



Universidad Internacional de la Rioja.

Facultad de Educación.

Tertulias Literarias Dialógicas para la comprensión lectora en niños de sexto de primaria.

Trabajo de fin de grado presentado por: Luis Rodrigo Ibargutxi Val

Titulación: Grado Educación Primaria mención Inglés

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Director/a: José Argenis Rodríguez Parra

Ciudad: Bilbao

05-07-2013

Firmado por: Luis Rodrigo Ibargutxi Val.

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos.

Agradecimientos

A José Argenis por su dedicación, apoyo y orientación a la hora de que este proyecto salga adelante.

A Inma Barazar por su ayuda a la hora de realizar las pruebas Cloze y las encuestas.

A Eneida Aranzabal por su constante apoyo y motivación.

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta pedagógica de Tertulia Literaria Dialógica enmarcada en la concepción dialógica del aprendizaje. Comienza con una conceptualización de la comprensión lectora y su relación con los resultados académicos, considerando las características de las comunidades de aprendizaje y su evolución. Tras ello, se considera el proyecto de investigación INCLUD-ED y sus propuestas pedagógicas, con especial énfasis en las Tertulias Literarias dialógicas. La necesidad del programa se sustenta en una exploración propia de las opiniones de los docentes respecto a la comprensión lectora de los educandos y la comprensión lectora de éstos evaluada mediante una prueba Cloze. Con estos referentes, se justifica la realización del proyecto y se diseña un programa de comprensión lectora basado en las Tertulias Literarias Dialógicas. Su objetivo es la mejora de la misma en alumnos de sexto de primaria. Finalmente, el trabajo termina con la exposición de las conclusiones y prospectiva.

Descriptores: Tertulias Literarias Dialógicas, comprensión lectora, comunidades de aprendizaje.

INDICE

| | |
|---|----|
| 1.- INTRODUCCIÓN | 1 |
| 2.- OBJETIVOS | 3 |
| 2.1.- OBJETIVO GENERAL..... | 3 |
| 2.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 3 |
| 3.- MARCO TEÓRICO..... | 4 |
| 3.1.- LA COMPRESIÓN LECTORA..... | 4 |
| 3.1.1.- Conceptualización. | 4 |
| 3.1.2.- Comprensión Lectora y rendimiento académico..... | 7 |
| 3.2.- LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE..... | 9 |
| 3.2.1.- Conceptualización..... | 9 |
| 3.2.2.- Orígenes y evolución..... | 11 |
| 3.3. EL PROYECTO INCLUD-ED..... | 14 |
| 3.3.1.- El Aprendizaje Dialógico..... | 15 |
| 3.3.2.- El Aprendizaje Cooperativo. | 18 |
| 3.3.3.- Los grupos interactivos..... | 20 |
| 3.3.4.- Las Tertulias Literarias Dialógicas..... | 21 |
| 4.- MARCO EMPÍRICO | 24 |
| 4.1.- PISA Y LA COMPRESIÓN LECTORA..... | 24 |
| 4.2.- COMPRESIÓN LECTORA EN ESPAÑA (PISA 2009) | 25 |
| 4.3.- EXPLORACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN UN CENTRO EDUCATIVO DE LA CAPV..... | 26 |
| 4.3.1.- Diseño de la investigación. | 27 |
| 4.3.2.- Presentación de resultados..... | 28 |
| 4.3.2.1- Encuesta. | 28 |
| 4.3.2.2.- Cloze test. | 30 |
| 4.3.3.- Análisis de los resultados. | 31 |
| 5.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 33 |
| 5.1.- FASES DEL PROGRAMA DE TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS..... | 33 |
| 5.2.- CALENDARIO DEL PROYECTO..... | 38 |
| 6.- CONCLUSIONES..... | 40 |
| 7.- PROSPECTIVA | 41 |

| | |
|--|----|
| 8.- REFERENCIAS | 44 |
| 9.- ANEXOS..... | 49 |
| Anexo 1: Tablas de resultados de la encuesta dirigida a los profesores. | 49 |
| Anexo 2: Listado de posibles obras a trabajar en la Tertulia Literaria Dialógica. | 51 |
| Anexo 3: Encuesta al profesorado sobre comprensión lectora. | 53 |
| Anexo 4: Cloze Test. | 55 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Comunidades de Aprendizaje en España. | 13 |
| Tabla 2: Niveles de Comprensión Lectora según la Prueba Cloze. | 30 |

INDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Comprensión Lectora en Europa (Pisa 2009)..... | 25 |
| Gráfico 2: Comprensión Lectora por Comunidad Autónoma (PISA 2009) | 26 |
| Gráfico 3: ¿Qué importancia le das a la Comprensión Lectora en las asignaturas que impartes?.... | 28 |
| Gráfico 4: ¿Cómo definirías el nivel de Comprensión Lectora de tu alumnado? | 28 |
| Gráfico 5: En tu/s asignatura/s, ¿qué grado de relación existe entre la Comprensión Lectora y los resultados académicos de tus estudiantes? | 29 |
| Gráfico 6: ¿Qué grado de motivación muestra tu alumnado cuando debe leer un texto en clase? ... | 29 |
| Gráfico 7: ¿Crees que a tus estudiantes les gusta leer? | 29 |
| Gráfico 8: ¿Cuánto tiempo piensas que dedica tu alumnado a leer por placer en su tiempo libre? . | 30 |
| Gráfico 9: ¿Qué grado de satisfacción tienes con los resultados académicos de tu alumnado?..... | 30 |

1.- INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la sociedad contemporánea está dominada por la información. Por medio de las nuevas tecnologías, nos hemos convertido en auténticos generadores y receptores de la misma. Sin embargo hay una paradoja, cuanta más información hay, más difícil resulta gestionarla. En este sentido, la comprensión de textos escritos cobra más importancia que nunca, pues ésta permitirá gestionar el conjunto de información a la que tenemos acceso y convertirla en conocimiento.

Comprender lo que leemos nos permitirá desarrollar una serie de habilidades que ayudarán a apropiarnos crítica y selectivamente de aquella información de nuestro interés. Sin embargo, como se documenta más adelante en el trabajo, todos los estudios internacionales que evalúan la comprensión lectora de nuestro alumnado nos sitúan por debajo de la media de los países de nuestro entorno. Se hace necesario pues, el diseño de programas destinados a mejorar la comprensión lectora, para que nuestros alumnos puedan ser ciudadanos libres y emancipados, en una sociedad que cada vez exigirá mejores habilidades en la gestión de la información.

El propósito del presente trabajo de fin de grado es, diseñar un proyecto que ayude a mejorar los niveles de comprensión lectora de nuestros niños. La idea inicial proviene principalmente de mi experiencia personal en el mundo de la educación. Ésta me ha permitido apreciar cómo determinadas prácticas en la enseñanza de la lectoescritura no hacen sino poner el acento en la decodificación mecánica de un conjunto de signos y no en la comprensión e interpretación de los textos.

Tras un proceso de búsqueda sistemática en el que he consultado diversas fuentes referentes a distintos recursos para la mejora de la Comprensión Lectora, he llegado a las Comunidades de Aprendizaje y a su perspectiva dialógica de la enseñanza. Más concretamente, me he decantado por la propuesta de las Tertulias Literarias Dialógicas, pues mejora la Comprensión Lectora como parte de un proceso de intercambio de conocimientos entre los miembros de la comunidad.

Con el propósito de sustentar dicho diseño, el trabajo comienza con una exposición de sus objetivos y continúa con un marco teórico en el que se explica el concepto de Comprensión Lectora, sus distintos niveles y la relación que ésta tiene con el rendimiento académico. Prosigue con las Comunidades de Aprendizaje y su conceptualización y evolución, pues son el contexto en el que se sitúa la propuesta de las Tertulias Literarias Dialógicas. A continuación, el trabajo se centra en el proyecto de investigación INCLUD-ED, que ha investigado en profundidad las prácticas educativas que más éxito están cosechando en Europa y que aportan el sustento científico a la propuesta que se desarrolla en este Trabajo de Fin de Grado.

Posteriormente, se presentan una serie de datos empíricos provenientes por una parte, del Informe PISA (2009) y, por otra, de una exploración mediante encuesta y prueba Cloze al profesorado y alumnado del instituto en el que tengo la oportunidad de trabajar. Los resultados arrojados por ambas fuentes, justifican la necesidad de impulsar programas de Comprensión Lectora.

El trabajo culmina con la exposición de las conclusiones a las que he llegado en la realización del mismo y con una prospectiva en el que contemplo posibles aplicaciones futuras de la propuesta aquí presentada.

2.- OBJETIVOS

2.1.- OBJETIVO GENERAL

- Diseñar una propuesta de intervención en el aula en forma de Tertulia Literaria Dialógica con el fin de mejorar la Comprensión Lectora del alumnado de sexto de primaria.

2.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Recabar y sintetizar información sobre la Comprensión Lectora y su relación con el aprendizaje.
- Fundamentar las Comunidades de Aprendizaje como propuesta pedagógica de éxito.
- Investigar qué estrategias de organización del aula contribuyen a que el alumnado mejore académicamente.
- Explorar los fundamentos teóricos y empíricos del aprendizaje dialógico.
- Valorar la propuesta de las Tertulias Literarias Dialógicas y sus beneficios en la mejora de la Comprensión Lectora.
- Realizar una exploración empírica de la Comprensión Lectora de los estudiantes de un centro educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).
- Realizar una exploración empírica de la percepción de los docentes de un centro de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) con respecto a la Comprensión Lectora de su alumnado.

3.- MARCO TEÓRICO

El diseño de un programa de mejora de la Comprensión Lectora mediante la metodología de la Tertulia Literaria Dialógica precisa de sustento teórico y empírico. El propósito de este apartado es, precisamente, dar cuenta de dicho fundamento. Se presenta así, una primera noción de lo que se entiende por Comprensión Lectora y su relación con el desempeño académico de nuestros alumnos. Seguidamente, se clarifica el concepto de Comunidades de Aprendizaje, pues es ahí donde se contextualizan las Tertulias Literarias Dialógicas, y se habla también, de sus orígenes y evolución. Se dedicará también, un espacio al Aprendizaje Recíproco, desarrollado por Ann L. Brown, pionera en el estudio de las estrategias meta cognitivas y su relación con la Comprensión Lectora. Finalmente, la atención del trabajo se centra en el proyecto de investigación INCLUD-ED, en el cual se han estudiado las prácticas educativas que más exitosas han resultado a nivel europeo. Su propuesta se centra en la concepción dialógica del aprendizaje, dentro de la cual las Tertulias Literarias Dialógicas ocupan un lugar destacado.

3.1.- LA COMPRENSIÓN LECTORA.

El presente trabajo está dirigido a la mejora de la Comprensión Lectora de nuestros alumnos. Se dedica, por tanto, un apartado encaminado a la clarificación conceptual de dicho término y a fundamentar su relación con los resultados académicos.

3.1.1.- Conceptualización.

Son varias las disciplinas que estudian la comprensión lectora y los procesos implicados en ella. De los resultados de sus investigaciones, se pueden desarrollar importantes aplicaciones para el aula. Así, por ejemplo, un modelo de comprensión lectora que no atienda a la influencia que el contexto social y las interacciones que éste tiene en la comprensión del mismo, desarrollará actividades en el aula focalizada en la decodificación individual de un código de signos. Sin embargo, los modelos de comprensión lectora que valoren la influencia que el contexto puede tener en la comprensión del texto, desarrollarán actividades de aula de carácter colaborativo y participativo. En ellas, el significado de una lectura determinada será construido entre todos, sin olvidar la importancia de que cada alumno desarrolle su propia interpretación individual del texto. El concepto de comprensión lectora ha ido evolucionando con el tiempo, y en el presente trabajo ésta es la perspectiva que adoptada:

La lectura ya no se identifica tanto con la decodificación del material escrito y su comprensión literal o con aquella habilidad simplista de leer y escribir per se, sino como sinónimo de una comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee en base a alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, ampliar sus conocimientos e, incluso, ser socialmente más participativo (León, 2010, p. 118).

A lo largo de la historia han sido muchos los autores que han investigado cuáles son las estrategias que se ponen en funcionamiento a la hora de comprender un texto. Manzano (en Monroy y Gómez, 2009) cita algunos ejemplos curiosos. Desde las pruebas aplicadas por Romane en 1883, en las que tras hacer que unos sujetos leyeran un párrafo de 10 líneas, les pedía que reprodujeran lo que recordaban, hasta aquellas aplicadas por Thorndike en 1917, quien vinculaba la lectura a leer en voz alta y a una correcta pronunciación.

A continuación, se exponen los principales modelos teóricos de comprensión lectora existentes:

- **Modelos de procesamiento ascendente:** según esta propuesta, la comprensión lectora, ésta comienza con el reconocimiento visual de las letras y termina con el procesamiento semántico del texto como un todo, sin que la relación inversa sea necesaria (Alonso y Mateos, 1985). Según Dubois (en Monroy y Gómez, 2009) ésta fue la concepción predominante hasta los años setenta. La generación de significado sería el último paso a dar por el lector tras el conocimiento de las palabras y la comprensión del texto. Según Monroy y Gómez (2009) este enfoque sitúa el sentido del texto “en las palabras y oraciones que lo componen y el papel del lector es descubrirlo” (p. 38). Este modelo ha sido fuertemente criticado puesto que, según sus críticos, el procesamiento del significado de una lectura “no sólo depende de la información precedente (...) sino que se ve afectado también por la información procedente de los niveles de orden superior” (Alonso y Mateos, 1985, p. 6). Por lo tanto, según estas críticas, el texto no será la única fuente de información, sino que los conocimientos previos que el lector posea al encarar una lectura le permitirán completar o anticipar lo que el texto sugiere.
- **Modelos de procesamiento descendente:** este modelo afirma que un buen lector se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria, que de los detalles gráficos del texto. Sin embargo, existen estudios que han analizado los movimientos oculares de los lectores a la hora de leer un determinado texto, y han concluido que éstos fijan la mirada en cada palabra, independientemente de su nivel de predictibilidad contextual. Esto significa que el conocimiento previo del lector complementa el reconocimiento del código de signos (Alonso y Mateos, 1985). Por lo tanto,

la creación de significados vendrá dada por la combinación de ambos. Esta crítica adelanta la concepción interactiva.

- **Modelos interactivos:** estos modelos tratan de superar los dos modelos anteriores aproximando sus concepciones. Según esta perspectiva, la comprensión de un texto viene dada simultáneamente tanto por los datos explícitos del texto como por los conocimientos preexistentes en el lector. De esta manera, los procesos descendentes facilitan la asimilación de la información acorde a las expectativas del lector, mientras que los procesos ascendentes posibilitan que el lector esté atento ante cualquier tipo de información nueva o que no encaje en sus esquemas previos (Alonso y Mateos, 1985). Así, el lector hace uso de sus conocimientos previos y dicho conocimientos se reestructuran y se ajustan estando “en constante desarrollo y transformación, ya que cada nueva información los amplía y perfecciona para que a partir de ellos, el lector interactúe con el texto y construya un significado” (Monroy y Gómez, 2009, p. 38). Esta perspectiva coincide con el modelo psicolingüístico según el cual el significado del texto se construye en la mente del lector cuando éste reconstruye el texto de forma significativa para él, y no por las palabras y oraciones en sí mismas (Monroy y Gómez, 2009).

