



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS: MOTIVACIÓN POR LA
LECTURA EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES DE 4° Y 7° AÑO BÁSICO, DE UNA ESCUELA
VULNERABLE DE LA COMUNA DE MULCHÉN.**

Tesis presentada a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción para optar al grado de Licenciada en Educación y al Título de Profesora de Educación Diferencial mención Discapacidad Intelectual.

POR: SIGRID CONSUELO NAVARRO NAVARRO

ANITA BELÉN QUINTANA MARILEO

Profesora guía: Dra. Marcela Valentina Núñez Solís

marzo, 2024

Los Ángeles, Chile

© 2023, Sigrid Consuelo Navarro Navarro, Anita Belén Quintana Marileo

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Agradecimientos

Quiero agradecer a Dios por permitirme cumplir este objetivo, otorgándome sus infinitas bendiciones en cada momento. También, quiero agradecer a mi madre Eulalia, por ser la principal promotora de mis sueños, quien ha estado para mí desde que Dios me dio la vida. Entregándome su amor incondicional e inculcándome valores y enseñanzas que me han ayudado a seguir adelante en momentos difíciles. Igualmente, le agradezco a mi novio Bautista, por todo su trabajo y esfuerzo, dándome su ayuda y apoyo emocional durante los últimos cuatro años, haciéndome sentir segura y capaz de lograr cualquier meta propuesta. Gracias por entregarme paz, consejos, amor y motivación para poder sobrellevar los momentos más difíciles de mi formación profesional. Siendo mi pilar fundamental, ya que, sin él, hubiera sido muy difícil concluir esta etapa. También, quiero agradecer a mis perritos Bella y Garu, por sus dulces miradas que me han acompañado durante este largo y difícil proceso.

También, agradecer a mi amiga y compañera de tesis, Anita, por su compromiso, entrega y dedicación, en cada una de las líneas del escrito de esta tesis. Gracias por hacer mucho más ameno todo este trabajo.

Sigrid Navarro Navarro

Agradecimientos

Es imprescindible el no emocionarme al iniciar con este escrito, ya que, por medio de este documento culmina una etapa muy importante en mi vida, es imposible no pensar en lo rápido que han pasado estos 5 años y en todo lo que he tenido que enfrentar, pero con seguridad puedo decir “Todo lo puedo en Cristo que Él me fortalece”, puesto que, no hay cosa alguna que podamos hacer sin la ayuda de nuestro Dios. De la misma forma, quiero agradecer a mis padres Joel y Jacqueline, quienes me han guiado por el camino del bien, como también, me han enseñado a luchar hasta lograr mis objetivos. Sin ellos, nada esto habría sido posible, puesto que, siempre han batallado por darme lo mejor. Así también, a mi amado novio, que ha sido fundamental en este proceso, con su amor, paciencia e inagotable apoyo y compromiso, pues, con su compañía y amor, hemos culminado nuestra etapa universitaria. Por lo tanto, este trabajo es un real testimonio de nuestro amor y compromiso. Agradezco a mi amiga y compañera de tesis Sigrid, que siempre me alentó, cuando decaían mis fuerzas, siendo un pilar fundamental para mí y para este logro, gracias a su dedicación y compromiso hemos logrado llegar hasta aquí.

Anita Quintana Marileo.

Índice de Contenidos

Resumen	11
Abstract	13
Introducción	15
Capítulo I: Presentación de la investigación	18
1.1 Planteamiento del problema	19
1.2 Preguntas de investigación	24
1.3 Objetivo general	25
1.4 Objetivos específicos	25
1.5 Hipótesis de investigación	26
Capítulo II: Marco Teórico	27
2.1 Comunidades de Aprendizaje	28
2.1.2 Fases de transformación	29
2.1.3 Aprendizaje Dialógico	33
2.1.4 Principios del aprendizaje dialógico	34
2.1.5 Actuaciones educativas de éxito	36
2.2 Conceptualización y descripción de las Tertulias Literarias Dialógicas	39

2.3 Motivación por la lectura	41
2.4 Interés por las Tertulias	46
2.5 Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje	48
2.5.1 Necesidades Educativas Especiales Permanentes	49
2.5.2 Necesidades Educativas Especiales Transitorias	50
2.6 Estado del Arte.....	53
Capítulo III: Diseño metodológico	56
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	57
3.2 Población y Muestra	58
3.2.1 Características de la muestra.....	60
3.3 Conceptualización y operacionalización de Variables o Categorías	61
3.4 Instrumentos y técnicas de recogida de datos	62
3.4.1 Grupos focales.....	62
3.4.2 Entrevista semiestructurada	64
3.4.3 Pauta de observación	65
3.4.4 Escala de Motivación Lectora (EML)	66
3.5 Trabajo de campo	68
3.6 Análisis de datos.....	71
Capítulo IV: Resultados	76

4.1.1 Presentación de resultados cualitativos por fases de análisis	77
4.1.2 Presentación de los resultados de los grupos focales, entrevistas y pautas de observación	86
4.1.3 Categoría inductiva 1: Interés por la lectura	86
4.1.4 Subcategoría inductiva: Disfrute y curiosidad de la lectura	87
4.1.5 Subcategoría inductiva: Aprendizaje	88
4.1.6 Subcategoría inductiva: Lectura de diferentes tipos de textos	89
4.1.7 Categoría inductiva 2: Desinterés por la lectura	89
4.1.8 Subcategoría inductiva: Disgusto por la extensión de los textos	90
4.1.9 Subcategoría deductiva: Predominancia de la lectura de textos digitales y uso de redes sociales	91
4.2.1 Categoría inductiva 3: Mejora de la comprensión lectora	92
4.2.2 Subcategoría inductiva: Comprensión mediante las ilustraciones	92
4.2.3 Subcategoría inductiva: Dialogo esclarecedor	93
4.2.4 Subcategoría inductiva: Diálogo respetuoso y participación	94
4.2.5 Categoría inductiva: opinión positiva de las tertulias	95
4.2.6 Subcategoría inductiva: Diálogo y escucha activa	96
4.2.7 Subcategoría inductiva: Interés por los textos e ilustraciones	98
4.2.8 Subcategoría inductiva: inclusión educativa	99

4.2.9 Categoría inductiva: opinión negativa de las tertulias.....	100
4.3.2 Subcategoría inductiva: vergüenza por participar.....	101
4.3.3 Subcategoría inductiva: necesidades básicas.....	101
Capítulo V: Discusión de resultados.....	118
5.1 Discusión de resultados.....	119
5.2 Conclusiones.....	131
5.3 Limitaciones y proyecciones.....	136
5.3.1 Limitaciones.....	136
5.3.2 Proyecciones.....	137
Referencias.....	138
Anexo 5: Consentimiento informado para aplicar Escala de Motivación Lectora.....	156
Anexo 6: Consentimiento informado para aplicar Grupos Focales.....	157
Anexo 7: Guion de preguntas Grupos Focales.....	158
Anexo 8: Guion de preguntas de Entrevista Semiestructurada.....	160
Anexo 9: Pauta de observación.....	161

Índice de tablas

Tabla 1: Resultados SIMCE Lectura 4° básico	22
Tabla 2: Representación de la muestra.....	59
Tabla 3: Lineamientos de grupos focales.....	63
Tabla 4: Lineamientos de entrevista semiestructurada.	64
Tabla 5: Lineamientos pautas de observación.....	66
Tabla 6: Lineamientos para la Escala de Motivación Lectora	67
Tabla 7: Trabajo de campo 4° básico.....	69
Tabla 8: Trabajo de campo 7° básico.....	70
Tabla 9: Categorías y Subcategorías preliminares y definiciones.	72
Tabla 10: Definición de categorías y subcategorías inductivas (categoría deductiva motivación por la lectura).....	79
Tabla 11: Definición de categorías y subcategorías inductivas (Categoría deductiva interés por las tertulias)	82
Tabla 12: Resultados Escala de Motivación Lectora (1° aplicación 4° básico).....	112
Tabla 13: Resultados Escala de Motivación Lectora (1° aplicación 7° básico).....	113
Tabla 14: Prueba T Autoconcepto Lector	115
Tabla 15: Prueba T Valoración por la Lectura	116
Tabla 16: Prueba T Escala de Motivación Lectora.....	117

Índice de Ilustraciones

Figura 1: Resultados SIMCE lectura 6° básico	23
Figura 2: Fases de Análisis Temático	73
Figura 3: Fases de análisis de pautas	75
Figura 4: Mapa de categorías deductivas, categorías y subcategorías inductivas.....	84
Figura 5: Resultados Pauta de Observación 4° básico.	108
Figura 6: Resultados Pauta de Observación 7° básico.	109
Figura 7: Resultados Pauta de Observación 4° y 7° básico.	110
Figura 8: Gráfico de puntajes brutos	114

Resumen

El presente proyecto de investigación contempla la implementación de Tertulias Literarias Dialógicas en estudiantes de 4° y 7° básico en una escuela municipal vulnerable de la comuna de Mulchén, durante el segundo semestre del 2023. El objetivo fue determinar la motivación por la lectura y el interés por las Tertulias Literarias Dialógicas en dichos estudiantes. Las Tertulias Literarias Dialógicas, son una actuación educativa que fomenta la lectura y el diálogo igualitario. Esta investigación de carácter mixta con predominancia cualitativa utilizó las siguientes técnicas de recolección de datos, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, pautas de observación y Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018). La muestra estuvo constituida por estudiantes con NEE de carácter permanente y transitorio. Para el análisis cualitativo se realizó análisis temático en torno a categorías y subcategorías deductivas, y, para el análisis cuantitativo, se utilizó el software estadístico SPSS y la T de Student. En relación con la motivación por la lectura, los resultados indican que, en general se favoreció el interés por ésta y se habría mejorado la comprensión lectora. Sin embargo, la Escala de Motivación Lectora, no arrojó diferencia significativa entre el pre y post test. Se concluye que las Tertulias Literarias Dialógicas favorecieron la motivación por la lectura, de los y

las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y, a su vez, el interés por participar de esta actuación educativa.

Palabras claves: Tertulias Literarias Dialógicas, Actuaciones Educativas de Éxito, Necesidades Educativas Especiales, Motivación por la lectura, Interés.

Abstract

The present research project contemplates the implementation of Dialogical Literary Gatherings in 4th and 7th grade students in a vulnerable municipal school in the commune of Mulchén, during the second semester of 2023. The objective was to determine the motivation for reading and the interest in Dialogical Literary Gatherings in these students. The Dialogical Literary Gatherings are an educational performance that encourages reading and egalitarian dialogue. This mixed research with a qualitative predominance used the following data collection techniques, focus groups, semi-structured interviews, observation guidelines and the Reading Motivation Scale (Navarro et al., 2018). The sample was made up of students with permanent and temporary SEN. For qualitative analysis, thematic analysis was carried out around deductive categories and subcategories, and, for quantitative analysis, SPSS statistical software and Student's T were used. In relation to motivation for reading, the results indicate that, in general, interest in reading was favored and reading comprehension would have improved. However, the Reading Motivation Scale did not show a significant difference between the pre- and post-test. It is concluded that the Dialogical Literary Gatherings favored the motivation for reading of students with Special Educational Needs and, in turn, the interest in participating in this educational action.

Keywords: Dialogical Literary Gatherings, Successful Educational Performances, Special Educational Needs, Motivation for reading, Interest.

Introducción

Las Tertulias Literarias Dialógicas se conocen como una actuación educativa de éxito (Flecha y Álvarez, 2015), la cual permite fomentar la motivación por la lectura y el aprendizaje en estudiantes de educación primaria, incluidos los que presentan bajo rendimiento escolar (Galindo et al., 2023). Asimismo, esta actuación favorece el desarrollo de habilidades sociales, ya que los y las estudiantes participan, mediante el diálogo y debate, compartiendo sus lecturas (Ramírez y Méndez, 2021). Por otra parte, las tertulias aumentan el gusto por la lectura y la reflexión crítica, donde los niños, niñas y adolescentes desarrollan actitudes de respeto a las diferencias, por medio del diálogo igualitario (Amatriain, 2014).

Por tanto, las Tertulias Literarias Dialógicas son una buena alternativa para los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), ya que, estos presentan un alto índice de desmotivación escolar, debido a las dificultades de aprendizaje y sentimientos de incompetencia (Sabehe, 2002). Más aún, la lectura es la principal dificultad de aprendizaje que presentan estos estudiantes (Decreto 170, 2010). Por ende, lograr la motivación de estudiantes con NEE por la lectura es un factor fundamental. Por su parte, las Tertulias Literarias Dialógicas (en adelante TLD) son una actuación educativa que favorece las altas expectativas hacia la lectura de los y las estudiantes, lo cual incide muy

positivamente en generar oportunidades de aprendizaje para todas y todos (Flecha y Álvarez, 2015), lo que incluye a los estudiantes con NEE. Además, la evidencia científica demuestra que esta actuación educativa de éxito propicia interacciones inclusivas, las cuales consiguen superar o reducir las dificultades en tareas concretas de aprendizaje, logrando mejorar las expectativas basadas en las capacidades individuales de todos los y las estudiantes, incluyendo a aquellos con NEE (García et al., 2016).

Asimismo, según Mondéjar y Villarejo (2017) las TLD permiten el diálogo igualitario entre todos los y las estudiantes, propiciando que logren expresar sus ideas, sentimientos y la construcción colectiva del aprendizaje, lo que contribuiría a la participación e inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes con NEE.

En Chile, existen diversas escuelas que implementan actuaciones educativas de éxito, incluyendo las TLD, sin embargo, es inexistente la investigación al respecto. Por el contrario, a nivel mundial esta actuación es ampliamente implementada e investigada (Álvarez y Guerra, 2016; Febré et al., 2016; Foncillas et al., 2020; Flecha y Álvarez, 2015; Flecha et al., 2013; Malagón y González 2019; Melero., 2019; Pulido y Zepa, 2010; Ramírez y Méndez, 2021; Ruiz y Rodríguez, 2019; Villafuerte y Ramírez, 2022). En este sentido, el presente trabajo de investigación será una contribución, ya que tiene por objetivo determinar la motivación por la lectura y el interés por las TLD en estudiantes con Necesidades

Educativas Especiales (NEE) de 4° y 7° año básico, en una escuela municipal de contexto vulnerable de la comuna de Mulchén, Chile. Es relevante señalar que la estructura de la presente investigación se compone por cinco capítulos, los cuales se describen a continuación.

El capítulo I corresponde a la presentación de la investigación, donde se da a conocer el planteamiento del problema e información fundamental sobre la temática en cuestión. Luego, se exponen las preguntas de investigación, que giran en torno a la problemática de investigación. Asimismo, se indica el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales pretenden dar respuestas a las preguntas de investigación. El capítulo II corresponde a el marco teórico, donde se dan a conocer los antecedentes teóricos recabados, el estado del arte y conceptos que sustentan la investigación. El capítulo III corresponde al diseño metodológico, donde se especifica el tipo de estudio, enfoque, diseño de investigación, muestra, técnicas de recolección de datos y análisis desarrollado. El capítulo IV corresponde a la presentación de los resultados obtenidos en la investigación, donde se describen los resultados por cada una de las fases de análisis que se desarrollan por categórica deductiva. Por último, en el capítulo V se presentan las discusiones, conclusiones, proyecciones y limitaciones del estudio.

Capítulo I: Presentación de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

En Chile, se evidencia que los y las estudiantes con NEE tienen mayores dificultades de aprendizaje (Castillo et al., 2021; Navarro et al., 2016; Superintendencia de Educación, s. f), puesto que presentan problemas para resolver actividades de forma convencional (en la que están dadas) incluida la lectura. Debido a esto, los y las estudiantes construyen un bajo autoconcepto, lo que repercute negativamente en la falta de motivación (Finocchiaro et al., 2019). Por ende, la motivación se conoce como un factor relevante, que incide e influye en el pensamiento y logro de aprendizajes de cada estudiante (Ospina, 2006; Sandoval et al., 2018). Además, se debe considerar que la lectura de los niños, niñas y adolescentes se encuentra en una situación crítica debido al impacto post pandemia (Ministerio de Educación, 2023).

Según Navarro, et al (2018) en Chile se observan dificultades relacionadas con la lectura, no solo asociadas a las habilidades cognitivas, sino también al interés y motivación por el hábito lector. Asimismo, este autor señala que, de acuerdo con los resultados SIMCE, en lenguaje se evidencia un nivel disminuido de alfabetización funcional en los y las estudiantes de educación básica, observándose diferencias importantes en cuanto a género, nivel socioeconómico y motivación a la

lectura. En relación con esto último, podemos plantear que, las y los estudiantes que presentan mayor motivación por la lectura lograrían una mayor alfabetización.

Por tanto, la lectura es una acción que requiere de mayor motivación por parte de los y las estudiantes, puesto que, es una herramienta esencial en la formación del pensamiento crítico y la autonomía, siendo imprescindible que los y las estudiantes adquieran el hábito lector a temprana edad, logrando de esta forma la habilidad para comprender y apreciar lo leído (Galindo y Martínez, 2014).

Además, el aprendizaje de la lectura y escritura en niños, niñas y adolescentes con NEE se vio perjudicado en el período de la pandemia COVID-19, puesto que, toda la población, incluidos estudiantes y profesores, debían permanecer en confinamiento, efectuándose las actividades académicas en modalidad virtual (UNESCO, 2020). En términos generales, la pandemia impactó negativamente en los resultados de aprendizajes de los y las estudiantes (MINEDUC y Centro de estudios, 2020), ya que, se observaron brechas educativas debido a las desigualdades sociales existentes, donde se vio mayormente afectado el aprendizaje de la lectura de los niños, niñas y adolescentes con NEE (Cavallo, 2021; Educar Chile, 2022).

