



**EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

**DIALOGIC LEARNING AND READING COMPREHENSION IN
ELEMENTARY STUDENTS**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller
en Educación**

Presentado por

César André Arroyo Cornejo
<https://orcid.org/0000-0003-3417-0414>

Mabel Anel Falcón Alonzo
<https://orcid.org/0009-0004-5386-8898>

Asesora

Lesly Isabel Ojeda Enciso
<https://orcid.org/0000-0002-8641-2959>

Lima, julio, 2024



Monografía Final_Mabel Falcon y Andre Arroyo

3%
Textos
sospechosos



< 1% Similitudes
0% similitudes entre
comillas
0% entre las fuentes
mencionadas
2% Idiomas no
reconocidos

Nombre del documento: Monografía Final_Mabel Falcon y Andre Arroyo.pdf
ID del documento: 3d30f7f7b8a451b74f59e1c18386432fc169e480
Tamaño del documento original: 540,72 kB

Depositante: LESLY OJEDA
Fecha de depósito: 22/7/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 22/7/2024

Número de palabras: 11.047
Número de caracteres: 91.666

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	diposit.ub.edu 33 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (161 palabras)
2	manglar.uninorte.edu.co 26 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (118 palabras)
3	roderic.uv.es 27 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (92 palabras)
4	repositorio.unsaac.edu.pe 20 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (97 palabras)

DEDICATORIA

En honor a mi hija y mi esposa, que son mi motivación sempiterna en desafíos como este. A mamá por haber sido mi primera maestra y mi primera compañera de lectura.

César André Arroyo Cornejo

A mi familia, les agradezco por brindarme confianza, paciencia y motivación en este camino de crecimiento personal y profesional. A Nani, por su compañía y amor incondicional.

Mabel Anel Falcón Alonzo

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la contribución del aprendizaje dialógico en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria de la Educación Básica Regular (EBR). Con el fin de desarrollar ambas variables, se realizó una investigación en diferentes fuentes para manejar las bases teóricas del aprendizaje dialógico y la comprensión lectora. De esta manera, se han propuesto dos capítulos. En el primer capítulo, se presentan y analizan diferentes fuentes que ayudan a comprender la definición, los principios y las actuaciones educativas que fortalecen el aprendizaje dialógico. En el segundo, se explica qué es la comprensión lectora y los niveles de comprensión que se desarrollan a fin de analizar la influencia del aprendizaje dialógico en la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria, a través de estudios que señalan experiencias exitosas, como la tertulia literaria dialógica. Se concluye que el aprendizaje dialógico es un modelo educativo que, por medio de las interacciones dialógicas, favorece el proceso de la comprensión lectora en los alumnos, ya que reduce las brechas que generan inequidad en el aprendizaje al garantizar que cada estudiante pueda expresarse y ser escuchado con respeto sobre lo que lee, intercambiar opiniones y enriquecerlas con sus pares y docente, así como participar en la construcción conjunta de una convivencia democrática.

Palabras clave: aprendizaje dialógico; comprensión lectora; tertulia literaria; interacciones; diálogo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the contribution of dialogic learning in the development of reading comprehension in primary school students of Regular Basic Education (EBR). In order to develop both variables, research was carried out in different sources to handle the theoretical bases of dialogic learning and reading comprehension. In this way, two chapters have been proposed, in which we expose and reflect on how dialogic learning is developed, as well as the influence of this methodology to improve the levels of reading comprehension in primary school students. In the first chapter, different sources are presented and analyzed to help understand the definition, principles and educational actions that strengthen dialogic learning. In the second, it is explained what reading comprehension is and the levels of comprehension that are developed in order to analyze the influence of dialogic learning on reading comprehension through studies that point to successful experiences, such as the dialogic literary gathering. It is concluded that dialogic learning is an educational model that, through dialogic interactions and successful educational actions, favors the process of reading comprehension in students.

Keywords: dialogic learning; reading comprehension; literary gatherings; interactions; dialogue.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: RELEVANCIA DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO	10
1.1. Definición de aprendizaje dialógico	10
1.2. Principios del aprendizaje dialógico	12
1.3. Prácticas basadas en aprendizaje dialógico	16
1.4. Aprendizaje dialógico y su contribución con las competencias comunicativas	19
CAPÍTULO II: LA CONTRIBUCIÓN DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL CICLO V	20
2.1. Definición de comprensión lectora y sus niveles respectivos	20
2.2. Factores que promueven el desarrollo de la comprensión lectora	24
2.3. Influencia del aprendizaje dialógico en la comprensión lectora en estudiantes de primaria	26
CONCLUSIONES	31
REFERENCIAS	33

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de comprensión lectora

23

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019 (Unesco, 2022), en el que participaron estudiantes de 3.º y 6.º grado de primaria de 16 naciones latinoamericanas existieron mejoras en los aprendizajes de Lectura con respecto a la evaluación del TERCE (Unesco, 2014) con la de 2013. Por ejemplo, el porcentaje de estudiantes de 3.º grado que se ubicó en el nivel 4¹ creció de 15.6 % a 30,8 % mientras que en sexto grado se incrementó de 13.5 % a 30 %. Sin embargo, los últimos resultados de la Evaluación Muestral de Estudiantes (Ministerio de Educación, 2022), referidos a comprensión lectora, en 6.º grado de primaria, evidencian que un 25.2 % de alumnos se encuentra en nivel satisfactorio, pero un 30.5 % y un 31.3 % se ubica en proceso y en inicio, respectivamente. Situación similar ocurrió en 2.º y 4.º de primaria.

En función a ello, podríamos interpretar que los resultados no solo tienen un sustento en lo que la cuarentena significó como un retraso en el sistema educativo; sino también como un obstáculo en la calidad y variedad de interacciones entre aprendices. En esa línea, la comprensión lectora requiere fortalecerse. Desde ese punto, Cassany (2009) confirma que comprender exige desarrollar el contenido, sin embargo, de igual forma demanda encontrar la perspectiva del que escribe. Por otro lado, Pérez (2022) menciona que el comprender un texto es todo por medio del cual el que lee construye significados desde el hecho de interactuar con el texto, desde sus saberes y vivencias previas.

Con base en las premisas anteriores de ambos autores, el logro de la comprensión lectora requiere procesos mentales complejos. Frente a ello, diversos estudios nacionales como los de Ahon Perales et al. (2020), Apolinario Astocuri (2018), Carbajal et al. (2016), Sillo Sillo (2018), entre otros, han llegado a la conclusión de que estrategias basadas en el aprendizaje dialógico (como la tertulia literaria), potencian los niveles de comprensión lectora de cada alumno. Por ende, el diálogo igualitario e inclusivo, que se genera en el grupo, permite que los estudiantes mantengan una participación activa y crítica sobre lo leído, construyendo opiniones y argumentos de validez que les facilitará el comprender de

¹ Se configuraron 4 niveles de logro: siendo Nivel I el de estudiantes con menor puntuación y Nivel IV el de estudiantes con mayor puntuación y más alto desempeño (Para mayor información ver Resumen Ejecutivo del ERCE 2019).

forma más integrada, fortaleciendo sus conocimientos pedagógicos y socioemocionales.

Por las razones mencionadas, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿cómo el aprendizaje dialógico contribuye en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria? De esta manera, la monografía busca analizar y hallar una relación significativa entre el aprendizaje dialógico. En el primer capítulo, se define y describe el modelo del aprendizaje dialógico de acuerdo con diferentes autores. Bajo sus principios y prácticas pedagógicas, se busca fundamentar el efecto positivo del aprendizaje dialógico en el desempeño académico del estudiante. En el segundo capítulo, se describe la comprensión lectora de acuerdo a los desempeños y logros de aprendizaje en el nivel primario, así como la relación y contribución del aprendizaje dialógico en el desarrollo e incremento de la comprensión lectora en los aprendices.