Como se puede ver, estos tres modelos ponen el acento en la dimensión individual de la comprensión lectora. Pero nuestros alumnos no van a estar solos en el aula, sino que formarán parte de un contexto social determinado que ejerce una serie de influencias en su aprendizaje. Además, cuando salgan del colegio y lleguen a sus casas, seguirán interactuando con su entorno y seguirán aprendiendo. Desde sus compañeros de aula hasta sus familias, pasando por el profesorado e incluso por el personal administrativo del centro, ejercerán una influencia más o menos consciente, más o menos directa en su proceso de aprendizaje. Por ello, es necesario desarrollar modelos de comprensión lectora que trabajen el ámbito social de la misma. Como se desarrolla más adelante, el modelo adoptado en el presente trabajo es el de la perspectiva dialógica del aprendizaje, la cual subraya dicha dimensión social. A continuación, se expone brevemente cuál es su concepción de la comprensión lectora.

- **Modelo dialógico:** según este modelo, el significado de un texto no se interioriza solamente mediante una interacción individual entre persona y texto, sino que la comprensión de un texto se realiza, además, a través de una interacción colectiva entre sujetos en relación con el mismo. Es decir, el significado de un texto se construye entre todos. Los lectores intensifican su comprensión lectora, mediante la profundización y

reflexión crítica, a través de la interacción con otras personas, ya sean lectoras o no (Valls, Soler y Flecha, 2008).

Por otra parte, en la interpretación del proceso de Comprensión Lectora Espín (1987, en Ibañez 2012), aporta la perspectiva de tres categorías que permiten interpretarla en función de las tareas cognitivas que realiza el lector:

- **Literal:** implica la recuperación de la información explícita planteada en el texto identificando el orden de las acciones, situaciones, personajes...
- **Inferencial:** el lector pone en juego sus saberes y experiencias previas para la búsqueda de relaciones que van más allá de lo leído.
- **Crítica:** el lector evalúa la lectura fundamentándose en su formación, criterio y conocimiento sobre lo que lee.

Tras haber realizado un recorrido por los principales modelos de Comprensión Lectora y sus distintas categorías, se expone a continuación la relación de ésta con el rendimiento académico.

3.1.2.- Comprensión Lectora y rendimiento académico.

Según el informe PISA 2009, los estudiantes cuyas familias han leído libros con ellos durante los primeros años de Educación Primaria tienen puntuaciones significativamente más elevadas que los estudiantes cuyos padres leen con ellos con poca o ninguna frecuencia. Además, este mejor rendimiento es independiente con respecto a la condición socioeconómica de la familia. No solo eso, sino que el hecho de leer libros junto con los hijos, tiene más influencia en los resultados académicos que realizar otro tipo de actividades en su compañía. Además, aquellos estudiantes que afirman leer por placer obtienen mejores resultados que aquellos que no lo hacen (OECD 2011). Esta es sólo una de las evidencias que se pueden encontrar con respecto a la importancia de la lectura en el desarrollo académico de nuestros estudiantes, pero hay muchas más ya que son varias la investigaciones que tratan de establecer cuál es la relación entre comprensión lectora y resultados académicos. A continuación, se da cuenta de algunas de ellas:

- Gómez (2011), realizó una investigación en una muestra de 200 alumnos de cuarto de primaria en la que observó la existencia de una incidencia de la Comprensión Lectora en el rendimiento académico. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1: Relación entre Comprensión Lectora y Rendimiento Académico.

| Nivel de Comprensión Lectora | Rendimiento | | | | | | | | | |
|------------------------------|-------------|------|---------|------|-------|------|-----------|-----|-------|-------|
| | Malo | | Regular | | Bueno | | Excelente | | Total | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Muy pobre | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Pobre | 15 | 7,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 15 | 7,5 |
| Bajo el Promedio | 15 | 7,5 | 25 | 12,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 40 | 20,0 |
| Promedio | 0 | 0,0 | 30 | 15,0 | 85 | 42,5 | 0 | 0,0 | 115 | 57,5 |
| Sobre el Promedio | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 5 | 2,5 | 5 | 2,5 |
| Superior | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 25 | 12,5 | 0 | 0,0 | 25 | 12,5 |
| Muy superior | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Total | 30 | 15,0 | 55 | 27,5 | 110 | 55,0 | 5 | 2,5 | 200 | 100,0 |

Fuente: Gómez (2010)

Observando la tabla a primera vista, se ven indicios de la existencia de una posible correlación positiva entre las dos variables. Con el propósito de confirmar dicha apreciación, se han cuantificado las variables y se ha analizado su correlación mediante el programa PSPP¹. Se ha obtenido un coeficiente de Pearson, $r=0,72$, lo cual indica un coeficiente de determinación $r^2 = 51,84\%$, es decir, la Comprensión Lectora explica el 51,84% de la varianza del rendimiento académico.

- Un equipo de investigación de la Universidad de La Coruña y de la Universidad de Salamanca realizaron un estudio en el que pretendían analizar el peso de la comprensión de textos en el rendimiento en secundaria. Para ello eligieron una muestra de 1392 estudiantes de segundo y cuarto de secundaria. En su estudio realizaron un análisis discriminante que contemplaba un total de 71 variables, entre las que se incluía la Comprensión Lectora. Los resultados de dicha investigación indican que la variable Comprensión Lectora se encontraba incluida entre las variables asociadas al alto rendimiento académico tanto en segundo como en cuarto de secundaria (Peralbo, Porto, Barca, Risso, Mayor, y García, 2009).
- Pretorius (2008), investigador procedente del Departamento de Lingüística de la Universidad de Sudáfrica, afirma que los estudiantes necesitan ser buenos lectores con el

¹ El PSPP es un programa equivalente al SPSS en software libre.

objetivo de “leer para aprender” (p, 172). Asevera que lectura y aprendizaje están relacionados porque aportan al estudiante un acceso independiente a las fuentes de información y no solo le permite reelaborar la información con el objeto de construir su propio significado, sino que además, le ayuda a adquirir nuevos conocimientos. Para apoyar tal afirmación, da cuenta de dos estudios distintos realizados por él mismo a 81 estudiantes universitarios de medicina, y a 402 de matemáticas. Según sus resultados, una comprensión menor del 50%, lo que sitúa al lector en un nivel instruccional de lectura, dificulta seriamente las posibilidades de éxito de un estudiante.

Las investigaciones aportadas, junto con el informe PISA (2009) aportan indicios para afirmar que la Comprensión Lectora incide en el rendimiento académico. A continuación, la atención del siguiente epígrafe se centra en las Comunidades de Aprendizaje.

3.2.- LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El desarrollo de un proyecto de Comprensión Lectora utilizando la metodología de las Tertulias Literarias Dialógicas se enmarca dentro de un contexto más amplio, el del Aprendizaje Dialógico y el de las Comunidades de Aprendizaje. Posteriormente se profundizará en el concepto del Aprendizaje Dialógico, pero ahora el trabajo se centra en el estudio de las Comunidades de Aprendizaje, cómo surgieron y cuál ha sido su evolución hasta nuestros días.

3.2.1.- Conceptualización.

¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje? Tal y como respondió Ramón Flecha, especialista internacionalmente reconocido en dicho ámbito, se trata de “un grupo de personas que aprenden conjuntamente unas de otras” (GNOSS, 2011). Sin embargo, esta definición, que a priori puede resultar tan sencilla, conlleva una serie de implicaciones:

- **Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación:** en la mayoría de las ocasiones, las Comunidades de Aprendizaje han surgido de una necesidad de transformación de las prácticas educativas, pues surgen en contextos sociales en los que éstas no estaban resultando efectivas a la hora de conseguir una educación de calidad para todo el alumnado. Como se verá más adelante, el mismo germen de las Comunidades de Aprendizaje en España, partió de un barrio de Barcelona con altas tasas de analfabetismo y abandono escolar, con lo que un grupo de personas decidieron transformar dicha situación.

Es un proyecto de transformación, además, para las familias, para el profesorado y para las comunidades, pues todos los agentes que se acaban de mencionar pasan a ser protagonistas del proceso educativo (Valls, 1999). De hecho, “su objetivo es el cambio en la práctica educativa para (...) hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc.” (Flecha y Pulgvert, 2002, p. 12)

- **Una Comunidad de Aprendizaje es una apuesta por la igualdad educativa:** en la llamada sociedad de la información, el aprendizaje da la posibilidad de luchar contra las desigualdades de muchas personas que se encuentran en riesgo de exclusión social. La solidaridad y la cooperación promovidas por las Comunidades de Aprendizaje, posibilitarán que todos los alumnos adquieran los conocimientos que requiere la sociedad actual. Esta búsqueda de la igualdad, también se traduce en la existencia de un liderazgo compartido mediante la creación de comisiones de trabajo y la participación de alumnado, sus familias y la comunidad. (Flecha, R. y Pulgvert, 2002)
- **Una Comunidad de Aprendizaje busca la implicación de toda la comunidad:** bajo este principio, la educación es una responsabilidad no solo de la escuela, sino de toda la sociedad. Así, ésta se desarrollará no solo gracias al compromiso de los profesionales implicados directamente en el sistema educativo formal, sino que será necesario el compromiso de toda la sociedad y de la comunidad de la que forma parte (Coll, 2013).
- **Una Comunidad de Aprendizaje mantiene altas expectativas con respecto a su alumnado:** todos los colectivos implicados en una Comunidad de Aprendizaje consideran que sus expectativas con respecto al rendimiento académico del alumnado deben ser siempre muy altas. Se trata de que los niños desarrollen todo su potencial al máximo, por lo que los objetivos y los medios que se pondrán al alcance no sólo de los alumnos, sino también de todas las personas que participan en el proyecto, no serán de mínimos, sino de máximos (Valls, 1999). Se pretende crear, por lo tanto, cuantas más posibilidades de aprendizaje, mejor. Para ello, se buscarán alternativas a la organización tradicional del aula y de la escuela. Más adelante, siguiendo en el marco teórico de este trabajo, se verá cómo la organización del aula en Grupos Interactivos responde a dicha concepción.

3.2.2.- Orígenes y evolución.

¿Cómo surgieron las Comunidades de Aprendizaje? ¿De dónde viene la idea primigenia? Las comunidades de aprendizaje surgieron a partir de la educación popular, en contextos sociales desfavorecidos en los que se daban altas tasas de abandono escolar. Personas procedentes de tales contextos decidieron reaccionar ante dicha situación, y fueron creando poco a poco un contexto educativo en el que el reconocimiento de la inteligencia cultural de todas las personas que formaban parte de la comunidad y la creación de ambientes de diálogo, pretendían favorecer un cambio motivacional en las personas. Desde la Universidad de Barcelona y especialmente desde el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, se prestó atención a estos movimientos, sobre todo al desarrollado en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí en Barcelona. Progresivamente, fueron observando cómo la educación realizada desde una perspectiva dialógica permitía la superación de algunos de los problemas de centros escolares situados en dichos entornos sociales, como suelen ser la conflictividad y el fracaso escolar (Racionero y Serradell, 2005).

Como se ha dicho, uno de los primeros o quizás el primer ejemplo de Comunidad de Aprendizaje que se puede encontrar en España es la Escuela de Personas Adultas del barrio de la Verneda-Sant Martí, en Barcelona. Sin embargo, en los EE.UU. ya se estaban desarrollando proyectos que partían de concepciones similares. Entre ellos, destacan el School Development Program de la Universidad de Yale (Yale School of Medicine, 2013), Success for All de la Universidad John Hopkins (Success for All Foundation, 2012) y el proyecto Accelerated Schools de la Universidad de Stanford (The Accelerated School Community of Schools, 2013). En este apartado, se da breve cuenta de cada uno de ellos.

- **Programa de Desarrollo Escolar:** fue creado en 1968 por el psiquiatra infantil James P. Comer y una serie de expertos del Centro de Estudios Infantiles de la Universidad de Yale (Yale Child Study Center) a propuesta de dos escuelas de Educación Primaria de New Haven (EE.UU). Contradiendo la concepción imperante en aquel momento según la cual la escuela nada podía hacer por aquellos niños que provenían de entornos sociales desfavorecidos, diseñaron un programa basado en una serie de principios fundamentales tales como la implicación de toda la comunidad en la educación de los niños, el trabajo colaborativo en el que todos los miembros del equipo tienen voz y la utilización del aprendizaje cooperativo como orientación metodológica. Hoy en día se encuentran adheridos al proyecto más de 1000 centros repartidos en 26 estados diferentes (Yale School of Medicine, 2013).

- **Proyecto “Success for all”:** surgió a partir de la colaboración entre el Departamento de Educación de la ciudad de Baltimore y la Universidad Johns Hopkins. El programa fue implementado por primera vez durante el curso escolar 1987-1988 en la ciudad de Baltimore en una serie de escuelas con bajo rendimiento académico, gran absentismo escolar y entorno social conflictivo (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2003). En la actualidad, el programa es gestionado por la Success for all Foundation (2012) y se lleva a cabo en 50 escuelas repartidas en 15 estados. Algunas de las características que definen el funcionamiento del proyecto Success For All, son las siguientes: implicación de las familias mediante la creación de un “Equipo de Apoyo Familiar”, el tratamiento a la cuestión de Educación Especial en el aula habitual, la formación del profesorado y el dar la máxima prioridad al desarrollo de un programa de lectura. Los promotores del proyecto consideran que mejorar en lectura es una cuestión clave que incide en el desempeño del resto de las materias. Recientemente, la NBC (2012) ha dedicado un programa de televisión a tratar el éxito de dicho programa.
- **Escuelas Aceleradas:** fue iniciado por Henry Levin en 1986 quien deseaba que su hijo fuera a una escuela en la que los niños acudieran con el deseo de querer aprender. Además, observó que existían grupos de población en los que las tasas de fracaso escolar eran mucho mayores que en el resto. Su principal objetivo era “que los alumnos de una zona desfavorecida tuvieran igual acceso que los demás a una educación con altas expectativas, de tal modo que desarrollaran al máximo sus posibilidades intelectuales, sociales, emocionales, físicas y creativas”. (Bernal y Gil, 2005, p. 34) El medio por el que se quería lograr tal objetivo es que en la educación de los niños no sólo intervinieran los miembros de la comunidad educativa, sino también los docentes, las familias, estudiantes y miembros de la Administración local.
- **Escuela de Adultos de la Verneda – Sant Martí:** en España, el origen de las comunidades de aprendizaje se sitúa en la Escuela de Adultos del barrio la Verneda – Sant Martí (Flecha y Puigvert, 2002). Se trata de una escuela situada en un barrio obrero de Barcelona. Cuando se creó la escuela era “un barrio sin servicios, básicamente un barrio dormitorio al que no llegaban los transportes públicos de la ciudad de Barcelona y donde muchos taxis tampoco querían llegar. (...) Entre su población había altos índices de analfabetismo, escasas titulaciones académicas, etc...” (Escola d’Adults de la Verneda Sant Martí, 2013, p1). En 1978, integrantes de la asociación de vecinos del barrio decidieron crear un centro cultural en un edificio abandonado del barrio en el cual poder ofrecer varios de los servicios que se necesitaban, tales como guardería, grupos de jóvenes, centro de

educación... Inicialmente, sólo 15 personas formaban parte de la escuela, pero hoy en día son ya 1700, e incluso existen listas de espera para poder acceder a varios de los cursos. En la actualidad, la escuela está gestionada por las asociaciones Ágora y Heura, quienes actúan de forma coordinada.