Considerando este escenario y el aporte de las TLD en el ámbito lector, este estudio plantea las siguientes interrogantes, ¿las Tertulias Literarias Dialógicas favorecen la motivación por la lectura en estudiantes de 4° y 7° básico con Necesidades Educativas Especiales en una escuela municipal de contexto vulnerable

de la comuna de Mulchén? y ¿existe interés de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de 4° y 7° año básico por las Tertulias Literarias Dialógicas?

Dentro de esta pregunta se espera indagar dos variables: motivación por la lectura e interés por las tertulias. Para responder a dichas preguntas, la presente investigación ahondará en un modelo denominado Comunidades de Aprendizaje, del cual surgen las TLD. Estas comunidades dan lugar a la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información, con el objetivo de favorecer el cambio social y disminuir la exclusión social. Además, este modelo se basa en el aprendizaje dialógico, contribuyendo a la transformación social y cultural de la escuela y su entorno (Flecha & Puigvert, 2002).

Es relevante contemplar este modelo, ya que, en Chile pese a los altos esfuerzos por alcanzar una educación inclusiva e instaurar estrategias de aprendizajes que vayan en pos del rendimiento escolar, se evidencian dificultades de aprendizaje en los y las estudiantes, especialmente en aquellos que presentan NEE, puesto que, muestran dificultades mayores para acceder a los aprendizajes estipulados en el currículum nacional, en comparación al resto de sus compañeros y compañeras (López & Valenzuela, 2015).

Por su parte, en la escuela municipal vulnerable de la comuna de Mulchén, donde se incorporarán las TLD, se evidencia falta de motivación y dificultades en el aprendizaje de la lectura. Para complementar lo anterior, se realizará una mirada

general de los resultados arrojados de la prueba SIMCE de lenguaje de 4° y 6° básico, los cuales corresponden al establecimiento mencionado.

A continuación, se presentan los resultados de la prueba SIMCE de lectura de 4° básico del año 2015 hasta el 2022.

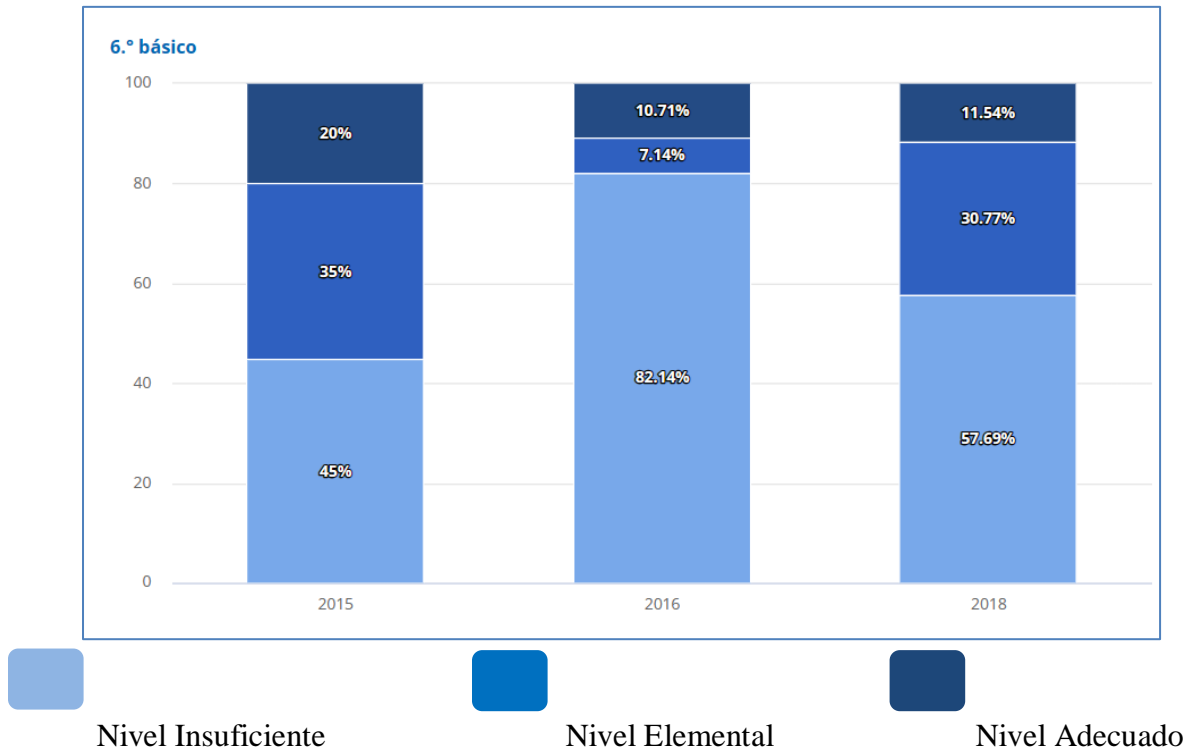
Tabla 1: *Resultados SIMCE Lectura 4° básico*

Trayectoria de puntajes promedio y comparación con el resultado nacional en Lenguaje y Comunicación: Lectura 4.° básico					
	2015	2016	2017	2018	2022
Puntaje del establecimiento	237	238	246	221	207
Puntaje nacional	265	267	269	271	267

Según la tabla 1, en los últimos cinco años, los resultados obtenidos de 4° básico, en el área de lectura, se han mantenido por debajo de la trayectoria del puntaje nacional. Siendo el 2022, donde se evidencio un puntaje más bajo en relación con los años anteriores.

A continuación, se muestran los resultados de la prueba SIMCE de lectura de 6° año básico desde el año 2015 al 2018.

Figura 1: Resultados SIMCE lectura 6° básico



Respecto a los resultados evidenciados en el gráfico, se puede observar que, durante los tres años existió un **nivel insuficiente**, puntualmente en el 2018. Puesto que, según el SIMCE, los y las estudiantes de 6° básico presentan dificultad para alcanzar una comprensión global del texto completo o una sección de él, localizando información explícita fácil de ubicar, y reflexionando sobre la lectura para expresar una opinión fundamentada.

En relación con lo anterior, según la información otorgada por las profesoras de 4° y 7° básico, los y las estudiantes con NEE de carácter transitorias y

permanentes, presentan falta de motivación para realizar actividades escolares, especialmente en la lectura, demandando apoyos para leer y comprender textos. La falta de motivación se vincula con el contexto familiar de cada estudiante, ya que, uno de los factores influyentes es la escases de apoyo y compromiso de los padres y/o apoderados hacia la educación de sus hijos e hijas.

Por todo lo antes señalado, el problema de este estudio se identifica como la falta de motivación por la lectura que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE, lo que repercute en su aprendizaje. Por último, respecto a la viabilidad del estudio, es importante mencionar que contamos con el acceso al centro educativo, donde se realizará la investigación, y acceso a docentes y estudiantes del establecimiento.

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que orientarán el estudio:

1.2 Preguntas de investigación

- ✓ ¿Las tertulias literarias dialógicas favorecen la motivación por la lectura en estudiantes de 4° y 7° básico con Necesidades Educativas Especiales en una escuela municipal de contexto vulnerable de la comuna de Mulchén?
- ✓ ¿Existe interés de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de 4° y 7° año básico por las Tertulias Literarias Dialógicas?

- ✓ ¿Cómo es la valoración por la lectura de los niños, niñas y adolescentes con NEE luego de la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas?
- ✓ ¿Cómo es el autoconcepto lector de los niños, niñas y adolescentes con NEE luego de la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas?
- ✓ ¿Existe un incremento en la motivación por la lectura en niños, niñas y adolescentes con NEE entre antes y después de la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas?

1.3 Objetivo general

Determinar la motivación por la lectura y el interés por las TLD en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de 4° y 7° año básico en una escuela municipal de contexto vulnerable de la comuna de Mulchén.

1.4 Objetivos específicos

- ✓ Analizar la valoración por la lectura que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas.
- ✓ Analizar el autoconcepto lector que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas.

- ✓ Evaluar la motivación por la lectura de los niños, niñas y adolescentes con NEE, antes y después de la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas.
- ✓ Descubrir el interés que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE por las Tertulias Literarias Dialógicas.

1.5 Hipótesis de investigación

- ✓ Las Tertulias Literarias Dialógicas repercuten en el incremento de la motivación por la lectura en estudiantes con NEE de 4° y 7° básico de una escuela municipal vulnerable de la comuna de Mulchén.
- ✓ Existe interés por parte de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de 4° y 7° año básico por las Tertulias Literarias Dialógicas.
- ✓ Las Tertulias Literarias Dialógicas repercuten en el incremento de la valoración por la lectura en estudiantes con NEE de 4° y 7° básico.
- ✓ Las Tertulias Literarias Dialógicas repercuten en el incremento del autoconcepto lector en estudiantes con NEE de 4° y 7° básico.
- ✓ Los y las estudiantes con NEE de 4° y 7° básico presentan una opinión favorable respecto a las Tertulias Literarias Dialógicas.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Comunidades de Aprendizaje

Para contextualizar, se darán a conocer los temas que constituyen el marco teórico, los cuales corresponden al modelo Comunidades de aprendizaje que se enmarca a través del aprendizaje dialógico y sus respectivos principios. Asimismo, este modelo contempla actuaciones educativas de éxito, donde este estudio aborda una de ellas, denominada Tertulias Literarias Dialógicas, por tanto, se realizará la conceptualización y descripción de esta actuación.

Posteriormente, se presentarán las variables que busca indagar este estudio: motivación por la lectura e interés por las tertulias, profundizando en cada una de ellas. Luego de esto, se detallarán las Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorias y permanentes que involucra esta investigación. Por último, se dará a conocer el estado del arte, donde se señalan investigaciones que tienen estrecha relación con el tema de este estudio.

Como punto de partida, es relevante indicar que la actuación educativa de éxito denominada Tertulias Literarias Dialógicas, se desprende del modelo Comunidades de Aprendizaje, siendo este modelo definido como una experiencia de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, teniendo como propósito el ofrecer una educación de calidad para toda la diversidad de estudiantes. Esta transformación conlleva el involucrar a toda la comunidad

educativa, potenciando los procesos democráticos y el diálogo igualitario, respetando diferentes culturas, religiones, etc (Elboj et al., 2009).

Es por ello, que este modelo busca dar alcance a una educación de calidad para todos y todas las personas en el marco de la sociedad de la información, a través de una experiencia de transformación social y cultural, el cual va dirigido particularmente a centros educativos que presenten carencias y problemas de desigualdad, donde las situaciones externas de cada estudiante tienden a provocar el fracaso escolar y la exclusión (Flecha et al., 2003; Yeste et al., 2013).

Por lo tanto, para prevenir el fracaso escolar y los problemas de convivencia, los centros educativos que pertenezcan al modelo Comunidades de aprendizaje se deben someter a un proceso de transformación, el cual se sustenta en cinco fases que se describen a continuación.

2.1. Fases de transformación

- Fase de sensibilización:

Para dar inicio con la transformación del centro educativo, se inicia con el periodo de sensibilización, donde se da a conocer el modelo Comunidades de Aprendizaje a cada miembro del establecimiento educacional, además de analizar el contexto social donde se enmarcan los procesos educativos (Flecha & Puigvert, 2015).

- Fase de toma de decisiones:

Tras la fase anterior, se inicia con la toma de decisiones, la cual consiste en una auto reflexión sobre la implementación del modelo Comunidades de Aprendizaje, que debe ser tomada en conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa (Cadena & Orcasitas, 2016).

- Fase del sueño:

Una vez tomada la decisión de llevar a cabo el proyecto, se inicia con la fase del sueño, esta se basa en animar a los participantes en expresar sus sueños y deseos relacionados con la mejora del centro educativo, con el fin de lograr una utopía compartida y un conjunto de metas por alcanzar (Cadena & Orcasitas, 2016).

- Fase de selección de prioridades:

A continuación, se comienza con la fase selección de prioridades, la cual se sustenta en la creación de soluciones, partiendo por conocer la realidad de los miembros de la comunidad educativa y los recursos disponibles (Barrio, 2005).

- Fase de planificación:

Por último, se desarrolla la fase de planificación, en esta operan las comisiones mixtas, donde se gestionan acciones que respondan a las necesidades más urgentes en el proceso de transformación del centro educativo (Rodríguez, 2015).

Es por ello, que los centros educativos que operan bajo el modelo Comunidades de Aprendizaje y aplican las actuaciones educativas de éxito, han

demostrado ser competentes para capacitar a los miembros de la comunidad educativa, desde una perspectiva más inclusiva, mejorando el clima de convivencia y logrando incrementar los rendimientos escolares (Rodríguez, 2015). En cuanto a esto, Lanza & Flores (2016) consideran que las Comunidades de Aprendizajes permiten la superación de las desigualdades y promueven una educación de calidad para todos los y las estudiantes. Además, mejoran la convivencia, el desarrollo de capacidades de diálogo y crítica para una construcción de una sociedad igualitaria, multicultural y solidaria.

En este sentido, es trascendental que los y las estudiantes logren desarrollar al máximo sus habilidades, sin verse condicionados por situaciones externas, por ende, es importante que se optimice el tiempo dedicado a actividades de carácter formativas, donde se vea involucrada la diversidad de todos los y las estudiantes, durante el desarrollo de cada una de las actividades escolares, considerando unos de los criterios más relevantes, el cual consiste en no retirar a los y las estudiantes con NEE, ya que, esto genera retraso en el aprendizaje en relación a sus compañeros y compañeras (Flecha et al., 2003).

Por otra parte, la primera comunidad de aprendizaje se originó en el año 1978 de la mano con el centro de educación de personas adultas de La Verneda Sant Martí (Flecha & Puigvert, 2002), a partir de las demandas de los vecinos de la zona. Posteriormente, tras el éxito en la superación de desigualdades formativas mediante

el aprendizaje dialógico, este modelo de pedagogía entró en práctica en la educación obligatoria (Ferrada y Flecha, 2008).

Los autores mencionados anteriormente, señalan que, la primera Comunidad de Aprendizaje, en educación primaria, surgió en el País Vasco en el año 1995, donde se vio como resultado, el éxito de la convivencia escolar y el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes que presentaban fracaso escolar.

En efecto, el modelo Comunidades de Aprendizaje se ha extendido más allá del territorio español, es así como, la empresa brasileña Natura en el año 2013, a través del Instituto Natura, quien se encarga de llevar a cabo los programas de acción social de la empresa en el ámbito de la educación y la sustentabilidad, efectuó un convenio de colaboración con CREA, con el fin de promover la difusión de las Actuaciones Educativas de Éxito a los países de Latinoamérica (Brasil, Argentina, Chile, Colombia, México y Perú). Hasta diciembre de 2019 más de 9.000 escuelas de los países mencionados ponían en práctica, como mínimo una Actuación Educativa de Éxito, siendo 447 de ellas, Comunidades de Aprendizaje en completo funcionamiento (Comunidades de aprendizaje, 2023).

En la actualidad, existen en todo el mundo más de 2.000 escuelas que se han adscrito al modelo Comunidades de Aprendizaje, tanto centros educativos públicos como privados, partiendo desde la educación infantil hasta la educación de personas

adultas, ya sea, en zonas urbanas y rurales de diferentes contextos socioeconómicos de carácter diverso (Instituto Natura, 2019).

Cabe señalar que, en el contexto educativo chileno, el modelo Comunidades de Aprendizaje se presentó como una propuesta para asistir a aquellos centros educativos que reciben subvención del Estado, quienes mostraban mayores dificultades en cuanto a resultados educativos e índices de vulnerabilidad (Instituto Natura, 2019). Por otra parte, el modelo Comunidades de aprendizaje opera bajo el aprendizaje dialógico, el cual se describe a continuación.

2.1.3 Aprendizaje Dialógico

El modelo Comunidades de aprendizaje es aquel que se fundamenta en el aprendizaje dialógico, ya que, este permite promover contextos de racionalidad comunicativa, donde se fomenta el pensamiento crítico y se promueven relaciones más solidarias. Al mismo tiempo, implica evidenciar las pretensiones de poder que emergen durante los procesos de aprendizaje, abordando la reflexión de carácter individual y reflexiva (Ferrada y Flecha, 2008). El modelo Comunidades de Aprendizaje, se basa en un conjunto de actuaciones educativas de éxito, las cuales se enfocan en el desarrollo social y educativo, a partir de las interacciones y la participación de la comunidad educativa.

El Aprendizaje Dialógico se sustenta en las investigaciones científicas de mayor trascendencia internacional, entre ellas el Proyecto Integrado INCLUD-ED,

en donde en los primeros resultados de esta investigación se evidencia que, al trabajar en grupos heterogéneos al interior de la sala de clases, se fomenta el aprendizaje y la participación de la comunidad educativa, promoviendo la diversidad de interacciones (Prieto & Duque, 2009).

Es por ello, que para que surja el aprendizaje dialógico, este se debe sustentar en los principios que emanan de él, los cuales se describen a continuación.

2.1.4 Principios del aprendizaje dialógico

- Diálogo igualitario:

Este primer principio, se basa en la interacción diversa y variada de cada sujeto, para adquirir un aprendizaje significativo, mientras más fructífera sea esta interacción, mayor será el aprendizaje, puesto que, se produce un diálogo en condiciones de igualdad donde se promueve el respeto y la empatía frente a las reflexiones y opiniones de los demás (Pérez, 2019).

- Inteligencia Cultural:

“La inteligencia cultural incluye todo aquel conocimiento que no es solo académico, sino que se ha desarrollado en diferentes contextos de práctica o de interacción comunicativa y en un cierto marco cultural” (García y García, 2022, p. 15).

