito feo*” realizó la siguiente intervención:

*bueno mi párrafo es el tercero a mí me gustó y no me gustó porque primero que todo me gustó porque es que la mamá lo defendió de los otros que se estaban riendo y no me gustó porque pues el patito feo se puso a llorar y pues me recordó algo de lo que me había pasado en la otra escuela entonces me dio como tristeza lo que pasaba en ese párrafo. A veces las personas lo hacen sentir a uno mal pero yo creo que siempre es mejor ser amable, a mí me gustaría mucho que mi mamá me ayudara cuando me siento triste pero ella no vive conmigo y no me puede ayudar (E18, 2020).*

La expresión anterior ofrece datos explícitos del texto desde el nivel literal y expone aspectos de orden crítico sobre la postura de quien lee y lo leído. Además, permiten determinar una relación directa de la lectura con la vida del participante.

Una vez finalizada la tertulia se abre el espacio para dialogar sobre la experiencia de los estudiantes dentro de la TLD. En el que cada participante expresa a través de frases sencillas aspectos relacionados con la participación. En una de sus intervenciones, uno de los estudiantes pudo manifestar su sentir hacia una emoción que inicialmente corresponde al temor de participar frente a otros compañeros, pero que finalmente logra vencer y a dar a conocer sus ideas E4: *“Hoy participé y tenía muchos nervios pero lo hice y dije lo que quería decir”*. (E4, 2020)

En contraste, se puede encontrar casos en los que la participación puede resultar un ejercicio menos incómodo y garantizar ser escuchado por los demás. *“yo siempre participo en las tertulias porque me gusta opinar”* (E17, 2020), e incluso, se puede convertir en un nuevo propósito a cumplir *“no participé en esta tertulia, pero en la próxima tertulia si participaré, me comprometo”* (E20, 2020).

Lo anterior permite identificar las diferentes posturas de los estudiantes ante los canales de participación libres y democráticos que pueden suscitarse dentro de las tertulias.

También se abre la oportunidad de escuchar opiniones sobre el agrado o desagrado de la lectura compartida, o su nivel de dificultad: E4: *“Al principio no me gustaba porque uno tenía que leer mucho, pero ahora ya leo y digo lo que me gustó”*. Para este caso, la

lectura se convierte en una actividad que se realiza con mayor constancia dentro del contexto escolar y se comienza a conectar la habilidad de leer con la posibilidad de organizar las ideas y lograr aportar cada vez más en las tertulias.

Además de conocimientos construidos, se comienzan a abrir posibilidades para que las familias contribuyan a las comprensiones de los textos propuestos y a poner en marcha la importancia de las múltiples y variadas interacciones en torno a la lectura ya que a partir del diálogo suscitado dentro de la familia se logran comprensiones enriquecidas que serán traídas a las tertulias y podrán ser compartidas bajo los principios de la solidaridad y respeto por la diferencia *“Yo antes no leía casi pero ahora mi mamá y yo leemos más y nos preguntamos sobre eso que leímos. Cuando vengo a la tertulia ya digo lo que pienso y participo” (E15, 2020)*.

Para este caso el estudiante manifiesta una relación de aprendizajes construidas a partir de los diálogos familiares. El padre de familia aporta a la consolidación de nuevos conocimientos.

Muchas de las cosas que se aprenden y se dialogan dentro de las tertulias trascienden y se comparten por fuera de la escuela. Las familias comienzan a involucrarse y a preguntarles a los niños que ocurrió en ese encuentro y en muchas ocasiones, ya no requieren preguntarles porque son los estudiantes mismos, los que les cuentan lo ocurrido.

*“A mí la tertulia literaria me pareció toda chévere porque escogimos las partes que nos gustó y aprendimos cosas sobre El Principito y otras muchas historias” (E15; 2020)*. Las tertulias no solo facilitan el ingreso a mundos imaginarios, logran fortalecer la dimensión instrumental del conocimiento, donde no solo se aprende una serie de contenidos propios de cada grado, sino que se ahonda en la búsqueda de nuevos aprendizajes.

*“segundo párrafo porque el señor escuchó a otros caballos y se escondió (E15, 2020) Yo busqué la palabra **arboleda** y encontré que son varios árboles, yo tengo un tío que vive donde uno debe pasar por varios árboles y cruzar un río. Siempre que vamos, no tiramos la basura ni cortamos nada” (E15, 2020).*

Esta búsqueda que surge del interés propio de los estudiantes, amplía la comprensión, pero también favorece las conexiones de lo leído con su propio contexto, propiciando la creación de sentido sobre su aprendizaje.

Además, permite conocer aspectos específicos de lo que le rodea y compartir con sus pares elementos importantes de su vida contribuyendo al fortalecimiento de lazos de amistad y vínculos sociales fortalecidos.

Aparece también la oportunidad de conocer las posturas de los estudiantes frente a acciones de su comunidad, para este caso, uno de los estudiantes perteneciente a un resguardo indígena propicia una reflexión frente a la relación de sus parientes con la naturaleza. *“Donde yo vivo cuidamos la naturaleza porque la gente quiere a los animales y todos respetamos a la naturaleza” (E10, 2020).*

Esto permite conocer aspectos específicos de lo que rodea al estudiante y compartir con sus pares. Muchos de los comentarios están orientados a la construcción de grupo. Un grupo solidario, que respeta la igualdad de diferencias y en el que se puede opinar sin miedo a la burla o al ridículo, que pide la palabra y es capaz de escuchar y respetar el turno de quien opina. *“A mí lo que más me gusta es que uno puede hablar y así quitarse la pena” (E8, 2020).* Bajo el principio de diálogo igualitario los estudiantes se sienten escuchados y valorados como sujetos activos del aprendizaje siendo capaces de movilizar pensamientos e ideas frente a los aspectos comentados en el texto.

Dentro de las tertulias se reconocen los esfuerzos y participaciones de todos los estudiantes, otra de las narrativas de los estudiantes expone:

*En la tertulia todos compartimos lo que nos gustó, nos reunimos en círculo y cada uno habla y dice lo que le gustó del cuento y en qué se parece a la vida de uno (E7, 2020). Hoy todos participamos (E9, 2020). Yo casi no se leer, pero con mi amigo leemos, el me ayuda (E20, 2020).*

A pesar de que todos los estudiantes hacen parte de la dinámica propuesta en las TLD cada uno propone una mirada particular y valiosa de la experiencia cada uno de ellos aporta desde sus propias habilidades y reconoce los aportes de sus compañeros.

Las intervenciones dan cuenta de lo que los estudiantes perciben sobre los aspectos fundamentales de las tertulias: *“la tertulia es para leer y prestar atención a mis demás compañeros y dejar de tener pena y poder hablar”*(E8, 2020). Interiorizando la dinámica misma de la tertulia, esto favorece la apropiación de la estrategia, la conexión o vínculo con la misma y la valoración al espacio construido.

*En la tertulia un niño pide la palabra para hablar sobre la parte que escogió y los demás los escuchamos con atención. En la tertulia uno habla del párrafo que escogió y dice porque lo escogió y con que lo relaciono con mi vida (E7, 2020). Mis compañeros lo oyen a uno y también pueden decir si escogieron la misma parte. Todos podemos opinar y hablar sobre el cuento. (E2, 2020).*

Se logra evidenciar que la estrategia está siendo interiorizada como parte de las acciones que cotidianamente se realizan dentro del aula. Otro de los aspectos a resaltar de esta estrategia, es el interés creciente que se va generando por la realización de las tertulias, los estudiantes identifican el tiempo y la hora destinada a este espacio, y se muestran expectantes y vigías de ellas. A medida que los estudiantes participan de las tertulias se observa una disposición diferente a la apertura de este momento de encuentro, propiciando una especie de ritual que hay que respetar y resguardar, se sienten convocados a dialogar sobre sus saberes y compartir sus ideas con total libertad y sentido de responsabilidad.

Los estudiantes se muestran interesados por participar, pero con ello traen la idea de preparación previa de lectura y compromiso con que pretenden aportar al grupo. En una de las ocasiones, el E18 mencionó:

*Hoy no pude participar de la tertulia porque no pude leer en mi casa pero me gustó mucho lo que dijo mi compañero, yo hubiera dicho eso mismo, pienso igual, agradecer a los demás es muy importante” (E18, 2020). Refiriéndose a una de las opiniones de sus compañeros en el texto *Los duendes y el zapatero*.*

Ella entendió su responsabilidad individual de prepararse para poder aportar al grupo a través de la premisa de leer anticipadamente.