Pero ¿cuál es la situación en la actualidad? Pues bien, desde aquella comunidad primigenia que se creara en Barcelona, ya son 124 las Comunidades de Aprendizaje que desempeñan una actividad educativa en España (Comunidades de Aprendizaje, 2013). En la siguiente tabla, se muestran los datos referentes a las Comunidades de Aprendizaje presentes existentes a día de hoy.

Tabla 1: Comunidades de Aprendizaje en España.

| CCAA | 0-3 | Infantil y Primaria | Secundaria | Ed. Personas Adultas | TOTAL |
|--------------------|-----|---------------------|------------|----------------------|-------|
| Andalucía | 0 | 13 | 3 | 1 | 17 |
| Aragón | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 |
| Castilla La Mancha | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Castilla y León | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Cataluña | 3 | 31 | 1 | 1 | 36 |
| Euskadi | 0 | 28 | 3 | 4 | 35 |
| Extremadura | 0 | 7 | 0 | 0 | 7 |
| Galicia | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| La Rioja | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Madrid | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Melilla | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Murcia | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Navarra | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Ceuta | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Valencia | 0 | 5 | 1 | 0 | 6 |
| TOTAL | 5 | 104 | 9 | 6 | 124 |

Fuente: www.comunidadesdeaprendizaje.net

Puede observarse cómo las Comunidades Autónomas que mayor apuesta han hecho por las Comunidades de Aprendizaje son Cataluña, Euskadi y Andalucía. Por otra parte, un dato muy interesante que aporta esta tabla es que un proyecto como el de La Verneda – Sant Martí, que

inicialmente estaba propuesto por y para personas adultas, en la actualidad tiene su máxima expresión en la educación Infantil y Primaria.

3.3. EL PROYECTO INCLUD-ED

Como se ha venido apuntando hasta ahora, las Comunidades de Aprendizaje surgen con la intención de dar respuesta a aquellas formas de organización tradicional del centro escolar y del aula que no han resultado efectivas en determinados entornos socioeducativos. ¿Cómo se puede entonces gestionar el aula y el centro escolar de forma que los alumnos tengan éxito en sus estudios? Es una pregunta que en los últimos años ha ido cobrando fuerza no solo en la comunidad educativa sino también en toda la sociedad, pues aspectos tales como el fracaso escolar, las evaluaciones internacionales, la legislación educativa, etc., preocupan a todos.

Uno de los proyectos de investigación internacionales más ambiciosos que intenta responder a dicha cuestión es el proyecto INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (INCLUD-ED Project, 2013). Este proyecto, se encuentra incluido dentro de los programas Marco de la Comisión Europea, los cuales promueven la investigación científica en Europa en los más diversos campos. A lo largo de estos cinco años, un equipo de más de 100 investigadores de 14 países europeos han sido coordinados por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universitat de Barcelona (CREA UB, 2013). La dirección del proyecto recae en Ramón Flecha, autor ya mencionado anteriormente en este trabajo, y durante cinco años, han analizado los motivos que conducen al fracaso y abandono escolar en Europa. Pretenden aportar evidencias científicas que sustenten aquellas prácticas educativas que resultan exitosas, para así poder trasladarlas al nivel de la política educativa y de la práctica escolar. INCLUD-ED se estructura en seis subproyectos que responden respectivamente a seis preguntas, estrechamente interrelacionadas: (Valls y Mulcahy, 2012)

1. ¿Qué prácticas educativas (a nivel de sistema, escuela y aula) incrementan el fracaso escolar y qué otras conducen al éxito educativo?
2. ¿Qué sistemas de educación y reformas han generado aumento del fracaso escolar y cuáles han conseguido bajos índices de fracaso escolar?
3. ¿Qué impacto tiene la inclusión o exclusión educativa en la inclusión o exclusión en otras áreas de la sociedad, como empleo, vivienda, salud o participación política?
4. ¿Cómo afecta la inclusión o exclusión a los grupos sociales más vulnerables y, particularmente, a las mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidad?

5. ¿Qué intervenciones mixtas entre educación y otras áreas de política social contribuyen a superar la exclusión y promover la cohesión social en Europa?
6. ¿Cómo contribuye la participación de las comunidades en educación a fortalecer las conexiones entre la educación y las diversas áreas sociales?

El presente Trabajo de Fin de Grado, se enmarca en la primera de las preguntas. Como respuesta a la misma, el proyecto INCLUDED ya ha generado una serie de planteamientos fruto de la investigación desarrollada, en los que este trabajo se apoya. La primera de ellas es la concepción dialógica del aprendizaje, la cual pone el foco de atención en las interacciones que el alumnado mantiene no sólo en el aula sino con todo su entorno. Se pasará, después, a hablar del Aprendizaje Cooperativo y de una de sus propuestas pedagógicas más exitosas, el Aprendizaje Recíproco desarrollado por Ann L. Brown y su discípula Annemarie Sullivan Palincsar, pioneras en la investigación de nuevas metodologías de Comprensión Lectora. Se hablará también, de los Grupos Interactivos, práctica de éxito en la agrupación del alumnado en el aula y se terminará con las Tertulias Literarias Dialógicas, *leitmotiv* del presente Trabajo de Fin de Grado, propuesta enmarcada dentro de la concepción dialógica del aprendizaje y que está encaminada a aumentar el nivel de Comprensión Lectora de nuestros estudiantes y a mejorar sus interacciones con el entorno.

3.3.1.- El Aprendizaje Dialógico

El aprendizaje de nuestros estudiantes no sólo depende de las interacciones que ocurren dentro del aula, sino de las que ocurren en todos los contextos en los que el niño se mueve: domicilio, calle, grupos deportivos, etc. (Brown, Collins y Duguid 1989). La perspectiva dialógica del aprendizaje centra su atención en la interacción social que se produce entre las personas, mediada por el diálogo. A través de éste, se produce un intercambio de ideas, se aprende conjuntamente y se construye conjuntamente el conocimiento (Valls, Soler, y Flecha, 2008).

El concepto de “dialogicidad” está tomado del autor ruso Bakhtin, (en Valls, Soler y Flecha, 2008) y hace referencia a su concepción de la vida humana, según la cual ésta es un proceso de diálogo en el que encontramos significado solo a través de nuestras interacciones con los demás. Pues bien, como se ha apuntado anteriormente, el aprendizaje de un niño no sólo depende de las interacciones del aula, sino también de lo que ocurre fuera de ésta. La concepción Dialógica del aprendizaje, tomando todas estas teorías y prácticas, se fundamenta en una serie de concepciones: (Valls, Soler y Flecha, 2008)

- **Universalidad del lenguaje:** todas las personas tenemos una capacidad innata de lenguaje. Esta concepción universalista no sólo del lenguaje, sino también del aprendizaje, fue propuesta por Noam Chomsky en los años 60 y supuso un cambio en la concepción de ambos. Sus propuestas, junto con las de otros autores supusieron la llamada “revolución cognitiva” (Miller, 2003).
- **El impacto de las interacciones:** las prácticas sociales en las que se desarrollan las interacciones de los niños influyen en los nuevos conocimientos de éstos. En palabras del propio Vygotsky, (en Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 75) el niño no aprende si no es por la interacción con otras personas:

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y cooperación con algún semejante más capaz (pp. 137 – 139)

Hasta ahora, las interacciones profesor-alumno y cooperación entre iguales dentro del aula han sido bien estudiadas. Por otro lado, se ha hecho lo mismo con las interacciones entre personas adultas e hijos en el hogar. Pero en los últimos tiempos “se está demostrando la necesidad de unir estos espacios e incluir el estudio de las interacciones en múltiples situaciones de aprendizaje con todas las personas del entorno de los niños” (Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 75). Además de los maestros y compañeros de clase, se encuentran incluidos en dicho entorno los padres, madres, abuelos, hermanas mayores, ex-alumnos, monitores, voluntarios, personas del barrio y otros profesionales interesados en la educación.

- **Dimensión instrumental:** si bien en ocasiones el diálogo y la cooperación ha sido visto como opuesto al aprendizaje técnico o instrumental, Gordon Wells, (en Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 78) concluye en sus estudios que la interacción favorece el aprendizaje instrumental. Determinados modelos de aprendizaje se limitan a la relación profesor-alumno y en cómo el maestro proporciona el andamiaje necesario al estudiante para que logre su aprendizaje. Por el contrario, la Teoría de la Interdependencia Social enfatiza la relación existente entre todos los miembros de la comunidad en la construcción de conocimiento (Johnson y Johnson, 2009). La teoría del Aprendizaje Dialógico, por su parte, se enmarca dentro de dicha concepción pues contiene tanto el proceso individual como el colectivo y compartido, construyendo el aprendizaje a través de las continuas relaciones sociales. El conocimiento se construirá así, además de individualmente, a través de actividades conjuntas y a través de interacciones dialógicas.

El Aprendizaje Dialógico está basado en una serie de principios (Gomez y CREA, 2002):

- **Diálogo igualitario:** las diferentes aportaciones de las personas se tienen en cuenta en función de la validez de los argumentos y no por la posición de poder de quien habla. Se pretende evitar la imposición de concepciones culturalmente hegemónicas sin que sean sometidas a crítica.
- **Inteligencia cultural:** este principio implica que cualquier persona tiene la capacidad de tomar parte en un diálogo igualitario y realizar importantes contribuciones, pues a lo largo de la vida todos aprendemos muchas cosas y podemos seguir aprendiendo muchas otras. El conocimiento académico es importante, pero ello no significa que las personas que carecen de él carezcan también de importantes conocimientos y habilidades.
- **Dimensión instrumental:** a través del diálogo también se pueden aprender contenidos académicos e instrumentales, de hecho el Aprendizaje Dialógico quiere lograr el éxito académico de los alumnos y que lo que aprendan les sea útil para su formación y su promoción académica y social. El diálogo como base del aprendizaje promueve la cooperación, la motivación, la confianza en uno mismo, y por lo tanto, el aprendizaje instrumental de cualquier tipo.
- **Transformación:** este principio se basa en la premisa de Freire, (en Gomez y CREA, 2002), según la cual, las personas transformamos las dificultades en posibilidades. En lugar de adaptarnos al contexto y a la situación personal del niño, debemos transformar dicho contexto mediante el cambio de sus interacciones con la escuela y la comunidad. No se debe olvidar que una de las implicaciones de las Comunidades de Aprendizaje es la transformación. Las personas sienten que son capaces de aprender y así cambia el concepto que tienen de sí mismas, cambiando a su vez, las relaciones con su entorno.
- **Solidaridad:** es un principio inherente al Aprendizaje Dialógico pues éste promueve la solidaridad entre los niños y entre la comunidad, de forma que trabajando juntos y ayudándose entre todos, se superan las dificultades y se trabaja juntos por una escuela mejor. La lucha contra la exclusión social está presente en este principio.
- **Creación de sentido:** es importante que lo que se aprenda mediante el Aprendizaje Dialógico tenga sentido para las personas que participan de él, ya sean alumnos, familias, profesorado, voluntariado o cualquier otro participante. Éste será construido

por todas las personas participantes las cuales deberán saber en todo momento qué está haciendo y por qué.

- **Igualdad de diferencias:** este principio enfatiza que todos somos iguales pero diferentes al mismo tiempo. Este principio rebate la idea de la homogeneización y la diversidad como excusa para mantener y promover situaciones de desigualdad. En ocasiones las diferencias culturales son reivindicadas como justificación para reducir las exigencias curriculares a los mínimos y homogeneizar a los estudiantes en función de dichas diferencias. Desde el Aprendizaje Dialógico se pretende lograr que todas las personas tengan derecho a acceder a una educación de calidad manteniendo su propia identidad.

3.3.2.- El Aprendizaje Cooperativo.

Johnson (1999) define el Aprendizaje Cooperativo de la siguiente manera: “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.5)

Si se descompone dicha definición punto por punto, se obtiene una idea muy clara de lo que es el Aprendizaje Cooperativo:

- **Empleo didáctico:** agrupar a los alumnos de esta manera tiene un claro fin formativo, es decir, se trata de que los niños aprendan.
- **Grupos reducidos:** la forma en que se agrupan los alumnos en el aula es esencial para propiciar su aprendizaje. En este caso, los alumnos se agruparán en grupos de 4 o 5. Una agrupación de estas características favorece que el contenido llegue a todos por igual aunque, evidentemente, el maestro debe poner atención en que ningún niño se quede rezagado.
- **Trabajan juntos:** es una de las claves del Aprendizaje Cooperativo. Sin negar la importancia del trabajo individual, se busca que los niños pongan en juego estrategias de trabajo conjunto con el propósito de llegar a objetivos comunes. El Aprendizaje Cooperativo busca la participación activa y la interacción entre los alumnos.
- **Maximizar:** las expectativas con respecto al aprendizaje del alumnado se mantienen lo más altas posible. No en mínimos, sino en máximos.
- **Su propio aprendizaje:** trabajando de esta forma, el alumno aprende por sí mismo, además de una serie de contenidos conceptuales, todo un conjunto de habilidades

comunicativas interpersonales que le serán útiles para sí mismo, para su desarrollo personal.

- **El de los demás:** la necesidad de llegar a objetivos comunes, propicia que el grupo esté interesado en que todos los miembros aprendan en la misma medida, pues de lo contrario no se cumpliría el objetivo.

Díaz-Aguado (2004) afirma que el Aprendizaje Cooperativo redefine las relaciones de poder dentro de aula pasando de formas de poder coercitivas o basadas en la recompensa y la legitimidad del profesor, al poder como referente en el que el profesor actúa como mediador del aprendizaje. Por otra parte, el Aprendizaje Cooperativo puede ser situado dentro de la perspectiva del Aprendizaje Dialógico. De acuerdo a Valls (1999), “el Aprendizaje Cooperativo es un componente del Dialógico, a quien aporta una importante dimensión práctica y orienta metodológicamente con propuestas derivadas de una rica tradición que, además, favorece la superación de las desigualdades” (p. 151).