- Transformación:

El aprendizaje dialógico, es aquel que transforma el vínculo entre los sujetos y su entorno, donde la educación y el aprendizaje se deben enfocar en el cambio, para así, quebrantar el discurso de la modernidad tradicional, basado en teorías conservadoras que van en contra de la transformación (Flecha y Puigvert, 2002).

- **Dimensión Instrumental:**

La dimensión instrumental, alude a que todos los y las estudiantes deben alcanzar conocimientos y habilidades para una formación de calidad, que será la base para su futuro y la integración activa en la sociedad (García y García, 2022, p. 15).

- **Creación de sentido:**

Este principio pretende facilitar un aprendizaje que se origine por medio de la interacción, requerimientos y necesidades de los propios sujetos, siendo estos factores los que guíen su proceso de aprendizaje (Aubert et al., 2009).

- **Solidaridad:**

La solidaridad es aquel principio que tiene estrecha relación con el progreso académico, ya que, se aprende a través del diálogo y colaboración con los demás, buscando favorecer el aprendizaje de cada niño y niña mediante dinámicas solidarias (García y García, 2022).

- **Igualdad de diferencias:**

La igualdad de diferencias es uno de los principios más importantes, ya que, a través de este se debe respetar la individualidad de cada sujeto, es decir, el derecho

de todos y todas a razonar y opinar de forma diferente, con el objetivo de lograr un clima fundado en la igualdad (Pérez, 2019).

El aprendizaje dialógico es el marco, a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje.

2.1.5 Actuaciones educativas de éxito

Estas se definen como aquellas actuaciones que aumentan el éxito escolar, permitiendo generar una cohesión social en cualquier contexto en donde se lleven a cabo. Además, se caracterizan por reorganizar los recursos del centro educativo para impulsar el rendimiento escolar, en vez de segregar a los y las estudiantes según sus niveles de aprendizaje (Comunidades de aprendizaje, 2023).

Las actuaciones educativas de éxito, que se declaran a través del modelo Comunidades de Aprendizaje son las que se presentan a continuación:

- Grupos Interactivos:

La primera actuación educativa de éxito se denomina Grupos Interactivos, los cuales pretenden favorecer las relaciones sociales y dialógicas entre agrupaciones heterogéneas de estudiantes. Por su parte, Díez & Flecha (2010) señalan que, en estos grupos, las y los estudiantes colaboran de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con la ayuda de personas adultas.

- Tertulias Literarias Dialógicas:

La segunda actuación educativa de éxito se identifica como Tertulias Literarias Dialógicas, las cuales son una estrategia que mejora la expresión oral y escrita, ampliando el vocabulario, impulsando el pensamiento crítico y reflexivo, mediante la discusión dialógica. Además, promueve el gusto por la lectura, los valores positivos y la mejora de la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa (Obispo & Alanya, 2021). Considerando el foco de esta investigación, esta actuación se abordará con mayor detalle posteriormente.

- Bibliotecas Tutorizadas:

En tercer lugar, las Bibliotecas Tutorizadas se definen como aquel lugar o espacio dentro del centro educativo, abierto a toda la comunidad escolar, en donde la lectura cobra un sentido comunitario y colectivo. Las lecturas pueden ser guiadas por tutores, los cuales no necesariamente deben ser docentes del centro educativo, sino cualquier miembro de la comunidad (Galán, 2015).

- Formación de Familiares:

En cuarto lugar, se encuentra la Formación de Familiares, referente a esto (Soriano et al., 2022) indican que esta actuación, se enfoca principalmente en desempeñar actividades y/o capacitaciones que sean requeridas por las familias, siendo efectuadas en el centro educativo, consensuadas por una comisión mixta, quienes deciden qué, cómo y cuándo aprender, con el fin de mejorar su calidad de

vida e incentivar a la participación y conocimiento de las actuaciones educativas de éxito.

- **Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos:**

En quinto lugar, se encuentra el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, el cual aborda problemas a través del diálogo igualitario que involucra a toda la comunidad.

De la misma forma, Ríos y Veredas (2020) sostienen que:

Dicho modelo se centra en la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, en el que las personas participan tanto de la creación de las normas de funcionamiento de la escuela como de la forma de resolver los conflictos (p. 9).

- **Tertulias pedagógicas:**

Por último, se menciona la actuación denominada Formación Dialógica del Profesorado, esta se sustenta en la lectura y discusión de las bases teóricas de las actuaciones educativas de éxito, reconocidas por la comunidad científica internacional. Muchas escuelas organizan esta formación a partir de Tertulias Literarias Dialógicas, en la que distintos agentes educativos se reúnen y dialogan (Roca, 2016).

2.2 Conceptualización y descripción de las Tertulias Literarias Dialógicas

Las Tertulias Literarias Dialógicas se originaron en el año 1978 en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí de Barcelona, a partir de esa experiencia, esta actuación se extendió a otros centros y entidades, tales como, establecimientos educacionales de educación primaria y secundaria (Cardini et al., 2017; Flecha et al., 2013).

Estas tertulias se sustentan en los principios del aprendizaje dialógico, donde priman los argumentos de las personas que participan del diálogo (Flecha, 1997). Del mismo modo, los participantes de las TLD se responsabilizan del acto comunicativo, comprometiéndose con el resultado de la interacción y no solo con la intencionalidad (Pulido y Zepa, 2010).

Asimismo, se basa en discutir la lectura de obras de la literatura clásica universal, donde en el transcurso de esta actividad, los y las estudiantes destacan y comparten ideas personales del texto, generando un ambiente de diálogo y reflexión sobre la lectura (García et al., 2016). Las obras literarias que se trabajan mediante esta actuación permiten que los temas que se manifiestan en la discusión se puedan vincular con hechos de la actualidad, impulsando una reflexión crítica con respecto a elementos centrales de nuestra sociedad (Valls et al., 2008).

En relación con lo anterior, en estos encuentros, los y las estudiantes de diversos orígenes, edades, culturas y nacionalidades disfrutaban de interacciones con sus compañeros y compañeras, y al mismo tiempo comunican sus ideas, sentimientos y pensamientos, realizando la conexión entre el texto y hechos de su vida cotidiana (López, 2019). A partir de esto, se considera que esta actuación se puede introducir como una actividad en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ya que en esta área es donde se trabaja y desarrolla la lectura (Amatriain, 2014).

En cuanto a la forma en que se trabaja esta estrategia, se puede mencionar que, esta actuación se desarrolla durante un periodo de clase, donde los y las estudiantes se sientan en círculo y generan interacciones a partir de la lectura de obras literarias apropiadas para su edad (Villardón et al., 2018). Antes de iniciar una sesión de tertulia, los participantes, en sus respectivos hogares, deben realizar una lectura previa, seleccionando el o los párrafos que sean de su interés o quieran destacar en la TLD. Luego, al iniciar la sesión, los participantes deben leer su párrafo y explicar el motivo de su elección. A continuación, se comentan las ideas y se da la palabra para que los participantes expresen su opinión, respetando el turno de cada uno (Valls et al., 2008). En las tertulias el número de participantes del grupo, la continuidad y duración de las sesiones varían en cada sesión, sin embargo, la forma de ejecución es la misma (Aguilar et al., 2010).

Al momento de trabajar con las TLD, debe existir un moderador el cual posee la responsabilidad de crear actos comunicativos dialógicos, los cuales fomenten interacciones dialógicas entre los y las participantes, además, la persona moderadora asume el compromiso de mantener la comunicación en su interacción con los y las participantes, esto le sitúa en una posición de poder, considerando que el contexto incluye desigualdades sociales (Pulido & Zepa, 2010).

Por ende, es que durante las instancias que se generan a partir de las TLD, los y las estudiantes que participan de estas, comparten ideas sobre experiencias personales y, a la vez, comentan con sus pares sobre el texto leído, es por esto, que, mediante los relatos de estas experiencias, se pretende favorecer el aprendizaje colectivo y desarrollo social (Cardini et al., 2017).

2. 3 Motivación por la lectura

Las TLD son una actuación educativa de éxito, que se sustentan en la lectura dialógica, la cual promueve el hábito lector y permite crear ambientes donde se desarrolle la motivación por la lectura de forma igualitaria, para todos y todas las estudiantes, considerando, la diversidad de interacciones que permiten mejorar el proceso de aprendizaje, en donde se enriquece la lectura al momento de compartir las ideas y opiniones con otros lectores (Ayala y Arcos., 2021), favoreciendo la motivación por la lectura de los y las estudiantes (Aguilar et al., 2010). Por lo tanto,

es necesario profundizar sobre esta temática. De acuerdo con Herrera & Zamora (2014), “la motivación es un proceso auto energético de la persona que ejerce una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguirlo” (p.126).

En esa misma línea, es de conocimiento general que, la motivación juega un papel primordial en contextos educativos (Erazo, 2009), ya que, se comprende como una actitud interna y positiva que tiene relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje (Carrillo et al., 2011). Por ende, la lectura es un proceso que requiere tiempo, práctica, gusto y motivación, pues, se debe comprender e interpretar lo que se lee (Torres et al., 2022), así, la motivación repercute positivamente en la lectura (Santamaria y Vega, 2022). Es por ello, que cuando los y las estudiantes presentan motivación al momento de leer, emplean todas sus herramientas cognitivas, sociales y afectivas para el logro de sus aprendizajes (Muñoz et al., 2016).

En este contexto, es necesario mencionar dos tipos de motivación: motivación intrínseca y extrínseca. El primer concepto, refiere que al momento de ejecutar una actividad se produce una satisfacción innata, la cual no necesita de reforzamientos externos (Usán y Salavera, 2018). El segundo, se refiere a que la motivación extrínseca es aquella provocada desde el contexto externo del sujeto, ya sea por otras personas o por el ambiente, por lo tanto, depende del exterior, además, se basa en tres conceptos; recompensa, castigo e incentivo (Soriano, 2001).

En conclusión, se debe impulsar la motivación en los procesos de lectura, complementando los dos tipos de motivación, con la finalidad de que la lectura sea una actividad productiva e integral, para que así, los y las estudiantes logren sentirse totalmente motivados e interesados por sus procesos de aprendizaje (Erazo, 2009). Por lo tanto, la motivación influye en la realización de la lectura, para que esto suceda, los lectores deben disfrutar y reflexionar sobre la lectura, de tal manera, que se sientan competentes ante el hecho de leer, puesto que, si presentan situaciones de fracaso al no comprender y realizar una lectura fluida, los y las estudiantes tienden a sentirse incompetentes y demostrar insatisfacción, lo cual, al ser recurrente se manifiesta como rechazo a la lectura, sobre todo al momento de leer frente a un grupo de personas (Rosales, 2015).

Es necesario considerar que leer consiste en un proceso dialéctico entre un texto y un lector, donde este último, compromete sus herramientas emocionales y afectivas. Asimismo, sus propósitos y experiencias, las cuales les permitan comprender y construir un significado propio sobre el texto (Solé, 2021). Con respecto a la importancia de la lectura, además, de contribuir al mejoramiento de los y las estudiantes en su formación vocacional, también, crea hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración, recrea, entretiene y distrae, mejorando de esta forma, la expresión oral y escrita logrando aumentar el vocabulario de los y las estudiantes (Domínguez et al., 2015).

Por esta razón, las situaciones de aprendizaje deben favorecer el aprendizaje significativo de todos los y las estudiantes, con el objetivo, de formar lectores críticos, autónomos y participativos, los cuales, interactúan mediante diálogos que provoquen experiencias propias y colectivas (Rosales, 2015).

En conclusión, la variable del estudio motivación por la lectura es fundamental para implementar o realizar la actuación educativa de éxito. denominada Tertulias Literarias Dialógicas, basada en la lectura dialógica, ya que, para realizar esta actuación, los y las estudiantes deben tener motivación al leer el texto dado. Además, existen dos factores importantes a considerar, respecto a la motivación por la lectura, los cuales son: valoración por la lectura y autoconcepto lector. A continuación, se profundizará sobre ellos.

- Valoración por la lectura:

Se identifica como la valoración que le asigna cada sujeto a la lectura por sobre otras actividades (Navarro et al., 2018). El valor que se le otorga a la lectura se basa en un conjunto de valores y motivaciones, donde el sujeto desarrolle su hábito lector, interpretando la lectura como una acción cultural relevante (Yubero y Larrañaga, 2010). De la misma manera, este mismo autor, señala que, para ser un lector habitual, es importante valorar la lectura leyendo de forma voluntaria, formando parte del estilo de vida de cada sujeto, donde la lectura este orientada en satisfacer las preferencias y necesidades personales.

Por lo tanto, es importante potenciar la lectura, ya que, la sociedad actual demanda que los individuos sostengan una actitud activa hacia la lectura, que les permita interactuar con la información y construir significados, a través de diferentes fuentes que le proporcionen información relevante, potenciando la lectura y proporcionando habilidades que fomenten el hábito lector (Domínguez et al., 2015). Seguidamente, se dará a conocer en que consiste el autoconcepto lector.

- Autoconcepto lector:

El autoconcepto lector, se conoce como la forma en que los lectores se perciben a ellos mismos respecto del hábito de leer (Navarro et al., 2018), por tanto, es importante considerar la relación que existe entre este concepto y el rendimiento lector de cada sujeto, considerándose la reflexión metacognitiva como un aspecto clave, que impulsa el desarrollo del autoconcepto lector, permitiendo que los y las estudiantes sean conscientes de sus capacidades y posibilidades, según el esfuerzo realizado (Flores y Duran, 2014). El autoconcepto lector, se relaciona con el goce por la lectura formando parte de la identidad de las personas (Errázuriz et al., 2019).

Por otra parte, se profundizará en la segunda y última variable denominada interés por las tertulias.

2.4 Interés por las Tertulias

Según la Real Academia Española (2023), el interés se conoce como “la inclinación del ánimo, hacia alguien o algo y el deseo de conseguir algo”. Con respecto a los objetivos de este estudio, se busca descubrir el interés que presentan los y las estudiantes con NEE, respecto a las TLD. Por ello, según Alonso, et al (2008) esta actuación fomenta el diálogo igualitario, ya que, se propicia el pensamiento individual y el de los demás, donde se establece un espacio solidario y formativo.

Las TLD son una de las actuaciones educativas de mayor demanda de todos los y las estudiantes, profesores y comunidad educativa, ya que, con esta estrategia, los estudiantes aprenden colectivamente a leer e interpretar textos de la literatura clásica universal, donde, en algunas instancias, se evidencia la participación de familiares (Palomares et al., 2019). Considerando lo mencionado anteriormente, tanto profesoras como estudiantes demuestran que disfrutan y gozan de participar en las TLD (Valverde, 2020).

De tal manera, según testimonios de niños y niñas de 3° básico, mencionan que presentan opiniones favorables con respecto a las TLD, dado que, durante el desarrollo de esta actuación pueden dialogar sobre el texto leído con sus compañeros y compañeras, además, despliegan su imaginación vinculando hechos propios de la

actualidad con el texto leído, compartiendo historias y anécdotas que les resulten interesantes y divertidas (Comunidades de Aprendizaje, 2020, 29s). De la misma forma, según testimonios de profesoras, afirman que las TLD propician el aprendizaje significativo, pues se aprende de manera diferente a la tradicional, mejorando la comprensión lectora y escritura, a partir de la participación igualitaria, mediante el debate y reflexiones efectuadas por los propios estudiantes (Foncillas et al., 2020).

Los participantes de esta actuación presentan una opinión positiva frente al desarrollo de esta experiencia educativa, así como estudiantes y profesores estiman que, el cambio en la distribución clásica de la clase fomenta el aprendizaje y el diálogo, mediante las interacciones que se generan en un diálogo en condición de igualdad (Foncillas et al., 2020).

Por otra parte, según las consideraciones mencionadas, la variable motivación por la lectura e interés por las Tertulias Literarias Dialógicas se enfocarán en niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo que es relevante conceptualizar sobre esta terminología (Necesidades Educativas Especiales).

2.5 Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje

El concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE) según el Decreto 83 (2015):

Implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no sólo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje. (p. 15)

Por tanto, los y las estudiantes con NEE son aquellos que requieren de apoyos y recursos adicionales (humanos, materiales o pedagógicos), los cuales conduzcan a su desarrollo y aprendizaje (Decreto 83, 2015). De esto, se desprende que las NEE pueden ser de carácter permanente o transitorio. Por una parte, las NEE de carácter permanente, son aquellas que los y las estudiantes mantienen durante toda su trayectoria escolar, siendo diagnosticadas por profesionales pertinentes. Estas NEE están asociadas a Discapacidad Visual, Discapacidad Auditiva, Disfasia, Trastorno del Espectro Autista, Discapacidad Intelectual y Discapacidad Múltiple (Decreto 83, 2015).

Con respecto a las NEE de carácter transitorio, se conocen como aquellas dificultades de aprendizaje, que se presentan en los y las estudiantes de forma

esporádica en su vida escolar, además, deben ser diagnosticadas por profesionales competentes. Estas NEE están asociadas a Dificultades de Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno de Déficit Atencional y Funcionamiento Intelectual Limítrofe (Decreto 83, 2015).

Atendiendo a estas consideraciones, la población de nuestro estudio está representada por estudiantes que presentan NEE de carácter permanente, tales como; Discapacidad Intelectual Leve y Trastorno del Espectro Autista. Además, por estudiantes que presentan NEE de carácter transitorio, tales como; Funcionamiento Intelectual Limítrofe, Dificultad Especifica del Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas, y Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, por ello, es imperioso conceptualizar los diagnósticos mencionados anteriormente (Decreto 170, 2010).

2.5.1 Necesidades Educativas Especiales Permanentes

- Discapacidad Intelectual Leve (DIL):

Consiste en la presencia de ligeras limitaciones en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, las cuales se caracterizan por un desempeño intelectual significativo, que se encuentra por debajo de la media en un rango de puntaje de coeficiente intelectual de 50- 69, por ende, estas limitaciones se observan de manera confluyente en cuanto a la conducta adaptativa que se manifiesta en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales (Decreto 170, 2010).