Así mismo, las relaciones de poder que habitualmente están presentes en la escuela, se desvanecen y la igualdad de oportunidades se logra. El diálogo y la libertad de participar les permite conectarse en condiciones de igualdad posibilitando escenas en las que unos se ven apoyando las opiniones de otros compañeros o intercambiando alguna idea por sencilla que esta parezca, hablando de sus gustos o disgustos frente a la lectura realizada e intentando relacionar una historia ajena, con la historia de sus vidas, su propia realidad.

Con el paso de las tertulias, muchos de los estudiantes lograron establecer relaciones similares entre el texto y su cotidianidad dando la oportunidad de expresar pensamientos que resultan comunes a otros y propiciar diálogos encaminados a encontrar soluciones y reflexiones colectivas.

*Yo escogí esa parte porque él le dibujó primero un cordero y el principito dijo que no, que ese estaba enfermo. Luego le dibujó otro y tampoco le gustó porque tenía cuernos, y luego le dibujó el último y tampoco le gustó porque lo vio muy viejo. Hasta que le dibujó una caja y le dijo que allí estaba el corderito, entonces ahora sí le gustó (E5; 2020). A mí también me gustó esa misma parte que le gustó a mi compañera y como no se dibujar un cordero, le hubiera pintado una caja, aunque tampoco es que dibuje muy bien una caja pero bueno (E15, 2020).*

Ambas intervenciones consideraron adecuada la forma en la que el personaje había dado solución al problema. Bajo un diálogo igualitario se desdibuja la jerarquización de

poder, motivando el intercambio de emociones, comprensiones, pensamientos e ideas ofreciendo una nueva experiencia de lectura, en la que se valida la participación de todos y cada uno, como sujetos activos de aprendizaje.

Cada intervención tiene valor en sí misma y permite reconocer la comprensión individual que cada estudiante realiza del texto favoreciendo las interacciones que proponen el reconocimiento de la inteligencia cultural que cada uno puede traer a la tertulia, esa inteligencia construida a partir de las vivencias propias y que contribuyen al conocimiento colectivo. Al participar libremente, ocurre que los estudiantes se sienten escuchados y reconocidos como sujetos activos de su aprendizaje.

Dentro de las TLD, la voz de cada estudiante es escuchada se da paso al principio de transformación, convirtiendo a la escuela en un espacio de diálogo que propende la participación activa e igualitaria, contrario a muchas dinámicas tradicionales que aún suceden en el ámbito escolar.

Bajo el principio de transformación en el que el docente es mediador de los aprendizajes y concibe a los estudiantes desde altas expectativas, es decir, como sujetos capaces de desarrollar un conjunto de habilidades para enfrentar las diferentes situaciones que se le presentan en la escuela y en la vida cotidiana, fue posible generar una valoración del conjunto de habilidades que el estudiante ha desarrollado, examinando los diálogos que se presentaron en el desarrollo de las TLD, esto se complementó con los resultados obtenidos en las pruebas inicial y final aplicadas a los estudiantes. Ambas formas de valoración (cualitativa y cuantitativa) ofrecen un panorama más cercano a los desempeños alcanzados por los estudiantes. A continuación, se presenta el análisis comparativo de las pruebas inicial y final mediante la ganancia normalizada de Hake.

## **Análisis de los resultados obtenidos**

La implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas en el grado tercero se orientó a contribuir a la solución del problema *¿Cómo las TLD favorecen los niveles de lectura: literal, inferencial y crítica en los estudiantes de grado tercero del colegio Eustaquio Palacios, sede General Anzoátegui para el año lectivo 2019 de la ciudad de Cali?*, para ello es importante analizar y evaluar lo ocurrido desde la perspectiva del aprendizaje dialógico con estos estudiantes en relación a los niveles de comprensión lectora.

Para analizar el impacto de las TLD en los aprendizajes relacionados con la comprensión lectora de los estudiantes, se optó por utilizar los métodos de análisis propuestos por Ortiz (2017) mediante los cuales sugiere la interpretación de la prueba inicial y final sobre los niveles de lectura literal, inferencial y crítica, aplicando un estadístico que mide la evolución del aprendizaje denominado Ganancia de Hake.

La ganancia normalizada de Hake es una herramienta ampliamente reconocida y aplicada en el análisis estadístico, permitiendo evaluar el progreso de cada estudiante, la ganancia según el tipo de pregunta y la eficiencia didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niveles de lectura con la incidencia de la estrategia TLD implementada en este estudio como los niveles de lectura.

Para evaluar el progreso específico de cada estudiante y del tipo de pregunta, se utiliza la fórmula y las indicaciones de sus variables, como se muestra en la siguiente expresión matemática.

$G_{nor} = \frac{\text{postest \%} - \text{pretest efectivo \%}}{100\% - \text{pretest \%}}$ <p>Pretest efectivo%= Resultados correctos antes de la intervención.            Posttest%= Resultados correctos después de la intervención.</p>
--

**Hake, (2002) considera tres rangos de ganancia normalizada:**

G alto, cuando el resultado obtenido para  $G > 0.7$

G medio, cuando el resultado obtenido para  $0.3 < G < 0.7$

G bajo, cuando el resultado obtenido para  $G < 0.3$

Respecto a la eficiencia didáctica se plantea la siguiente expresión matemática:

$$\text{Eficiencia didáctica} = (\text{Promedio del postest \%} - \text{promedio del pretest\%}) / (100\% - \text{promedio del pretest\%})$$

Al aplicar el estadístico de Hake se logran los resultados descritos en las tablas 3 y

4.

**Tabla 3.**

*Ganancia de Hake para los aprendizajes de los estudiantes*

Ganancia en el aprendizaje de los estudiantes					
Estudiante	Correctas inicio	%(inicial)	Correctas finales	%(final)	G. Hake
E1	1	20	5	100	1
E2	0	0	5	100	1
E3	2	40	5	100	1
E4	2	40	4	80	0,67
E5	0	0	4	80	0,8
E6	0	0	5	100	1
E7	2	20	3	60	0.5
E8	3	60	5	100	1
E9	2	40	5	100	1
E10	0	0	5	100	1
E11	0	0	1	20	0.2
E12	1	20	4	80	0.75
E13	0	0	5	100	1
E14	0	0	5	100	1
E15	2	40	5	100	1
E16	0	0	4	80	0.8
E17	3	60	5	100	1
<b>Promedio</b>	N.A	20	N.A	88.2	<b>0.86</b>

*Fuente: Elaboración propia, 2020*

En la Tabla 2 se muestran los resultados generales para cada estudiante, observando que el 11.8% obtuvo una ganancia por debajo de 0.7, indicando que su desempeño fue limitado en el desarrollo de las preguntas, esto es una ganancia “Baja” en lo concerniente a

los niveles de lectura. El 5.9% obtuvo una ganancia “Media”, Pero, se resalta que el 82.35% obtuvo una ganancia mayor a 0.7, la que puede ser considerada una ganancia “Alta”.

De acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas inicial y final, las Tertulias Literarias Dialógicas, bajo el contexto particular de lo ocurrido en la IEEPGA, junto con las preparaciones generadas por la docente investigadora, podrían ser consideradas como una incidencia positiva para el desarrollo de las habilidades comunicativas valoradas en la prueba, es decir habilidades propias de los niveles de lectura, como lo expone (Flecha, 2002) el diálogo igualitario facilita y promueve en los estudiantes mejores formas de comunicarse, de interpretar y transformar sus realidades.

Es posible que el trabajo desarrollado con los estudiantes durante las TLD facilitara la proyección hacia el mejoramiento de sus habilidades lectoras lectura literal, inferencial y crítico, dada la integralidad de los aspectos que esta estrategia posibilita.

Con el fin de poner en evidencia la ganancia en los aprendizajes según el nivel de lectura, fue necesario aplicar el estadístico de Hake de la forma como aparece en la Tabla 4.

**Tabla 4.**  
*Ganancia por tipo de pregunta.*

Ganancia en el desarrollo de preguntas literales, inferenciales y crítica					
Pregunta	Correctas (Inicial)	Porcentaje Inicial	Correctas (Final)	Porcentaje Final	Ganancia de Hake
1(Literal )	2	11.8%	16	94.1%	0.93
2(Literal)	8	47.1%	16	94.1%	0.88
3(Inferencial)	2	11.8%	14	82.4%	0.80
4(Inferencial)	1	5.9%	13	76.5%	0.75
5(Crítico)	6	35.3%	15	88.2%	0,81
<b>Promedio</b>	N.A	22.4	N.A	87.1	<b>0.83%</b>
Eficiencia didáctica = (Promedio del postest % – promedio del pretest%) / (100% - promedio del pretest%)					
<b>Eficiencia Didáctica = 0.83</b>					

Fuente: Elaboración propia. 2020.