El Aprendizaje Cooperativo cuenta con un sólido sustento empírico (Johnson, 1999) y puede ser instrumentado de varias maneras, como por ejemplo el Juego-concurso, el Rompecabezas (Jigsaw) o el Grupo de Investigación (Ibañez, 2012), en las que no se va a entrar en detalle al no ser éste el objetivo del trabajo. Sin embargo, sí se analizará con más detalle una de las propuestas pedagógicas más destacadas del Aprendizaje Cooperativo. Se trata del Aprendizaje Recíproco y resulta interesante por la especial importancia que da a la Comprensión Lectora la cual, es el norte que guía el presente trabajo.

El Aprendizaje Recíproco, fue desarrollado por Ann Brown y Annemarie Palincsar y tiene el objetivo de desarrollar la Comprensión Lectora mediante la reflexión en voz alta con respecto a un texto determinado. El docente, siguiendo un proceso de lectura y discusión dirigida, modela el proceso de lectura de los alumnos para que posteriormente puedan hacerlo solos. Brown y Palincsar descubrieron mediante sus investigaciones, que los estudiantes que obtienen buenos resultados aplican estrategias metacognitivas similares a las que aplican los buenos lectores y quisieron trasladar dichas prácticas a aula a través de una secuenciación de actividades que reproduce la estrategia de los buenos lectores: resumir, formular preguntas, clarificar términos y predecir el contenido.

Roshenshine y Meister (1993) realizan un meta-análisis de las investigaciones que han estudiado el Aprendizaje Recíproco, concluyendo que resulta efectivo para estudiantes con diverso nivel de competencia en lectura, tanto para los que se encuentra por debajo de la media en Comprensión Lectora como para los que se encuentra por encima. En España también se ha investigado el Aprendizaje Recíproco Soriano, Chebaani, Soriano, E. y Descals (2011), tras una investigación

realizada a 19 estudiantes de cuarto de primaria, estableciendo un grupo de control de 22 alumnos, afirman que “los sujetos instruidos mediante enseñanza recíproca mejoraron el conocimiento y uso de estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de textos” (p. 41). Incluso, “los efectos beneficiosos se observan y se mantienen cuatro meses después en las medidas de efectos específicos: captación de ideas principales, resumen y el conocimiento y uso de estrategias” (p41). Estos resultados van en la misma dirección que los reportados por la revisión de Roshenshine y Meister (1993).

Por lo tanto, existen indicios que apuntan al Aprendizaje Recíproco como una propuesta pedagógica válida para incrementar el nivel de Comprensión Lectora de nuestro alumnado, resultando inspiradora, por lo tanto, para el presente trabajo.

3.3.3.- Los grupos interactivos.

Existen múltiples formas de agrupar al alumnado en el aula, siendo las más comunes el Mixture (organización tradicional del aula con un grupo heterogéneo en edad, cultura, religión, nivel cognitivo...) o el Streaming (separación por niveles educativos adaptando el currículo en función de las habilidades o el nivel cognitivo). Pero desde la perspectiva dialógica del aprendizaje se está impulsando la agrupación en Grupos Interactivos (Martín y Ortoll, 2012). Estos, tienen como objetivo introducir en el aula todos los elementos necesarios para asegurar que ningún niño se queda fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si alguno de los alumnos no sigue el proceso por alguna razón, no se le separa del resto de la clase, sino que se promueve su aprendizaje con la ayuda de sus compañeros y de voluntarios.

Siguiendo a las autoras Marín y Ortoll (2012), se trata de una forma de organizar el aula buscando el máximo de interacciones posible entre compañeros de clase y adultos de la comunidad. Éstos, pueden ser o bien familiares, o bien otras personas adultas. El fin es aumentar el aprendizaje instrumental y la solidaridad entre los miembros del grupo. Un aula organizada en forma de grupo interactivo se divide en grupos pequeños de alumnos la máxima heterogeneidad posible, ya sea ésta referida al sexo, a la edad, al origen social o al nivel de aprendizaje. Cada grupo cuenta con un adulto voluntario que lo dinamiza encargándose de favorecer las interacciones y ayuda a cada estudiante. Este adulto, es una persona de la comunidad, por ejemplo, una madre, otro maestro, otros alumnos mayores del colegio, una persona jubilada, voluntarios, universitarios, amas de casa... El docente, se encargará de coordinar el trabajo de los dinamizadores de cada grupo.

El docente debe preparar tantas actividades como subgrupos haya en la clase. Por ejemplo, en un aula con cuatro subgrupos deberá programar cuatro actividades distintas que serán dinamizadas

por cuatro personas adultas voluntarias. Cada subgrupo tendrá un tiempo de entre quince y veinte minutos para resolver la actividad, para que así los niños mantengan su atención y motivación. A continuación, cada subgrupo cambiará de actividad y de dinamizador. De esta forma, al terminar la clase cada subgrupo habrá realizado las cuatro actividades. El dinamizador tendrá la responsabilidad de promover la participación de todos los miembros del subgrupo.

Como se desarrolla a continuación, las Tertulias Literarias Dialógicas utilizan la agrupación en Grupos Interactivos con el objetivo de que los participantes en las mismas, aporten todos los puntos de vista posibles que ayuden al alumnado a lograr una Comprensión Lectora de los textos lo más rica posible.

3.3.4.- Las Tertulias Literarias Dialógicas.

La Tertulia Literaria Dialógica “es una actividad cultural y educativa donde se reúnen las personas para compartir, leer y dialogar sobre un libro de la literatura clásica universal”. (CONFAPEA, p. 4) En el apartado dedicado al Aprendizaje Dialógico², se afirma que aprendemos a través de las interacciones que mantenemos con nuestro entorno. La familia, los iguales, los medios de comunicación, etc. influyen en el aprendizaje. Obviamente, esto ocurre también en el aprendizaje de la lectura. Así pues, todos los espacios en los que los educandos tienen contacto con la lengua escrita estarán interviniendo en sus aprendizajes, no solo influirá el aula. Por ello, la participación de las familias y del entorno de los niños cobrará especial importancia en esta perspectiva del aprendizaje.

Las primeras experiencias de Tertulias Literarias Dialógicas comenzaron en la ya mencionada escuela de La Verneda-Sant Martí de Barcelona. Se trataba de una experiencia cultural y educativa no formal que, con el paso del tiempo se ha formalizado y extendido a escuelas primarias y secundarias y, también, a los familiares de los alumnos. Las Tertulias Literarias Dialógicas parten de dos criterios fundamentales (Valls, Soler y Flecha, 2008):

- Lectura de clásicos de la literatura universal.
- Se fomenta la participación de personas sin titulaciones universitarias, como las que se encuentran en procesos de posalfabetización o con formación académica básica.

Según, según Flecha (en Valls, Soler y Flecha, 2008) las personas en procesos de posalfabetización leen y disfrutan obras clásicas de la literatura universal, lo cual consolida cada vez más su nivel de

² Ver punto 3.3.1.- El Aprendizaje Dialógico.

lectoescritura, adquieren mayor vocabulario e incrementan sus competencias. Se produce un proceso de mejora continua y leen entre otros, a Lorca, Shakespeare, Tolstoy, Cervantes...

Como se ha analizado en el apartado dedicado a las Comunidades de Aprendizaje, éstas se caracterizan por favorecer un proceso de transformación de las prácticas educativas y de los contextos sociales en los que se desarrollan. Pues bien, el diálogo igualitario que se desarrolla en una Tertulia Literaria Dialógica propicia que las personas participantes cambien su autoestima adquiriendo mayor seguridad en sí mismas. Se modifican así, las relaciones que mantienen con su entorno, lo que propicia su inclusión en la educación y la participación social (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2009).

Los elementos clave de un proceso de Lectura Literaria Dialógica son los siguientes: (CONFAPEA)

- Ya se ha mencionado que se leen obras clásicas de la literatura universal. En el caso de los niños de primaria, se pueden leer adaptaciones de las mismas.
- Se acuerda entre todos, cuál será el libro a leer y la periodicidad de las reuniones. Una vez a la semana suele ser lo más común.
- Se acuerda un número de páginas determinado para leer en casa y cada uno señala sus párrafos preferidos o que más le ha llamado la atención por un motivo en concreto.
- Una vez en la tertulia, cada uno lee su párrafo y explica por qué lo ha elegido. Tras ello, el resto de los participantes expresarán su opinión con respecto a lo que dice dicho párrafo.
- La finalidad es el intercambio mismo, no que una opinión se imponga sobre las demás. Así, se pretende que todos los participantes se sientan capaces de aprender y de contribuir con sus experiencias y conocimientos al grupo.
- Los clásicos tienen la virtud de tratar temas intemporales por lo que las lecturas se pueden relacionar con temas de hoy en día o cercanos al contexto de cada participante. Se abre así la posibilidad de reflexionar críticamente sobre aspectos centrales de nuestra sociedad.
- Exigen la implicación de más personas adultas que participen junto al docente. Por ejemplo, profesionales de otras disciplinas, familiares, voluntarios, vecinos...

En palabras de Valls, Soler y Flecha (2008):

Todo ello contribuye a la aceleración de su aprendizaje de la lectura y posterior desarrollo como personas lectoras. Si se abren las aulas a familiares el intercambio se vuelve más enriquecedor para el aprendizaje. La participación de los padres es, sin duda, un elemento de calidad. Las interacciones que se dan en los grupos interactivos se producen sin que exista una jerarquía entre quien transmite el conocimiento y quien lo recibe. En este sentido, se da un diálogo igualitario en el que el alumnado puede expresar libremente su opinión y se debate teniendo en cuenta cuál es el mejor argumento y no quién lo emite. (p. 81)

Mediante la puesta en práctica de la Lectura Dialógica, se desplaza en centro de la creación de significado de un nivel de interacción subjetiva individual entre persona y texto, a un nivel intersubjetivo. Es decir, la comprensión del texto se construye conjuntamente entre los niños, y las personas adultas. Además, las Tertulias Literarias Dialógicas hacen que los niños razonen sus argumentos y sus respuestas, aumentando así la conciencia de los propios aprendizajes y, por tanto, la metacognición. (p. 78)

Actualmente, la propuesta se está llevando a diferentes tipos de entidades tales como centros penitenciarios, centros de personas adultas, asociaciones de vecinos, universidad, escuelas de primaria o secundaria, asociaciones de madres y padres, grupos culturales, etc.

4.- MARCO EMPÍRICO

La necesidad de desarrollar un plan de Comprensión Lectora a través del diseño de un programa de Tertulias Literarias Dialógicas viene dado por la constatación de una serie de evidencias. En este caso, se da cuenta de cuál es la situación con respecto a la Comprensión Lectora que aporta el célebre informe PISA 2009 para nuestro país. Tras ello, se presentan los resultados de una encuesta y de una prueba Cloze realizada a los profesores y alumnos de primero de secundaria del centro educativo en el que tengo la suerte de trabajar. Como se verá, el análisis de dichos resultados sugiere que la mejora de la comprensión lectora de nuestro alumnado es una imperiosa necesidad.

4.1.- PISA Y LA COMPRESIÓN LECTORA.

Como ya hiciera en su primera edición, el último de los informes PISA publicado, el del año 2009, se centra en la evaluación de la comprensión lectora, incluyendo también la lectura digital. Por Comprensión Lectora, PISA entiende que es “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencias y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2010, p20).

PISA evalúa dicha competencia de en relación a 3 aspectos: el formato del texto o material de lectura, el uso o la situación para el que ha sido rectado y las competencias cognitivas implicadas en la lectura. Se analizan a continuación, estos tres aspectos.

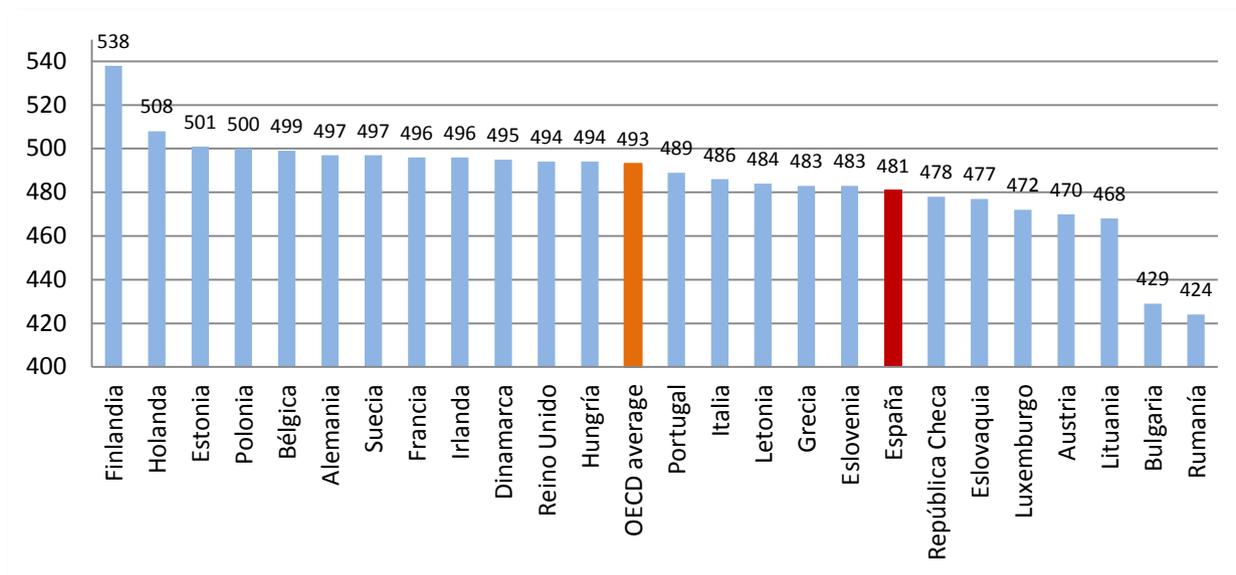
- **El formato del texto:** se utilizan, por una parte, *textos continuos*, es decir, prosa organizada en oraciones y párrafos. Por otra parte, se utilizan *textos discontinuos*, como por ejemplo, listas, formularios, gráficos y diagramas. De la misma manera se distingue entre distintos tipos de prosa, tales como la narración, la exposición y la argumentación. En la edición de 2009, se han incluido textos en formato electrónico aplicando a este formato los tipos de texto ya mencionados.
- **La situación del texto:** en las pruebas de evaluación se incluyen una amplia variedad de tipos de lectura en función de su uso. Por ejemplo, se incluyen fragmentos de novela, cartas personales, biografías, documentos oficiales, manuales, informes...