- Trastorno del Espectro Autista (TEA):

En cuanto al Trastorno del Espectro Autista, se caracteriza por una alteración respecto a las habilidades referidas a la interacción social, comunicación y flexibilidad cognitiva, las cuales pueden cambiar según la etapa del desarrollo, edad y nivel intelectual de la persona que lo presenta (Decreto 170, 2010).

2.5.2 Necesidades Educativas Especiales Transitorias

- Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL):

En lo que respecta al Funcionamiento Intelectual Limítrofe, este se encuentra dentro del rango de coeficiente intelectual de 70- 79 (Decreto 170, 2010), además, se caracteriza por una dificultad generalizada de la adaptación con el entorno, evidenciándose un desfase cognitivo, que se manifiesta a través del nivel comunicativo, autonomía, habilidades sociales y funciones ejecutivas que favorezcan la adaptación con el entorno. Los niños, niñas y adolescentes muestran dificultad y lentitud para realizar diferentes actividades escolares, asimismo, dificultad para procesar la información, comunicarse y relacionarse con sus pares y adultos (Edudiferencial, 2022).

- Dificultad Específica del Aprendizaje en Lectura:

Esta necesidad educativa de carácter transitoria se evidencia cuando se ven afectadas las habilidades de comprensión lectora, reconocimiento de palabras leídas, capacidad de leer en voz alta y la ejecución óptima de actividades que contemplen

la lectura, manifestándose escasa fluidez lectora y dificultades relacionadas con la conciencia fonológica, semántica y dificultades específicas de acceso. Además, se observan omisiones, distorsiones, sustituciones de fonemas, sílabas o palabras. Además, los y las estudiantes presentan dificultades específicas en cuanto a los procesos de codificación, velocidad de procesamiento de la información y, al momento de memorizar la información para lograr comprender un texto (Decreto 170, 2010).

- Dificultades específicas de la lectura y escritura:

Esta se identifica cuando él o la estudiante, presenta dificultades tanto en la lectura como en la escritura, observándose omisiones de los grafemas, sílabas o palabras, así también, confusión de grafemas con fonemas semejantes, inversión del orden de las sílabas o palabras, uniones y separaciones indebidas de grafemas, sílabas o palabras y, en consecuencia, producción de textos que presentan oraciones cortas con errores gramaticales (Decreto 170, 2010).

- Dificultad específica del aprendizaje de las matemáticas:

En consideración a esta dificultad, es importante mencionar que, no está determinada por una discapacidad intelectual o por una escolarización inadecuada, puesto que, perjudica el aprendizaje de conocimientos básicos de la matemática, tales como, adición, sustracción, multiplicación y división, asimismo, se ve afectado

el concepto de número o resolución de problemas pre numéricos (Decreto 170, 2010).

- Trastorno de Déficit Atencional (TDA y/o TDAH):

El Trastorno de Déficit Atencional se caracteriza por la presencia de dificultades en cuanto a las funciones cognitivas de atención y concentración, y en algunos casos por la presencia de impulsividad y/o hiperactividad en él o la estudiante. Con respecto a las funciones ejecutivas, se ven alteradas las habilidades referidas a la planificación y organización, identificación de metas, resolución de problemas, memoria de trabajo, entre otras (Decreto 170, 2010).

2.6 Estado del Arte

Con relación al impacto de las TLD en los estudiantes con NEE, Soriano et al., (2022) aseguran que, esta actuación ha incrementado el nivel de participación y la capacidad de diálogo, mejorando los resultados escolares de los y las estudiantes, puesto que, se genera una participación igualitaria reduciendo las diferencias entre pares, aportando a la inclusión (Molina, 2015). Además, la investigación de García et al., (2016) señala que, las TLD han logrado una mayor participación de todos los niños, niñas y adolescentes mejorando su comprensión lectora, asimismo, han adquirido valores mediante el diálogo que se genera entre pares, por tanto, las TLD son una actuación basada en un enfoque inclusivo viéndose favorecido todo el alumnado.

De la misma manera, Álvarez et al., (2013) indican que todos los y las estudiantes se sienten partícipes de las TLD, incluidos aquellos estudiantes que presentan NEE, debido a que se propician relaciones solidarias, de tal forma, que todos los y las estudiantes se ayudan entre sí. Junto con lo anterior, Flecha y Álvarez (2015) exponen que, las TLD favorecen las competencias comunicativas fomentando el aprendizaje y solidaridad entre todos los y las estudiantes, mediante la lectura de textos de la literatura clásica universal, de la misma forma, esta actuación educativa de éxito fomenta el desarrollo de valores, emociones y

sentimientos que garantizan el bienestar emocional, éxito escolar y la inclusión. En definitiva, las TLD favorecen la convivencia, participación democrática y el aprendizaje (Sanahuja, 2022).

Atendiendo a estas consideraciones, Malagón y Gonzales (2019) mencionan que, las TLD repercuten de forma positiva en las habilidades de lectura, tales como, el aumento del vocabulario, la expresión y comprensión oral. Este aumento del aprendizaje contribuye a superar las barreras relacionadas con la participación social (Valls, et al, 2008). Por otro lado, la perspectiva dialógica de las TLD permite sustituir prácticas de enseñanza conductistas por procesos, donde los y las estudiantes, construyan su propio aprendizaje, considerando el papel activo, sus voces y visiones del mundo y de la realidad (Ramírez & Méndez, 2021). Además, el desarrollo de las TLD mejora los niveles de comprensión lectora al permitir que los y las estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje, mediante el diálogo igualitario, mejorando la calidad de comprensión partiendo de un nivel literal a un nivel inferencial (Paz et al., 2021).

Podemos condonar lo dicho hasta aquí, destacando que, el aprendizaje depende de todas las interacciones y no solo de las que tienen lugar en la sala de clases, es así, como la lectura dialógica orienta a la mejora de todas estas interacciones entre los y las estudiantes y agentes educativos (Valls, et al, 2008). Finalmente, las investigaciones científicas demuestran que las TLD tienen múltiples

resultados relacionados con la mejora de los aprendizajes y la convivencia, siempre cuando su implementación sea rigurosa y frecuente (Cardini, et al, 2017).

Capitulo III: Diseño metodológico

3.1 Tipo y diseño de investigación

Esta investigación es mixta con predominancia cualitativa. Es cualitativa ya que, pretende una comprensión trascendente de los significados y definiciones de la problemática, con el propósito de analizar y describir características y conductas (Salgado, 2007). Para términos de este estudio, lo cualitativo se evidencia al momento de analizar la valoración por la lectura y el autoconcepto lector por medio de pautas de observación, grupos focales y entrevistas, y a su vez, descubrir el interés que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE, por las TLD.

Por otra parte, es cuantitativa debido a que adopta una estrategia sistemática, objetiva y rigurosa para generar el conocimiento. En este estudio, lo cuantitativo se observa al momento de evaluar la motivación por la lectura antes y después de la implementación de las TLD, aplicando la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018).

Asimismo, se enmarca a través de un diseño descriptivo, el cual consiste en medir y evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así, lograr describir lo que se investiga (Sampieri, et al, 1997). En nuestro estudio, lo descriptivo evaluará de manera independiente la motivación por la lectura e interés por la actuación educativa TLD, para luego,

integrar los resultados y comprender el fenómeno en profundidad. En esa misma línea, opera bajo la metodología fenomenológica, pues, conforme con Herrera (2017) su finalidad es “conocer el significado que los individuos dan a su experiencia y lo importante que es aprender el proceso e interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (p. 4). En este estudio, lo fenomenológico permite conocer el significado que le otorgan los y las estudiantes, desde su propia experiencia, respecto a la motivación por la lectura e interés por esta actuación.

3.2 Población y Muestra

La población está representada por estudiantes con NEE de una escuela municipal vulnerable de la comuna de Mulchén, Región del Biobío. La muestra es no probabilística, la que está constituida por los siguientes grupos de agentes educativos: 7 estudiantes de 4° básico y 13 de 7° básico. Además, 1 profesora de Educación General Básica y 1 profesora de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, de primer y segundo ciclo. A continuación, en la tabla 2 se indica la muestra del estudio.

Tabla 2: Muestra del estudio

Curso	Profesora	Niñas	Niños	Informantes	Cantidad
4° básico	1	5	2	Estudiantes con DIL	2
				Estudiantes con DEA (Lecto-escritura y matemáticas)	2
				Estudiantes con DEA (Lecto-escritura)	3
7° básico	1	7	6	Estudiantes con DIL	3
				Estudiantes con TEA	3
				Estudiante con DEA (Lecto-escritura)	1
				Estudiante con DEA (Matemáticas)	1
				Estudiante con TDA	1
				Estudiante con TDAH	1
				Estudiante con FIL	1
				Estudiante por evaluar que pertenece al PIE (sin diagnóstico)	1
Total informantes					21

FUENTE: Elaboración propia.

3.2.1 Características de la muestra

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento, los y las estudiantes que representan la muestra del estudio, pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE) y poseen características tales como, provenir de familias de sector socioeconómico bajo, en donde predomina el nivel de escolaridad de enseñanza básica y enseñanza media incompleta. Además, se evidencia falta de apoyo y compromiso de los apoderados/as hacia la educación de sus pupilos/as, provocando falta de hábitos, valores y desmotivación con el estudio, producto de la falta de expectativas de los apoderados/as y carencia económica, producto de la cesantía o trabajos esporádicos mal remunerados.

Asimismo, se observan problemas familiares que influyen y afectan a los y las estudiantes en su rendimiento escolar, por ejemplo, escasa comunicación dentro del grupo familiar, ausencia de uno o ambos progenitores, presencia de alguna forma de maltrato intrafamiliar (físico, psicológico, negligencia y abuso sexual), también, existe consumo de alcohol de algún miembro de la familia. Por otro lado, se evidencia falta de apoyo de los padres hacia sus hijos e hijas, en las actividades escolares.

3.3 Conceptualización y operacionalización de Variables o Categorías

Las variables que se encuentran presentes en la investigación corresponden a **motivación por la lectura e interés por las tertulias**. La **motivación por la lectura** se comprende como el gusto por la lectura, la cual se relaciona con indagar nueva información, involucrando curiosidad y la búsqueda de conocimientos por parte de sujetos lectores y no lectores (Villamil et al., 2019). Para términos de este estudio, la operacionalización de esta variable se realizará mediante la aplicación de la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018), grupos focales, entrevistas semiestructuradas y pautas de observación, con la mirada puesta en los y las estudiantes con NEE. Por medio de la aplicación de estos instrumentos, se busca obtener información que nos permita analizar y evaluar la motivación por la lectura que poseen los y las estudiantes con NEE producto de las TLD.

Por otra parte, según la Real Academia Española (2023), el interés se conoce como “la inclinación del ánimo, hacia alguien o algo y el deseo de conseguir algo”. Para términos de este estudio, la operacionalización de esta segunda y última variable se llevará a cabo mediante la ejecución de grupos focales, pautas de observación y entrevistas semiestructuradas. A través de la aplicación de estos instrumentos se pretende recabar la información pertinente con relación al interés de los y las estudiantes con NEE frente a la implementación de las TLD.

3.4 Instrumentos y técnicas de recogida de datos

Para la recolección de datos cualitativos se han utilizado tres técnicas; pautas de observación, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. En cuanto a la recolección de datos cuantitativos se ha utilizado una técnica, la cual se denomina Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018). A continuación, se dan a conocer cada una de las técnicas de recogida de datos a utilizar.

3.4.1 Grupos focales

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos, desarrollada a través de una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Su propósito principal es conocer actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes (Escobar & Bonilla, 2017). La entrevista grupal o grupo focal puede contemplar entre 5 a 8 integrantes. Con relación a esta investigación, los grupos focales consideran los siguientes lineamientos para su ejecución.

Tabla 3: *Lineamientos de grupos focales.*

Objetivo de la aplicación	<ul style="list-style-type: none">✓ Analizar la valoración por la lectura que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas.✓ Analizar el autoconcepto lector que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas.✓ Descubrir el interés que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE por las Tertulias Literarias Dialógicas.
Destinatarios	Estudiantes con NEE de 4° y 7° básico
Número de preguntas	16 preguntas
Temporalización	Posterior a la incorporación de las Tertulias Literarias Dialógicas en el centro educativo (noviembre de 2023).
Tipo de análisis	Análisis temático

FUENTE: Elaboración propia.

Dentro de este marco, es relevante mencionar que se realizaron dos grupos focales. El primero, estuvo destinado a los y las estudiantes con NEE de 4° y el segundo, dirigido a los y las estudiantes con NEE de 7° básico. Además, el guion de preguntas de los grupos focales fue validado por un juicio de expertos de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles. Seguidamente, daremos a conocer en qué consiste la entrevista semiestructurada.

3.4.2 Entrevista semiestructurada

Según Folgueiras (2016) para la entrevista semiestructurada se debe determinar la información requerida, y en base a ello, establecer un guion de preguntas, las cuales se elaboran de forma abierta, permitiendo recoger información más exhaustiva. En este estudio, la entrevista semiestructurada considera los siguientes lineamientos para su ejecución:

Tabla 4: *Lineamientos de entrevista semiestructurada.*

Objetivo de la aplicación	✓ Descubrir el interés que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE por las Tertulias Literarias Dialógicas.
Destinatarios	Profesora de educación general básica de 4° básico y profesora de Lenguaje y Comunicación de 7° básico.
Número de preguntas	10 preguntas
Temporalización	Posterior a todas las sesiones de Tertulias Literarias Dialógicas realizadas en el centro educativo (diciembre de 2023).
Tipo de análisis	Análisis temático

FUENTE: Elaboración propia

Dentro de este marco, es relevante mencionar que se realizaron dos entrevistas semiestructuradas. La primera, estuvo dirigida a la profesora de Educación General Básica de 4° básico y la segunda, a la profesora que imparte la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 7° básico. También, es relevante mencionar que, el guion de preguntas de la entrevista semiestructurada fue validado por un juicio de

expertos de la Universidad de Concepción, campus Los Ángeles. A continuación, se detalla en qué consiste la pauta de observación.

3.4.3 Pauta de observación

Esta técnica consiste en la declaración de las variables e indicadores considerados para el o los objetivos del estudio, por lo tanto, la pauta de observación debe diferenciarse de la observación común, ya que, se realiza de manera sistemática y rigurosa (Palomera, 2014). Para términos de este estudio, cada pauta de observación contempla 10 indicadores, que, su registro, permitirá complementar la información recabada por medio de las otras dos técnicas de recolección de datos. Cada indicador, se evalúa por medio de indicadores de logro, los cuales son, logrado (85%- 100%), medianamente logrado (50%- 84%) y no logrado (0%- 49%). Los porcentajes mencionados corresponden a la cantidad de estudiantes que alcanzan cada indicador. Además, los indicadores de logro tienen ciertos puntajes, los cuales equivalen a: logrado (2), medianamente logrado (1) y no logrado (0), siendo el puntaje total de 20 puntos.

En relación con esta investigación, las pautas de observación estarán enfocadas a los siguientes lineamientos.

Tabla 5: *Lineamientos pautas de observación.*

Objetivo de la aplicación	Responder a los siguientes objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">✓ Analizar la valoración por la lectura que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas.✓ Analizar el autoconcepto lector que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas.
Destinatarios	Estudiantes con NEE del establecimiento educativo.
Numero de indicadores	10 indicadores
Temporalización	Durante la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas
Tipo de análisis	Análisis temático

FUENTE: Elaboración propia.

Además, es importante mencionar que, se ha utilizado el mismo instrumento para ambos cursos (4° y 7° básico), con la finalidad de tener una observación global de las conductas de los y las estudiantes con NEE, en el momento en el que se llevan a cabo las TLD.

A continuación, se presenta el instrumento cuantitativo denominado Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018).

3.4.4 Escala de Motivación Lectora (EML)

De acuerdo con Navarro, et al (2018) la Escala de Motivación Lectora (EML) es un perfil, que incluye una entrevista semiestructurada, que consiste en un cuestionario de auto reporte, el cual puede ser aplicado en forma grupal o individual,

componiéndose de 20 ítems, que implican aseveraciones acerca del comportamiento lector, estos deben responderse en función de una escala de cuatro puntos.

Respecto a la validación de la EML en el contexto chileno, se puede mencionar que, es un instrumento válido y consistente, el cual permite explorar dos dimensiones de la motivación por la lectura: valoración por la lectura y autoconcepto lector. Para la consistencia interna se utiliza alfa de Cronbach, considerando 0,75 para auto concepto lector y 0,82 para valoración por la lectura. Esta escala se puede utilizar con fines de investigación.

Con respecto a este estudio, la Escala de Motivación Lectora está determinada por los siguientes lineamientos.

Tabla 6: *Lineamientos para la Escala de Motivación Lectora*

Objetivo de la aplicación	✓ Evaluar la motivación por la lectura de los niños, niñas y adolescentes con NEE antes y después de la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas.
Destinatarios	Estudiantes con NEE del establecimiento educativo.
Número de ítems	20 ítems
Temporalización	Antes (agosto) y después (noviembre) de la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas
Tipo de análisis	Prueba T de Student en SPSS

FUENTE: Elaboración propia

Cabe mencionar, que la aplicación de la Escala de Motivación Lectora se efectuó en forma simultánea a los y las estudiantes con NEE de ambos cursos (4° y 7° básico).

Por otra parte, la aplicación de los grupos focales y Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018) se llevaron a cabo, considerando los resguardos éticos correspondientes, donde todos los apoderados de los participantes firmaron con anticipación un consentimiento informado (Ver anexo 5 y anexo 6).