Acorde con la Tabla 4 el nivel que obtuvo mejores resultados, fue el literal, como se observa para la pregunta 1 se obtuvo una ganancia de 0.93 y en la pregunta 2 se obtuvo una

ganancia de 0.88, ambas con una ganancia “Alta”. En este nivel, los estudiantes muestran mejoría en sus habilidades para extraer información de un texto, identificando detalles, precisando espacio y tiempo, y caracterizando personajes. En su mayoría narran con sus propias palabras los acontecimientos más importantes del texto, determinando la secuencia de los sucesos y hechos ocurridos.

Con las preguntas básicas que se realizan a los estudiantes durante el desarrollo de las TLD se les guía a valorar la información literal del texto al solicitarles expresar los aspectos que les han llamado la atención. Esto permite que, de manera constante, los estudiantes identifiquen información relacionada con hechos, lugares, y detalles que les facilitan acceder a información explícita del texto.

En cuanto al nivel inferencial en las preguntas 4 y 5, acorde con la Tabla 3, se muestra una ganancia en los aprendizajes de 0.88 y de 0.75 respectivamente. Estas preguntas corresponden al nivel inferencial, lo que evidencia que de la prueba inicial a la final los estudiantes avanzaron y mejoraron sus habilidades para responder correctamente a este tipo de preguntas. Estos avances dan cuenta de que los estudiantes logran analizar la información, generan argumentos concretos, siendo capaces de adelantarse a los finales o a eventos futuros que se pueden llegar a presentar en el desarrollo de la historia.

Dentro de las TLD los estudiantes llegan a hacer inferencias intentando completar información del texto, prediciendo resultados e infiriendo significados. En la pregunta que se les hace a los estudiantes en las TLD ¿cómo se relaciona el texto con su vida?, se favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento superior mediado por el diálogo, puesto que el estudiante debe comparar el texto con hechos de su cotidianidad, a la vez que construye palabras e ideas que posibilitan el intercambio de estos pensamientos.

Respecto al nivel crítico se observa que la ganancia correspondiente a la pregunta 5 fue de *0.81*, levemente mayor que la ganancia en el nivel inferencial. Estos resultados dan cuenta de que los estudiantes exponen su postura frente a las situaciones narradas en los textos literarios, emitiendo juicios frente al comportamiento de algún personaje de la historia y ofreciendo opiniones de los hechos ocurridos dentro del texto. Resulta pertinente decir que las preparaciones iniciales y las TLD pueden afectar de forma positiva el fortalecimiento de la comprensión lectora desde el nivel crítico. Convirtiéndose en una herramienta mediada por el diálogo que favorece las diferentes interacciones que ocurren en las tertulias.

Al calcular la eficiencia didáctica de la propuesta (Tabla 4) se evidencia que la ganancia total para las preguntas realizadas fue de 0.83, lo que de acuerdo con la escala propuesta por Hake, puede ser considerada una ganancia “Alta”, lo que significa que los estudiantes avanzaron en los diferentes niveles de lectura. Siendo el nivel literal el de mejores resultados ( $G=0.93$  y  $G=0.88$ ). Sin dejar de reconocer que, para los niveles inferencial y crítico, también presentan una ganancia “Alta”.

Es importante mencionar que estos resultados no son solamente producto de la implementación de la metodología de las TLD, puesto que fue preciso realizar una preparación con la que la docente investigadora apalancó un proceso de motivación hacia la lectura que pudo incidir en los resultados obtenidos. Consecuentemente, el desarrollo de este complejo (preparaciones- TLD) movilizó a los estudiantes en el análisis de contenidos con significación social y cultural que de alguna manera se correspondió con las vivencias propias a nivel individual, grupal y familiar.

Estos resultados ponen de manifiesto que los estudiantes posiblemente lograron un nivel de afinidad con los hechos ocurridos dentro de las lecturas, logrando una relación

entre las situaciones de los cuentos con experiencias de su cotidianidad. Esto permite un cambio de actitudes hacia la lectura, principalmente demostrando gusto por leer y avances importantes en la comprensión lectora.

Por lo anterior, es posible considerar algunos aspectos que permiten describir cómo las preparaciones iniciales y las TLD pueden incidir en el fortalecimiento de los niveles de lectura en estudiantes de tercer grado. Estos aspectos serán presentados en el capítulo siguiente.

## **CAPÍTULO 4. IMPACTO DE LAS TERTULIAS LITERARIAS**

### **DIALÓGICAS**

El proyecto Comunidades de Aprendizaje dentro de la institución educativa ha permitido que la comunidad escolar vivencie la práctica de una de sus actuaciones educativas de éxito como lo son las Tertulias Literarias Dialógicas. Con los resultados obtenidos es preciso decir que se cumplió el objetivo principal de la investigación que consistió en evaluar la manera cómo las TLD favorecen los niveles de lectura en los estudiantes de grado tercero de la IEEPGA, impactando de forma positiva no solo los niveles de lectura sino también otros aspectos del ámbito académico y social de los estudiantes. Logrando confirmar lo referido en diversas investigaciones como las de Muñoz (2016); Paz (2019) y Alarcón (2020); quienes han expuesto a cerca de la incidencia positiva y significativa de las TLD en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria.

De acuerdo con los datos de Muñoz (2016), los resultados de esta investigación coinciden en que las TLD promueven el desarrollo del lenguaje y las habilidades de comunicación puesto que hacen funcionar mecanismos específicos de interacción, que mediante el diálogo favorecen la comprensión, ya que permite mejorar en aspectos puntuales de esta competencia como se pudo evidenciar en el capítulo anterior, fortaleciendo además el gusto por la lectura y la literatura (Muñoz, 2016). En esta misma línea, los datos obtenidos en la investigación, concuerdan con los de Paz (2019) especialmente los relacionados con los niveles de lectura, el respeto por la opinión de los compañeros y la integración de saberes de su propia cotidianidad con los hechos relatados en los textos (Paz, 2019).

Siguiendo las ideas de Valls, Soler y Flecha (2008) los resultados obtenidos evidencian que las TLD favorecen los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, ya que ayudan a que los estudiantes se acerquen a la literatura clásica fomentando el diálogo y las interacciones que llevan a interpretaciones colectivas de la lectura, consecuentemente, los autores conciben la lectura como proceso intersubjetivo de apropiación de un texto que contribuye a una interpretación más profunda y conlleva a la reflexión del contexto.

Partiendo de la concepción anterior los estudiantes que participan de las TLD presentan una mirada de transformación que aplican al buscar respuestas a las preguntas orientadoras de la estrategia, con lo que logran direccionar sus acciones para interactuar en el ejercicio de la lectura, ya que para responder a estas cuestiones requieren construir significados que serán compartidos dentro de la acción comunicativa, cada uno de los aportes dados por los estudiantes constituye un eslabón de la cadena de diálogo, que facilita la comunicación proponiendo la interpretación colectiva del texto.

En consecuencia, las TLD pueden favorecer en mayor medida el nivel de lectura literal, como lo demuestran los datos referenciados desde lo cualitativo y lo cuantitativo de esta investigación. En este sentido, como lo expresa Pérez (2003) los estudiantes lograron ampliamente una comprensión local de los componentes del texto y coincidiendo con Muñoz (2016), mejoraron en la identificación de las partes del texto y el reconocimiento de la secuencia de eventos de las historias leídas. Este proceso fue fortalecido por acciones como la lectura con entonación adecuada y marcación de los signos de puntuación, lo que acorde con Gómez (2011) evidencia procesos adecuados que facilitan la comprensión desde el nivel literal.

Respecto al nivel inferencial los datos obtenidos reflejan que los estudiantes expresan elementos que no se encuentran explícitos en el texto, con lo que puede explicar

las relaciones existentes entre la lectura y su propio contexto encontrando semejanzas y diferencias entre lo que ocurre con los personajes y su vida cotidiana, ante esto Muñoz (2016) expresa que con las TLD se logra mejorar la argumentación y la producción de inferencias.