- **Procesos cognitivos de la lectura:** se refiere a evaluación de las estrategias mentales implicadas en la lectura, centrándose en las siguientes: acceder y recuperar la información que contiene un texto, comprender el texto, interpretarlo y reflexionar sobre su contenido.

4.2.- COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑA (PISA 2009)

En el estudio PISA 2009, España obtuvo una puntuación de 481 puntos en comprensión lectora, lo que nos sitúa por debajo de la media de la OCDE, en 12 puntos. La siguiente tabla recoge los resultados obtenidos por todos los países europeos, salvo Malta y Chipre que no participaron en la evaluación. Como se puede ver, nuestro país se sitúa en los últimos puestos de la lista. Los 481 puntos de España se encuentran por debajo de países de nuestro entorno más cercano, como Francia, Grecia, Italia y Portugal. Estos resultados se ven confirmados por otro tipo de pruebas de evaluación internacional, tales como la PIRLS 2011, en la que España también se sitúan por debajo de la media de la OCDE y de la Unión Europea (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011).

Gráfico 1: Comprensión Lectora en Europa (Pisa 2009)

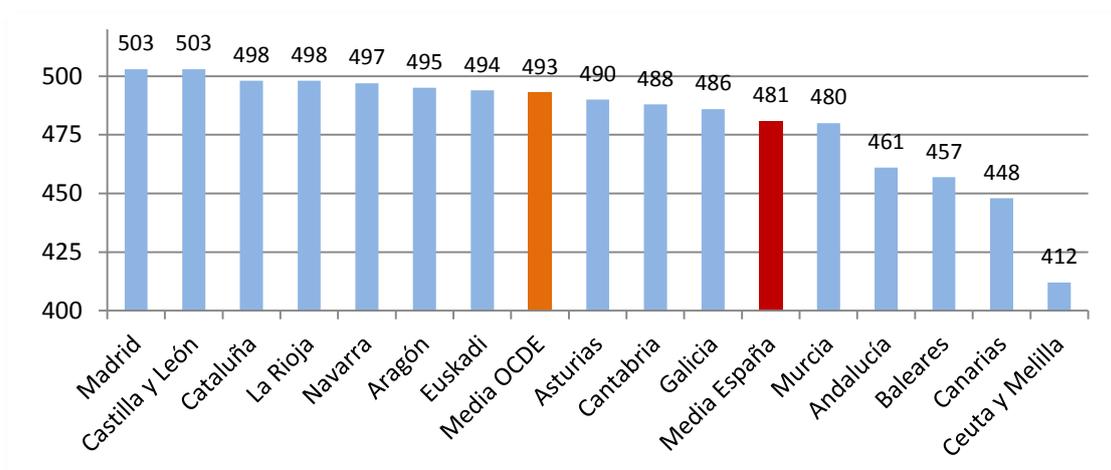


Fuente: Elaboración propia a partir de OECD PISA 2009 Database, Tabla II.4.1.

PISA también da la oportunidad de observar los datos por Comunidades Autónomas. Del análisis de los datos recogidos en la siguiente tabla, se puede observar cómo se pueden agrupar en tres conjuntos distintos. El primero de ellos está conformado por aquellas Comunidades que superan la media de la OCDE (Madrid, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Navarra, Aragón y Euskadi). Un

segundo grupo incluye a aquellas Comunidades Autónomas que aunque están por debajo de la media de la OCDE, se sitúan por encima de la media española (Asturias, Cantabria y Galicia). Por último, se encuentran aquellas comunidades que obtienen una puntuación por debajo de la media de España (Murcia, Adalucía, Baleares y Canarias). Mención especial merece la puntuación de Ceuta Y Melilla, situándose incluso por debajo de Rumanía y Bulgaria, los países europeos que peor puntuación obtienen.

Gráfico 2: Comprensión Lectora por Comunidad Autónoma (PISA 2009)



Fuente: PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español. Ministerio de Educación.

Si bien estos resultados se refieren a alumnos de secundaria, pues la prueba PISA se aplica a alumnos de 15 años de edad, son la expresión de un deficiente desarrollo de la competencia lectora durante la Enseñanza Primaria. Por lo tanto, como maestros de Educación Primaria, se deben plantear intervenciones educativas concretas y directas cuyo objetivo sea la mejora en el nivel de Comprensión Lectora de nuestros alumnos. Como se ha visto en el marco teórico del trabajo, la Comprensión Lectora es una competencia clave que redundará en la mejora del conocimiento y la interpretación no sólo del resto de materias, sino también del mundo en que vivimos.

4.3.- EXPLORACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN UN CENTRO EDUCATIVO DE LA CAPV

Tras la revisión del marco teórico, se plantea a continuación, una exploración de la Comprensión Lectora en un grupo de educandos de Primer curso de la ESO. Como se explica en la introducción del trabajo, el autor tiene la oportunidad de trabajar en un centro educativo con alumnos de dicho

curso. En ellos, ha observado diversas carencias que tienen que ver, en su opinión, además de con otra serie de factores, con la Comprensión Lectora. Con el objeto de confirmar o refutar dichas apreciaciones, se ha realizado una exploración que consiste en lo siguiente:

- Valorar el nivel de Comprensión Lectora de los alumnos de primero de secundaria.
- Recabar la percepción de los docentes con respecto a la Comprensión Lectora de sus educandos.

La realización de dicha exploración se enmarca dentro, de la realidad educativa que ha motivado al autor a explorar la cuestión de la Comprensión Lectora, y permitirá inferir las necesidades formativas en materia de Comprensión Lectora que tienen los alumnos ya desde primaria.

4.3.1.- Diseño de la investigación.

La investigación cuenta con dos partes bien diferenciadas, una encuesta dirigida a los profesores del centro y un cloze test dirigido a los alumnos.

- **Encuesta:** compuesta por 8 preguntas, ha sido contestada por los 20 profesores del instituto. Previamente a su puesta en práctica, se realizó una prueba piloto con el objeto de valorar el diseño y la validez del instrumento. En busca del máximo anonimato no se incluyó ningún ítem relativo a la identificación de la asignatura que imparte cada docente.
- **Prueba Cloze:** siguiendo el criterio de Nelson Rodríguez (1983), Natividad López (1983) y Armando Morles (1981), se procedió a la elaboración de una prueba cloze en castellano. Al igual que se hizo con la encuesta, con el objeto de verificar su validez, se realizó una prueba piloto. Dicha prueba ha servido para verificar la correcta comprensión del test y para delimitar la dificultad de la misma. El texto con el que se ha diseñado la prueba ha sido extraído de una novela de literatura juvenil aconsejada para su lectura en primero de secundaria y ha sido respondida por los 40 alumnos de primer curso de secundaria del instituto.

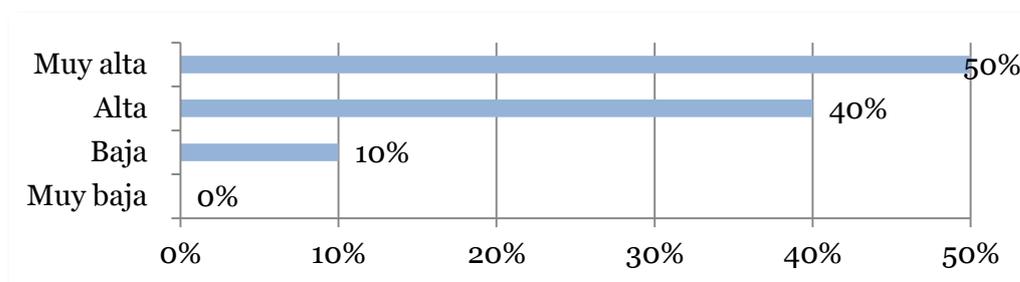
4.3.2.- Presentación de resultados.

A continuación, se exponen los resultados de la exploración realizada en el centro. El primer epígrafe, hace referencia a la encuesta y el segundo, a los cloze test. En el último de los epígrafes, por su parte, se expone un análisis de los resultados obtenidos.

4.3.2.1- Encuesta.

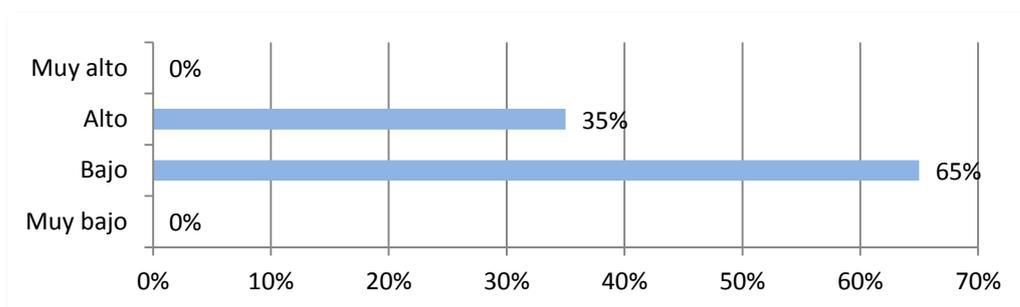
En el presente apartado, se muestran los resultados de cada una de las preguntas de la encuesta realizada en el centro.³

Gráfico 3: ¿Qué importancia le das a la Comprensión Lectora en las asignaturas que impartes?



Comenzando con la importancia que los profesores del centro dan a la Comprensión Lectora en sus respectivas asignaturas, el 90% afirma que es muy alta. Tan solo un 10% le otorga una baja importancia.

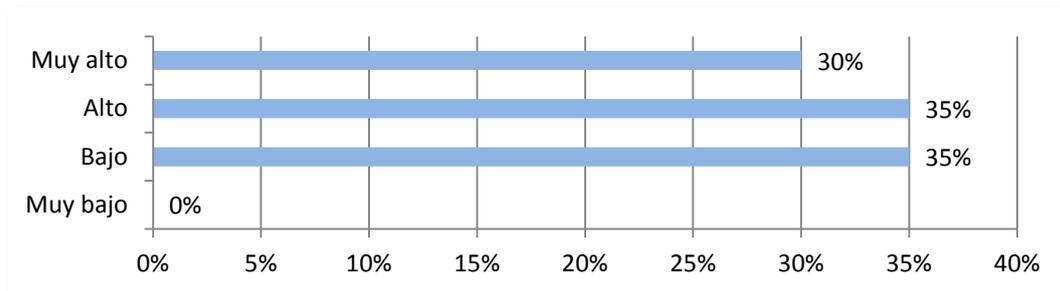
Gráfico 4: ¿Cómo definirías el nivel de Comprensión Lectora de tu alumnado?



Por su parte, el 65% del profesorado del centro considera que el nivel de Comprensión Lectora de su alumnado es bajo. El 35%, por su parte, considera que es alto.

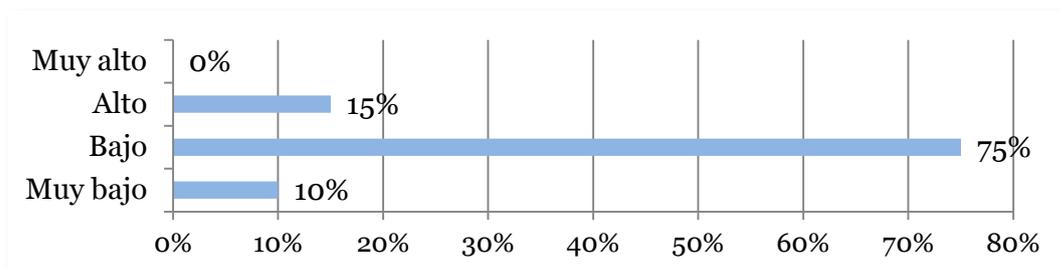
³ Los datos que aquí aparecen han sido analizados con el programa PSPP, equivalente en Software Libre al SPSS.

Gráfico 5: En tu/s asignatura/s, ¿qué grado de relación existe entre la Comprensión Lectora y los resultados académicos de tus estudiantes?



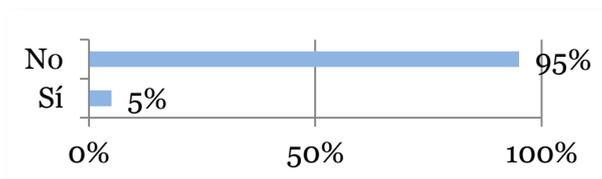
Con respecto al grado de relación existente entre la Comprensión Lectora y los resultados académicos de los estudiantes, el 65% del profesorado afirma que es alto o muy alto. Por su parte, el 35% de los estudiantes considera que es bajo.

Gráfico 6: ¿Qué grado de motivación muestra tu alumnado cuando debe leer un texto en clase?



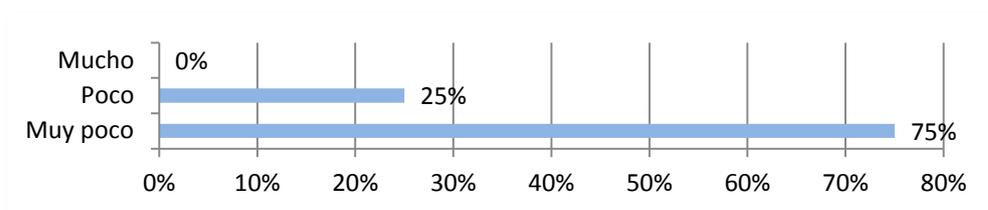
En cuanto al grado de motivación que presentan los estudiantes cuando deben leer un texto, el 85% del profesorado afirma que éste es bajo o muy bajo. Por su parte, un 15% de los docentes afirman que es alto.

Gráfico 7: ¿Crees que a tus estudiantes les gusta leer?



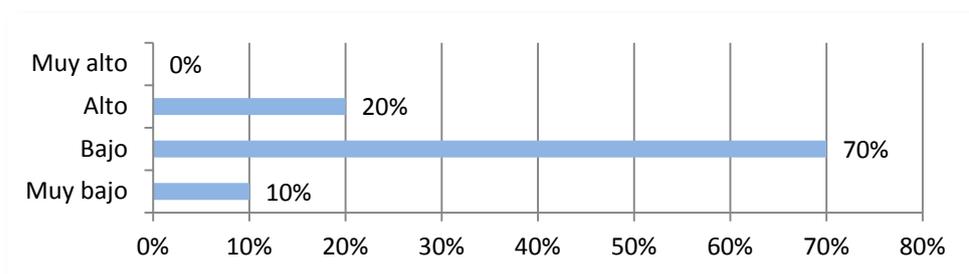
Continuando con el gusto por la lectura, el 95% de los docentes del centro considera que a sus alumnos no les gusta la lectura, mientras que el 5% afirma que sí les gusta.

Gráfico 8: ¿Cuánto tiempo piensas que dedica tu alumnado a leer por placer en su tiempo libre?



Por otra parte, el 100% del profesorado percibe que sus alumnos dedican poco o muy poco tiempo a leer por placer en su tiempo libre.

Gráfico 9: ¿Qué grado de satisfacción tienes con los resultados académicos de tu alumnado?