A continuación, se presenta el trabajo de campo realizado durante la implementación de las TLD en 4° y 7° básico.

3.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo realizado consistió en la realización de catorce tertulias, ocho en 4° y seis en 7° básico. Estas iniciaron en agosto del 2023 y finalizaron en noviembre del mismo año. Las sesiones efectuadas en 4° y 7° básico se llevaron a cabo semanalmente, con una duración de una hora, complementando el periodo de clases correspondiente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Cada una de las tertulias estaban basadas en un texto, en el caso de 4° básico, un texto de la literatura clásica, y, en el caso de 7° básico, un texto informativo.

En 4° básico se realizaron Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) propiamente tal, ya que se utilizaron textos de la literatura clásica, donde en ocasiones se

emplearon fragmentos de las obras literarias. Sin embargo, en 7° no fue así, ya que, la profesora consideró que era pertinente emplear textos informativos. Por tanto, cuando hablemos de las tertulias de 7°, nos referiremos a Tertulias Dialógicas (TD). En el caso de referirnos a tertulias de 4° y 7° utilizaremos, únicamente, el término tertulias como concepto integrador.

A continuación, en la tabla 9, se expone el trabajo de campo realizado en 4° básico, donde se incorporan las fechas, textos trabajados y aplicación de las técnicas de recogidas de datos.

Tabla 7: Trabajo de campo 4° básico

Fecha	Actividad realizada	Texto trabajado
07/2023	Contacto y acercamiento con el centro educativo	
09/08/2023	Aplicación pre- test	
16/08/2023	Sesión 1	El Árbol Mágico
06/09/2023	Sesión 2	Los Músicos de Bremen
13/09/2023	Sesión 3	Papelucho
04/10/2023	Sesión 4	Romeo y Julieta
11/10/2023	Sesión 5	El Principito
25/10/2023	Sesión 6	El Enano Saltarín
15/11/2023	Sesión 7	El Gato con Botas
22/11/2023	Sesión 8	La Flor del Cobre
29/11/2023	Aplicación post test	
26/12/2023	Entrevista Profesora de Educación General Básica	

FUENTE: Elaboración propia

Seguidamente, en la tabla 10, se evidencia el trabajo de campo realizado en 7° básico, donde se incorporan las fechas, textos y aplicación de las técnicas de recogidas de datos.

Tabla 8: *Trabajo de campo 7° básico*

Fecha	Actividad realizada	Texto trabajado
07/2023	Contacto y acercamiento con el centro educativo	
09/08/2023	Aplicación pre- test	
16/08/2023	Sesión 1	Agua y Cambio Climático
06/09/2023	Sesión 2	Bullying Escolar
13/09/2023	Sesión 3	Calentamiento Global
11/10/2023	Sesión 4	El Avión de la Bella Durmiente
18/10/2023	Sesión 5	Historia de un Héroe
25/10/2023	Sesión 6	Gracias a la vida
22/11/2023	Aplicación grupo focal	
29/11/2023	Aplicación post test	
26/12/2023	Entrevista Profesora de Lenguaje y Comunicación	

FUENTE: Elaboración propia

3.6 Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados, se empleó el análisis temático. Por su parte, el análisis temático evidencia como se ha trabajado con los datos y da a conocer el proceso que ha seguido el investigador para comprender e interpretar el fenómeno investigado, exponiendo hechos humanos y sociales (Mieles, et al., 2012).

Atendiendo a estas consideraciones, para dar respuesta a los objetivos de este estudio, nuestra investigación girará en torno a dos grandes ejes, que son justamente las categorías deductivas (preliminares) determinadas en este estudio. La primera se denominó **motivación por la lectura** y la segunda, **interés por las tertulias**. Además, de la primera categoría deductiva mencionada se determinaron dos subcategorías deductivas (preliminares), denominadas **valoración por la lectura** y **autoconcepto lector**. Por otra parte, el análisis temático que se desarrollará permitirá establecer categorías inductivas (emergentes), que son las que surgen del análisis realizado.

En la tabla 9 que se presenta a continuación se dan a conocer las categorías y subcategorías deductivas y sus definiciones conceptuales.

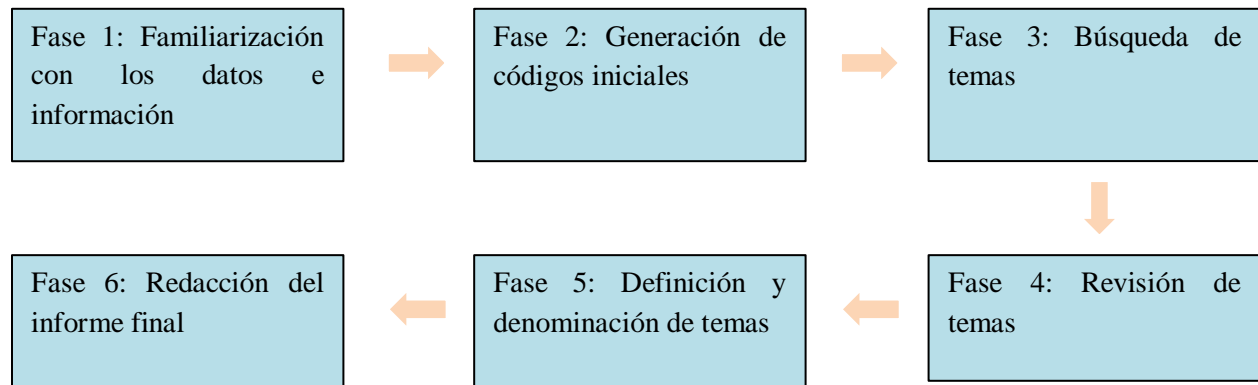
Tabla 9: *Categorías y Subcategorías preliminares y definiciones.*

Categorías	Definición	Subcategoría
Motivación por la lectura	La motivación por la lectura se comprende como el gusto por la lectura, la cual se relaciona con indagar nueva información, involucrando curiosidad y la búsqueda de conocimientos por parte de sujetos lectores y no lectores (Villamil et al., 2019).	Valoración por la lectura: Se identifica como la valoración que le asigna cada sujeto a la lectura por sobre otras actividades (Navarro et al., 2018).
		-Autoconcepto lector: se conoce como la forma en que los lectores se perciben a ellos mismos respecto del hábito de leer (Navarro et al., 2018).
Interés por las tertulias	Según la Real Academia Española (2023) el interés se conoce como “la inclinación del ánimo, hacia alguien o algo y el deseo de conseguir algo”, Para términos de este estudio, se pretende descubrir el interés el interés que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE por las Tertulias Literarias Dialógicas.	

FUENTE: Elaboración propia

Para realizar el análisis de los grupos focales y entrevistas semiestructuradas se efectuó el análisis temático considerando las fases determinadas por Braun y Clarke (2006), las cuales están indicadas en la figura 1, con la finalidad de brindar una mayor comprensión.

Figura 2: *Fases de Análisis Temático*



Nota. Adaptado de “Using thematic analysis in psychology.”. (p. 16- 23), por Braun y Clarke 2006. *Qualitative Research in Psychology Vol. 3* (2), (pp. 77-101).

Descripción de las fases de acuerdo con Braun y Clarke (2006):

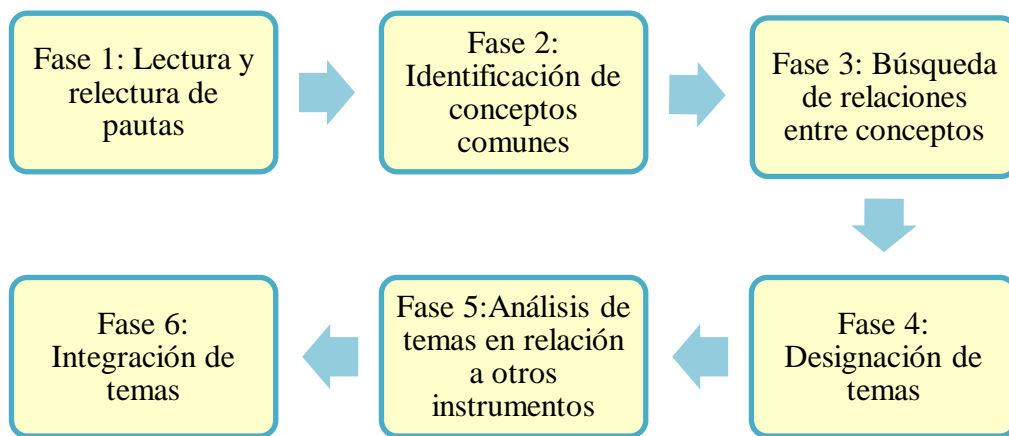
- Fase 1 Familiarización con los datos e información: Consiste en la transcripción de las respuestas. Luego, se realiza la lectura y relectura de la información recabada, finalizando con la anotación de ideas generales, las cuales se identifican a partir de las respuestas buscando estructuras y significados.
- Fase 2 Generación de códigos iniciales: Se identifican los segmentos o elementos más básico de los datos e información pura, que sea relevante para el tema del estudio (Boyatzis, 1998). Se pueden utilizar dos formas de codificación, una de ellas se identifica como la codificación inductiva, la cual

se realiza partiendo de los datos sin codificación previa, y la otra se denomina codificación deductiva, donde se parte desde los intereses teóricos de la investigación.

- Fase 3 Búsqueda de temas: Esta fase consiste en agrupar códigos en temas potenciales, considerando todos los datos relevantes, clasificando los diferentes códigos en temas potenciales, como también reuniendo los extractos codificados. En síntesis, es cuando se relacionan los códigos con diferentes temas y subtemas de temas.
- Fase 4 Revisión de temas: Se realiza la recodificación y se descubren nuevos temas comprobando la relación de estos con los extractos codificados y con todo el conjunto de datos, luego se debe generar un mapa temático de análisis, revisando y refinando los temas, estableciendo una delimitación de los temas para no excederse.
- Fase 5 Definición y denominación de temas: En esta fase se determinan y definen los temas y subtemas, identificando lo esencial de cada uno, estableciendo las jerarquías entre ellos.
- Fase 6 Redacción del informe final: En esta última fase, se construyó una narrativa analítica a través de los extractos seleccionados, relación entre análisis, pregunta de investigación y literatura.

Por otro lado, el análisis realizado en las pautas de observación consistió en una secuencia de fases, las cuales se organizaron en la figura 2, que se presenta a continuación.

Figura 3: *Fases de análisis de pautas*



FUENTE: Elaboración propia

Las fases mencionadas se explicarán con mayor detalle en el Capítulo IV de Resultados.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Presentación de resultados

4.1.1 Presentación de resultados cualitativos por fases de análisis

A continuación, se darán a conocer los resultados de cada una de las fases del análisis temático realizado en los grupos focales y entrevistas semiestructuradas

- Fase 1 Familiarización con los datos e información: En primer lugar, se realizó la transcripción de las respuestas de los y las participantes de los grupos focales y entrevistas semiestructuradas, para así continuar con la lectura y relectura de la información recabada, posteriormente se finalizó con la anotación de ideas generales, las cuales se identificaron a partir de las respuestas. El objetivo de esta fase fue buscar estructuras y significados (Braun y Clarke, 2006) (**Anexo Fase 1**).
- Fase 2 Generación de códigos iniciales: En esta fase se identificaron los segmentos o elementos más básico de los datos e información pura, la cual se pueda estimar como relevante respecto del tema del estudio (Boyatzis, 1998). Para términos de esta investigación, se utilizó la codificación deductiva, pues se partió desde los intereses teóricos de la investigación. Primeramente, se codificaron la mayor cantidad de patrones en la información que pudieran surgir, incorporando la información necesaria para no perder la perspectiva del contexto (**Anexo Fase 2**).

- Fase 3 Búsqueda de temas: En esta instancia se organizaron los extractos codificados considerando cada una de las categorías y subcategorías deductivas, determinadas en este estudio, donde a partir de los extractos codificados surgieron los códigos (conceptos), es relevante mencionar que al lado derecho de cada concepto se señala la cantidad de menciones por parte de cada participante, si se menciona en más de tres oportunidades se considera como importante para la búsqueda de temas. Seguidamente, se agruparon los códigos (orientando los temas potenciales) que surgen desde cada categoría y subcategoría deductiva. Por último, del análisis realizado surgen temas, de los cuales emergen subtemas (**Anexo Fase 3**).
- Fase 4 Revisión de temas: Se demostró la relación entre los temas y los extractos codificados y todo el conjunto de datos. Para esto se utilizaron dos niveles de revisión y refinamiento de los datos codificados. En el primer nivel se leyeron todos los extractos recopilados para cada tema, los cuales formaron un patrón coherente. En el segundo nivel, se consideró la validez de los temas respecto al conjunto de datos (**Anexo Fase 4**).
- Fase 5 Definición y denominación de temas: En esta fase se determinan los temas y subtemas desde donde surgen las categorías y subcategorías (emergentes) de este estudio, identificando lo esencial de cada uno,

estableciendo las jerarquías entre categorías y subcategorías (**Ver tabla 10 y 11**).

Seguidamente, en la tabla 10 se exponen las definiciones conceptuales de las categorías y subcategorías inductivas, que surgieron de la categoría deductiva **motivación por la lectura**.

Tabla 10: *Definición de categorías y subcategorías inductivas (categoría deductiva **motivación por la lectura**)*

Categorías inductivas (emergentes)	Subcategorías inductivas (emergentes)
<p>Interés por la lectura: Un lector motivado percibe la lectura como una experiencia enriquecedora que promueve su interés y, a su vez aumenta la competencia lectora, puesto que cuando la lectura se percibe como interesante y útil también mejora la disposición hacia la lectura (Avendaño, 2017).</p>	<p>Disfrute y curiosidad por la lectura Se concibe la lectura como una actividad placentera, que va más allá del ámbito escolar, buscando la lectura por iniciativa propia, desde esta perspectiva, el deseo de la lectura es internalizar y hacer propios los conocimientos, desarrollando así, la autonomía lectora (Ruiz, 2018).</p>
	<p>Aprendizaje: Se considera que a través de la lectura se establecen las bases de la enseñanza, puesto que los lectores adquieren diferentes conocimientos (Domínguez et al., 2015), en particular mediante la lectura grupal, se adquieren aprendizajes valóricos, tales como: el respeto, respeto de turnos y aprender a escuchar al otro.</p>

	<p>Lectura de distintos tipos de textos: Consiste en leer textos que sean del agrado de cada lector, tales como: historias, poemas y cuentos, etc.</p>
<p>Desinterés por la lectura: No existe un interés por la lectura de textos dados, puesto que estos no son de su agrado, ni satisfacen sus expectativas (Salcedo et al., 2020).</p>	<p>Disgusto por la extensión de los textos: Se evidencia un desagrado por la lectura de textos extensos, lo que genera apatía y tedio en los y las estudiantes hacia la lectura.</p> <p>Predominancia de lectura de textos digitales y uso de redes sociales: Se observa una preferencia por el formato digital de textos, donde el teléfono móvil es el dispositivo favorito para realizar esta actividad, en consecuencia, el uso excesivo de redes sociales ha generado un desinterés por la lectura (Carrión, 2023).</p>
<p>Mejora de la comprensión lectora: Existe una mejora de la comprensión lectora, la cual se conoce como un proceso cognitivo que ocurre en el interior del cerebro permitiéndole al individuo ser capaz de extraer información, interpretarla y reflexionar (Cabrera y Carumán, 2018).</p>	<p>Comprensión mediante las ilustraciones: Las ilustraciones, como parte de la lectura, le permiten al lector descifrar significados mediante la interpretación personal que el lector le incorpora, por tanto, las imágenes facilitan la construcción del conocimiento (Barragán et al., 2018).</p> <p>Diálogo esclarecedor: Este consiste en el diálogo de ideas y opiniones que se produce entre pares, el cual fomenta el aprendizaje y comprensión sobre un tema en cuestión.</p>

	<p>Diálogo respetuoso y participación:</p> <p>La lectura y el diálogo se constituyen como factores relevantes para promover la formación autónoma y crítica de cada individuo para compartir e intercambiar opiniones y aprender competencias necesarias que vayan en pos de desarrollar la imaginación, el pensamiento, el afecto y el respeto por las personas (Berdeal et al., 2021).</p>
--	---

FUENTE: Elaboración propia

A continuación, en la tabla 11, se presentan las definiciones conceptuales de las categorías y subcategorías inductivas que emergieron de la categoría deductiva **interés por las tertulias.**

Tabla 11: *Definición de categorías y subcategorías inductivas (Categoría deductiva interés por las tertulias)*

Categorías inductivas (emergentes)	Subcategorías inductivas (emergentes)
<p>Opinión positiva de las tertulias: Esta se comprende como la valoración favorable que presenta cada participante frente a la actuación educativa de éxito denominada tertulias literarias dialógicas.</p>	<p>Diálogo y escucha activa: Consiste en transmitir ideas claras que no confundan al receptor, demostrando cuan atento está durante el diálogo, puesto que se debe escuchar atentamente, analizar, razonar y comprender la información transmitida durante el dialogo. (Hernández y Lesmes, 2017).</p>
	<p>Interés por los textos e ilustraciones: Se evidencia un interés por los cuentos y noticias abordados en las tertulias. Además, existe atracción por las ilustraciones de los cuentos.</p>
	<p>Inclusión educativa: La inclusión educativa se comprende como un proceso que busca superar las barreras que impiden la presencia, participación y logros de todos los y las estudiantes (UNESCO, 2017).</p>
<p>Opinión negativa de las tertulias: Esta se comprende como la valoración desfavorable que presenta cada participante frente a la actuación educativa de éxito denominada tertulias literarias dialógicas.</p>	<p>Disgusto por la extensión de los textos: Se evidencia un desagrado por la lectura de textos extensos, lo que genera apatía y tedio en los y las estudiantes hacia la lectura.</p>
	<p>Vergüenza por participar: Se advierten reacciones tales como evitar el contacto visual, temblores en manos y piernas, rostro sonrojado, pérdida de la concentración y voz temblorosa, las cuales son consecuencias del miedo que les puede provocar el ser evaluados de forma negativa, asimismo el no ser escuchados ni</p>

	valorados, causando vergüenza frente a un posible fracaso (Becerra, 2017).
	<p>Necesidades básicas:</p> <p>Según Maslow (1943) las necesidades básicas son condiciones o características comunes que deben cumplirse en todos los seres humanos para permitir potenciar y estimular su desarrollo, incluyendo aspectos físico-biológicos, cognitivos, emocionales y sociales.</p>