Con relación al nivel crítico, los diálogos incluyentes que se dan en las TLD abren el espacio para que los estudiantes se sientan libres para dar sus opiniones frente a lo que ocurre en la lectura, formalizando posiciones ante las diferentes situaciones que se presentan en el texto. Acorde con las ideas de Freire el diálogo constituye una herramienta de aprendizaje, el que ocurre bajo condiciones de igualdad como lo expone Prieto y Duque (2009) a través de las diferentes actividades realizadas a lo largo de la implementación de la estrategia, facilitó que los estudiantes entablaran conversaciones respecto al contenido de las obras literarias que leyeron, mediante este ejercicio de interacción, según lo expresa (Valls, Soler y Flecha, 2008) los estudiantes presentan sus interpretaciones con lo que profundizan en los textos, partiendo de su experiencia inmediata, las cuales pasan del plano individual a convertirse en una reflexión de grupo, al compartir de esta forma se fortalecen los vínculos de cohesión y la amistad entre los participantes.

Las TLD también logran impactar las interacciones que ocurren entre docentes y estudiantes. En este sentido el docente se convierte en promotor y generador de aprendizajes fundamentados en el diálogo. En consecuencia, reunirse alrededor de la lectura para compartir ideas y opiniones, hace que los estudiantes se familiaricen con la construcción del aprendizaje colectivo, esto es aprender con otros transformando sus realidades respecto a la lectura.

El docente es el garante de la puesta en práctica de los principios del aprendizaje dialógico, al promover que el aula de clase se transforme en un espacio para la construcción

de los aprendizajes desde el diálogo igualitario y el respeto por la diferencia, a la vez que moviliza el valor y uso de la inteligencia cultural. Lo que conlleva a aprendizajes que trascienden de la escuela, propiciando la transformación del contexto y el uso de la dimensión instrumental del conocimiento.

La manera como son implementadas las TLD fortalecieron las formas de expresión de los estudiantes, quienes vienen a ser protagonistas en los procesos que tradicionalmente no lo son. Consecuentemente se presenta una mirada reflexiva frente a las prácticas de aula, revisando el para qué se lee en la escuela desde una mirada sociocultural aperturando la posibilidad de comprender realidades diversas aterrizadas en las letras de la literatura, pero que a la vez propone maneras de reconocer el contexto propio, lo que permite valorar y resignificar la experiencia lectora y desarrollar habilidades dirigidas a la creación de sentido.

A partir de las TLD se contribuye a la construcción de estudiantes autónomos, participativos, expectantes de nuevas experiencias de lectura dentro de la escuela, además de una educación inclusiva. Se posibilitó que los estudiantes pasaran de las lecturas útiles u obligatorias a lecturas que les resulten significativas para sus vidas. A través de las prácticas de lectura los estudiantes logran generar sus estrategias individuales en función de releer el texto, hacer anotaciones escritas identificando aspectos de relevancia para ellos, con la posibilidad de demarcar aquello que resulta interesante para el lector. Estas acciones promueven la socialización de las interpretaciones subjetivas e iniciales que serán transformadas gracias a los aporte de los demás. Así las TLD consolidadas suponen según los planteamientos de Valls, Soler y Flecha (2008) un proceso intersubjetivo que facilita profundizar en las interpretaciones propias, permitiendo reflexionar críticamente sobre las

acciones individuales y las colectivas logrando con ellos intensificar las habilidades de la comprensión lectora.

El análisis anterior lleva a considerar que la enseñanza y aprendizaje de la lectura no debe ser un proceso acabado y aislado en las prácticas de aula de la IE, sino que debe ser dinámico, reflexivo y transformador de realidades, esto mediante la consolidación de actuaciones como las TLD que ponen a disposición un amplio cúmulo de posibilidades, fruto de las interacciones que posiblemente aumentan el hábito de lectura en el contexto escolar y que trasciende de ello permeando otras dimensiones de la cotidianidad de los estudiantes. Para finalizar las TLD en la IEEPGA comienzan a ocupar un lugar importante en los procesos de aprendizaje de la lectura en grado tercero y en la comunidad educativa cercana a él, pudiendo considerarlas un instrumento eficaz, que genera impacto positivo y apalanca procesos que contribuyan en el mejoramiento del desempeño escolar fortaleciendo las relaciones interpersonales de los estudiantes.

## Conclusiones

El propósito principal de la implementación de la estrategia educativa de éxito Tertulias Literarias Dialógicas en el grado tercero de la IEEPGA es alcanzado por cuanto se logró determinar que su impacto en los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico es positivo, al lograrse una ganancia en los aprendizajes individuales de los estudiantes de 0.86 y un avance en el desempeño general en las preguntas de comprensión de 0.83, ambas ganancias consideradas “Altas” desde las perspectivas planteadas por Hake (2001).

La aplicación de la prueba de caracterización de la lectura en el inicio de la investigación permitió valorar el estado de los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico, permitiendo dar cuenta del primer objetivo específico. Se encontró que más del 80% de los estudiantes no respondía correctamente a preguntas relacionadas con los niveles de lectura. Estos hallazgos abrieron el camino para fomentar dentro de las TLD el desarrollo de las preguntas que apalancan las habilidades que pueden incidir en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Respecto al objetivo 2 la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas permitió analizar las interacciones y el diálogo como herramientas pedagógicas que pueden llegar a favorecer y dinamizar el aprendizaje, reconociendo las particularidades de los estudiantes, siendo motivante e incluyente. Lo anterior se evidenció no solo en las disposiciones mostradas por los estudiantes frente a la propuesta de realizar TLD en la escuela, sino en el análisis de los instrumentos, en especial la prueba de caracterización inicial y final, además de las anotaciones de la docente investigadora que recogen las apreciaciones y su percepción sobre las actividades que se realizaron durante la aplicación

de la estrategia. Así mismo, esta actuación resultó una experiencia significativa y positiva para fortalecer los niveles de lectura en los estudiantes y las acciones de participación de las familias, actores movilizadas a través de la vivencia de los principios del aprendizaje dialógico.

Para lograr lo anterior fue necesario preparar a los estudiantes para que tuvieran mayores posibilidades de acercarse a la metodología que esta actuación implica, de esta forma fueron aplicadas acciones que familiarizaron a los estudiantes con la lectura previa, con los textos de literatura y con la ambientación de los espacios. Dadas las condiciones iniciales de los estudiantes estas preparaciones resultaron oportunas y eficientes puesto que los estudiantes participaron acertadamente en la TLD, con lo que finalmente lograron alcanzar una eficacia didáctica “Alta” (0.83) según el estadístico de Hake.

Cabe señalar, que los referentes teóricos permitieron diseñar la propuesta para responder al objetivo de la investigación que desde el enfoque del aprendizaje dialógico abandera la pretensión de alcanzar los máximos niveles de aprendizaje valorando los aprendizajes iniciales con que llegan los estudiantes como punto de partida, pero que resultan soporte para potencializar los nuevos conocimientos construidos a partir de las interacciones suscitadas dentro de las TLD.

La evaluación de los resultados e incidencias de las TLD en los niveles de lectura de los estudiantes de tercer grado tercero, permite contemplarse a partir de las siguientes narraciones, que dan cuenta amplia del desarrollo del tercer objetivo de la investigación.

Las Tertulias Literarias Dialógicas proponen una manera diferente de acercarse a la lectura y a los aprendizajes, favoreciendo la atención al contexto y las particularidades de este. Ya que no busca la adaptación de las condiciones socio-culturales que circundan a los estudiantes sino la valoración y transformación de este. Donde las interacciones y el diálogo que proponen las tertulias como un medio para el aprendizaje centrada en el estudiante, puede facilitar el desarrollo las competencias cognitivas, sociales y emocionales, aprendiendo de manera práctica e interactiva con los textos y las personas.

Las Tertulias Literarias Dialógicas son una estrategia que ha llegado a las escuelas para transformar la educación en los diferentes territorios del mundo, pero requiere del docente como agente transformador y puente efectivo de comunicación para que esta actuación educativa llegue de forma efectiva a la comunidad. Es el docente quien en su rol de movilizador abre la posibilidad para que llegue a las familias y trascienda dentro de la comunidad, desarrollándose un sentido fuerte de pertenencia, dando paso a la transformación de la escuela como una verdadera Comunidad de Aprendizaje. Esta transformación debe partir de la decisión colectiva, la disposición completa y la convicción de que dicha estrategia aporta al escenario de la escuela un conjunto de habilidades que benefician al aprendizaje de los estudiantes y la transformación del contexto.