CAPÍTULO I:

RELEVANCIA DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

En las últimas décadas, ha existido la necesidad latente de volver al estudiante el protagonista del proceso de aprendizaje. El modelo de aprendizaje dialógico surge para responder a esa necesidad, ya que incorpora la interacción y comunicación con otros en el proceso de aprendizaje para que cada aprendiz asuma un rol más activo y autónomo (Palomar y García, 2010). Desde esta perspectiva, el aprendizaje dialógico es importante para desarrollar procesos de lectura exitosos y alcanzar niveles óptimos de racionalidad y argumentación. Por ello, el presente capítulo abordará en qué consiste el aprendizaje dialógico, así como sus principios, prácticas y relevancia en el aprendizaje.

1.1. Definición de aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico se define como un modelo de aprendizaje que fomenta la equidad entre todos los participantes por medio de distintas interacciones dialógicas (Flecha, 1997). Para catalogar a una interacción como dialógica es necesario que esté orientada a buscar el consenso, estar libre de coacción, cargada de sinceridad y de elementos de lenguaje verbal y no verbal que promuevan la superación de desigualdades y los entornos seguros (Aubert et al., 2008). Sin embargo, según Soler y Pulido (2009), las interacciones, entendidas como actos comunicativos entre personas, pueden catalogarse entre dialógicas o de poder.

Este método dialógico facilita la construcción colectiva del conocimiento al tiempo que promueve condiciones propicias para el análisis y la reflexión crítica sobre los contenidos impartidos en el aula (Aguilar, 2017). Autores como Kim y Wilkinson (2019) destacan que el aprendizaje dialógico se centra en el diálogo tanto como método de enseñanza como fin en sí mismo porque a través de las interacciones aprendemos a comunicarnos e interrelacionarnos al mismo tiempo que aprendemos con los demás aquello que venimos compartiendo al dialogar. En esta misma línea también se encuentran

otros autores como Gordon Wells que señalan el rol fundamental del diálogo en el proceso de aprendizaje (Dragonas et al., 2015).

Esta metodología amplía las posibilidades de enseñanza y aprendizaje al fomentar una mayor cantidad de interacciones en diversos contextos educativos (Gaita Iparraguirre, Flores Salazar y Quintanilla Córdor, 2018). Desde la perspectiva de Gallin (2022), el aprendizaje dialógico busca un equilibrio entre el espacio temporal orientado a la instrucción y el periodo destinado a la construcción del conocimiento, otorgando protagonismo al estudiante y, en consecuencia, su autonomía. En este sistema, intervienen elementos como las normas, la retroalimentación, el diario de aprendizaje y las consignas iniciales proporcionadas por el docente.

Sin embargo, es importante reiterar que no todas las interacciones en el aula son dialógicas. Incluso puede generarse un “lado oscuro” en medio de nuestro entorno dialógico al excluir el “ellos” y esto va de la mano con reflexionar críticamente sobre la base de nuestros consensos (Renshow, 2010). Por ejemplo, muchos docentes siguen la rutina Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE), que se centra en obtener respuestas simples para verificar la asimilación de la información. Diferentes investigaciones han llegado a la conclusión de que existe una mayor probabilidad a que los estudiantes participen en conversaciones donde unos imponen sus ideas sobre otros, o en diálogos acumulativos donde se busca mantener la cohesión del grupo, en lugar de involucrarse en un diálogo productivo y transformador (Wegerif y Scrimshaw, 1998), como promueve el aprendizaje dialógico.

Este se fundamenta en principios esenciales recogidos por Flecha (1997), inspirados en las teorías socioculturales de Vygotsky y Bruner, así como en la acción dialógica de Freire (1970). Vygotsky (1979) destaca la relevancia de las interacciones sociales en el aprendizaje, ya que los estudiantes son capaces de aprender teniendo el apoyo o el andamiaje necesario para continuar con el desarrollo de su aprendizaje. Esto se complementa con la perspectiva de desarrollo cognitivo que plantea Bruner (1997), ya que considera que el desarrollo cognitivo se nutre de la interacción con la comunidad cultural, es decir, las habilidades cognitivas del individuo se ven favorecidas al intercambiar aprendizajes con los demás alcanzando conclusiones más integradoras de lo aprendido al

nutrirse de las experiencias y saberes de los otros. Según el lingüista Halliday (1993) esto ocurre desde la etapa preescolar y las interacciones dialógicas cotidianas se vuelven la clave del aprendizaje. Esta interacción social en el ámbito educativo, que plantean Vygotsky y Bruner, se vuelve viable en contextos donde el diálogo permite una participación activa de los estudiantes. Al respecto, Freire (2004) enfatiza que el diálogo es una herramienta esencial para el aprendizaje y el desarrollo social, ya que es un recurso que permite la organización del conocimiento y la promoción de la criticidad (García Yeste y García Carrión, 2022). Freire no habla de salón de clase o colegio sino de círculos culturales basados en relaciones de igualdad y que aprenden a través de la investigación dialógica de la vida (Renshow, 2010). Otros investigadores como Giroux (1985) y McLaren (1986) crearon redes dialógicas de docentes haciendo énfasis en el “lenguaje de la posibilidad”.

En conclusión, el aprendizaje dialógico se concibe como un modelo pedagógico que busca transformar la realidad educativa mediante la equidad de oportunidades para participar en diversas situaciones de aprendizaje, utilizando el diálogo como principal herramienta de cambio. Este enfoque se apoya en prácticas pedagógicas exitosas, como la tertulia literaria o el grupo interactivo, que promueven la interacción igualitaria, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento.

1.2. Principios del aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico, según Flecha (1997), se sustenta en siete principios o elementos que validan si las prácticas pedagógicas en aula están enmarcadas en este modelo pedagógico o no. Estos principios son:

a. Diálogo igualitario

Este refiere a que todas las contribuciones son igual de valoradas sin juzgar quién las emite. El valor de cada aporte estará relacionado con qué tan contextualizado esté en la situación referida y qué tan útil es para afrontarla (García y García, 2022). Asimismo, para Roca et al. (2022), el diálogo igualitario suscitado entre individuos de distintos entornos

culturales es un elemento de transformación social, puesto que permite que cada persona pueda aprender de la otra sin que existan relaciones de poder o de subyugación.

En ese sentido, el diálogo igualitario se puede abordar para resolver conflictos y tener, como resultado, igualdad de significancia en la opinión y voz tanto de estudiantes como docentes. Es decir, todos poseen igual calidad y cantidad de ocasiones para ser partícipes e interrelacionarse con otros (Aguilar, 2017) en procesos reflexivos o toma de decisiones. Por eso, en una escuela que basa sus acciones en el aprendizaje dialógico, se desarrolla un modelo dialógico de resolución de conflictos por medio de consensos y no de sanciones (Ferrada y Flecha, 2008).

b. Igualdad de diferencias

Este principio reconoce la diversidad sin dejar de lado el fin de promover la igualdad entre los participantes y el logro de resultados óptimos (García y Carrión, 2022). En un contexto de aprendizaje, este principio ve a cada alumno como diferente al otro pero a la vez entiende que todos merecen las mismas oportunidades (Ferrada y Flecha, 2008). Una oportunidad para aplicar ello en la escuela es comprender y atender los bajos resultados académicos de estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios gracias a nuevas estrategias pedagógicas, como los grupos interactivos o la tutoría entre pares (García y Carrión, 2022) con los cuales puedan mejorar y lograr los aprendizajes esperados.

c. Transformación

Este principio parte de entender la educación como un recurso que genera cambio social y permite progresar ante las desigualdades (Valls y Munte, 2010; Valls-Carol, et al., 2022). Es decir, cuando hablamos de transformación, nos referimos a todos los cambios que podemos aplicar a la realidad desde el escenario pedagógico. Este principio posibilita que los docentes y estudiantes se sientan capaces de poder lanzar una iniciativa para modificar el contexto de enseñanza-aprendizaje. En esa línea, el aprendizaje dialógico transforma las prácticas pedagógicas acorde a las demandas y potencialidades de todos los estudiantes. Por ende, la dimensión transformadora se basa en que la educación es capaz de modificar las construcciones intersubjetivas de los estudiantes y docentes (Ferrada y Flecha, 2008).