FUENTE: Elaboración propia

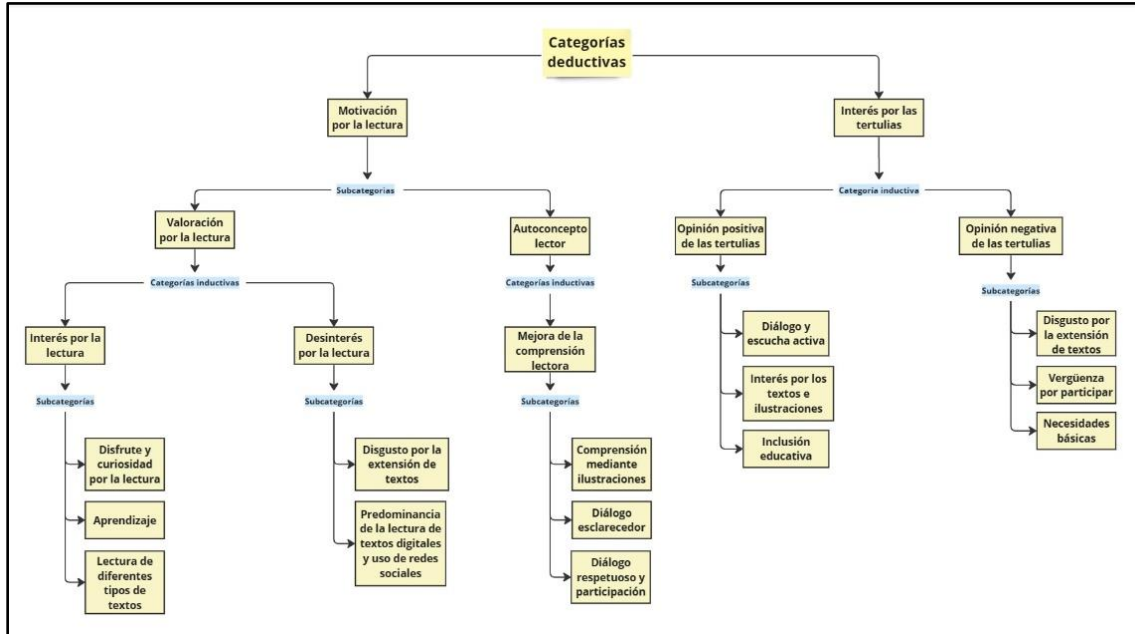
Seguidamente, se da a conocer la fase 6 de análisis temático de los grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

- Fase 6 Redacción del informe final: En esta última fase, se construyó una narrativa analítica basada en la argumentación de los extractos seleccionados, efectuando la relación entre análisis, pregunta de investigación y literatura. A continuación, presentamos una síntesis con una mirada global de los resultados, para una mayor comprensión (**Ver Figura 4**).

A continuación, se presenta la figura 4, donde se exponen las categorías deductivas, categorías inductivas y sus respectivas subcategorías.

Figura 4: Mapa de categorías deductivas, categorías y subcategorías

inductivas



FUENTE: Elaboración propia

Por otra parte, las fases de análisis de las pautas de observación se explican a continuación.

- Fase 1 Lectura y relectura de pautas: Se realizó la lectura y relectura de la información recabada mediante las observaciones realizadas en las pautas.
- Fase 2 Identificación de conceptos comunes: Se destacaron aspectos comunes entre los conceptos que se evidenciaron en las observaciones realizadas en cada pauta.

- Fase 3 Búsqueda de relaciones entre conceptos: Se cruzó la información obtenida en el análisis de las pautas, con la finalidad de complementar la información.
- Fase 4 Designación de temas: Se llevó a cabo la agrupación de los aspectos designándolos en cada tema.
- Fase 5 Análisis de temas en relación con otros instrumentos: Se cruzó la información del análisis de las pautas con la información recabada en los grupos focales y entrevistas semiestructuradas.
- Fase 6 Integración de temas: Se integraron los temas revelados en las pautas de observación, grupos focales y entrevistas semiestructuradas, realizando una designación de temas de forma global.

4.1.2 Presentación de los resultados de los grupos focales, entrevistas y pautas de observación

En primer lugar, se dan a conocer los resultados cualitativos obtenidos mediante los dos grupos focales, dos entrevistas semiestructuradas y diez pautas de observación. Lo anterior con el propósito de analizar la **valoración por la lectura** y el **autoconcepto lector** que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas y descubrir el interés que presentan por esta actuación educativa. Posterior al análisis de los datos obtenidos en los grupos focales, entrevistas y pautas de observación surgieron categorías inductivas o emergentes, las cuales se encuentran vinculadas a las categorías deductivas o preliminares de la investigación.

A continuación, se presenta la información extraída del análisis, donde se dan a conocer las categorías y subcategorías inductivas (emergente). La categoría deductiva **motivación por la lectura** contempla dos subcategorías deductivas: **valoración por la lectura y autoconcepto lector**. En primer lugar, se dará a conocer las categorías y subcategorías inductivas que surgen de la **valoración por la lectura**.

4.1.3 Categoría inductiva 1: Interés por la lectura

En lo que respecta a esta categoría inductiva, se indica que se desprende de la subcategoría deductiva **valoración por la lectura**, donde a partir de la

implementación de las tertulias los estudiantes manifestaron **interés por la lectura**, de la cual se identifican tres subcategorías inductivas: **disfrute y curiosidad por la lectura, aprendizaje y lectura de diferentes tipos de textos**. A continuación, se profundizará en la primera de ellas.

4.1.4 Subcategoría inductiva: Disfrute y curiosidad de la lectura

Con respecto a esta subcategoría, las acciones que aquí predominaron, según los dos grupos focales aplicados a los y las estudiantes con NEE fueron lectura por diversión, imaginación en la lectura y curiosidad por la lectura, donde durante la implementación de las tertulias, los y las estudiantes expresaron que les generó placer el leer por iniciativa propia. A continuación, se dan a conocer algunas de las respuestas de los participantes en torno a esta subcategoría:

A mí me gusta leer, nos entretiene artas cosas que podemos aprender más, antes de llegar a la universidad o al liceo. Yo a veces leo en casa con el compu cuando ya nos vamos.

(Estudiante B de 7° básico TDAH) Grupo focal.

Poemas y cuentos, porque a veces tienen mucha imaginación los dibujos.

(Estudiante J de 4° básico DEA lecto-escritura) Grupo focal.

Que ahora me empezó a gustar más leer porque ahora todos los compañeros tienen que opinar su opinión y respetar a los compañeros que están hablando, y no burlarse de los demás cuando están opinando. Yo cuando voy para Los Ángeles o para Santiago, cuando voy en el bus, empiezo a leer como los letreros de la carretera.

(Estudiante A de 4° básico DEA lecto-escritura y matemáticas) Grupo focal.

4.1.5 Subcategoría inductiva: Aprendizaje

En esta subcategoría inductiva se reflejan las respuestas de dos grupos focales en donde las acciones predominantes corresponden a aprendizaje, respeto y comprensión lectora. Respecto a estos aspectos, las respuestas dadas por los participantes concluyen que, a través de las tertulias, se adquirió un aprendizaje relacionado con el respeto de las opiniones entre pares promoviendo la comprensión lectora. Además, según las respuestas recabadas en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las profesoras de 4° y 7° básico, se observa la mención de los siguientes aspectos: opinión, participación, expresión oral y gusto por la lectura. En cuanto a esto, las profesoras expresan que los y las estudiantes participaron, aprendiendo a dar su opinión, expresarse de forma oral, adquiriendo así, gusto por la lectura.

Algunas de las respuestas de los participantes en torno a esta subcategoría son:

Cuando conocí la tertulia me inspiro para leer todo lo que pudiera leer y saber mucho más, eso me inspiro a leer, porque cada historia tiene una lección que darnos si hacemos algo malo.

(Estudiante B de 7° básico TDAH) Grupo focal.

A que no tenemos que juzgar a las personas de cómo se ven y que hay que respetar a los mayores e igual a los chicos, o sea a los pequeños.

(Estudiante C de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

Aprender a respetar al compañero que habla, porque así puedo opinar muchas cosas e ir aprendiendo. Hasta el liceo, porque puedo opinar y aprender más cosas, y para poder ser profesor de los liceos.

(Estudiante M de 4° básico DEA lecto-escritura y matemáticas) Grupo focal.

Ahí es donde ellos opinan y hablan y mejoran la comprensión y también su redacción y el hablar, argumentar. Mira, lo que ayuda la tertulia también a que el niño se puede expresar y no tener miedo a hablar ante los demás. Entonces, la Tertulia lleva a eso a sacar la voz, a comprender y expresarse.

(Profesora Educación General Básica de 4° básico) Entrevista semiestructurada.

4.1.6 Subcategoría inductiva: Lectura de diferentes tipos de textos

En cuanto a esta subcategoría inductiva se exponen las respuestas de dos grupos focales en donde predominan los siguientes conceptos: poemas, cuentos, historias y textos informativos. Respecto a ello, las respuestas de los y las estudiantes con NEE de 4° básico refieren que sienten mayor interés por la lectura de poemas y cuentos, por otra parte, los y las estudiantes de 7° básico con NEE expresan su interés por la lectura de historias de fantasía y textos informativos. Algunas de las respuestas de los participantes en torno a esta subcategoría son:

Historias, las historias y leyendas que me gusta es Harry Potter, ya la tengo casi toda.

(Estudiante B de 7° básico TDAH) Grupo focal.

Porque me gusta leer y escribir, leer libros, poemas y cuentos.

(Estudiante M de 4° básico DEA lecto-escritura y matemáticas) Grupo focal.

Historias de fantasía.

(Estudiante M de 7° básico TEA) Grupo focal.

4.1.7 Categoría inductiva 2: Desinterés por la lectura

En lo que concierne esta categoría inductiva, se desprende de la subcategoría deductiva **valoración por la lectura**, donde a partir de la implementación de las

tertulias los estudiantes manifestaron desinterés por la lectura, puesto que se identifican dos subcategorías inductivas: **disgusto por la extensión de textos y predominancia de lectura de textos digitales y uso de redes sociales**. A continuación, se dará a conocer la primera de ellas.

4.1.8 Subcategoría inductiva: Disgusto por la extensión de los textos

Con respecto a esta subcategoría inductiva se evidencian las respuestas de dos grupos focales, en donde prevalecen los siguientes conceptos: textos extensos, tedio por la lectura y uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales. Puesto que, las respuestas de los y las estudiantes con NEE de 4° y 7° básico refieren que sienten desagrado por la extensión de los textos, experimentando aburrimiento y tedio por la actividad lectora. A continuación, se dan a conocer ciertas respuestas de los y las participantes en torno a esta subcategoría:

A mí más o menos, a mí no me gusta, porque a veces son muy largos.
(Estudiante J de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

A mí me gusta, más o menos, porque los textos son largos y hay que leerlos.
(Estudiante A de 4° básico DEA lecto-escritura y matemáticas) Grupo focal.

Las cuestiones largas, se demoran, son aburridos también. Son muy largos los textos.

(Estudiante A de 4° básico DEA lecto- escritura y matemáticas) Grupo focal.

4.1.9 Subcategoría deductiva: Predominancia de la lectura de textos digitales y uso de redes sociales

En relación con esta subcategoría inductiva se evidencian las respuestas de dos grupos focales, en donde prevalecen la acción del uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales, ya que las respuestas de los y las estudiantes con NEE de 4° y 7° básico, describen que emplean el uso del celular y televisión para leer, asimismo, mencionan que utilizan las redes sociales, tales como, el Instagram, WhatsApp y Tik Tok como medio de entretenimiento y comunicación. En adelante, se dan a conocer ciertas respuestas de los y las participantes en torno a esta subcategoría:

En la tele, karaoke, el Instagram, el WhatsApp.
(Estudiante A de 4° básico DEA lecto- escritura y matemáticas) Grupo focal.

En el celu, mensajes y tik tok, porque puedo sapear a mi prima con mi tía.
(Estudiante C de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

Como canciones, a mí me gusta ver el celular cuando pongo memes ahí, yo me meto a Instagram nomas, para conversar con mi polola.
(Estudiante M de 4° básico DEA lecto- escritura y matemáticas) Grupo focal.

En segundo lugar, de la categoría deductiva **motivación por la lectura** y su subcategoría

autoconcepto lector, surgen las siguientes categorías y subcategorías inductivas.

4.2.1 Categoría inductiva 3: Mejora de la comprensión lectora

En lo que respecta a esta categoría inductiva, se desprende de la subcategoría deductiva autoconcepto lector, donde a partir de la incorporación de las tertulias, los y las estudiantes expresaron la mejora de su comprensión lectora, de la cual se identifican tres subcategorías inductivas: **comprensión mediante las ilustraciones, diálogo esclarecedor y diálogo respetuoso y participación**. Seguidamente, se profundizará en la primera subcategoría inductiva mencionada.

4.2.2 Subcategoría inductiva: Comprensión mediante las ilustraciones

En lo que respecta a esta subcategoría inductiva se exponen las respuestas de dos grupos focales, en donde prevalecen las siguientes acciones; comprensión lectora y disfrute por la lectura, puesto que los y las estudiantes mencionan que sienten gusto e interés por la lectura e ilustraciones de los textos, logrando una mayor comprensión. En adelante, se dan a conocer ciertas respuestas de los y las participantes en torno a esta subcategoría:

Las fotos, a veces son infantiles o a veces son de la vida real, porque son bonitas. Ya más o menos sabemos de qué se va a tratar
(Estudiante C de 4° básico DEA lecto-escritura) Grupo focal.

Que a veces hay mucha imaginación y dibujos, y muchos colores.
(Estudiante J de 4° básico DEA lecto-escritura) Grupo focal

Las fotos y cuando aparecen las cuestiones de los ratones.
(Estudiante A de 4° básico DEA lecto-escritura y matemáticas) Grupo focal

4.2.3 Subcategoría inductiva: Diálogo esclarecedor

En consideración a esta subcategoría inductiva, se exponen las respuestas de dos grupos focales en donde predominan las siguientes acciones; aprendizaje, opinión y comprensión lectora, debido a que los y las estudiantes indican que, a través de las opiniones entre pares, adquieren aprendizaje y logran comprender. De acuerdo con las respuestas de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las profesoras de 4° y 7° básico, se evidencian los siguientes aspectos: comprensión y argumentación. Con relación a ello, las profesoras señalan que se vieron favorecidas la comprensión y argumentación, en los y las estudiantes, mediante la participación en las tertulias. Seguidamente, se indican ciertas respuestas de los y las participantes en torno a esta subcategoría:

Comprendo mejor ahora, porque antes no entendía porque cuando comenzábamos no entendía tanto y no sabía que era y entonces cuando fui aprendiendo supe más cosas y a respetar la opinión, respetar a mis compañeros y respetar su opinión. Y ahora entiendo más opinando, porque hay escuchamos las opiniones de los compañeros.

(Estudiante C de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

De tertulias, porque opino más y comprendo.

(Estudiante A de 7° básico DEA matemáticas) Grupo focal.

Sí, porque ellos también van escuchando la opinión de otros compañeros, entonces como que eso le ayuda a ellos y ellos argumentan, completan ese argumento con lo del otro niño, con otras cosas o ideas que ellos tengan, sí porque teníamos tertulias todas las semanas.

(Profesora de Educación General Básica de 4° básico) Entrevista semiestructurada.

En primer lugar, han aprendido a respetar al otro, respetar sus turnos, se han culturizado más, porque no solamente conversan del balón del recreo, sino que conversan, por ejemplo, como se confecciona el balón, ahí está la diferencia. Por lo tanto, su campo cultural, su campo cognitivo y metacognitivo se ve, a ver, como te explico, se ve más global y se ve logrado en un porcentaje mucho mayor.

(Profesora de Lenguaje y Comunicación de 7° básico) Entrevista semiestructurada.

4.2.4 Subcategoría inductiva: Diálogo respetuoso y participación

En atención a esta subcategoría inductiva se presentan las respuestas de dos grupos focales, en donde predominan las siguientes acciones; respeto y escucha atenta, producto de que los y las estudiantes describen, que mediante las tertulias tuvieron la oportunidad de participar y dialogar fomentando el respeto y la escucha atenta. En consecuencia, estos aspectos favorecieron la comprensión de textos. De la misma forma, las respuestas de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las profesoras de 4° y 7° básico, exponen la acción de escucha atenta, puesto que los y las estudiantes, mientras participaron del diálogo, desarrollaron la habilidad de escuchar atentamente a sus compañeros y compañeras. Seguidamente, se indican ciertas respuestas de los y las participantes en torno a esta subcategoría:

Cuando siempre todos empezamos a leer y a escucharnos siempre y respetarnos.

(Estudiante B de 7° básico TDAH) Grupo focal.