Para terminar, en cuanto al grado de satisfacción con los resultados académicos, el 80% de los docentes del centro afirman que su grado de satisfacción es bajo o muy bajo.

4.3.2.2.- Cloze test.

Para la valoración de la prueba cloze se han tenido en cuenta los criterios de evaluación que aportó Burmouh (en Ripoll, 2012). En la siguiente tabla, se muestran los resultados obtenidos junto con la valoración propuesta por dicho autor.

Tabla 2: Niveles de Comprensión Lectora según la Prueba Cloze.

| Categoría | Valoración | Características del lector | % de alumnos incluidos en cada categoría |
|-----------------------|--|---|--|
| Lectura independiente | El lector acierta más del 57% de las palabras omitidas | El lector muestra una buena comprensión del texto y puede enfrentarse a él con autonomía. | 10% |
| Nivel instruccional | Entre el 45 y el 57% de aciertos | El lector tiene cierta comprensión del texto, pero necesita ayuda. | 32,5% |
| Nivel de frustración | Menos del 45% de aciertos | El lector muestra poca comprensión del texto. | 57,5% |

Fuente: Elaborado a partir de Burmouth, (en Ripoll, 2012)

Como se puede ver, más de la mitad de los alumnos de primer curso de secundaria del instituto obtienen menos de un 45% de aciertos en la prueba cloze, lo que les sitúa en el llamado nivel de frustración, es decir, muestran poca comprensión del texto. Por su parte, un 32,5% del alumnado se sitúan en el nivel instruccional, es decir, necesitan ayuda para comprender el texto. Es destacable que tan solo el 10% del alumnado sea capaz de acometer la lectura de forma independiente. Por lo tanto, el 90% de los alumnos de Primero de Secundaria del centro, muestra indicios que pueden justificar la necesidad de ayuda para comprender un texto.

4.3.3.- Análisis de los resultados.

Tras el análisis de los resultados que se obtienen de la aplicación tanto de la encuesta como de la prueba cloze, se obtienen las siguientes apreciaciones, las cuales justifican el diseño de un programa de comprensión lectora a llevar a cabo en primaria.

- El 90% del profesorado del instituto otorga una importancia alta o muy alta a la comprensión lectora en las asignaturas que imparten.
- El 65% de los profesores del centro consideran que su alumnado tiene un bajo nivel de comprensión lectora.
- El 65% de los profesores consideran que existe un nivel alto o muy alto de relación entre la comprensión lectora y los resultados académicos en su asignatura.
- El 85% del profesorado del centro piensa que sus estudiantes muestran un bajo o muy bajo grado de motivación cuando deben leer un texto en clase.
- El 95% del profesorado piensa que a sus alumnos no les gusta leer.
- El 100% de los profesores consideran que sus estudiantes leen poco o muy poco en su tiempo libre.
- El 70% del profesorado afirma tener un bajo grado de satisfacción con respecto a los resultados académicos de sus alumnos.
- El 90% de los alumnos de primer curso de secundaria del instituto necesita ayuda para comprender un texto adaptado a su edad.

Los resultados que aporta la encuesta dirigida a los docentes del centro, permiten interpretar que éstos consideran la existencia de relación entre la Comprensión Lectora y los resultados

académicos de los alumnos. Ello concuerda con las investigaciones del área expuestas con anterioridad en el trabajo, a lo que se le añade la insatisfacción que los profesores muestran con respecto a los resultados académicos de su alumnado y los resultados arrojados por la prueba Cloze.

Tras el análisis de la encuesta, la prueba Cloze y las investigaciones del área, es posible interpretar la existencia de evidencias que avalan la necesidad de implementar un programa de Comprensión Lectora a llevar a cabo desde primaria. Éste es precisamente el propósito del siguiente epígrafe del trabajo. Así, se plantea a continuación el diseño de un plan de Comprensión Lectora para alumnos de sexto de primaria basado en la metodología de la Tertulias Literarias Dialógicas ya explicadas en el marco teórico.

5.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

“Yo nunca he escrito ni escribiré nada para niños, porque creo que el niño puede leer los libros que lee el hombre, con determinadas excepciones que a todos se le ocurren.”

Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo*

Tras realizar un recorrido por el armazón teórico que sustenta la implementación de un programa de Tertulias Literaria Dialógicas y haber recabado evidencias empíricas que sugieren la necesidad de mejorar el nivel de Comprensión Lectora de nuestro alumnado, se presenta a continuación, la propuesta de intervención. Va dirigida a tercer ciclo de primaria, concretamente para sexto curso, y su objetivo será la mejora de la Comprensión Lectora de dicho alumnado.

A continuación, se expone, en forma de momentos clave, cada una de las fases de las que consta el programa, además de un cronograma del mismo.

5.1.- FASES DEL PROGRAMA DE TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS.

En este apartado se presentan los distintos momentos a seguir en la puesta en marcha de nuestro programa de Tertulia Literaria Dialógica. Éstos no tienen por qué seguirse de manera secuencial, ya que algunos pueden simultanearse. La flexibilidad debe ser máxima y cada centro educativo, en función de sus circunstancias, adaptará la propuesta a su contexto.

a) Primer momento clave: presentación de las Tertulias Literarias Dialógicas a profesorado, familiares y otros miembros de la comunidad educativa. En primer lugar, será necesario presentar la propuesta a los docentes y a las familias del centro. Se puede realizar por separado o conjuntamente. La presentación incluirá los siguientes apartados:

- **Origen y objetivo de las tertulias:** se explicará a los docentes y a las familias dónde reside la importancia de aprender compartiendo lecturas. Se explicará la historia de la escuela de la Verneda y cómo a través de la lectura de clásicos como Cervantes, Kafka, Lorca, Joyce..., se promueven altas expectativas de personas ajenas al sistema académico.

- **Aportación pedagógica y social de la propuesta:** se hará hincapié en la perspectiva dialógica de las tertulias. Es decir, más allá de la interacción que se produce entre el lector individual y el texto, son de interés las interacciones entre lectores y otras personas en relación a un texto. Los alumnos compartirán el libro entre ellos y otras personas, reflexionando y dialogando acerca del mismo. Los niños profundizarán en la comprensión del texto mediante la verbalización de sus opiniones y mediante la escucha de las de los otros participantes, ya sean iguales o adultos. Por lo tanto, será una potente herramienta para trabajar valores.
- **Algunos ejemplos de libro leídos en otros colegios:** se aportarán datos reales de los libros que se leen en otros colegios. Habitualmente, las personas no familiarizadas con las Tertulias Literarias Dialógicas se suelen sorprender mucho al escuchar que en primaria se leen obra de la talla de Don Quijote de La Mancha, La Odisea, La Metamorfosis, Robinsoe Crusoe...

b) Segundo momento clave: presentación de las Tertulias Literarias Dialógicas al alumnado. Este es quizás el momento más delicado de todos, pues se busca la motivación y el interés hacia los niños. El docente que explique a los niños la propuesta deberá hacerlo de la manera más atractiva posible utilizando recursos como el humor y la fantasía. Se puede realizar incluso una pequeña lectura y poner en práctica una sesión de ejemplo. Esta sesión de presentación estará dividida en cuatro partes:

- **Dinámica rompehielos:** el objetivo de la dinámica será la creación de confianza entre los miembros del grupo y el maestro. Tras la presentación por parte del docente, éste propondrá a los niños la realización de dos variantes diferentes del “juego de las sillas musicales” (Brown, 1990). El primero consistirá en la variante tradicional del mismo, según la cual los participantes, al son de una música, deben dar vueltas alrededor de un círculo de sillas en el que siempre hay una silla menos que el número total de participantes. Cuando se para la música queda eliminado aquel que no logre sentarse. El juego continuará hasta que sólo quede una silla y un ganador. El segundo juego consistirá en la modificación del anterior de la siguiente manera: aunque se reduzca el número de sillas, nadie quedará fuera, es decir, que el grupo se tiene que organizar para que todos los participantes queden sentados. Se puede compartir silla, se pueden sentar unos encima de otros... De esta manera no existen perdedores y mediante la cooperación de todo el grupo se logra el objetivo de que todos los miembros del grupo logren sentarse. Tras realizar ambos juegos, el docente invitará a

los niños a reflexionar sobre cómo se han sentido en cada uno de ellos apuntando sus ideas en dos columnas distintas para cada uno de los juegos. De esta manera, los niños tendrán una primera noción de la dinámica que se seguirá en las Tertulias Literarias Dialógicas, en las que se busca un logro común.

- **Introducción a la propuesta:** tras los juegos anteriores, el docente seguirá con varias preguntas para animar al debate en torno a la lectura, tales como: “¿Os gusta leer?”, “¿por qué sí?”, “¿por qué no?”, “qué libros habéis leído últimamente”, “cuáles os han gustado más”, etc. Se les explicará, también, que leer implica un esfuerzo, de la misma manera que los jugadores de fútbol, los pilotos de carreras, los ciclistas tienen que esforzarse, pero se logra una gran satisfacción. Será importante introducir el elemento motivador.
 - **Explicar las condiciones de la propuesta:** en este momento se explicará a los niños que el programa a llevar a cabo requiere de solidaridad y de diálogo igualitario. Se les explicará que en la solidaridad es tan importante ayudar como dejarse ayudar y que en el diálogo igualitario todas las opiniones son importantes y tienen el mismo valor. Así, todo el mundo podrá expresar su opinión sin miedo a lo que piensen los demás, a que lo burlen...
 - **Hacer un ensayo de lectura:** para que los niños entiendan la propuesta se realizará un ensayo de lectura dialógica. Se pueden escoger unos pocos párrafos de un libro o un relato corto y que cada alumno explique qué es lo que le sugiere, si le ha gustado, etc.
- c) Tercer momento clave: búsqueda de alianzas externas.** Se convocará a una reunión a las familias, a las asociaciones de vecinos del barrio, a grupos deportivos, etc., con el objeto de explicarles nuestro proyecto e invitarles a participar en él. Cuantos más puntos de vista haya, mayor será el aprendizaje de nuestros alumnos. El criterio que se seguirá para su incorporación al proyecto será el de la heterogeneidad. Es decir, en la medida de lo posible se incluirán personas de distinto sexo, raza, religión, profesión y nivel de estudios, entre otros.
- d) Cuarto momento clave: composición de los grupos.** Una vez sabido qué personas de fuera de la comunidad educativa del centro están dispuestas a formar parte de los grupos, se realizará una selección de las mismas. Por otra parte, en cuanto a los miembros de la Comunidad educativa los participantes serán los siguientes:

➤ **Profesorado:**

- Profesorado del área de Lengua.
- Tutores de cada uno de los grupos participantes.
- Profesorado de otras áreas interesados en participar.

➤ **Alumnado:**

- Los dos grupos de 6º de Primaria. Alrededor de 40 alumnos.

e) Quinto momento clave: propuesta de libros para leer. La única premisa es que se trate de clásicos de la literatura universal o con adaptaciones de los mismos para una determinada edad. Obviamente, habrá que evitar aquellas obras que cuenten con dificultades añadidas, tales como un tamaño de letra excesivamente pequeño o un texto demasiado complicado o abstracto. Hay que enganchar a los niños a la lectura y, sobre todo al principio, las obras tienen que ser accesibles. Se presentará una lista de libros a los alumnos y se explicará brevemente el argumento de cada uno. Los alumnos deberán elegir conjuntamente cuál es que más les atrae y ése será el elegido. Cobran sentido aquí, las palabras de Juan Ramón Jiménez: “yo nunca he escrito ni escribiré nada para niños, porque creo que el niño puede leer los libros que lee el hombre, con determinadas excepciones que a todos se le ocurren.” (Platero y yo) Para esta actividad se sugiere un conjunto de obras ya trabajadas en distintos centros educativos (ver Anexo 2)

f) Sexto momento clave: establecer el procedimiento para realizar la tertulia. En este momento se establecerán una serie de pautas a seguir. Es muy importante animar a los niños a que lo hagan, a que se sientan capaces de ello. Serán las siguientes:

- Acordar la frecuencia y el calendario de las reuniones.
- Establecer la duración de las sesiones.
- Acordar el número de páginas que se leerán para la siguiente reunión.
- Traer el libro a las reuniones.
- Pedir a cada alumno que señale por lo menos un párrafo o trozo de lo leído. Los párrafos se pueden elegir porque nos han gustado, porque estamos de acuerdo con lo que dice, porque nos recuerda a algo, porque es un párrafo alegre o triste... Las razones son varias y todas serán válidas.
- Cada participante leerá el párrafo que ha elegido, despacio y claro. Después explicará por qué lo ha escogido. Tras ello, si alguien quiere comentar algo sobre dicho párrafo, puede hacerlo. Será muy importante respetar el turno de palabra y respetar las opiniones de los

demás. De esta manera se generará un diálogo constructivo sin necesidad de llegar a un consenso o a unas conclusiones comunes.

- Se plantearán y se resolverán dudas y se ampliarán determinados conocimientos.
- Existe la posibilidad de recabar datos sobre el autor del libro, de su contexto social, del libro y de su impacto en el mundo...
- En la medida de lo posible, se mantendrá contacto con otras tertulias que se estén desarrollando en otras partes de España o incluso del mundo, puesto que interacciones como ésta resultan positivas para la motivación y, por supuesto para el aprendizaje.
- Estableceremos juntos, mediante un diálogo igualitario con los alumnos, si se leerá en casa o se leerá en el centro. La primera de las opciones exige mayor madurez y compromiso pero al mismo tiempo, sobre todo si los padres de los alumnos también participan en las tertulias, puede generar una mejora en la dinámica de las relaciones familiares.
- Se establecerá un proceso de ayuda con el objetivo de que ningún alumno quede excluido de la actividad. Esta ayuda la pueden prestar los docentes, otros alumnos, voluntarios, familiares...
- Existirá la figura de un dinamizador, quien moderará y dará el turno de palabra animando a que todo el que quiera pueda participar y evitando que alguien ocupe todo el tiempo.

g) Séptimo momento clave: asignación de recursos. el principal gasto va a ser el de la adquisición de los libros que se leerán. Dichos libros quedarán en el centro para poder ser utilizados por otros grupos, o se intercambiarán con otros centros de Primaria que estén trabajando las Tertulias Literarias Dialógicas.

h) Octavo momento clave: puesta en marcha de la Tertulia Literaria Dialógica. Se trata de la realización de la actividad en sí misma. Todos los momentos clave anteriores confluirán en éste, que será el punto culminante del proyecto. En este trabajo se asume que la elección de la obra a leer será “La Eneida contada a los niños” (Navarro, 2009). Se trata de una adaptación del clásico de Virgilio especialmente apropiada para el propósito de las Tertulias Literarias Dialógicas, pues reúne las características de accesibilidad y criterios de calidad literaria expuestos en el apartado anterior.

i) Noveno momento clave: evaluación del proceso. por una parte, se realizará una evaluación simultánea a la práctica del proyecto, con el objetivo de ir haciendo los ajustes necesarios para su buen funcionamiento. Pero también se realizará una evaluación final en el que se tendrán en cuenta los siguientes indicadores:

- Grado de satisfacción del alumnado.