Por ejemplo, un docente de ciencias naturales puede desafiar a sus estudiantes y llevarlos a experimentar distintas situaciones científicas aplicando nuevas formas de enseñar como el Aprendizaje Basado en Proyectos. En este caso se ha transformado la ruta y la metodología.

d. Inteligencia cultural

Se define como la capacidad universal que tiene toda persona de generar aprendizaje por medio del diálogo y de la puesta en escena de sus propias habilidades comunicativas (Ferrada y Flecha, 2008). Desde este principio, se valoran otras capacidades diferentes a las académicas desde dos premisas: todos los individuos pueden comunicarse y todos poseen saberes propios de su experiencia de vida cotidiana (Flecha, 1997). En esa línea, Flecha y Tortajada (1999) definen tres dimensiones de la inteligencia cultural: habilidades académicas, que son destrezas adquiridas en el proceso de asimilar contenidos educativos; habilidades comunicativas; y finalmente las habilidades prácticas, que son destrezas que facilitan que el individuo haga frente a situaciones reales y resuelva problemáticas diversas (Fernández-Antón, 2014).

Este principio considera importante la participación integral de cada miembro de la escuela con el fin de potenciar cada recurso disponibles en la misma y solucionar problemas que afectan a la comunidad, puesto que todos poseen inteligencia cultural, y no solo los maestros como se entendía en la escuela tradicional (Ramis y Krastina, 2010). Por ejemplo, para que se valore la inteligencia cultural en una escuela se puede invitar a individuos de la comunidad para involucrarse como facilitadores en espacios de aprendizaje para que compartan sus conocimientos y prácticas para apoyar a los estudiantes a hacer frente a los desafíos de su contexto.

e. Dimensión instrumental

La dimensión instrumental se refiere a que cada alumno debe alcanzar los saberes y habilidades que le permitan integrarse a la sociedad y continuar aprendiendo en su vida académica y profesional (García y García, 2022). No se trata solo de enseñar aquello que los estudiantes puedan aprender o que les haga sentir cómodos, sino aquello que van a

requerir para ser personas exitosas en un futuro y ser incluidas socialmente (De Botton, 2015). En ese sentido, el aporte de este principio se basa en la mirada crítica de los saberes y habilidades que se inculcan en los aprendices los cuales deben ser aprendizajes para la vida y no para una evaluación puntual en clase.

Vale recalcar que la dimensión instrumental se enriquece cuando existe el diálogo entre distintas personas de la comunidad, porque esto facilita el considerar dimensiones diferentes de la inteligencia humana y considerar las perspectivas diversas de cada participante (Ferrada y Flecha, 2008). Por ejemplo, al término del primer bimestre el maestro puede convocar a una asamblea de estudiantes y de familias y compartirles su primera propuesta de habilidades y contenidos para el periodo entrante y consultarles qué opinan que es significativo o no para su formación.

f. Creación de sentido

Se crea sentido en el ámbito escolar al dar respuesta a las exigencias, motivaciones y situaciones de toda persona en otros escenarios de su diario vivir. Es decir, cuando lo que se aprende, lo que se experimenta y lo que se comparte en la escuela es útil y necesario no solo para el estudiante sino para su entorno cercano (García y García, 2022). Para que lo aprendido tenga sentido, es clave que el aprendiz perciba distintas oportunidades para elegir y tomar decisiones sobre lo que aprende conociendo diversas posibilidades en la infinitud de situaciones en las que se puede poner en juego lo aprendido (Ferrada y Flecha, 2008). Un ejemplo de ello es proponer distintas evidencias que ayuden a valorar el nivel de logro de las competencias en una situación de aprendizaje. Cabe precisar que toda situación de aprendizaje debe partir de un lanzamiento del problema, que genere interés, sea retador y motivador para el estudiante.

g. Solidaridad

Se refiere a que cada aula está organizada de tal forma que se aprende dialogando y colaborando con todos y todas, poniendo al éxito educativo de cada uno como objetivo principal (García y García, 2022). Es necesario comprender que la solidaridad se aprende principalmente por el ejemplo de los docentes y por espacios interculturales en los que

existe una diversidad de formas de actuar (Ferrada y Flecha, 2008).

El aporte educativo de este principio se basa en que los estudiantes van desarrollando habilidades comunicativas para hacerse entender por otros, saber pedir ayuda, ser empático, respetar la diversidad de los demás, entre otros aspectos que, con el tiempo, llevarán a cada estudiante a interiorizar la solidaridad y desplegarla en otros ámbitos más allá del aula (Khalifaoui et al., 2020). Por ejemplo, la solidaridad desde el modelado del maestro se da desde generar espacios para compartir procesos de aprendizaje y no excluir a aquellos que tienen dificultades, promoviendo la empatía ante la diversidad (Brunner, 1997).

1.3. Prácticas basadas en aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico se plantea como un modelo de enseñanza–aprendizaje que facilita el desarrollar prácticas educativas inclusivas y contextualizadas en el ámbito y comunidad educativa logrando resultados favorables y de gran relevancia en el logro de aprendizajes de los educandos. Para ello, utiliza la interacción e inclusión como principales herramientas de transformación.

Esto se basa en los planteamientos de Vygotsky de acuerdo con la Teoría Sociocultural del aprendizaje (1979) y Freire (2004) que afirma que el diálogo es una característica para el desarrollo de aprendizaje y transformación social. Dichas ideas son el fundamento de las comunidades de aprendizaje, modelo educativo que tiene como finalidad cambiar el escenario y aprendizaje de todo alumno, mejorando la convivencia e incrementando su rendimiento académico al recoger experiencias educativas a nivel internacional que han demostrado mayor éxito y relevancia en el ámbito científico y educativo (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Al respecto, algunos autores remarcan ciertos indicadores para determinar si una práctica pedagógica dialógica es exitosa o no (Alexander, 2004):

- Contexto de aprendizaje colectivo.
- Todo participante escucha al otro y reflexiona sobre perspectivas alternativas.
- Se desarrolla en un entorno seguro, de apoyo y solidaridad entre todos.

- Se da un aprendizaje acumulativo ya que todos construyen ideas desde sus propias contribuciones y desde las de otros generando líneas de pensamiento cohesionadas.
- Son actividades con propósito, enmarcadas en objetivos específicos.

Otros autores como Nicholas Burbules (1993) distinguen tipos de diálogo que se pueden traducir en prácticas dialógicas en el aula: diálogo como instrucción, diálogo como conversación, diálogo como indagación, entre otros. El primero está vinculado con la conversación constructiva (Goldenberg, 1993) y el andamiaje. El segundo se refiere a buscar consenso, concurrencia y reciprocidad en las interacciones (Renshow, 2010) y el tercero se refiere a la investigación dialógica (Wells, 2001) que se aproxima mucho al aprendizaje por descubrimiento no estructurado.