Desde mi concepción de docente como un agente de transformación de la escuela me resulta fundamental acceder a procesos de formación continua y de calidad que me aporten las herramientas necesarias para la consolidación de un perfil profesional de manera integral. Esto con el propósito de enriquecer conocimientos, habilidades y actitudes frente a los diferentes retos que la educación propone. Con estos recursos es posible generar propuestas didácticas que movilicen el interés de los estudiantes por

aprender, punto de partida para la movilización de nuevas prácticas de aula. Dentro de esta dimensión, como docente, se vuelve sobre la misma práctica generando reflexiones que proponen cambios y que redundan en los resultados que los estudiantes logran alcanzar en función de sus desempeños académicos y que influyen significativamente en la transformación de las realidades.

La implementación de la estrategia TLD abre un panorama de oportunidades que como docente promotora de la estrategia se puede mencionar. Una de ellas es la posibilidad de llevar a cabo una práctica de aula que transforma las relaciones que ocurren al interior de ella, desvaneciendo las relaciones de poder y sustituyéndolas por relaciones igualitarias. Otra oportunidad radica en el intercambio de experiencias que ocurre entre los docentes que también se sienten vinculadas significativamente con el proyecto y por ende con la aplicación de las TLD dentro de sus propios contextos favoreciendo una vivencia globalizadora, que promueve las interacciones con diferentes personas. Este intercambio de experiencia aporta a enriquecer mi propia práctica a la vez que contribuye a las prácticas y concepciones de otros docentes del mundo.

Pese a que este estudio no se dio en el marco de la pandemia, la virtualidad se convirtió en una manera de posibilitar los encuentros con los estudiantes que ahora no se encuentran en las aulas de clase, sino que están dentro de sus hogares. Fue así como se tomó este recurso y se logró convocar a los estudiantes de la institución como participantes de las TLD para llevar a cabo tertulias dialógicas virtuales. Logrando promover la continuidad de esta actuación educativa de éxito, lo que facilitó la inclusión de diferentes miembros de la familia de forma activa y concertada, cuyas intervenciones posibilitaron interacciones potentes que enriquecieron las comprensiones y significados en los diferentes niveles lectura a partir del texto. Esto sugiere la posibilidad de replicar la estrategia en

diversas situaciones sin barreras de tiempo o distancia. La experiencia desarrollada desde un entorno virtual, se convierte en todo un reto pedagógico, dado que es un contexto ajeno tanto para los estudiantes como para la docente, lo que podría ser concebido inicialmente como una limitación del proceso, pero que ya una vez puesta en práctica se transforma en una oportunidad distinta de aprendizaje.

Para finalizar, en esta investigación se lograron buenos resultados en relación con los objetivos planteados pero resulta importante recomendar la realización de estudios longitudinales que favorezcan el seguimiento y la evaluación del impacto alcanzado por la implementación de las TLD en los niveles de lectura de los estudiantes, para los diferentes conjunto de grados correspondientes a primero a tercero y de cuarto a quinto, como grupos focales de formación en la primaria. Esto con el fin de establecer referentes cualitativos y cuantitativos de las evoluciones que los estudiantes van alcanzando con dicho proceso.

### Referencias Bibliográficas

- Alarcón, I. (2020). *Tertulias dialógicas literarias y comprensión lectora en estudiantes de 4° grado primaria de I.E. Juan Velasco Alvarado*. Lima : Universidad del Perú.
- Álvarez, M., & Guerra, S. (2016). Leer y dialogar: Investigación Acción de los inicios de una Tertulia Literaria Dialógica en educación primaria. *Revista de pedagogía* , 229-247.
- Aubert, A. (2011). *Lectura Dialógica: Más espacios de lectura con más peronas*. Barcelona: CREA.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipaltia.
- Ayuste, A., Flecha , R., López, F., & Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Madrd : Grao.
- Beltrán , Y., Martínez, Y., & Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros* , 57-72.
- Cassany , D., Luna , M., & Sanz, G. (2001). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Girao.
- Obtenido de [http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_- \\_ensesar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._- _ensesar_lengua.pdf)
- Colomer. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En L. C, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (págs. 85-105). Barcelona-España: Paidós.

- CREA. (2018). *Transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje* (Vol. 13). Barcelona.
- De Mello, R., & Larena, R. (2009). Pedagogía comunicativa crítica en los centros educativos. *TESI*, 119-140.
- Elboj Saso, C., Puigdellivol Aguadé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje-Transformar la educación*. Barcelona, España: Grao.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico y participación social. *Encuentro estatal de MRP's de Gandía*. Obtenido de <http://www.concejoeducativo.org/>
- Flecha, R., & Álvarez, P. (2015). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad en el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura universal: El caso de las Tertulias Dialógicas Literarias. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1-19.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2017). *Comunidades de aprendizaje - Documentación del proyecto en Colombia 2014-2017*. Colombia.
- Girux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 13-26.
- González, A., Rodríguez, A., & Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 531-539.
- Habermas, J. (2005). Tres Modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*.
- Hernández, R., Mendez, S., & Mendoza, C. (2014). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica. *Redie*.
- Isabel, S., & Castell, N. (2003). Aprender mediante la lectura: ¿Existen diferencias en función del dominio curricular? *Lectura y vida*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). estándares básicos de Competencias. En M. d. Nacional, *Estandares Básicos de Competencias en Matemáticas* (págs. 45-97). Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia . (1998). *Lineamientos Curriculares de Lenguaje*. Bogota: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia . (2016-2017). *Fundamentación de los derechos básicos de aprendizaje y Mallas de Lenguaje* . Bogotá : MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Mallas de aprendizaje de Lenguaje. Grado 3°*. Bogotá : MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*.
- Ministerio Educación Nacional. (2018). Informe por Colegio del Cuatrienio-Institución Educativa Eustaquio Palacios. Recuperado el 25 de Agosto de 2020, de [https://diae.mineducacion.gov.co/diae/documentos/2018/\\_2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/176001001770.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/diae/documentos/2018/_2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/176001001770.pdf)
- Muñoz, J. (2016). *Tertulias Literarias Dialógicas en primaria*. Granada: Universidad de Granada España.
- Nacional, Ministerio de Educación. (2010). *Revolución 2010*. Bogotá.
- Palomares, A., & Domínguez, F. (2019). Tertulias Literarias dialógicas como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión: Logopedia*, 38-53.
- Parodi, G. (2010). *Saber Leer*. Madrid: Aguilar.
- Paz, A. (2019). *LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN E*. Santiago de Cali: Universidad Icesi.

- Perez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Bogotá: ICFES.
- Perez-Abril, M. (2005). *Elementos para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje*. Cali: Universidad de Valle.
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. Recuperado el 30 de Octubre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 295-309.
- Pulido, M., Aguilar, C., Olea, M., & Padros, M. (Abril de 2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 31-44. Recuperado el 29 de Octubre de 2020
- Sanchez Lozano, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizajes*, 39-40.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Tovar Galvez, J. C., García Contreras , G. A., Cárdenas Puyo, N., & Fernández Malagón, J. P. (2012). *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n. 121., p. 1257-1273,.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

## ANEXOS

Para entregar estudiante (lector)

## PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

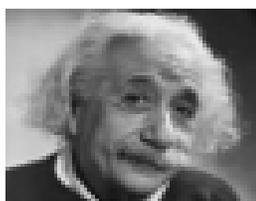
Grado escolar: \_\_\_\_\_

Institución educativa: \_\_\_\_\_

Día \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_

Hora de inicio \_\_\_\_\_ Hora de terminación \_\_\_\_\_

TEXTO:



Hola, me llamo Albert Einstein

En Italia transcurrió una de las épocas más felices de mi vida. Pavía, cerca de Milán, era un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales. Estaba junto al Ticino, un río tranquilo y navegable. Aquí, mi padre y mi tío habían construido una nueva central de energía eléctrica. También seguía estudiando matemáticas por mi cuenta, reflexionaba y me hacía preguntas sobre cosas que me inquietaban, como, no sé, por ejemplo, qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz o viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo.

(Tomado y adaptado de: Cugota, Luis y Roldán, Gustavo (2008). *Me llamo... Albert Einstein*. Bogotá: Norma).