- Grado de satisfacción del profesorado.
- Nivel de desarrollo de la Comprensión Lectora alcanzado.
- Propuestas de mejora por parte de todos los participantes

5.2.- CALENDARIO DEL PROYECTO.

Se parte de la premisa de que el calendario propuesto a continuación será aplicado por cada centro educativo con la máxima flexibilidad atendiendo a sus características y a los tiempos que considere oportunos. La obra se encuentra dividida en 25 capítulos y tiene 205 páginas. Con el objeto de no alargar excesivamente en el tiempo su lectura, se prevé la lectura de 3 o 4 capítulos a la semana, lo cual supone unas 25 - 30 páginas.

A continuación se muestra una tabla con el calendario del proyecto de Tertulias Literarias Dialógicas.

| | SEPTIEMBRE | | | | OCTUBRE | | | | NOVIEMBRE | | | | DICIEMBRE | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a |
| 1.- Presentación al profesorado, familias y miembros de la comunidad educativa. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.- Presentación al alumnado. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.- Búsqueda de alianzas externas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4.- Composición de los grupos. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5.- Propuesta de libros. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6.- Establecer el procedimiento. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.- Asignación de recursos. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8.- Comienzo de la Tertulia Literaria Dialógica: lectura de capítulos | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.- La tempestad y la calma. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.- Venus se aparece a su hijo Eneas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.- Eneas llega a Cartago: el encuentro con la reina Dido. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4.- Eneas cuenta la historia de Sinón y el caballo de Troya. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5.- La ciudad en llamas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6.- Eneas va en busca de los suyos. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.- La marcha de Troya. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8.- Las sucias Harpías. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9.- Las profecías del rey Héleno. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10.- Navegando hacia Italia: la isla de los cíclopes. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11.- El amor de Dido por Eneas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12.- La partida de Eneas y el dolor de Dido. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13.- La mala fortuna que persigue a Eneas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14.- La Sibila de Cumas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15.- La rama de oro y la entrada e las moradas infernales. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16.- En las Llanuras del Llanto y en los Campos Elíseos. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17.- Se cumple la profecía de la Harpía. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18.- La furia de Juno. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19.- Eneas busca aliados. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20.- Las armas de Eneas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21.- El ataque de Turno al campamento troyano. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22.- La muerte de Palante. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23.- La insensata tozudez del rey Turno. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24.- La última batalla. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25.- El combate de Eneas y Turno. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9.- Evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | |

6.- CONCLUSIONES.

El presente Trabajo de Fin de Grado ha realizado un recorrido por el armazón teórico y el sustento empírico de las Comunidades de Aprendizaje y su perspectiva dialógica. Ésta última proporciona un marco de referencia con respecto a la consecución de su objetivo general, el cual consiste en el diseño de una propuesta pedagógica de intervención en el aula en forma de Tertulia Literaria Dialógica. Dicha propuesta se encuentra dirigida a la mejora del grado de Comprensión Lectora del alumnado de sexto de primaria.

Por su parte, en cuanto a los objetivos específicos, su logro permite apreciar lo siguiente:

- La Comprensión Lectora tiene una relación directa con el aprendizaje, pues es el pilar sobre el que éste se apoya.
- El desarrollo de estrategias metacognitivas mejora los niveles de Comprensión Lectora y permite que los alumnos puedan regular sus procesos de aprendizaje, mejorando así sus resultados.
- La teoría del Aprendizaje Dialógico está fundamentada en sólidas bases no sólo teóricas sino también empíricas, procedentes de los centros que están aplicando dicha concepción a sus prácticas educativas.
- Las Comunidades de Aprendizaje están resultando como una respuesta positiva que mejora las interacciones entre los alumnos, el centro escolar y la comunidad.
- La propuesta de las Tertulias Literarias Dialógicas se está llevando a cabo en distintos tipos de centros educativos con resultados muy positivos.

Un elemento clave del presente trabajo ha sido la realización de una exploración empírica mediante encuesta y un test Cloze dirigidos respectivamente a los profesores y a los alumnos de un centro educativo de la CAPV. Los resultados obtenidos junto con la revisión bibliográfica han proporcionado un sólido sustento práctico y teórico para el diseño del programa de Tertulia Literaria Dialógica.

La consecución de los objetivos proporciona indicios con respecto a la validez de la propuesta pedagógica presentada en el trabajo, por lo que se considera que sus efectos beneficiosos sobre la Comprensión Lectora del alumnado de sexto de primaria serán positivos. Además, ello redundará en posteriores etapas educativas, como es toda la Enseñanza Secundaria.

7.- PROSPECTIVA

Un trabajo de estas características presenta unas grandes oportunidades de desarrollo futuro que se resumen básicamente en tres líneas de actuación.

- Puesta en práctica de las propuestas pedagógicas basadas en una concepción dialógica del aprendizaje.
- Participación como docente o voluntario en proyectos de Comunidades de Aprendizaje que pongan en práctica las propuestas descritas en este trabajo.
- Futuras líneas de investigación que avalen o refuten la validez de las Tertulias Literarias Dialógicas como una propuesta que mejora la práctica educativa.

En referencia a este último punto que acabo de señalar, vislumbro que la implementación de un programa de Tertulias Literarias Dialógicas trae aparejado consigo la consecución de una serie de aspectos paralelos a la mejora de la Comprensión Lectora. Todos ellos, en mi opinión, son susceptibles de ser objeto de investigación. Señalo aquí alguna de las posibles líneas de investigación que me gustaría acometer en un futuro.

- **Efectos de las Tertulias Literarias Dialógicas en:**
 1. El desarrollo del hábito lector.
 2. El aprecio de la lectura como una forma de ocio.
 3. El reconocimiento de la literatura como forma de expresión y reflejo de la naturaleza humana.
- **Los efectos de las Tertulias Literarias Dialógicas en el desarrollo de prácticas comunicativas constructivas tales como:**
 1. El fomento de la escucha.
 2. La promoción del respeto a las opiniones ajenas.
 3. La interacción mediante el diálogo, con iguales y con personas adultas.
 4. La consideración del diálogo como forma de llegar a puntos de vista comunes.
 5. El uso de la expresión oral de forma adecuada como manera de externalizar ideas, sentimientos y emociones.

➤ **Los efectos de las Tertulias Literarias Dialógicas en aspectos psico-sociales tales como:**

1. El desarrollo de una actitud de reflexión y análisis crítico de la realidad.
2. La mejora de la autoestima.
3. El aumento del bagaje cultural.
4. La mejora de las relaciones paterno-materno-filiales.
5. La mejora de la integración en el grupo.

Por otra parte, debo decir que una vez estudiadas en profundidad las propuestas de las Comunidades de Aprendizaje y su concepción Dialógica de la enseñanza, pienso que es una propuesta valiosísima y mi interés en ella sigue vigente. Sin embargo, observo ciertos aspectos susceptibles de crítica. Por ejemplo, creo que cada situación educativa y cada contexto social plantea retos de diferente índole, por lo que la perspectiva dialógica del aprendizaje puede ser vista como necesidad en unos contextos determinados, pero no en otros. Pienso que la propuesta de las Comunidades de Aprendizaje y la perspectiva dialógica del aprendizaje no abren suficientemente la posibilidad de que otras prácticas resulten exitosas en otros contextos. Por otra parte, destacaría la ausencia de referencias a la importancia del aprendizaje y de la reflexión individual en la construcción de conocimiento.

Sin embargo, desde mi punto de vista hay aspectos que no merecen crítica alguna. Por ejemplo, la preocupación por la mejora en los resultados académicos de nuestros estudiantes, el empeño por mejorar el clima de convivencia en las escuelas, la necesidad de fundamentar científicamente mediante trabajos de campo todas las actuaciones que se realicen en el campo de la educación y la importancia de que la educación sea equitativa y promueva la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes sin importar su nivel socioeconómico.

Como se expone en la introducción del trabajo, la principal motivación del mismo surge de mi experiencia personal en el ámbito de la educación. En este sentido, considero que la puesta en práctica de un programa de Tertulias Literarias Dialógicas sería del agrado de todas las personas implicadas en la educación de nuestros alumnos, ya sean padres, profesores, personal administrativo, etc. Incluso, en un intento de abrir el centro a la vida de la localidad en el que está situado, podría conseguir la participación en el proyecto de personas ajenas al día a día del centro. De esta forma, se generaría una dinámica de interacción entre la vida del barrio y el centro escolar.

Desde un punto de vista más personal, este trabajo ha supuesto para mí, un auténtico proceso de descubrimiento. He conocido la existencia de prácticas educativas de las que hasta ahora no tenía conocimiento y que me resultan especialmente motivantes. Al mismo tiempo, la redacción del

trabajo en sí mismo ha sido un proceso, que aunque no exento de esfuerzo, ha sido altamente satisfactorio y ha supuesto un claro aprendizaje de tipo académico.

Por último, me gustaría señalar que, salvo en mi periodo de prácticas del grado, no he tenido la oportunidad de enseñar a niños de primaria. Si en un futuro, esperemos que muy próximo, tuviera dicha oportunidad me gustaría plantear a la dirección de mi centro escolar un programa de Comprensión Lectora como el que aquí expongo.

8.- REFERENCIAS

- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M. y Pulido, M.A. (2010). Lectura Dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 31-44.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje* 31-32, 5-19. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667401> el 08-05-2013.
- Bernal, J.L. y Gil M.T. (2005). Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38.
- Brown, A.L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the learning sciences* 2 (2), 141-178. Recuperado de <http://goo.gl/W5GV1> el 05-05-2013.
- Brown, G. (1990). *Qué tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de los Juegos Cooperativos en la Educación Popular*. Caracas: Guaraná Ediciones.
- Brown, J., Collins. A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, January-february, 32-42.
- Comunidades de Aprendizaje (2013). Comunidades de Aprendizaje. Schools as learning communities. Recuperado de www.comunidadesdeaprendizaje.net Consultado el 16/05/2013.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. Simposio nacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001. Consultado el 22/05/2013 en https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf
- CONFAPEA, (2013). Manual de Tertulia Literaria Dialógica. Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Adultas en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas. Recuperado de <http://confapea.org/tertulias/wp-content/uploads/2012/02/manual.pdf> el 14-04-2013
- CONFAPEA, (2013). Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Adultas en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas. www.confapea.org. Consultado el 4 de 05 de 2013.

- CREA UB, (2013). Centro especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Recuperado de www.creaub.info Consultado el 02/05/2013.
- Diaz-Aguado, M.J. (2004). Cómo mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI. *Portal de convivencia en Aragón*. Gobierno de Aragón. Recuperado el 20 de enero de 2012, a partir de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Materiales%20Recursos/CONVIVENCIA_061.pdf
- Elboj, C. Puigdel·l·ivol, I. Soler Gallart, M y Valls, R. (2003). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Grao.
- Escola d'Adults de la Verneda Sant Martí, (2013). Escola d'Adults de la Verneda – Sant Martí. Comunidad de Aprendizaje. Recuperado de <http://www.edaverneda.org/>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, (10), 906-9011. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1980-09388-001> el 11-05-2013
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 11-20. Recuperado de http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf el 01-15-2013
- GNOSS (2011). *Comunidades de Aprendizaje: entrevista a Ramón Flecha*, Equipo GNOOS. Youtube. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=Rs7_XSNKehA el 25-05-2013
- Gomez, J. (2010). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2, 27-36. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801085> el 27-04-2013
- Gomez, J y CREA (2002). Learning Communities: When learning in common means school success for all. *Multicultural Teaching*, 2, 13-17.
- Ibañez, S. (2012). *Aprendizaje recíproco en la comprensión lectora de textos con niños de cuarto de primaria*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño.
- INCLUD-ED Project, (2013). Estrategies for Inclusion and social cohesion in Europe from Eduaction. Recuperado de <http://creaub.info/included/> Consultado el 14-03-2013.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2011). PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español. Recuperado el 27-04-2013 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146foca>
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado el 14-04-2013 de <http://www.sallep.net/cooperativo/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365 – 379.
- León, J. A. (2010). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*. - *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lengua*,. 7 (4), 117-135. Recuperado el 13-04-2013 de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos_n7/por_que.pdf
- López, N. (1983). Una técnica para medir la comprensión lectora. El test Cloze. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 1, 299-310. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95562>
- Ministerio de Educación (2010). La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>
- Ministerio de Educación (2010). PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE Informe español. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>
- Martín, N. y Ortoll, I. (2012). Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 419, 34-36.
- Miller, G. A. (2003) The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*. 7, (3), 141 – 144.