En consonancia con lo anterior, se identifican dos grupos de acciones educativas de éxito (SEAs)² las cuales se basan en agrupación de estudiantes según acciones inclusivas y la participación familiar y comunitaria en el ámbito escolar. De ambas, se desprenden ciertas propuestas de aplicación práctica de los principios del aprendizaje dialógico y en los resultados del estudio INCLUD-ED (Flecha, 2015):

a) Grupos interactivos

Se refiere a la forma de organizar el trabajo educativo de los estudiantes donde priman las interacciones entre estudiantes, profesores, voluntarios, etc. La finalidad es que todos pasen por las distintas actividades de acuerdo con la cantidad de grupos que haya. Este tipo de prácticas promueve la comunicación y el intercambio de experiencias e iniciativas, al mismo tiempo que promueve reflexiones en bloque logrando un aprendizaje cooperativo y fomentando una buena convivencia entre los integrantes.

b) Tertulias literarias dialógicas

Son espacios para la comprensión y profundización de un texto en donde el estudiante, a partir de la interpretación y análisis personal, intercambia opiniones, reflexiones y hasta emociones que surgen a través del diálogo con otros. Esto fomenta, el respeto entre las

² The Successful Educational Actions, siglas en inglés que refieren a las Acciones Educativas de Éxito explicadas en el Capítulo 4 del proyecto INCLUD-ED

personas, sus puntos de vista, mejora en la convivencia y construcción de nuevos conocimientos.

c) Biblioteca tutorizada

Se refiere a orientar la biblioteca escolar a convertirse en un lugar en el que se realizan múltiples tareas vinculadas al aprendizaje. Dichas actividades pueden darse de manera colectiva, fomentando la lectura o al desarrollo de actividades para la mejora del rendimiento académico. Al estar orientadas por una persona o un grupo, usualmente adulta, es posible reconocer cualquier dificultad que puedan presentar los estudiantes de forma más fácil promoviendo de igual manera que las resuelvan apoyándose entre ellos mismos.

d) Formación del profesorado en las comunidades

Es entendida como una nueva manera de formación continua para maestros basándonos en la revisión de literatura teórica y científica especializada en educación. El diálogo se basa en argumentos válidos que refuerzan el compromiso docente con la excelencia educativa (Morlá-Folch et al., 2022).

e) Modelo dialógico de prevención de conflictos

Esta iniciativa consiste en generar espacios dialogantes entre todos los grupos de la escuela para establecer de forma negociada toda norma de convivencia que cada individuo cumplirá, desde una perspectiva de tolerancia cero a la violencia (Flecha y García, 2007).

De acuerdo al análisis y los resultados del proyecto INCLUD-ED, aplicado en 14 países europeos, las actuaciones de éxito descritas en los párrafos anteriores son justamente actividades fundamentadas en la participación de la comunidad que cambian el entorno socio-cultural y, en consecuencia, los aprendizajes a través de la inclusión, diálogo y equidad. Estos tres aspectos, son esenciales y base del modelo del aprendizaje dialógico. De la misma manera, vale mencionar que todas son transferibles y universales (Flecha, 2015).

1.4. Aprendizaje dialógico y su contribución con las competencias comunicativas

Según Pérez (2022), las competencias comunicativas definidas en el ámbito educativo son cuatro: escritura, lectura, oralidad y escucha. Estas coinciden con lo propuesto por el Currículo Nacional del Perú (MINEDU, 2017) en el que se proponen tres competencias en el área de Comunicación: Se comunica oralmente, lee diversos tipos de textos y escribe diversos tipos de textos. Para Valls et al. (2008), por medio del diálogo las personas aprenden y generan nuevos conocimientos, transformando no solo su lenguaje sino también sus decisiones y sus vidas. Es decir, mientras más experiencias de diálogo tengamos, más se fortalecerán estas competencias para la vida (Pérez, 2022).

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje dialógico favorece el desarrollo de las competencias comunicativas. Para empezar, en el caso de la competencia lectora, en los últimos tiempos, se ha buscado desarrollar un proceso más reflexivo de tal forma que el estudiante pueda ampliar su perspectiva y plantearse posturas críticas (Pérez, 2022). Esto va de la mano con la tertulia literaria, puesto que en esta práctica se busca generar una lectura reflexiva desde el diálogo igualitario permitiendo que los estudiantes elijan lo que les interesa del texto, y lo vinculen con su vida diaria, otorgándole sentido a la lectura.

Con respecto a la escucha (y al habla), es una de las principales dificultades en la vida diaria escolar puesto que la mayoría de estudiantes tienen problemas con atender a la voz del otro y respetar los turnos de palabra (Pérez, 2022). Sin embargo, desde el modelo de aprendizaje dialógico y sus principios de inteligencia cultural e igualdad de diferencias, todos podemos dar aportes valiosos para construir la comprensión de un tema. Por ende, es trascendental el atender las participaciones de otros, puesto que se puede aprender algo nuevo a partir de la interacción.

Por otro lado, en la enseñanza de la escritura es necesario generar espacios para revisar y comentar las composiciones escritas (Yardas, 1991). En esa misma línea, Allen (1990) plantea que la escritura involucra un proceso de toma de decisiones por parte de quien escribe, las cuales se enriquecen a través de la retroalimentación que brinda el docente o la revisión de su texto con sus pares. Entonces, los espacios marcados por el aprendizaje dialógico suman a esta premisa puesto que en las distintas actuaciones educativas son los estudiantes los protagonistas de las interacciones y los docentes hablan poco.

CAPÍTULO II:

LA CONTRIBUCIÓN DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL CICLO V

Actualmente, existen estudios que colocan al diálogo en el aula como una herramienta que puede potenciar el desempeño escolar de los alumnos (Mercer y Howe, 2012). Por ejemplo, estudios como el de Wolf, Crosson y Resnick (2006) concluyen que el diálogo que parte de preguntas socráticas entre docente y estudiante puede mejorar los niveles de comprensión lectora. En ese contexto, el presente capítulo buscará ahondar en los argumentos y perspectivas de distintos autores que explican el proceso de comprensión lectora y sus distintos niveles de desarrollo, así como en la influencia del aprendizaje dialógico en dicho proceso.

2.1. Definición de comprensión lectora y sus niveles respectivos

Para definir comprensión lectora, es importante considerar que es un constructo amplio de varias dimensiones que implica muchos procesos básicos al momento de leer (Pérez y Gómez-Villalba, 2003). Estos procesos implicados son de carácter cognitivo, psicológico, cognitivo lingüístico y afectivo. Dentro de ellos, tenemos la percepción, atención y memoria, acceso léxico, análisis sintáctico e interpretación semántica y el estado de ánimo y sentimientos de la persona (Arándiga, 2005).

La lectura es considerada un procedimiento activo y autodirigido por quien lee, debido a que quien extrae el significado de lo leído, y lo interpreta dándole un sentido al texto, utiliza estrategias que le permitan sumar sus conocimientos previos con fuentes de información y así lograr la comprensión del mismo (Sequeira, citado en SEP 2001). Además, la lectura también se entiende como una actividad comunicativa donde interactúa el texto y el lector, interviniendo en ese proceso: capacidades cognitivas, pragmática comunicativa y metacognitiva.

Según Dubois (1991), existen tres nociones teóricas al respecto: teoría de la lectura como conjunto de habilidades, teoría de la lectura como proceso interactivo y teoría de la lectura como proceso transaccional. Las mismas que detallamos a continuación:

a) Teoría de la lectura como conjunto de habilidades

Esta teoría se originó a mitad del siglo XX y entiende la lectura como un conglomerado de habilidades que se centra en transferir información. Este enfoque pretende que el lector descubra y le dé sentido a las ideas del texto y propósito del autor. Para ello, Dubois considera que se da este proceso en 3 niveles:

- Conocimiento del código, que implica decodificar e identificar palabras para comprender lo leído.
- Comprensión, que involucra comprender y extraer ideas literalmente del texto.
- Evaluación, que implica comprender y extraer ideas importantes del texto, por medio de la inferencia y la lectura crítica. Ello refiere a la integración del contenido del texto con sus experiencias personales; de esta manera, comprende el propósito del autor.

b) Teoría de la lectura como proceso interactivo

Se basa en el modelo psicolingüístico de Goodman (1991) en el que se interrelacionan pensamiento y lenguaje. Esto se refiere a la importancia que les da el lector a sus saberes previos para reconstruir el mensaje del texto que lee. En ese sentido, también se recurre a la psicología constructivista para hacer uso de la teoría de los esquemas propuesta por Bartlett (1932), puesto que el proceso lector busca encontrar esquemas ideales para comprender y explicar el texto. Ello refiere a esquemas como almacenamiento de ideas y experiencias propias, las cuales se organizan para ser asociadas con la lectura. De esta manera, este proceso permite interactuar con el texto y construir significado, debido a que los esquemas se encuentran en constante desarrollo y transformación.

c) Teoría de la lectura como proceso transaccional

Esta teoría se rige bajo el enfoque de Freire (2004). Esta plantea que, para que exista comprensión y se logre una lectura crítica, se presenta una conexión entre lenguaje (texto) y realidad (contexto). En ese contexto, se entiende por lectura crítica a la habilidad de

asumir una posición reflexiva ante el entorno para así poder identificar problemáticas, incoherencias e incluso limitaciones en la información (Morales, 2018). De esta forma, cada lector puede obtener múltiples posibilidades de comprensión y/o ampliación de saberes a través de la lectura de acuerdo a su escenario.