 AN  
EX  
O 1.  
PR  
UE  
BA  
DE  
CA  
RA  
CT  
ERI  
ZA  
CIÓN  
N  
LE  
CT  
UR  
A



## ANEXO 1. PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN PREGUNTAS

Para el (la) docente evaluador

### Ficha de observación y registro del dominio de la comprensión

Cuando el estudiante finalice la lectura, el (la) docente formula las siguientes preguntas para que el niño o la niña puedan responder. El (la) estudiante puede volver sobre el texto si lo considera necesario para responder las preguntas:

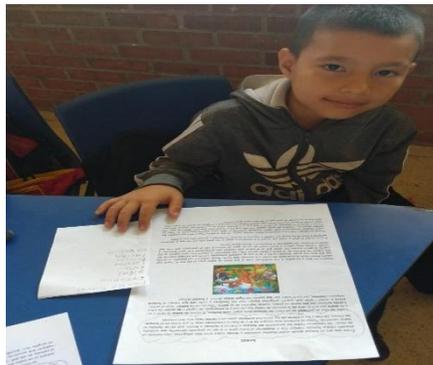
<p><b>1. Ubicar información puntual del texto.</b></p> <p>Según el texto, ¿qué era el Ticino?</p> <p>A. Un castillo medieval. B. Un río apacible. C. Una gran plaza. D. Una central eléctrica.</p>	<p><b>2. Ubicar información puntual del texto.</b></p> <p>Según el texto, ¿qué estudiaba Albert Einstein por su cuenta?</p> <p>A. La velocidad de la luz. B. Los ríos de Países. C. Las matemáticas. D. Las centrales de energía eléctrica.</p>
<p><b>3. Relacionar información para hacer inferencias de lo leído.</b></p> <p>Según el texto, Albert Einstein se caracterizaba por</p> <p>A. sus constantes viajes por Italia. B. su curiosidad e imaginación. C. sus habilidades como electricista. D. su amor por la familia.</p>	<p><b>4. Relacionar información para hacer inferencias de lo leído.</b></p> <p>El enunciado del texto "¿...qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz o viajar a la velocidad de la luz, y cuestionar por el estilo?" indica que a Albert le gustaba</p> <p>A. el ejercicio de la investigación. B. el arte de la ficción. C. la escritura de cuentos. D. la exploración de lugares.</p>
<p><b>5. Evalúan y reflexionan sobre el propósito del texto.</b></p> <p>El autor de texto tiene la intención de</p> <p>A. describir las características de la luz. B. explicar qué son las centrales de energía. C. informar sobre el río Ticino. D. narrar un fragmento de su vida.</p>	

## ANEXO 2. EVIDENCIAS ESTUDIANTES

Fecha	Intervenciones	
<p>Mayo 14 Los siete cabritos</p>		<p>E: Había una voz que quería engañar a los cabritos, pero se asomaron debajo de la puerta y era el lobo (literal)</p> <p>E: Es que la mamá cabrita le abrió la barriga al lobo feroz y pudo sacar a los cabritos. (literal)</p> <p>E: Que cuando el lobo se despertó tenía en su barriga piedras</p> <p>E: Que lee muy fragmentado y con omisiones en su lectura, hace la siguiente intervención refiriéndose al mismo párrafo de su compañero anterior me gustó que como dice Johan, ya el lobo no podía comerse a las cabritas porque tiene piedras en la barriga</p> <p>E: A mí me gustó el segundo párrafo porque los cabritos no se dejaron engañar y supieron que no era la mamá</p> <p>E: Yo escogí el primer párrafo porque me gusto que la mamá cabra viviera con todos los hijos cabritos en la casita del bosque. (literal)</p>
<p>Junio 11 Principito Cap. 1</p>		<p>E: Escogí la primera parte porque había una culebra, no me acuerdo cual pero era grande y se tragaba a otros animales</p> <p>E: A mí me gustó también ese mismo pedazo porque esa culebra se come a los animales.</p> <p>E: A él le dijeron que no dibujara</p> <p>E: Yo leí pero casi no entendí profe</p> <p>E: ¡A mí lo que más me gustó fue lo de la serpiente, tan grande!</p>
<p>Junio 25 Principito Cap..II</p>		<p>E: Me gustó porque él se durmió y cuando se despertó vio a un muchachito que le decía que le pintara un corderito</p> <p>E: A mí me gustó esta parte porque se ve muy bonito el príncipe</p> <p>E: Yo escogí esa parte porque él le dibujó primero un cordero y el príncipe dijo que no que ese estaba enfermo, luego le dibujó otro y tampoco le gustó porque tenía cuernos, y luego le dibujó el último y tampoco le gustó porque lo vio viejo. Hasta que le dibujó una caja y le dijo que allí estaba el corderito.</p> <p>E: A mí también me gustó esa misma parte que le gustó a mi compañera y yo también como no se dibujar un cordero, le hubiera pintado una caja, aunque tampoco es que dibuje muy bien una caja pero bueno</p>

<p>Julio 2 Principito Cap. III</p>		<p>E: Que la casa era muy pequeña, mi casa también es pequeña pero lo que importa es que estamos todos bien.</p> <p>E:: profe yo no entendí casi nada (varios dijeron lo mismo)</p> <p>Para este día no hubo intervenciones, pero la docente trató de establecer una conversación tratando de ampliar la explicación del texto.</p>
<p>Agosto 2 Ambientación</p>	 <p>Pintando al personaje principal de EL principito</p> <p>Dibujo del principito pintado usando temperas y colores.</p> 	<p>Con el fin de continuar motivando a los niños y niñas hacia la lectura de El principito, se construyó un rincón de arte con elementos de ambientación del texto</p>

Agosto 6  
BAMBI



E: A mí me gustó el primer párrafo porque nació un animalito muy bonito. Cuando nació mi mamá me contó que todos fueron corriendo al hospital a verme.

E: Párrafo dos. Yo escogí ese párrafo porque le pudieron decir a bambi sobre los peligros que hay ahí.

E: A mí me gustó que le ayudaron a pasar el río y lo curaron. A veces las personas de mi barrio le pegan a los perros y a los gatos, yo les digo que no y los cuido.

E: Yo no escogí ese párrafo pero también cuido a los perros que a veces están en la calle, no les pego ni les echo agua. Y creo que hay que cuidar a los animales.

E: A mí me gustó ese párrafo porque me acordé de que mi mamá siempre me dice que estudie y que no vaya a dejar la escuela, que ella no estudio y por eso le toca trabajar en esos trabajos donde no le pagan casi nada.

E: Yo lo relaciono con mi vida porque mi mamá me da consejos como la mamá de bambi y también mi abuela me aconseja.

E: Yo escogí el primer párrafo porque aparecen muchos animalitos como el conejo, el búho, el cervatillo, y en ese bosque se ve que es muy bonito porque también hay flores y árboles.

Mi abuela vive en un lugar por allá lejos y cuando yo voy allá uno ve un poco de árboles y animales, a mí me gusta ir por eso a donde mi abuelita y también porque ella me cuida y yo la quiero mucho.

E: Yo escogí el segundo párrafo porque ahí el papá de bambi le dice que cuidado con los hombres que cazan y rompen los árboles. Como el video que vimos en la clase, se acuerda profe, que las personas mataban a los animales y le clavaban cosas y había un mundo de árboles **tirados**.

“**talados**”, interfiere Sharon.

E: A mí me gustó que Bambi tenía a su mamá y a su papá.

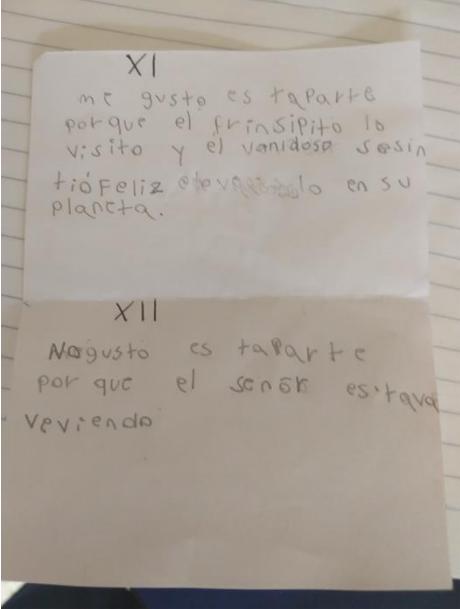
<p>Agosto 20 principito capítulo 5</p>		
<p>Agosto 27 : EL duende saltarán</p>	 <p>monitora nayha arango agosto 27</p>	<p>E: Yo escogí este párrafo porque llevaron a la muchacha a una habitación con mucha paja para que convirtiera la paja en oro con una rueca. Las ruecas son como máquinas de coser y tienen agujas. (Inferencia sobre la rueca) yo lo relaciono con mi vida porque no hay ruecas pero si tenemos una máquina donde mi madrastra coge cuando algo está malo o algo así.</p> <p>E: Párrafo 2: yo escogí esta parte porque ella lloró y lloró y apareció un duende a ayudarla pero solo si le entregaba su collar. El duende hizo que toda la paja se volviera oro. (Literal) yo escogí esa parte porque en mi casa no hay oro pero chévere que alguien le diera a uno ese deseo. Yo le digo que si de una.</p> <p>E: Me gustó como ya le habían hecho una promesa al duende tenían que entregar a la niña la hija de la muchacha y porque les tocó buscar un poco de nombres para saber cómo se llamaba el duende y preguntaron y preguntaron pero nadie sabía cómo se llamaba el duende y luego el duende estaba tomando vino y dijo el nombre así salvaron a la bebé (literal)</p> <p>E: Yo también escogí esa parte porque me gusto que hayan encontrado el nombre del duende y que no se lleve a la niña. Lo relaciono con mi vida porque en mi casa, Cuando mi papá toma cerveza, él dice un poco de cosas y mi mamá le dice que no diga tantas cosas, que deje la bulla.</p> <p>E: A mí me gustó que descubrieron el nombre del duende, si no que hubiera hecho la princesa. se la hubiera llevado? yo no habría hecho ese trato porque tal que no le descubrieran el nombre?</p>