- Monroy Romero, J.A. y Gómez López, B.A. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16, 37-42. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Morles, A. (1981). Medición de la comprensibilidad de materiales escritos mediante Pruebas “cloze”. *Lectura y Vida*, 4. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n4/o2_o4_Morles.pdf/view?searchterm=morles
- Navarro, R. (2009). *La Eneida contada a los niños*. Barcelona, EDEBÉ.
- NBC News (2012). Turnaround: Success for all transforms an Ohio School. Arne Duncan examines how the reading program Success for All transformed Wells Academy in Ohio. Recuperado de <http://www.nbcnews.com/video/nbc-news/49156472#49156472>
- OECD (2011), Do students today read for pleasure? *Pisa in focus*, 2011/8. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48624701.pdf>
- OECD (2011). What can parents do to help their children succeed in school? *Pisa in focus*, 2011/10. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/49012097.pdf>
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175. Recuperado de: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M.A.* y García, M. (2009). Comprensión Lectora y Rendimiento Escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en Secundaria Obligatoria. Recuperado de <http://www.comprensionlectora.es/haztesocio/item/download/80.html>
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=prH8DC90ohMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=metacognicion&ots=irOeyxPPwL&sig=y9QM0KKYvQVq5y3oFc6egZaso48>
- Pretorius, E. (2008). Reading ability and academic performance in South Africa: are we fiddling while Rome is burning? *Language Matters: Studies in the Language of Africa*, 33, 169-196. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10228190208566183>

- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Educación*, 35, 29-39. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22317/1/517425.pdf>
- Ripoll, J. (2012). Las pruebas cloze para la evaluación de la comprensión. Comprensión lectora basada en evidencias. Recuperado de <http://clbe.wordpress.com/2012/02/06/las-pruebas-cloze-para-la-evaluacion-de-la-comprension/>.
- Rodríguez, N. (1983). El procedimiento «cloze»: un procedimiento para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales. *Lectura y vida*, 3. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n3/04_03_Rodriguez.pdf
- Rosenshine, B. y Meister, C.E. (1993). Reciprocal Teaching: A review of 19 experimental studies. *Technical Report*, 574. Recuperado de https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17744/ctrstreadtechrepv01993io0574_opt.pdf?sequence=1
- Soriano, F., Chebaani, F., Soriano, E. y Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*. 23,(1), 38-43. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3430225>
- Success for All Foundation, (2012). Success for All. John Hopkins University. Recuperado de <http://www.successforall.org> el 21-05-2013
- The Accelerated School Community of Scholls, (2013). The Accelerated Schools. Stanford University. Recuperado de <http://www.accelerated.org/> el 21-05-2013
- Valls, M.R. (1999). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperada de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43073>
- Valls, R. y Mulcahy, C. (2012). El proyecto INCLUD-ED. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 14-16.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, 71-87. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661637>
- Yale School of Medicine (2013). School Development Program. Yale University. <http://www.schooldevelopmentprogram.org>

9.- ANEXOS

Anexo 1: Tablas de resultados de la encuesta dirigida a los profesores.

| ¿Qué importancia le das a la Comprensión Lectora en las asignaturas que impartes? | | | | |
|--|-----------------|-------------|-------------|-----------------|
| | Muy alta | Alta | Baja | Muy baja |
| n | 10 | 8 | 2 | 0 |
| % | 50 | 40 | 10 | 0 |

| ¿Cómo definirías el nivel de Comprensión Lectora de tu alumnado? | | | | |
|---|-----------------|-------------|-------------|-----------------|
| | Muy alta | Alta | Baja | Muy baja |
| n | 0 | 7 | 13 | 0 |
| % | 0 | 35 | 65 | 0 |

| En tu/s asignatura/s, ¿qué grado de relación existe entre la Comprensión Lectora y los resultados académicos de tus estudiantes? | | | | |
|---|-----------------|-------------|-------------|-----------------|
| | Muy alta | Alta | Baja | Muy baja |
| n | 7 | 7 | 6 | 0 |
| % | 30 | 35 | 30 | 0 |

| ¿Qué grado de motivación muestra tu alumnado cuando debe leer un texto en clase? | | | | |
|---|-----------------|-------------|-------------|-----------------|
| | Muy alto | Alto | Bajo | Muy bajo |
| n | 0 | 3 | 15 | 2 |
| % | 0 | 15 | 75 | 10 |

| ¿Crees que a tus estudiantes les gusta leer? | | |
|---|-----------|-----------|
| | Sí | No |
| n | 1 | 19 |
| % | 5 | 95 |

| ¿Cuánto tiempo piensas que dedica tu alumnado a leer por placer en su tiempo libre? | | | |
|--|--------------|-------------|-----------------|
| | Mucho | Poco | Muy poco |
| n | 0 | 5 | 15 |
| % | 0 | 25 | 75 |

| ¿Qué grado de satisfacción tienes con los resultados académicos de tu alumnado? | | | | |
|--|-----------------|-------------|-------------|-----------------|
| | Muy alto | Alto | Bajo | Muy bajo |
| n | 0 | 4 | 14 | 2 |
| % | 0 | 20 | 70 | 10 |

Anexo 2: Listado de posibles obras a trabajar en la Tertulia Literaria Dialógica.

| OBRA | AUTOR | RESUMEN |
|-------------------------------|--|---|
| El Lazarillo de Tormes | Anónimo | Relata la vida de un niño muy pobre que se ve obligado a trabajar como criado de varias personas malvadas. |
| Robinson Crusoe | Daniel Defoe | El barco en el que navega un joven aventurero naufraga y éste termina viviendo varios años en una isla solitaria. |
| Grandes esperanzas | Charles Dickens | Nos cuenta las aventuras de un niño muy pobre llamado "Pip" en su intento por llevar una vida mejor. |
| Platero y yo | Juan Ramón Jiménez | Platero es un burro pequeñito y suave como el algodón que tiene un amigo con el que vive muchas aventuras. |
| Tom Sawyer | Mark Twain | Tom es un niño huérfano que crece cerca del río Mississippi y le gusta mucho hacer travesuras junto a sus amigos Huckleberry Finn y Joe Harper. |
| Don Quijote de La Mancha | Miguel de Cervantes Saavedra | Alonso Quijano, quien de tanto leer se vuelve loco, sale a lomos de su caballo Rocinante y en compañía de su amigo Sancho Panza, en busca de aventuras. |
| La isla del tesoro | Robert Louis Stevenson | Nos relata las aventuras de un grupo de temibles piratas que quieren hacerse a toda costa con un tesoro escondido en una isla. |
| La Odisea contada a los niños | Homero (adaptada por Rosa Navarro Durán) | Odiseo (Ulises) se ve obligado a participar en la guerra de Troya. Resulta vencedor, pero en su vuelta se tendrá que enfrentar a terribles monstruos marinos. |
| La Metamorfosis | Franz Kafka | Una buena mañana, Gregorio Samsa se despierta convertido en un enorme insecto. ¿Qué le pasará? ¿Qué opinará su familia? ¿Cómo será su vida desde entonces? |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| La llamada de lo salvaje | Jack London | Buck es un perro que siempre había vivido de forma muy cómoda junto a su dueño. Un día, es robado y vendido a un grupo de gente sin escrúpulos. |
| La Eneida contada a los niños. | Virgilio (adaptada por Rosa Navarro Durán) | El príncipe Eneas debe huir de Troya tras haber sido quemada por los aqueos. En su largo viaje hasta Italia conoce innumerables lugares y vive asombrosas aventuras. |
| Quién cuenta las estrellas | Lois Lowry | Los nazis han ocupado Dinamarca y persiguen a los judíos, pero la población no se rinde a los invasores y quieren ayudarles. |
| Una hermana como Danny | Rolf Krezner | Esta novela nos habla del día a día de un niño que tiene una hermana con deficiencia mental. Ella provoca distintos sentimientos en las demás personas, como amor, rechazo, miedo, aceptación... |

Anexo 3: Encuesta al profesorado sobre comprensión lectora.**ENCUESTA AL PROFESORADO SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA**

(V1) ¿Cómo definirías el nivel de comprensión lectora de tu alumnado?

| | | | |
|--------------|----------|----------|--------------|
| 1.- Muy bajo | 2.- Bajo | 3.- Alto | 4.- Muy alto |
|--------------|----------|----------|--------------|

(V2) ¿Qué importancia le das a la comprensión lectora en las asignaturas que impartes?

| | | | |
|--------------|----------|----------|--------------|
| 1.- Muy baja | 2.- Baja | 3.- Alta | 4.- Muy alta |
|--------------|----------|----------|--------------|

(V3) ¿Qué grado de satisfacción tienes con los resultados académicos de tu alumnado?

| | | | |
|--------------|----------|----------|--------------|
| 1.- Muy baja | 2.- Baja | 3.- Alta | 4.- Muy alta |
|--------------|----------|----------|--------------|

(V4) ¿Qué grado de motivación muestra tu alumnado cuando debe leer un texto en clase?

| | | | |
|--------------|----------|----------|--------------|
| 1.- Muy bajo | 2.- Bajo | 3.- Alto | 4.- Muy alto |
|--------------|----------|----------|--------------|

(V5) ¿Crees que a tus estudiantes les gusta leer?

| | |
|--------|--------|
| 1.- Sí | 2.- No |
|--------|--------|

(V6) ¿Cómo definirías los resultados académicos de tus estudiantes?

| | | | |
|---------------|-----------|-----------|---------------|
| 1.- Muy bajos | 2.- Bajos | 3.- Altos | 4.- Muy altos |
|---------------|-----------|-----------|---------------|

(V7) En tu/s asignatura/s, ¿qué grado de relación existe entre la comprensión lectora y los resultados académicos de tus estudiantes?

| | | | |
|--------------|----------|----------|--------------|
| 1.- Muy bajo | 2.- Bajo | 3.- Alto | 4.- Muy alto |
|--------------|----------|----------|--------------|

(V8) ¿Cuánto tiempo piensas que dedica tu alumnado a leer por placer en su tiempo libre?

| | | |
|--------------|----------|-----------|
| 1.- Muy poco | 2.- Poco | 3.- Mucho |
|--------------|----------|-----------|

Irakurmen maila neurtzeko irakasleei bideratutako inkesta.

(V1) Zein da zure ikasleen irakurmen maila?

| | | | |
|----------------|------------|---------|-------------|
| 1.- Oso txarra | 2.- Txarra | 3.- Ona | 4.- Oso ona |
|----------------|------------|---------|-------------|

(V2) Zer nolako garrantzia ematen diozu irakurmenari zure ikasgaietan?

| | | | |
|---------------|-----------|-----------|---------------|
| 1.- Oso baxua | 2.- Baxua | 3.- Altua | 4.- Oso altua |
|---------------|-----------|-----------|---------------|

(V3) Zein da zure ikasleen emaitza akademikoekin satisfazio-maila?

| | | | |
|---------------|-----------|-----------|---------------|
| 1.- Oso baxua | 2.- Baxua | 3.- Altua | 4.- Oso altua |
|---------------|-----------|-----------|---------------|

(V4) Ze motibazio maila erakusten dute zure ikasleek testu bat irakurri behar dutenean?

| | | | |
|---------------|-----------|-----------|---------------|
| 1.- Oso baxua | 2.- Baxua | 3.- Altua | 4.- Oso altua |
|---------------|-----------|-----------|---------------|

(V5) Zure ikasleei irakurtzea atsegin zaiela uste duzu?

| | |
|---------|--------|
| 1.- Bai | 2.- Ez |
|---------|--------|

(V6) Nola definituko zenituzke zure ikasleen emaitza akademikoak?

| | | | |
|-----------------|-------------|----------|--------------|
| 1.- Oso txarrak | 2.- Txarrak | 3.- Onak | 4.- Oso onak |
|-----------------|-------------|----------|--------------|

(V7) Ematen dituzun ikasgaietan, zer nolako erlazioa dago zure ikasleen irakurmen maila eta beraien emaitza akademikoen artean?

| | | | |
|---------------|-----------|-----------|---------------|
| 1.- Oso baxua | 2.- Baxua | 3.- Altua | 4.- Oso altua |
|---------------|-----------|-----------|---------------|

(V8) Zure ustez, zenbat denbora erabiltzen dute zure ikasleek, beraien aisialdian atseginez irakurtzeko?

| | | |
|---------------|-----------|----------|
| 1.- Oso gutxi | 2.- Gutxi | 3.- Asko |
|---------------|-----------|----------|

Anexo 4: Cloze Test.

CLOZE TEST

Caminaban directamente hacia la torre, que estaba a menos de cincuenta metros. La gran explanada, siempre atestada de **gente**, se encontraba **vacía**. Adolfo pensaba que en **la** propia torre tendría que **haber** por fuerza algunos vigilantes; **por** consiguiente, cuanto más se **acercaran**, mejor.

De pronto, Miguel se **detuvo** y señaló una de **las** cuatro plataformas que sirven **de** base a la torre.

- Encontraréis la puerta de acceso **abierta** –dijo-. Trescientos sesenta escalones **os** conducirán hasta el primer **nivel**. Una vez allí, solo **tendréis** que encaramaros al pretil **de** hierro y saltar. Recorreréis cincuenta y siete metros antes **de** estrellaros contra el suelo. **Os** aseguro que la vista **desde** arriba es bellísima.

Arturo **no** pudo contenerse más. De **un** salto se plantó ante **Miguel** y Daniel.

- ¡Ya basta! –**gritó**.
- ¿Qué quieres decir? –preguntó **sorprendido** Miguel.
- Su experimento ha **fracasado**.
- Imposible.
- ¡No es imposible! **Yo** no tomé el agua **en** el restaurante. He estado **fingiendo** todo el tiempo para **poder** desenmascararle.

Daniel, que no **esperaba** aquella reacción, se amedrentó **y** comenzó a mostrarse muy **nervioso**, lo que facilitó las **cosas** a Arturo.

- Esto es **una** locura –dijo Daniel-. Demos **marcha** atrás.
- ¡Jamás! –respondió Miguel **con** altanería.
- ¡El muchacho nos **ha** descubierto!
- ¡Ningún muchacho nos **ha** descubierto!
- ¡Ningún muchacho en **el** mundo va a detenerme! –**Miguel** pronunciaba cada palabra con **un** convencimiento pleno en lo **que** decía, y esa forma **de** decir las cosas daba **realmente** pánico.

Daniel había caído **en** la cuenta de que **las** cosas estaban llegando a **un** límite muy peligroso para **todos**, y también para él. **Se** dio la vuelta y **comenzó** a alejarse en dirección **a** su automóvil. Arturo sintió **una** enorme satisfacción. Miguel se había quedado solo, lo que significaba que podía enfrentarse a él sin miedo.

CLOZE TEST

Caminaban directamente hacia la torre, que estaba a menos de cincuenta metros. La gran explanada, siempre atestada de ___1___, se encontraba ___2___. Adolfo pensaba que en ___3___ propia torre tendría que ___4___ por fuerza algunos vigilantes; ___5___ consiguiente, cuanto más se ___6___, mejor.

De pronto, Miguel se ___7___ y señaló una de ___8___ cuatro plataformas que sirven ___9___ base a la torre.

- Encontraréis la puerta de acceso ___10___ –dijo-. Trescientos sesenta escalones ___11___ conducirán hasta el primer ___12___. Una vez allí, solo ___13___ que encaramaros al pretil ___14___ hierro y saltar. Recorreréis cincuenta y siete metros antes ___15___ estrellaros contra el suelo. ___16___ aseguro que la vista ___17___ arriba es bellísima.

Arturo ___18___ pudo contenerse más. De ___19___ salto se plantó ante ___20___ y Daniel.

- ¡Ya basta! – ___21___.
- ¿Qué quieres decir? –preguntó ___22___ Miguel.
- Su experimento ha ___23___.
- Imposible.
- ¡No es imposible! ___24___ no tomé el agua ___25___ el restaurante. He estado ___26___ todo el tiempo para ___27___ desenmascararle.

Daniel, que no ___28___ aquella reacción, se amedrentó ___29___ comenzó a mostrarse muy ___30___, lo que facilitó las ___31___ a Arturo.

- Esto es ___32___ locura –dijo Daniel-. Demos ___33___ atrás.
- ¡Jamás! –respondió Miguel ___34___ altanería.
- ¡El muchacho nos ___35___ descubierto!
- ¡Ningún muchacho nos ___36___ descubierto!
- ¡Ningún muchacho en ___37___ mundo va a detenerme! – ___38___ pronunciaba cada palabra con ___39___ convencimiento pleno en lo ___40___ decía, y esa forma ___41___ decir las cosas daba ___42___ pánico.

Daniel había caído ___43___ la cuenta de que ___44___ cosas estaban llegando a ___45___ límite muy peligroso para ___46___, y también para él. ___47___ dio la vuelta y ___48___ a alejarse en dirección ___49___ su automóvil. Adolfo sintió ___50___ enorme satisfacción. Miguel se había quedado solo, lo que significaba que podía enfrentarse a él sin miedo.