En base a estas teorías, podemos entender que la comprensión es la aptitud para poder entender lo que leemos y/o escuchamos. Ello se da a través de la integración de un conjunto de procesos cognitivos que intervienen para que esta comprensión pueda alcanzar un nivel crítico y reflexivo. Debido a que el lector construye su propio aprendizaje, este se ve influenciado por su experiencia considerando la información leída y dándole así un sentido propio (Cassany, ed., 2003; Cassany, 2006; Serrano de Moreno y Sánchez, 2008; Alfaro, 2010).

Dado que la comprensión es un proceso complejo, explicado bajo los diferentes enfoques en las teorías planteadas por Dubois (1991), es importante involucrar el uso de estrategias de razonamiento y/o cognitivas que permitan comprender y construir un propio aprendizaje en el sujeto. Asimismo, estas serán utilizadas de acuerdo con las necesidades de cada lector y permitirá que este sea un agente activo durante la interacción con la lectura. Las estrategias de razonamiento y/o cognitivas a considerar son: la focalización, organización, resolución de problemas y elaboración (García García, 1993; Pérez, 2005).

Existen diversas clasificaciones sobre los niveles de comprensión lectora; sin embargo, en relación a las teorías presentadas en párrafos anteriores, en la presente investigación se ha optado por considerar la taxonomía de Barret, Catalá et al. (2001), debido a que este ha tenido en cuenta determinados componentes y clasificado niveles de comprensión lectora a partir de destrezas que van de menor a mayor nivel de complejidad incluyendo procesos de carácter lógico-conceptual. Se plantea que el estudiante logre resultados óptimos construyendo significado tanto sus conocimientos como la información al momento que interactúa con ella, involucrando aspectos asimilativos comprensivos y expresivos comunicativos (Catalá et al., 2001).

Es así que la clasificación de Barret, Catalá et al. (2001), brinda alternativas de comprensión y análisis contrastando y enriqueciendo información con los conocimientos y experiencias propias. Los niveles de comprensión lectora que se fundamentan son los siguientes: literal, reorganizativa, inferencial y crítico.

Tabla 1. *Niveles de comprensión lectora*

	Niveles	Descripción
Niveles de comprensión lectora	Literal	Se refiere a la identificación de información e ideas que se encuentran explícitamente en el texto. Asimismo, se puede comprobar la comprensión del lector, a través de la retención de estas ideas que serán expresadas con palabras propias.
	Reorganizativa	Refiere a hacer uso de estrategias y/o técnicas de organización de información. De esta manera, se sintetiza e identifica las ideas más relevantes expuestas en el texto.
	Inferencial o interpretativa	Se evidencia una interacción entre el texto y el lector, con sus conocimientos y experiencias previas. Ello le ayuda a formular hipótesis, interpretar lenguaje significativo y elaborar conclusiones.
	Crítica	En este último nivel se involucra la expresión de opiniones y juicios propios de acuerdo a lo comprendido del texto, considerando la intención del autor, entre otros aspectos como la autoconsciencia y la capacidad reflexiva que permita formar una ciudadanía autónoma y democrática.

Fuente: Catalá et al., 2001 Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° a 6° de primaria).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que leer es un proceso complejo que implica comprender un tema en particular a partir de la extracción y construcción de significados entre las ideas, tanto nuevas como de aquellas que son conocidas (Segovia, 2002). Esto conlleva a afirmar que la comprensión lectora no se reduce a la reproducción de ideas o que el texto contenga en sí todo el significado del tema que aborda, sino que quien lee construye ese significado.

2.2. Factores que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora

La comprensión lectora en los estudiantes de primaria es una competencia que no solo implica la decodificación de palabras, sino que involucra la movilización de diferentes procesos cognitivos para identificar, interpretar y reflexionar sobre el contenido del texto. Aunque su desarrollo se da durante toda la vida, se ve necesario que desde la escuela se reconozcan los factores que favorezcan a su desarrollo.

Si bien, de acuerdo con la literatura, se ha mencionado la utilidad de las estrategias de comprensión para apoyar el proceso de lectura, también se ha encontrado que hay un despliegue de habilidades lingüísticas con las que los estudiantes dan soporte a su comprensión lectora, las cuales pueden ser un aspecto diferencial para acceder y construir el significado del texto (Ucelli, Galloway, Barr, Meneses y Dobbs, 2015; Elleman y Compton, 2017; Meneses y Ucelli, 2015). Al respecto, enseñar estrategias de comprensión es importante, pero en sí mismas no necesariamente conducen a un proceso efectivo en la comprensión de un texto, especialmente cuando se es un lector con un bajo nivel de comprensión o con dificultades para comprender. Por ejemplo, una estrategia comúnmente reforzada es la identificación de las ideas principales; no obstante, en un estudio desarrollado por Williams (1993, citado por Elleman y Compton, 2017), se encontró que los alumnos con dificultades para comprender un texto tuvieron más dificultades para identificar la información importante que aquellos alumnos que no tenían dificultad al leer, lo cual tiene repercusión en la construcción y reflexión sobre el contenido del texto.

Frente a esa barrera que afecta más a lectores con dificultades de comprensión, en recientes investigaciones, se hace referencia a la necesidad de fortalecer las habilidades lingüísticas académicas básicas (CALs, por sus siglas en inglés). Estas habilidades se refieren al conocimiento y a un conjunto de funciones lingüísticas que ocurren simultáneamente con las tareas de aprendizaje escolar y que los textos académicos incorporan (Ucelli et al., 2015; Meneses y Ucelli, 2015). De acuerdo con lo estudiado, las habilidades lingüísticas que se comprenden en las CALs son las siguientes: la descomposición de palabras complejas, la comprensión de enunciados u oraciones complejas, reconocimiento de temas; organización de textos argumentativos, vocabulario metalingüístico, entre otros (Romero, Silva y Snow, 2021).

Entre esas habilidades, el vocabulario es un factor clave que ha evidenciado un efecto positivo en esta competencia (Beck, McKeown y Kucan, 2002; Nagy, 2005; Romero et al., 2021; Sanchez y García, 2021) incluso al contrastarse con otras variables como el nivel socioeconómico (Ucelli et al., 2015). Esto se debe a que el vocabulario proporciona el contexto necesario para entender el significado dentro de un texto. Por ejemplo, los estudiantes con un vocabulario amplio tienen la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto, lo que facilita una lectura más fluida y comprensiva (Nagy, 2005). En ese sentido, se requiere enseñar el vocabulario de los textos que se trabajen con los estudiantes a fin de que puedan saber emplearlos en su proceso de lectura. No obstante, eso no significa enseñar definiciones de palabras o lista de palabras de forma descontextualizada, sino que se fomente la exploración de nuevas palabras en el proceso de lectura a través del uso de técnicas como los juegos de palabras y, especialmente, las discusiones sobre el significado de palabras desconocidas pueden aclarar y enriquecer aún más el repertorio léxico de los estudiantes (Marzano, 2004).

Sobre la discusión de ideas en el aula, señalado en el anterior párrafo, se ha encontrado que las actividades de diálogo son otro factor clave, ya que logran tener un efecto significativo en la mejora de la comprensión lectora (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessy, y Alexander, 2009). Estas actividades se suelen caracterizar no porque predomine el habla del docente, sino que son los estudiantes los que participan en dinámicas horizontales entre sí, en donde pueden compartir lo que comprenden o no comprenden, ampliar su lenguaje académico, intercambiar ideas para conocer perspectivas diferentes a su posición personal, fortalecer un razonamiento lógico y crítico frente a lo que se lee, desarrollar capacidades necesarias en el ejercicio de su ciudadanía, etc.