		<p><b>E:</b> Yo escogí este párrafo porque no me gusto que hayan hecho ese trato, la muchacha pudo decir que no sabía convertir eso en oro y ya. Nadie tiene ese poder.</p>
<p>sep 3: Principito cap 6</p>	 <p>Ayudando a su compañero a prepararse para la tertulia.</p>	

<p>10 de septiembre</p> <p>ali baba y los 40 ladrones</p>	 <p>Representación gráfica del cuento leído en la tertulia realizado por el estudiante Adrián Angulo.</p>  <p>Organizando las pistas para ir a buscar el tesoro de Alí Babá</p>	<p><b>E:</b> Párrafo 1: porque Alí Babá era un leñador pobre y trabajaba cortando árboles para vender leña (literal) me gusto porque trabaja pero no me gusto que corte los árboles porque los árboles nos dan oxígeno y ahí viven muchos animales como los pájaros.</p> <p><b>E:</b> Segundo párrafo porque el señor escuchó a otros caballos y se escondió. yo busqué y arboleada son varios árboles. Donde yo vivo cuidamos la naturaleza porque la gente quiere a los animales y todos respetamos a la naturaleza. Yo tengo un tío que vive en un sitio donde uno debe pasar por varios árboles y cruzar un río. Siempre que vamos, no tiramos la basura ni cortamos nada.</p> <p><b>E:</b> Párrafo 5 porque había muchos hombres y el señor estaba escondido (literal) y dijo ábrete sésamo y se abrió la montaña.</p> <p><b>E:</b> Pero es que él miraba y miraba escondido y sacaban sacos grandes hasta que se cayó uno y se abrió y ahí estaba un mundo de cosas, joyas y oro. Yo no lo relaciono con mi vida porque nunca he visto un tesoro pero sí me gustaría encontrarme uno así lleno de cosas para venderlas y comprar una casa y viajar y darle a mi mama para que monte su negocio de comidas y no trabaje tanto.</p> <p><b>E:</b> Yo escogí la última parte porque él cogió el tesoro y una parte para él y también le dio a los demás del pueblo. Ayudo a muchas personas, yo también le ayudaría a los demás pero a mi mama primero como Asael, ella también quiere tener una casa porque vivimos muchas en mi casa y yo duermo con mis hermanos, y a veces se bajó de la cama y me acuesto abajito con mi cobija y así duermo bien rico. Pero le daría a mi mama también para que compre cosas y venda.</p> <p><b>E:</b> A mí me gustó que compró cien caballos a mí me gustan los caballos y mi madrina tiene un caballito y a mí me gusta ir y darle el alimento es una cosa pegajosa y a él le gusta comer eso.</p>
<p>24 de sep Principito cap 7</p>	<p>Monitor jhoan ipia</p>	<p><b>E:</b> leyó “Hace millones de años que las flores producen espinas. Hace millones de años que los corderos a pesar de todo se comen las flores. Y no es importante intentar entender por qué ellas se esfuerzan tanto en hacerse espinas que no sirven nunca para nada ? No es importante la guerra de los corderos y las flores ? No es más serio e importante que las</p>

	  <p>Construcción de cojín para la lectura.</p> 	<p>cuentas de un voluminoso Señor colorado ? Y sí yo conozco una flor única en el mundo que no existe en ninguna parte salvo en mi planeta, a la que un corderito puede aniquilar de un golpe, así no más, una mañana, sin darse cuenta de lo que hace, eso no es importante!” yo escogí este párrafo porque el príncipe preguntó si el corderito se podía comer a su rosa y estaba muy enojado, él creía que el corderito se podía comer a su rosa y eso no le gustaba.</p> <p><b>E:</b> ¡Las espinas no sirven para nada, es pura maldad de las flores! yo escogí esta porque él dijo que las espinas eran por maldad pero las espinas les sirven a las rosas. yo me chucé con una espina, una vez que iba a coger una rosa que le llevaron a mi mamá y issshhh eso ardió mucho.</p> <p><b>E:</b> yo no escogí esa parte pero quiero decir que las rosas tienen esas espinas no porque son malas sino porque si viene un perro o un gato y la quiere morder, se chuzan y salen corriendo.</p> <p><b>E:</b> O si uno las quiere arrancar ellas lo chuzan a uno.</p>
<p>Octubre 1 Principito cap. 8</p>	<p>Monitor Johan Franco</p>	<p><b>E:</b> Me sentí mal por el principito y como lo trato la flor y hoy también estoy triste porque mi amiga Sara que me sacó en el amigo secreto me dijo que era verdad que estaban diciendo cosas malas de mí.</p> <p><b>E:</b> Leyó pero se interrumpió. Ella había venido en forma de semilla. No había podido conocer nada de otros mundos. Humillada por haberse dejado sorprender preparando una mentira tan ingenua, había tosido dos o tres veces para hacer sentir en falta al principito:-</p>

		<p>Y esa pantalla ?...- Iba a buscarla pero usted me hablaba !</p> <p>La flor como que estaba engañando al principito y no era muy amable que digamos, Cuando uno es amigo, buen amigo pues, uno no trata mal al otro ni nada de eso, Asael y yo somos amigos de este año y yo le ayudo y él me ayuda, no peleamos ni nada.</p> <p><b>E:</b> leyó: Es la hora, creo, del desayuno -había agregado poco después-, tendría la bondad de pensar en mí...</p> <p>Y el principito, todo turbado, buscando una regadera con agua fresca había atendido a la flor.</p> <p>El principito fue a traer agua para echársela a la flor, pero ella es muy malagradecida porque no le pidió el favor al principito de buena manera y cuando él le trajo el agua tampoco dijo que muchas gracias o algo así. yo lo relaciono con mi vida en que a veces mi mama me manda a hacer un poco de mandados y no me dice gracias o algo, solo lo manda a uno y ya.</p> <p><b>E:</b> Leyó Ah! acabo de despertarme... Le pido perdón... Estoy todavía toda despeinada...</p> <p>El principito, entonces, no pudo contener su admiración: ¡Qué bella es usted!</p> <p>- Verdad que sí -respondió dulcemente la flor-. Y nací al mismo tiempo que el sol...</p> <p><b>E:</b> Yo escogí este párrafo porque le dijo a la rosa que era muy bella y ella le dijo que estaba muy despelucada jejeje, las flores no se peinan porque se les caerían los pétalos. a mi mama y a mí nos gustan las flores y una vez en mi casa había unas flores en la mesa y yo las fui a mover para echarles agüita y pun se cayeron un poco de pétalos.</p> <p><b>E:</b> Yo también escogí ese párrafo, porque las rosas son bonitas y si a uno le dicen cosas bonitas uno dice gracias.</p>
<p>Octubre 15 Principito cap. 9</p>		