En las tertulias, porque a veces es como que a mis compañeros les gusta poner su opinión, corremos la mesa para otras partes y formamos un círculo con las

sillas así, y nos ganamos todos alrededor y empezamos a poner nuestras opiniones o hablamos más en confianza poniendo nuestras opiniones.

(Estudiante J de 4° básico DEA Lecto-escritura) Grupo focal.

Hablando de lo que hacen los compañeros y opinando lo que yo creo, y lo de los compañeros. Me gustan porque ahí opinamos más y respetar a los compañeros cuando están hablando, porque nos juntamos y tenemos más confianza, tenemos que opinar de las opiniones de los compañeros y de las de nosotros.

(Estudiante A de 4° básico DEA Lecto-escritura y matemáticas) Grupo focal.

Hablando, respetando la opinión. En una de tertulia, porque así escucho las opiniones y yo puedo respetar y también puedo opinar de lo que dijo el compañero.

(Estudiante C de 4° básico DEA lecto-escritura) Grupo focal.

“Aparte de escuchar, participan leyendo” ... “la comprensión, la expresión, personalidad todo eso, porque igual deben tener personalidad para poder expresarse ante los demás y que los otros no se rían porque se equivocó en una palabra o porque no pudo pronunciar bien”.

(Profesora de Educación General Básica de 4° básico) Entrevista semiestructurada.

Las siguientes categorías inductivas que se darán a conocer corresponden a la segunda categoría deductiva denominada **interés por las tertulias**. En primer lugar, se presenta la categoría inductiva: **opinión positiva de las tertulias**.

4.2.5 Categoría inductiva: opinión positiva de las tertulias.

Esta categoría inductiva se desprende de la categoría deductiva **interés por las tertulias**, respecto a ello se contemplan dos categorías inductivas. La primera se conoce como **opinión positiva de las tertulias**, donde a partir de la implementación

de esta actuación, los y las estudiantes presentaron opiniones positivas en cuanto a la metodología, puesto que se identifican dos subcategorías inductivas, tales como, el **diálogo y escucha activa, interés por los textos e ilustraciones e inclusión educativa**. A continuación, se da a conocer la primera de ellas.

4.2.6 Subcategoría inductiva: Diálogo y escucha activa

En atención a esta subcategoría inductiva se presentan las respuestas de dos grupos focales en donde predominan las siguientes acciones; opinión, aprendizaje, escucha atenta, respeto de turnos, confianza y respeto, puesto que los y las estudiantes exponen que mediante las tertulias aprendieron a escuchar, analizar, reflexionar y respetar las opiniones de sus pares. Por otro lado, respecto a las entrevistas de las profesoras de 4° y 7° básico, se evidencian las siguientes acciones: opinión, escucha atenta, comprensión y respeto de turnos, ya que, a través del diálogo, los y las estudiantes, tuvieron la oportunidad de opinar, desarrollar la escucha atenta y el respeto de turnos de palabra, favoreciendo su comprensión. A continuación, se exponen algunas respuestas de los y las participantes en torno a esta subcategoría:

Que aprendemos todos a escucharnos, cuando siempre todos empezamos a leer y a escucharnos siempre, respetarnos.
(Estudiante B de 7° básico TDAH) Grupo focal.

Porque a veces es como divertido escuchar las opiniones de los demás, porque a veces es como que a mis compañeros les gusta poner su opinión, pero al final como que me divierto escuchando las opiniones.

(Estudiante J de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

Porque tenemos que reunirnos para ponerse de acuerdo de las opiniones de los demás. Porque me gustan porque ahí opinamos más y respetar a los compañeros cuando están hablando, y que leemos el primer párrafo y que ya entendemos de lo que están hablando, porque hay escuchamos las opiniones de los compañeros.

(Estudiante A de 4° básico DEA lecto-escritura y matemáticas) Grupo focal.

Porque así escucho las opiniones y yo puedo respetar y también puedo opinar de lo que dijo el compañero”

(Estudiante C de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

Si, porque eso uno siempre se lo está recalando de primer año básico que tienen ellos que esperar su turno, para hablar y respetar lo que dice el otro, que no se vayan a estar riendo de lo que dijo el otro niño, el respeto a escucharse, a ser escuchado y a respetar lo que diga el otro.

(Profesora de Educación General Básica de 4° básico) Entrevista semiestructurada.

Sí, participan bastante porque se sienten uno más del grupo, no se sienten discriminados en ningún aspecto, dado que ellos igual tienen que opinar. O sea, aunque tengan dentro de su déficit problemas de lectura, al escuchar a sus compañeros, ellos también tienen la opción de opinar y bueno a veces son demasiado válidas las respuestas que dan.

(Profesora de Lenguaje y Comunicación de 7° básico) Entrevista semiestructurada.

4.2.7 Subcategoría inductiva: Interés por los textos e ilustraciones

En lo que concierne a esta subcategoría inductiva, se presentan las respuestas de dos grupos focales en donde prevalecen las siguientes acciones; agrado por las ilustraciones y gusto por los textos, debido a que los y las estudiantes expresaron que los textos trabajados en las tertulias fueron de su agrado, ya que lograron captar su interés y gusto por las ilustraciones. Seguidamente, se exponen algunas respuestas de los y las participantes en torno a esta subcategoría:

Que a veces hay mucha imaginación y dibujos y muchos colores. Rapunzel, El Gato con Botas, un libro que leímos con ustedes, se llamaba el enano saltarín creo.

(Estudiante J de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

El Principito, El Árbol Encantado y El Flautista de Hamelin. A mí me gustan todos. Que nos han dejado hechos reales, como el gato con botas cuando dijo: con el gato con botas, ¡este gato no sirve para nada! Y a mi hermano lo dejo el trabajo, y eso pasa igual cuando dejan herencia.

(Estudiante A de 4° básico DEA lecto- escritura y matemáticas) Grupo focal.

Las fotos, a veces son infantiles o a veces son de la vida real, porque son bonitas” ... “ya más o menos sabemos de qué se va a tratar. PapeLucho, Los Músicos de Bremen, Romeo y Julieta, el que es flautista. A mí me gusta El Árbol Encantado con El Principito”, “y El Gato con Botas.

(Estudiante C de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

Las fotos y cuando aparecen las cuestiones de los ratones. El Gato con Botas estaba bacán. Si, porque se compró unas botas y se convirtió en un gato. A mí me gustó El Árbol Encantado y El Gato con Botas.

(Estudiante A de 4° básico) Grupo focal.

4.2.8 Subcategoría inductiva: Inclusión educativa

En relación con esta subcategoría inductiva se presentan las respuestas de dos entrevistas semiestructuradas dirigidas a las profesoras de 4° y 7° básico, en donde prevalecen las siguientes acciones: participación, inclusión, respeto y expresión oral, puesto que en las tertulias existe una participación en condición de igualdad para todas y todos los estudiantes, especialmente aquellos con NEE. A continuación, se dan a conocer algunas respuestas de las profesoras en torno a esta subcategoría:

Si, los niños que eran integrados como por ejemplo los transitorios, todos participaban, cuando uno les pedía las opiniones, ellos igual participaban, tal caso de A qué opinaba mucho y las otras, que eran la C y la J, ellas no mucho pero igual, cuando uno le preguntaba, ellas daban su opinión a su manera, pero lo hacían.

(Profesora de Educación General Básica de 4° básico) Entrevista semiestructurada.

Bueno en realidad uno, es una parte del texto global que uno enfatiza, pero el profesor es muy perspicaz en el sentido de colocar justo aquellos párrafos que son más relevantes para ellos, ¿ya? y entonces yo lo veo muy positivo, positivo en el aspecto de la creatividad de los niños, de no tener temor a hablar, de ser aceptado, de hacer una retrospección diciéndose así mismo: ¡ooh yo también puedo! Igual que el otro que se saca puros sietes, chita yo no me saco sietes, pero ¡chita puedo! La profesora me dijo que lo que yo había dicho estaba, estaba muy bien, y eso les interesa po, se sienten valorados. Entonces, esto ha servido para que se valoren así mismos.

(Profesora de Lenguaje y Comunicación de 7° básico) Entrevista semiestructurada.

4.2.9 Categoría inductiva: opinión negativa de las tertulias.

En relación con la categoría deductiva **interés por las tertulias**, se dará a conocer la segunda categoría inductiva o emergente la cual se denomina **opinión negativa de las tertulias literarias**. Donde a partir de la implementación de las tertulias los y las estudiantes presentaron algunas opiniones negativas relacionadas con la metodología de las tertulias, de las cuales se identifican tres subcategorías inductivas: **disgusto por la extensión de textos, vergüenza por participar y necesidades básicas**. Inmediatamente se profundizará en la primera de ellas.

4.3.1 Subcategoría inductiva: disgusto por la extensión de textos

Con respecto a esta subcategoría inductiva se evidencian las respuestas de dos grupos focales en donde prevalecen los siguientes conceptos: disgusto y textos extensos. Puesto que, las respuestas de los y las estudiantes con NEE de 4° y 7° básico refieren que sienten desagrado por la extensión de los textos, en consecuencia, experimentan aburrimiento y tedio por la actividad lectora. A continuación, se dan a conocer ciertas respuestas de los y las participantes en torno a esta subcategoría:

A mí no me gusta, más o menos, porque a veces son muy largos.
(Estudiante J de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

A mí me gusta, más o menos, porque los textos son largos y hay que leerlos.
(Estudiante A de 4° básico DEA lecto-escritura y matemáticas) Grupo focal.

Las cuestiones largas, se demoran, son aburridos también. Son muy largos los textos”.
(Estudiante A de 4° básico DEA lecto- escritura y matemáticas) Grupo focal.

4.3.2 Subcategoría inductiva: vergüenza por participar

Referente a esta subcategoría inductiva se presentan las respuestas de dos grupos focales en donde prevalecen las siguientes acciones; burlas y temor por participar, pues los y las estudiantes con NEE de 4° y 7° básico manifiestan su temor por participar debido a las burlas de sus compañeros y compañeras. De acuerdo con ello, se puede inferir que sienten miedo de entregar respuestas erróneas en las tertulias. A continuación, se señalan algunas respuestas de los y las participantes en torno a esta subcategoría:

A veces estar enredado cuando todos nos ven, como que te empieza a dar nervios y traumas, yo me siento nervioso cuando empezamos a leer.
(Estudiante B de 7° básico TDAH) Grupo focal.

A mí no me gusta porque a veces algunos dicen una respuesta y algunos se ríen.
(Estudiante C de 4° básico DEA lecto- escritura) Grupo focal.

Porque me da vergüenza.
(Estudiante A de 7° básico DIL) Grupo focal.

4.3.3 Subcategoría inductiva: necesidades básicas

Respecto a esta subcategoría inductiva se presentan las respuestas de dos grupos focales en donde prevalece el concepto fatiga, puesto que los y las estudiantes con NEE de 4° y 7° básico expresan como se sienten antes de ingresar a una tertulia, donde se evidencia que prevalece el sueño, agotamiento y aburrimiento. Lo

mencionado anteriormente se respalda con algunas de las respuestas de los y las participantes:

Que se me acabo mi recreo.

(Estudiante A de 4° básico DEA Lecto- escritura y matemáticas) Grupo focal.

Siento que me va a dar sueño, me voy a quedar dormido a donde tenemos que escuchar cuentos, porque me voy relajando y me voy quedando dormido.

(Estudiante A de 4° básico por diagnosticar) Grupo focal.

Por otra parte, se presentan los resultados obtenidos a través de las pautas de observación, cuya finalidad fue contrarrestar la información entre los grupos focales, entrevistas semiestructuradas y las observaciones. Para de esta forma, tener una mirada general de las opiniones o perspectivas de los y las estudiantes, profesoras e investigadoras.

Con respecto a las observaciones relevantes de 4° básico, se puede mencionar que, al inicio de la implementación de las tertulias, se evidenció interés por participar y respeto frente a la profesora, asimismo, se observa que escucharon atentamente el diálogo de opiniones, mostrando respeto entre pares. Además, se muestra un avance en cuanto a la participación en condición de igualdad, mejorando la convivencia entre pares, permitiéndoles conocerse más entre ellos y ellas.

Mientras transcurría el tiempo, se observó interés por participar en la lectura compartida, prestando atención y manteniéndose concentrados, tomando iniciativa para participar y argumentar la elección de su párrafo. De la misma forma, se

evidencia que muestran respeto y empatía ante la opinión de sus compañeros y compañeras, compartiendo y comentando las ideas del texto. También, se observa un avance importante, puesto que extraen información implícita mediante el diálogo igualitario. En síntesis, se exponen avances importantes en cuanto al aprendizaje, comprensión y actitudes. Además, los y las estudiantes mostraron agrado por la metodología de las TLD.

Respecto a las Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) de 4° básico, tres estudiantes (niñas) que presentan Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) en lecto- escritura, mostraron mayor participación en las TLD, viéndose favorecida el área de comprensión y expresión oral. No obstante, un estudiante (niño) que presenta Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) en lecto- escritura y matemáticas y un estudiante que no presenta diagnóstico, se observa que ellos no mostraron mayor participación en las TLD, evidenciándose conductas disruptivas, por ejemplo, actitudes desafiantes y desobediencia frente a las reglas instauradas por la profesora.

En cuanto a las estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), que tienen Diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve (DIL), es relevante mencionar que, durante toda la implementación de las TLD, no se evidenció participación de las dos estudiantes debido a su baja asistencia.

En esta misma línea, se muestran los análisis de las pautas de observación realizadas en 7° básico, donde se seleccionaron cinco pautas correspondientes al mes de agosto, septiembre y octubre (3). Cabe mencionar que, por factores externos al estudio, no se pudieron realizar observaciones en el mes de noviembre.

En lo que concierne a las observaciones de 7° básico, al inicio de la implementación de las TD se evidenció desinterés por prestar atención, participar y escuchar las opiniones de sus pares, generándose un ambiente bullicioso, el cual dificultaba el proceso de enseñanza- aprendizaje. Posteriormente, se observaron dificultades en cuanto al seguimiento de la lectura, respeto de turnos, presentando dificultad para comprender y argumentar. También, los y las estudiantes se burlan de las opiniones de sus compañeros y compañeras, provocando inseguridad en aquellos que, si querían participar. Debido a esto, existen estudiantes que demuestran timidez y vergüenza para comentar y opinar de forma voluntaria por miedo a equivocarse, donde los y las estudiantes más afectados, por estos comportamientos, fueron aquellos que presentan diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), Discapacidad Intelectual Leve (DIL) y Trastorno de Déficit Atencional (TDA).

Por otra parte, se evidencian dificultades en cuanto al seguimiento de la lectura, puesto que los y las estudiantes presentan desinterés por la lectura, producto de la extensión del texto. En consecuencia, se observa escasa participación,

exponiendo actitudes de desagrado, cansancio, sueño, sentándose en forma inadecuada.

Respecto a los avances evidenciados, los y las estudiantes logran seguir la lectura compartida, respetan el turno de palabra y seleccionan el párrafo de su interés. Sin embargo, presentan dificultad para explicar la elección de este, no obstante, mediante la intervención de la profesora logran argumentar el porqué de su elección. De la misma forma, escuchan y respetan la opinión de sus compañeros y compañeras, mostrando agrado mediante las expresiones gestuales y corporales. En síntesis, a medida que transcurren las sesiones de tertulia, se observan avances en cuanto a las actitudes y comportamientos de los y las estudiantes con NEE de 7° básico, ya que presentan mayor interés y disposición por participar.

En cuanto a los Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), una estudiante (femenino) que presentan Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) en matemáticas, mostró mayor participación durante las TD, sin embargo, en ocasiones tenía dificultad para mantener la atención y concentración. En lo que respecta a la segunda estudiante con Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) en lecto- escritura, se evidenció poca participación, debido a su timidez y personalidad introvertida, siendo necesaria la intervención de la profesora para poder impulsar su participación.

Por otro lado, el estudiante que presenta diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), demostró agrado por las TD, participando y respetando la opinión de sus compañeros y compañeras. En cuanto a las dificultades, debido a su diagnóstico, mostró falta de atención y desconcentración, donde en reiteradas ocasiones la profesora le llamaba la atención. En relación con la estudiante que presenta diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional (TDA), se observa que mostró respeto y silencio frente a la opinión de sus compañeros y compañeras. No obstante, presentó dificultades para participar debido a su timidez. Con respecto a la estudiante que presenta Funcionamiento Intelectual Limítrofe (FIL) se observó respeto frente a las opiniones de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, se evidenció dificultad para participar y expresar sus ideas.

Con respecto a las Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), las estudiantes (femenino) que presentan diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve (DIL), respetan y escuchan la opinión de sus pares, no obstante, requieren estímulos por parte de la profesora para participar. Respecto a las dificultades, una de ellas presenta baja asistencia a las TD, de la cual no hubo mayores observaciones. La estudiante restante, presentaba timidez y vergüenza por participar, debido al miedo de recibir burlas por parte de sus compañeros. Por otro lado, el estudiante (masculino) que presenta el mismo diagnóstico, demostró desinterés por participar,

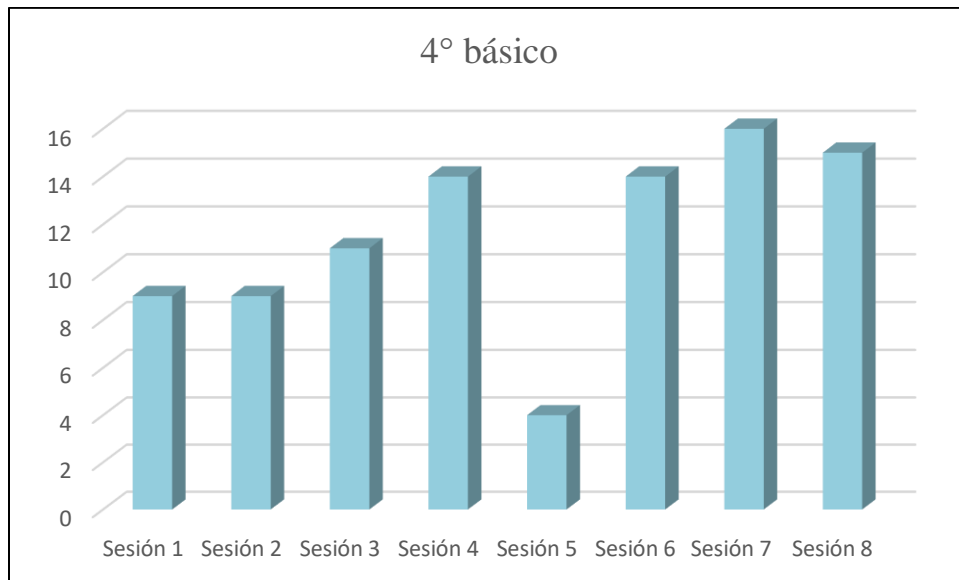
interrumpiendo reiteradamente a sus compañeros y compañeras, ya que considera la lectura como una actividad aburrida.