Por ejemplo, en un estudio de Boardman et al. (2018), se comparó por dos años las interacciones entre docentes y estudiantes de dos grupos del nivel secundario, que desarrollaban una intervención pedagógica diferente para comprender textos: en uno se aplica la Lectura Estratégica Colaborativa (LEC, que involucra la aplicación de estrategias antes, durante y después de la lectura en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo) y en el otro era una instrucción tradicional. En esta comparación, se encontró que las actividades de cooperación del LEC promovieron mayores interacciones entre docentes y estudiantes, en el que los alumnos aprovechaban los espacios de conversación para aplicar

diferentes estrategias y discutir sobre el contenido del texto y en el que era menos las dinámicas centradas en dar información por parte de los docentes, lo cual condujo a una mejora en la comprensión.

En síntesis, en el desarrollo de la comprensión lectora, una actividad de diálogo se convierte en un espacio de aprendizaje que genera más cercanía e interacción con otros para comprender y reflexionar el contenido de un texto. A continuación, se profundizará cómo este factor influye en el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel primario.

2.3. Influencia del aprendizaje dialógico en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes

Como se señaló en el capítulo 1, el aprendizaje dialógico es una herramienta para el aprendizaje que influye positivamente en el logro de competencias comunicativas, como el de la comprensión lectora. En primer lugar, esto se debe porque permite no solo la interacción con otros (docentes y pares), sino que ayuda en el desarrollo de procesos cognitivos complejos para la construcción de su comprensión y reflexión crítica de los textos. En segundo lugar, el diálogo igualitario permite generar un espacio democrático en el que todos pueden compartir sus impresiones sobre lo que leen y así ayudan a que los demás comprendan desde la perspectiva del compañero. Finalmente, un aprendizaje dialógico genera relaciones de confianza y apertura entre los estudiantes para expresar sus ideas sin importar lo distintas que sean, aplicando el principio de igualdad de diferencias.

Cabe precisar que el aprendizaje dialógico no se da solo porque haya actividades de diálogo en el aula. Muchas veces, se proponen actividades para que dialoguen en parejas, en grupos pequeños, etc., pero suele pasar situaciones en la que los estudiantes no suelen expresar sus ideas, no siempre escuchan las intervenciones de sus pares o solo responden lo que esperan que el docente escuche (SUMMA, 2024). No obstante, para que se oriente un aprendizaje dialógico es necesario que haya una planificación pedagógica por parte del docente, con la que promueva una práctica continua y modelada con los estudiantes sobre cómo se puede dialogar exponiendo, negociando, discutiendo y enriqueciendo las ideas de los propios estudiantes, en lugar de una que predomine la exposición y con mayor tiempo de habla del docente (SUMMA, 2024).

Con respecto al desarrollo de la comprensión lectora en el nivel primario, usualmente se ha reconocido que la comprensión lectora involucra un proceso complejo e individual, focalizándose más en la relación entre el lector y el texto y cómo este construye el significado sobre lo que lee. No obstante, desde el aprendizaje dialógico, la perspectiva de la comprensión lectora se concibe como un proceso colaborativo, el cual se caracteriza por promover entre los estudiantes el pensamiento crítico, refuerza interacciones entre varias personas – desde su experiencia personal y contexto sociocultural– en relación con un texto y se construye el significado sobre lo leído a partir de las ideas que se compartan, (Aguilar et al., 2010 citado por Gutiérrez, 2016).

Promover intervenciones pedagógicas de este tipo en primaria, que permitan una participación activa de los estudiantes y desarrollar procesos estratégicos en la lectura de manera conjunta, genera beneficios significativos en el desarrollo de la comprensión lectora y de otros aspectos vinculados al desarrollo del lenguaje (como la adquisición de vocabulario). Por ejemplo, en un estudio cuasiexperimental de Gutiérrez (2016), realizado con 355 estudiantes entre 8 y 9 años, se analizó el efecto de un programa de enseñanza de las estrategias lectoras, implementado a través de la lectura dialógica, en el aprendizaje de la comprensión lectora en un grupo experimental y otro de control. De acuerdo con los resultados, se encontró que el grupo experimental tuvo una mejora significativa en la comprensión lectora en contraste con el grupo control, ya que los estudiantes mostraron una mejora en su habilidad de análisis sintáctico y semántico del contenido del texto, lo que les permitía identificar el sentido global del texto, así como elaborar interpretaciones sobre el contenido del texto.

Probablemente surja la pregunta sobre qué actividades pueden plasmar adecuadamente un aprendizaje dialógico. Al respecto, una actividad que ayuda en el desarrollo de la comprensión lectora es la tertulia literaria. Esta es una actividad cultural en la que se reúnen para comentar una producción literaria en función al diálogo igualitario (Ahon Perales et al., 2020). Al llevar a cabo tertulias literarias, cada estudiante se ve desafiado a formar opiniones y participar en el diálogo, lo que conlleva a un enriquecimiento del vocabulario, la formulación de expresiones coherentes y el desarrollo de una perspectiva crítica hacia lo que se lee (Ahon Perales et al., 2020). Además, durante este proceso, los estudiantes reflexionan sobre sus argumentos y planifican sus respuestas,

fomentando procesos metacognitivos que promueven niveles inferenciales y críticos de comprensión lectora (Valls, Soler y Flecha, 2008). Cabe precisar que las tertulias literarias son una excelente opción para fomentar la participación activa de los padres durante los momentos de lectura en el aula. Según Sillo (2018), esto se debe a que refuerza el principio dialógico de la inteligencia cultural y promueve los valores de igualdad en la diversidad y diálogo equitativo al leer juntos.

Es importante mencionar que algunos estudios señalan que los participantes de las tertulias literarias se terminan apropiando de obras literarias que antes consideraban “complicadas para leer”, por lo que mejoran su gusto por la lectura y su seguridad en el proceso (Valls, Soler y Flecha, 2008). En esa misma línea, al apropiarse de textos más complejos, terminan potenciando su vocabulario (Reed y Vaughn, 2012).

En la investigación de Álvarez y Guerra (2016), hecha con 13 estudiantes de sexto grado de educación primaria, se obtuvieron resultados prometedores al aplicar tres tertulias literarias en un salón de clase cada quince días. El objetivo de dicho estudio fue analizar los procesos seguidos y los resultados logrados en el periodo de tiempo comprendido entre el diseño y la implementación inicial de la tertulia literaria en un aula de educación primaria. Para esta investigación, se levantaron actas de observación de todo el proceso de las tertulias identificando factores que podían complicar o facilitar la ejecución de las tertulias. Vale mencionar que se observaron factores entorpecedores (como la escasez de intervenciones bien elaboradas o falta de hábito lector en los participantes) y factores facilitadores (decidían democráticamente algunos momentos de la tertulia, quisieron leer más de lo que se les pidió, entre otros). Entre las conclusiones dadas, se llegó a identificar que la tertulia literaria facilita el abordaje de tres dimensiones desde la lectura: literaria, axiológica e instructiva, las mismas que facilitan la comprensión lectora del individuo. También, se concluyó que cuando los estudiantes pueden elegir el fragmento que van a comentar de la lectura e incluso ser oídos con libertad, se incrementa su gusto por la lectura y por compartir la misma potenciando su capacidad lectora. Otro de los hallazgos fue reconocer que los estudiantes quisieron aumentar la proporción de páginas leídas periódicamente para la tertulia literaria, e incluso empezaron a dar aportes más profundos y desarrollados que facilitaron la comprensión del texto (Valls, Soler y Flecha, 2008).