	Candidatos a monitores de las próximas tertulias	
<p>Octubre 29 Capítulo Xi y X!!</p>		<p><b>E:</b> pág. 62 Me gustó esta parte porque el principito lo visitó y el vanidoso se sintió feliz con su visita a su planeta.      Capítulo XII leyó: El siguiente planeta estaba habitado por un bebedor. Esa visita fue muy corta, pero hundió al principito en una gran melancolía:- Qué haces ahí? – le dijo al bebedor, que encontró instalado en silencio ante una colección de botellas vacías y una colección de botellas llenas.      No me gustó el capítulo XII porque el señor estaba bebiendo y se emborracha todo yo cuando sea más grande no voy a tomar nada de trago porque eso es malo para uno, además la gente se emborracha y se mete en problemas.</p> <p><b>E:</b> En mi familia hay veces seguido, toman aguardiente y cerveza.</p> <p><b>E:</b> A mí me gustó porque el principito se divirtió y el vanidoso saludaba con el sombrero y se divertieron juntos.</p> <p><b>E:</b> A mí me gustó la pagina 67 porque de pronto ya el principito ya estaba por volver a la casa. a mí me gusta ir a conocer otros lados pero también me gusta llegar a mi casa, se siente tan chévere!</p> <p><b>E:</b> Pág. 64 Me gustó esa parte porque el vanidoso se sentía solo y el principito lo fue a visitar y él se sintió feliz. Cuando yo voy a visitar a mi abuela en diciembre ella se pone muy contenta pero cuando nos vamos a ir, ella llora y mi mamá también, mi papa le dice que no llore que después vamos a volver.</p> <p><b>E:</b> El vanidoso se mantenía solo pero apareció el principito y pudieron saludarse. Lo relaciono con mi vida que a mí no me gusta estar sola porque uno se siente como triste es mejor tener a los primos con uno y poder jugar y divertirse, pero él está todo solo y no tiene con quien hablar ni nada.</p> <p><b>E:</b> Porque él llegó a esa parte y conoce Me gustó porque él saludaba con su sombrero cuando aplaudieron, me pareció muy chistoso que cuando aplauden él se quita el sombrero.</p> <p><b>E:</b> Me gustó porque el señor usaba sombrero,</p>

		yo uso gorra para cuando me voy en la bicicleta a la ciclovía
		<p>E: A mí me gustó esta parte porque me gustó por las estrellas y yo cuando era más pequeño yo donde mi abuela yo veía el cielo y me emocionaba</p> <p>E: Yo me emocionaba por mi mamá porque a ella le gustan las estrellas</p> <p>E: Yo no escogí ese párrafo pero quiero decir que en la finca de mi abuela hay un atardecer hermoso y se ven las estrellas muy bonitas.</p>
Nov 5 Capítulo 13		<p>E: En mi casa mi papá se mantiene ocupado con el trabajo pero mi mamá si esta y ella me ayuda, ella me ayuda con las tareas y me cuida, a veces se enoja cuando me porto mal.</p> <p>E: Mi mamá es como el señor del cuento porque nunca puede, tiene que trabajar y llega cansada. Yo mantengo sola con mi hermana y nosotras hacemos todo solas</p> <p>E: Me gustó porque el principito pudo ir a conocer, se ha encontrado a varias personas y ha visto nuevos lugares. Uno también puede hacer nuevos amigos, visitar otras cosas y conocer más. Cuando tenía como cuatro años, yo viajé y ahora que me vine para Cali conocí a nuevos amigos.</p> <p>Mis papás se mantienen ocupados como el del cuento, pero en cosas interesantes como trabajando, haciendo la comida, lavando la ropa. Mi papá no tiene casi tiempo.</p> <p>E: Ir a nuevas partes para conocer más personas. Yo este año estoy nerviosa porque me voy para otra sede y no sé cómo van a ser mis compañeros</p> <p>E: Mis papas se mantienen ocupados pero me ayudan, si no puede mi mama entonces mi papá me ayuda. O si no mi hermano. Cuando sea grande no voy a estar tan ocupada.</p> <p>E: En mi casa mi mamá está ocupada como el hombre de negocios le digo a mi abuela que me ayude y ella me ayuda. Mi mamá llega cansada del trabajo y pues uno entiende.</p>
Noviembre 12		

Noviembre 7  
Tertulia  
especial  
María Perlaza  
y La ceja  
Antioquia



ARRIBA estudiantes de una institución educativa en la Ceja Antioquia  
abajo estudiantes de la IE María Perlaza y grado 3-15 sede General Anzoátegui



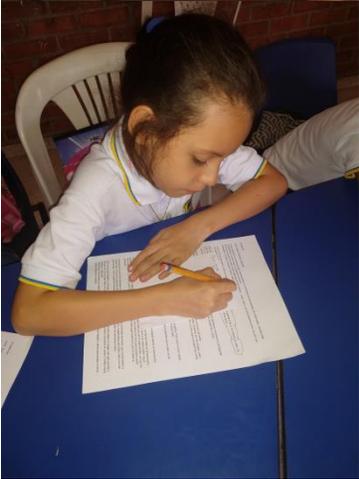
listos para la tertulia interregional

E: Yo lo escogí porque al rey le gusta la ropa a mí también me gusta la ropa me gusta estrenar.

E: A mí no me gusto que el gastara todo su dinero en la ropa, porque si sigue gastando, gastando, después hay una parte en que le toque pagar urgentemente y después no va a tener el dinero suficiente

E: Cuando el emperador tiene esa plata el emperador puede ahorrar esa plata A mí me llamó la atención porque no gastaría mi dinero solo en ropa como cuando una persona es adicta o aficionada a algo

E: No me gustó la parte donde el emperador compraba ropa y gastaba la plata. A mí mi mamá me compra ropa pero entonces no tengo tanta ropa.

<p>Nov 12 Patito Feo Grabación</p>	 	<p>E: (grabación) Bueno mi párrafo es el tercero a mí me gustó y no me gustó porque primero que todo me gustó porque es que la mamá lo defendió por los otros que se estaban riendo y no me gustó porque pues el patito feo se puso a llorar y pues me recordó algo de lo que me había pasado en la otra escuela entonces me dio como tristeza lo que pasaba en ese párrafo. A mí me gustaría mucho que mi mamá me ayudara cuando me siento triste pero ella no vive conmigo y no me puede ayudar</p> <p>E: En mi párrafo dice que en esta parte dicen que el pato era diferente y que por eso se rieron de él. Pero yo no me río de nadie, yo soy amistosa y antes me gusta tener amigos, no importa cómo se vean, lo mejor es tener amigos y conocer a las personas mejor y así saber que son buenas personas.</p> <p>E: De mi antes se reían pero ya este año no. Porque yo peleaba mucho porque mi mamá es negra pero ya con la profe no peleamos sino que hablamos y arreglamos los problemas.</p> <p>E: Último párrafo: A mí me gustó este párrafo porque hasta que por fin una familia y ahora va a tener con quien jugar</p> <p>E: A mí no me gustó mucho este cuento porque lo trataban muy mal, le decían que era feo, lo expulsaron del grupo entonces lo trataban muy mal y se fue para otro lado.</p>
--	---	--

Para la pregunta: ¿Qué hacemos en nuestras tertulias?

E11: En la tertulia es para leer y prestar atención a mis demás compañeros y dejar de tener pena y hablar.

E2: En la tertulia un niño pide la palabra para hablar sobre la parte que escogió y los demás los escuchamos con atención.

E4: En una tertulia todos comparten lo que nos gustó, nos reunimos en círculo y cada uno habla y dice lo que le gustó del cuento y en qué se parece a la vida de uno.

Valeria en la tertulia se lee y se dice la parte que le gusto y le dice a los demás porque le gusto

E15: La tertulia sirve para dialogar y decir lo que nos gusta del cuento

E5: Uno participa de manera voluntaria y espera el turno para hablar.

E17: En la tertulia uno habla del párrafo que escogió y dice porque lo escogió y con qué lo relaciono con mi vida. Mis compañeros lo oyen a uno y también pueden decir si escogieron la misma parte. Todos podemos opinar y hablar sobre el cuento.

Opiniones sobre las tertulias

E15: A mí la tertulia literaria me pareció toda chévere porque escogimos las partes que nos gustó y aprendimos cosas sobre el principito.

E6: A mí a veces me aburre si no entiendo pero también me parece chévere aprender a leer mejor y hablar con mis compañeros

E7: Me gusta la tertulia pero creo que me falta mucho en la lectura

E3: A mí me gusta la tertulia porque ahí hablamos y decimos lo que pensamos, a veces mi párrafo también lo escoge otra persona y hablamos de él.

E18: Al principio no me gustaba porque uno tenía que leer mucho, pero ahora ya leo y digo lo que me gustó.

E20: Yo casi no sé leer pero con mi amigo Daniel leemos, él me ayuda.

E15: Yo antes no leía casi pero ahora mi mamá y yo leemos más y nos preguntamos sobre eso que leímos. Cuando vengo a la tertulia ya digo lo que pienso y participé

E10: A mí lo que más me gusta es que uno puede hablar y así quitarse la pena.

E1: A mí me gusta porque hay muchas cosas interesantes.