Por otra parte, el estudio de Huamán Bravo (2022) tuvo como finalidad el determinar en qué medida una tertulia potencia las tres competencias comunicativas definidas en el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2017). Fue realizado con 25 estudiantes de sexto grado de primaria en una escuela pública en Cusco, los cuales fueron seleccionados al azar de 75 estudiantes bajo el método no probabilístico no intencionado. A este grupo, se les aplicó un cuestionario (a través de una entrevista) a modo de pretest y post test. La investigación es de enfoque cuantitativo bajo un diseño experimental. Se concluyó que, como consecuencia de la aplicación de tertulias literarias, los estudiantes optimizaron su capacidad de entender críticamente lo que leen en textos de distinto nivel de dificultad promoviendo la participación de la mayoría de los estudiantes en un marco de respeto y escucha activa, cumpliendo con los principios del aprendizaje dialógico. De igual forma, debido a las tertulias literarias mejoraron su capacidad de comunicarse oralmente y potenciaron sus niveles de escritura desde la perspectiva de desarrollar textos de diferentes niveles de complejidad.

De acuerdo con la investigación experimental realizada por Carlos y Cano (2021), la cual tiene como objetivo incrementar la comprensión lectora en estudiantes de 5to de primaria, tuvo como muestra 15 estudiantes de una Institución Educativa localizada en San Isidro, Lima. Su estudio, denominado programa Dialoteca, usó el método sustentado en la interacción de pares fundamentando bajo el modelo del aprendizaje dialógico, específicamente las tertulias literarias dialógicas. Se realizó un pretest y post con la administración del instrumento ACL-5³, en dicho instrumento, se modificaron nueve preguntas, adecuando los enunciados en relación con el aspecto lingüístico y cultural, los cuales fueron validados por seis expertos. En el intervalo de esa aplicación, se desarrollaron 12 sesiones de 45 minutos, en las que se desarrollaron diferentes estrategias cognitivas complementadas con diálogo. Las estrategias cognitivas utilizadas fueron las de organización de información, control de la comprensión y de apoyo afectivo. Para conocer el impacto del programa, se realizó un post test del mismo instrumento respectivamente. Finalmente, se llegó a la conclusión de que el programa Dialoteca incrementó notablemente en lo que refiere al nivel literal e inferencial la comprensión lectora de los 15 alumnos considerados en la muestra, manteniéndolos más motivados, con atención

³ Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° a 6° de primaria) por Catalá et al., 2001. En esta investigación de acuerdo al grado, se utilizó el ACL-5 para identificar el nivel de comprensión de cada estudiante.

sostenida y participativos.

En conclusión, podemos entender que el aprendizaje dialógico, a través de la tertulia literaria, es una herramienta valiosa a nivel pedagógico para potenciar los niveles de comprensión lectora en todo el estudiantado. Los estudios mencionados han señalado que las intervenciones pedagógicas giran bajo el eje principal del diálogo. El diálogo que se plantea se va construyendo a partir de una lectura que invita a los estudiantes a debatir, lo cual se genera a raíz de las diferentes opiniones de cada uno; estas opiniones terminan siendo argumentos que aportan los participantes. Los debates con diversas opiniones se resuelven mediante el desarrollo de argumentos, no siendo necesario llegar a un consenso. De lograrse consenso en el grupo, se establece como una interpretación provisionalmente verdadera (Flecha, 1997). Del mismo modo, es importante el rol del docente, debido a que acompaña y dinamiza las interacciones entre los estudiantes promoviendo la solidaridad y el respeto en el grupo, así como un enriquecimiento en la calidad de la tertulia, generando un aprendizaje exitoso.

CONCLUSIONES

1. El aprendizaje dialógico contribuye a la mejora de la comprensión lectora en los alumnos, puesto que considera a la lectura como un proceso participativo y no solo como una reproducción de datos. Esto permite que se fortalezcan los procesos cognitivos de los estudiantes, los cuales conllevan al logro de los diferentes niveles de comprensión. Las actividades de aprendizaje dialógico permiten proponer situaciones que relacionan la lectura con una experiencia real, el intercambio de ideas o interpretaciones sobre lo leído entre los estudiantes, entre otros, aplicando los principios de inteligencia cultural y diálogo igualitario, entre otros.
2. La tertulia literaria impacta en la comprensión lectora del estudiante, ya que fomenta su capacidad analítica y reflexiva. Al plantear una actividad como la tertulia, se busca que los estudiantes interactúen con el texto a partir de sus conocimientos previos e intercambien opiniones con los demás, aplicando los principios de inteligencia cultural, transformación e igualdad de diferencias del aprendizaje dialógico. Esto da como resultado un proceso de lectura reflexivo y crítico lo cual conlleva a que el estudiante se forme también como un ciudadano autónomo, activo y crítico para la sociedad.
3. La comprensión lectora es un proceso que no solo implica decodificar un texto, sino que parte de comprender el contexto de dicho texto, establecer relación con la realidad y a la vez con las experiencias que tiene el individuo a fin de que el mensaje del texto tenga un significado. Para leer, el lector necesita usar una serie de estrategias y recursos que lo lleven a identificar información relevante, interpretar el texto y generar una opinión con argumentos razonables a partir de dicho fragmento textual.
4. En ese contexto, el aprendizaje dialógico facilita el proceso de comprensión de lectura. Esto se debe a que moviliza los saberes previos y experiencias a partir del principio de inteligencia cultural en medio de la libertad y espontaneidad de una experiencia de aprendizaje. En medio de una situación en el contexto del aprendizaje

dialógico, todos pueden compartir sus experiencias desde la mirada del diálogo igualitario y la igualdad de diferencias. En ese sentido, el sentirse libre para aprender, expresar ideas y proponer juicios facilita el proceso de interpretación del texto y la propia construcción de significados.

5. Las competencias comunicativas (expresión oral, escritura y lectura) están interconectadas y el logro o dificultad en el desempeño de alguna está correlacionado con el de las demás. Por ende, los maestros y maestras deben considerar estas conexiones al momento de plantear experiencias de aprendizaje que lleven a los estudiantes a movilizar no solo una, sino todas estas competencias comunicativas. Precisamente esto se busca a partir de las estrategias dialógicas, ya que no solo se lee el texto en medio de una situación comunicativa, sino que se puede tomar nota de lo comprendido, para luego participar del diálogo reflexivo.
6. Los maestros y maestras necesitan considerar estrategias que abran espacios de diálogo para cimentar los aprendizajes en la mente de los estudiantes. Cabe mencionar que no toda actividad que involucre un intercambio oral se puede denominar como dialógica, sino que debe contemplar los principios del aprendizaje dialógico que se detallaron en la presente investigación. Por ende, recursos como la tertulia literaria, la mesa redonda o el debate desde una concepción dialógica, sin jerarquías ni posturas dominantes, llevará a los estudiantes a asegurar aprendizajes a largo plazo y también a generar un verdadero clima de confianza para aprender.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. A. B. (2017). *El Aprendizaje dialógico y su incidencia en la formación integral* [Tesis de Maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala].
- Ahon Perales, N. D. J., Alvarado Cornelio, S. J., Chocce Rabanal, Y., Tabata Cano, V. A., y Tune Nuñez, M. (2020). Tertulia literaria dialógica para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria.
- Alexander, R. (2004). Dialogic teaching and the study of classroom talk. In *International Conference keynote address 44(3)*, 103-111.
- Alfaro, G. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación bibliotecológica*, 24(50), 35-47.
- Allen, N. J. (1990) 'Developing an Effective Tutorial Style' En: *The Writing Lab Newsletter*, 15/3, 1- 4, noviembre.
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., y Larrinaga Iturriaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque: revista pedagógica*, (26), 209-224.
- Álvarez-Álvarez, M., y Guerra-Sánchez, S. (2016). Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista de pedagogía*, 37(100), 229-247.
- Apolinario Astocuri, P. A. (2018). Actuaciones educativas de éxito en comunidades de aprendizaje para la mejora de la comprensión lectora en la Institución Educativa Pública Multigrado N° 30285.
- Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*.
- Bartlett, C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boardman, A. G., Boelé, A. L., y Klingner, J. K. (2018). Strategy Instruction Shifts Teacher and Student Interactions During Text-Based Discussions. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 175–195. <http://www.jstor.org/stable/26622506>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.

- Carbajal, V., Huamani, V., Reymundiz, J., Salas, S., y Zamora, G. (2016). Sistematización de la experiencia de aplicación de tertulias literarias dialógicas en las aulas de Primer, Segundo, Tercer y Cuarto Grado de Educación Primaria del colegio Anexo al IPNM del distrito de Santiago de Surco perteneciente a la UGEL 07. Tesis para optar el grado de Licenciatura. Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
- Carlos, F., y Cano, K. (2021) *Efectos del programa Dialoteca en la comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de educación primaria en una institución educativa de San Isidro*. Tesis para optar el grado de Licenciatura. Universidad Marcelino Champagnat.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, 113–32.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados* 109-128. Barcelona: Paidós.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1ª a 6ª de primaria). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 350-371. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.659>
- Dragonas, T., Gergen, K. J., McNamee, S., y Tseliou, E. (2015). Education as social construction. *World Share*.
- Dubois, M (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Santa Fe, Asociación Civil Mírame Bien.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153149743007.pdf>
- Elleman, A. M., y Compton, D. L. (2017). Beyond comprehension strategy instruction: What's next?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 84-91. DOI: 10.1044/2017_LSHSS-16-0036
- Fernández-Antón, E. (2014). La inteligencia cultural en los grupos interactivos: un estudio de caso en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera de Valsaín (Segovia). *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 32(2), 85-94. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/284551/372459>
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61.

- Flecha García, J. R., y García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Flecha, R., y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, 13-27. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (16ª ed.) México: Siglo XXI Editores Argentina. S.A.
- Gaita Iparraguirre, C., Flores Salazar, J. V., Ugarte Guerra, F. J., y Quintanilla Cándor, C. (2018). IX Congreso Internacional sobre Enseñanza de las Matemáticas. Libro de Actas. CIEM 2018.
- Gallin, P. (2022). Aprendizaje Dialógico: Tránsito de un Concepto Educativo hacia la Enseñanza Diaria en el Aula. *Paradigma*, 43(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9041261>
- García García, E. (1993). La comprensión de textos: Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica (5)* 87-113.
- García, C., y García, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Giroux, H (1985). Introduction. In Freire, P. *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, xi-xxv.
- Goldenberg, C. (1993). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *Reading Teacher*; 46, 316-326.
- González, S., Fernández, R., y Manzanero, V.(2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 113-118.
- Goodman, K. (1991). Unidade na leitura-um modelo psicolinguístico transaccional. *Letras de Hoje*, 26(4).
- Gutiérrez, R. (2016). Effects of Dialogic Reading in the Improvement of Reading Comprehension in Students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15017

- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 15-47.
- Halliday, M. A. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5(2), 93-116.
- Huaman Bravo, J. (2022). Tertulias literarias dialógicas para mejorar competencias comunicativas en estudiantes de una institución educativa pública de la provincia de Cusco. Tesis para obtener el grado de Maestría. Universidad César Vallejo.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R. y Villardón-Gallego, L. A. (2020a). Bridging the gap: engaging Roma and migrant families in early childhood education through trust-based relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 701-711. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817241>
- Marzano, R. (2004). *Building Background knowledge for academic achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaren, P. (1986). Postmodernity and the death of politics: A Brazilian reprieve. *Educational Theory*, 36, 389-401.
- Mercer, N., y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, culture and social interaction*, 1(1), 12-21.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Currículo Nacional de Educación Básica: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje de 2019. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6913/Qu%c3%a9%20aprendizajes%20logran%20nuestros%20estudiantes%20resultados%20de%20las%20evaluaciones%20nacionales%20de%20logros%20de%20aprendizaje%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 Junín. Resultados de la evaluación nacional de logros de aprendizaje. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9178/Qu%c3%a9%20aprendizajes%20logran%20nuestros%20estudiantes%20Evaluaci%3%b3n%20Muestral%20de%20Estudiantes%202022%20Junin.%20Resultados%20de%20la%20evaluaci%3%b3n%20nacional%20de%20logros%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la investigación ya la lectura crítica. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 7(2), 175-192,

- Moreno, S. (2006). La mejora de la comprensión lectora. *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*.
- Morlà-Folch, T., Davids, R., Cuxart, P., y Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37, 100482.
- Muñoz Ortega, M. (2017). Tertulias dialógicas literarias en educación primaria. Tesis para obtener el grado de Maestría. Universidad de Granada.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessy, M. N., y Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764.
- Nagy, W. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, 27–44. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE, 2019; Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380965>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). Comparación de resultados del Segundo y Tercer Estudio comparativo y explicativo: SERCE y TERCE, 2006-2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244239?posInSet=14&queryId=913c22ab-9112-4d98-98d7-3859dcbb4be7>
- Palomar, D., y García, F. (2010). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1) 19-30.
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121 – 138.
- Pérez, J. y Gómez-Villalba, E. (2003). *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas*. Granada: Universidad de Granada, 2003.
- Pérez, M. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116-140.
- Phillipson, N., y Wegerif, R. (2019). The thinking together approach to dialogic teaching. In *Deeper learning, dialogic learning, and critical thinking*, Routledge, 32-47.
- Prieto, O., y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.

- Ramis, M., y Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239–252.
- Roca, E., Merodio, G., Gomez, A., y Rodriguez-Oramas, A. (2022). Egalitarian Dialogue Enriches Both Social Impact and Research Methodologies. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069221074442>
- Romero, S., Silva, G., y Snow, K. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58 (2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021>.
- Sánchez, E. (2008) La comprensión lectora. En *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; 191-208. <http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf>
- Segovia, A. (2002). Estrategias para incrementar la elaboración de inferencias al leer textos de orden expositivo. *Investigación y Postgrado*, 17 (2), pp. 225-237.
- Serrano de Moreno, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Sillo Sillo, I. (2018). Círculos de interaprendizaje para mejorar los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas en la IE 70596-Suchis. Tesis para obtener el Título Profesional de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/012d948e-e9fa-44e2-a1d9-0db8fa9f1b15/content>
- Soler, M. (2001). Dialogic reading: A new understanding of the reading event. Tesis de doctorado presentada en la Facultad de Educación de Harvard, disponible en: <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Soler, M., y Pulido, C. (2009). Las transformaciones educativas y el debate entre Searle, Habermas, CREA. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2(3), 22-29.
- SUMMA. (2024). *Orientaciones pedagógicas para una enseñanza basada en el diálogo. A dialogar también se aprende*. https://open.summaedu.org/wp-content/uploads/2024/05/orientaciones-dialogo_open.pdf
- Torres Sotomayor, A., y Valdiviezo Tovar, J. (2022). *El impacto de las tertulias literarias dialógicas en la actitud hacia la lectura en niños de tercer grado de primaria de una institución educativa de Arequipa*. [Tesis de Pregrado, Universidad Católica San Pablo] Repositorio Qolqa de la Universidad Católica San Pablo. <http://hdl.handle.net/20.500.12590/17460>

- Uccelli, P. y Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Mirada hispánica*, 10, 179-206. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/39998>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C. D., Meneses, A. y Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), pp. 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)* 46, 71-87
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15.
- Valls-Carol, R., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez-Oramas, A., Khalfaoui, A., Roca-Campos, E., Guo, M., y Redondo, G. (2022). *The Critical Pedagogy that Transforms the Reality*. *International Journal of Sociology of Education*, 11(1), 58–71. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.7088>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wegerif, R. y Scrimshaw, P. (Eds.). (1998). *Computadoras y conversación en el aula de primaria*. Bristol: Asuntos multilingües
- Wells, G. (2001). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practices and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wolf, M., Crosson, A., y Resnick, L. (2006). Accountable talk in reading comprehension instruction. *CSE technical report 670*. University of Pittsburgh: Learning and Research Development Center.
- Yardas, M. (1991) ‘Achieving Rapport with Quiet Students.’ En: *The Writing Lab Newsletter*, 16/2, 9-10.