Por otra parte, aquellos que presentan diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, participaban de las TD, requiriendo de intervenciones por parte de la profesora, respetando y escuchando las opiniones de sus compañeros y compañeras, manteniendo el silencio. En cuanto a las dificultades, se evidencia timidez por parte de los y las estudiantes.

Por último, respecto al estudiante que no presenta diagnóstico, se evidenció interés por participar, sin embargo, por su actitud extrovertida y por ser quien causaba las molestias a sus compañeros y compañeras, presentaba vergüenza por participar debido al miedo de recibir las mismas burlas por parte de los y las demás estudiantes.

Además, como las pautas de observación tienen un puntaje asignado por cada indicador, se darán a conocer los puntajes obtenidos, mediante un gráfico por cada curso y, uno de forma general. A continuación, se presenta el gráfico que ilustra los resultados de 4° básico.

Figura 5: Resultados Pauta de Observación 4° básico.

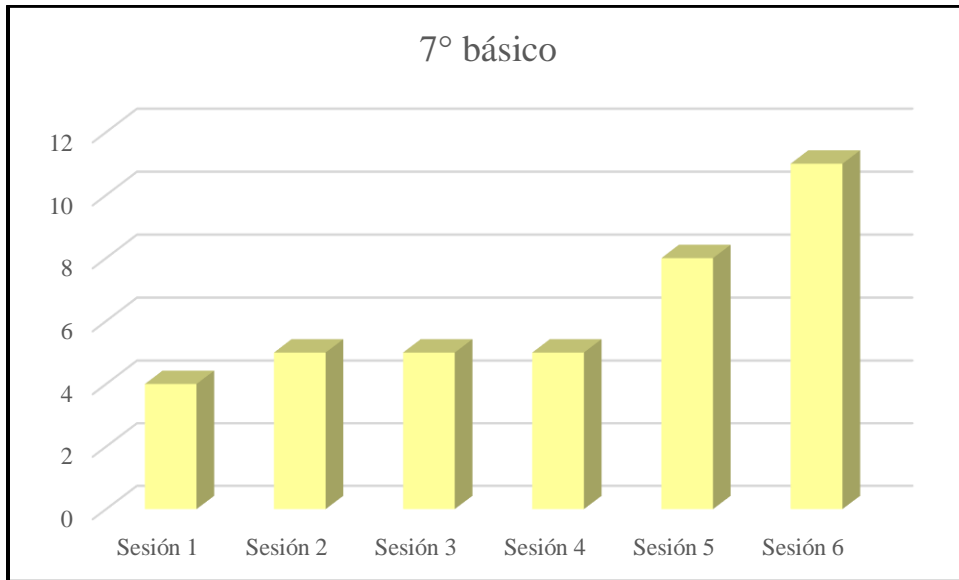


FUENTE: Elaboración propia

El gráfico muestra los puntajes obtenidos de las pautas utilizadas en cada sesión de TLD, donde se observan avances significativos de forma sistemática, hasta la cuarta sesión. Luego, se observa, que en la quinta sesión hubo una disminución importante, debido al cambio en la metodología y el texto utilizado. No obstante, en las últimas tres sesiones los puntajes estuvieron por sobre la línea de 12 puntos, siendo en la penúltima sesión, donde obtuvieron un mayor puntaje.

Seguidamente, se da a conocer el gráfico que ilustra los resultados de 7° básico.

Figura 6: *Resultados Pauta de Observación 7° básico.*

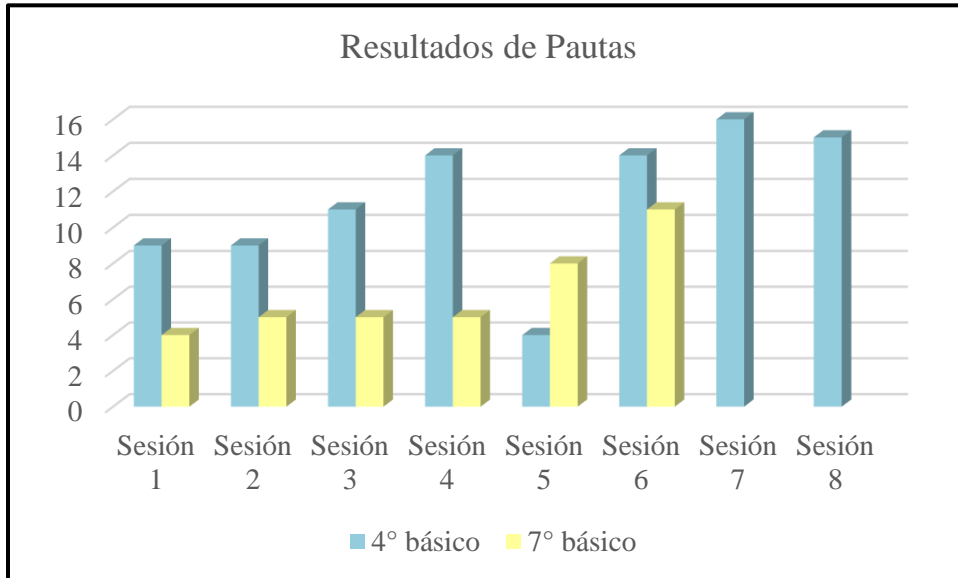


FUENTE: Elaboración propia

El gráfico revela los puntajes obtenidos de las pautas utilizadas en cada sesión de TD, donde se observa que se mantuvieron puntajes insuficientes hasta la cuarta sesión, producto de que los y las estudiantes consideraban irrelevante su participación en las TD. Sin embargo, en las últimas dos sesiones, se observaron avances significativos respecto a su actitud frente a la metodología, alcanzando un puntaje por sobre la línea de los 10 puntos.

A continuación, se expone el gráfico que ilustra los resultados de 4° y 7° básico, donde se observa la diferencia de puntajes entre cada curso.

Figura 7: Resultados Pauta de Observación 4° y 7° básico.



FUENTE: Elaboración propia

El gráfico da cuenta de las diferencias significativas, respecto a las observaciones de 4° y 7° básico, puesto que, se evidencian mayores puntajes en las sesiones realizadas en 4° básico, lo que refleja el interés y motivación de los y las estudiantes con NEE. Sin embargo, es importante mencionar que, en la quinta sesión, los y las estudiantes de 7° básico logran superar el puntaje del curso menor, exponiendo una diferencia significativa, pero, aun así, el puntaje continúa siendo deficiente. Por otro lado, en 7° básico se realizaron seis sesiones debido a factores externos a la investigación.

A partir de los resultados obtenidos mediante el análisis cualitativo de los instrumentos, se puede concluir que las tertulias fomentaron el interés por la lectura, ya que a través del diálogo igualitario existió una mejora de la comprensión,

permitiendo que los y las estudiantes con NEE actuaran mediante el respeto hacia las opiniones de sus compañeros y compañeras, propiciándose el aprendizaje dialógico. Además, desarrollaron habilidades comunicativas tales como expresión oral, escucha activa y empatía. Es importante mencionar que la adquisición de todas estas competencias fue de forma progresiva, es decir, a medida que se realizaban las sesiones de tertulias, obtenían nuevos aprendizajes.

Continuando con la muestra de los resultados de los instrumentos, se dan a conocer los resultados cuantitativos obtenidos mediante la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018), cuya finalidad fue evaluar la **motivación por la lectura** de los niños, niñas y adolescentes con NEE antes y después de la implementación de las TLD. Para una mayor comprensión, es relevante mencionar que la puntuación máxima de la escala es de 40 puntos por cada dimensión (**autoconcepto lector y valoración por la lectura**), por lo tanto, el puntaje total de la escala es de 80 puntos. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la escala aplicada en el pre y post test de 4° básico.

Tabla 12: *Resultados Escala de Motivación Lectora (1° aplicación 4° básico)*

Resultados pre test 4° básico

Participantes	Puntuación autoconcepto lector	Puntuación valoración por la lectura	Puntuación total	Porcentaje autoconcepto lector	Porcentaje valoración por la lectura	Porcentaje total de la escala
Estudiante A	24	27	51	60%	68%	64%
Estudiante C	30	25	55	75%	63%	69%
Estudiante M	28	28	56	70%	70%	70%
Resultados post test 4° básico						
Estudiante A	22	27	49	55%	68%	61%
Estudiante C	30	24	54	75%	60%	68%
Estudiante M	29	25	54	73%	62%	68%

FUENTE: Elaboración propia

Con relación al pre test de la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018), en lo que respecta a la puntuación total, se observa que el puntaje mayor fue de 56 puntos, mientras que en el post test, el puntaje mayor fue de 54 puntos. Por lo tanto, se puede inferir que, en 4° básico, hubo una leve disminución respecto de la **motivación por la lectura**. Seguidamente, se dan a conocer los resultados obtenidos en la escala aplicada en el pre y post test de 7° básico.

Tabla 13: Resultados Escala de Motivación Lectora (1° aplicación 7° básico)

Resultados pre test 7° básico

Participantes	Puntuación autoconcepto lector	Puntuación valoración por la lectura	Puntuación total	Porcentaje autoconcepto lector	Porcentaje valoración por la lectura	Porcentaje total de la escala
Estudiante M	28	27	55	70%	68%	69%
Estudiante R	29	24	53	73%	60%	66%
Estudiante P	28	26	54	70%	65%	68%
Estudiante A	28	27	55	70%	68%	69%
Estudiante M	27	27	51	68%	68%	64%
Estudiante S	28	30	58	70%	75%	73%

Resultados post test 7° básico

Estudiante M	26	21	47	65%	53%	59%
Estudiante R	28	27	55	70%	66%	69%
Estudiante P	27	27	54	68%	68%	68%
Estudiante A	29	28	57	73%	70%	71%
Estudiante MO	27	25	52	66%	63%	65%
Estudiante S	29	28	58	73%	73%	73%

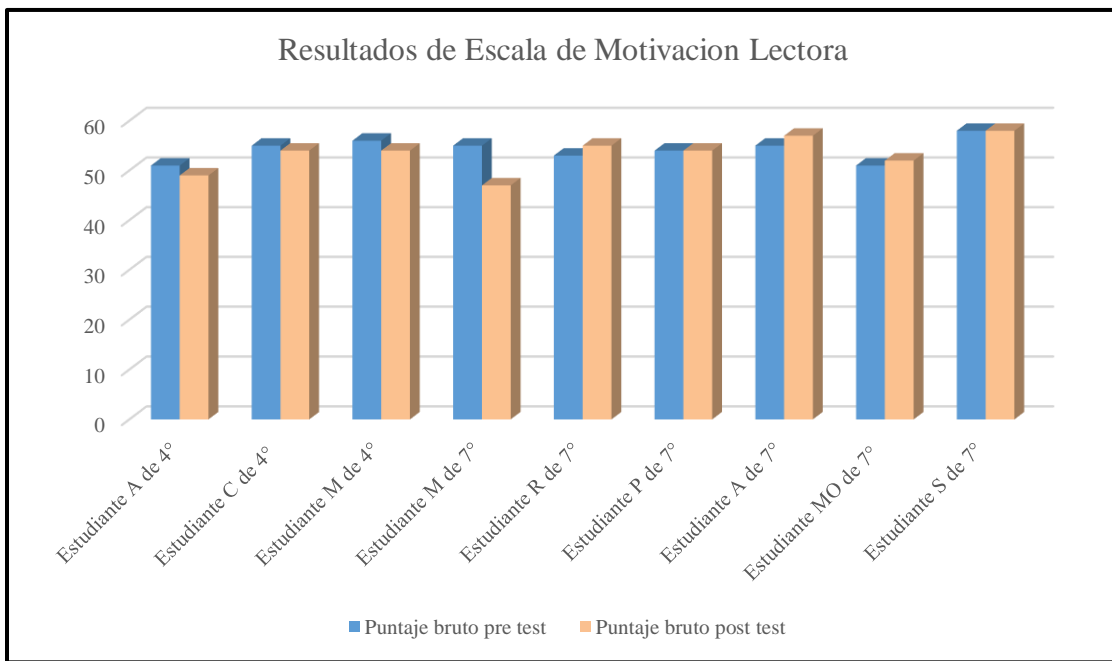
FUENTE: Elaboración propia

Con respecto al pre y post test de la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018), en lo que concierne a la puntuación total, se puede decir que tres estudiantes aumentaron entre 1-2 puntos, dos mantuvieron su puntuación y el último

disminuyó su puntuación. Por lo tanto, no existe mayor diferencia, en cuanto al incremento de la **motivación por la lectura**.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, por estudiante, expresados en puntajes brutos de la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018).

Figura 8: *Gráfico de puntajes brutos*



FUENTE: Elaboración propia

El gráfico muestra las diferencias de los puntajes brutos obtenidos por cada estudiante entre el pre y post test. En general, no se observan diferencias significativas, ya que todos los y las estudiantes se mantuvieron sobre la línea del 40 y el 50, ubicándose el puntaje más alto, sobre el 50.

A continuación, se dan a conocer los resultados del pre y post test de la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018), donde mediante la T de Student en SPSS se realizó el análisis de muestras relacionadas, con la finalidad de evidenciar si existió diferencia entre el antes y el después de la aplicación de esta escala. Los resultados se darán a conocer por dimensión, donde los criterios de decisión son los siguientes:

- Si $p \geq 0.05$ se rechaza la alterna (H_a) y acepta la nula (H_0)
- Si $p < 0.05$ se rechaza la nula (H_0) y acepta la alterna (H_a)

Respecto a los resultados de la prueba T de Student en SPSS, en cuanto a la dimensión de **autoconcepto lector**, se evidencian los siguientes hallazgos.

Tabla 14: *Prueba T Autoconcepto Lector*

		Prueba de muestras emparejadas						Significación		
		Diferencias emparejadas					t	gl	P de un factor	P de dos factores
		Media	Desv. estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
					Inferior	Superior				
Par 1	Pre autoconcepto lector - Post autoconcepto lector	,333	1,225	,408	-,608	1,275	,816	8	,219	,438

FUENTE: SPSS

Como $p = ,438 > 0.05$, por lo tanto, aceptamos la H_0 (nula) y rechazamos la H_a (alterna), puesto que, las medias son iguales, no hay diferencia significativa entre

el pre y post test de la dimensión de autoconcepto lector. En definitiva, a partir de los resultados obtenidos en la Escala de Motivación Lectora, podemos mencionar que las tertulias no tuvieron mayor aporte en cuanto al **autoconcepto lector** de los y las estudiantes con NEE, según las respuestas obtenidas en la escala.

A continuación, se muestran los resultados de la prueba T de Student en SPSS que corresponden a la dimensión **valoración por la lectura**.

Tabla 15: *Prueba T Valoración por la Lectura*

		Prueba de muestras emparejadas						Significación		
		Diferencias emparejadas					t	gl	P de un factor	P de dos factores
		Media	Desv. estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
					Inferior	Superior				
Par 1	Pre valoración por la lectura - Post valoración por la lectura	1,000	2,646	,882	-1,034	3,034	1,134	8	,145	,290

FUENTE: SPSS

Como $p = ,290 > 0.05$, por lo tanto, aceptamos la H_0 (nula) y rechazamos la H_a (alterna), puesto que, las medias son iguales, no hay diferencia significativa entre el pre y post test de la dimensión de **valoración por la lectura**. En conclusión, a partir de los resultados obtenidos en la Escala de Motivación Lectora, podemos decir que las tertulias no tuvieron mayor aporte referente a la **valoración por la lectura**

en los y las estudiantes con NEE, de acuerdo con las respuestas derivadas de la escala.

A continuación, se exponen los resultados de la prueba T de student en SPSS, que corresponden al puntaje total, de cada estudiante, obtenidos en la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018).

Tabla 16: Prueba T Escala de Motivación Lectora

Prueba de muestras emparejadas										
		Diferencias emparejadas					Significación			
		Media	Desv. estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	P de un factor	P de dos factores
					Inferior	Superior				
Par 1	Pre - Post	,889	3,060	1,020	-1,463	3,241	,872	8	,204	,409

FUENTE: SPSS

Como $p = ,409 > 0.05$, por tanto, aceptamos la H_0 (nula) y rechazamos la H_a (alterna), puesto que, las medias son iguales, no existe diferencia significativa entre el pre y post test. En síntesis, a partir de los resultados obtenidos en la Escala de Motivación Lectora, podemos mencionar que las tertulias no tuvieron mayor aporte en cuanto a la **motivación por la lectura** de los y las estudiantes con NEE.

Capítulo V: Discusión de resultados

5.1 Discusión de resultados

Para dar respuesta al objetivo general de este estudio, el cual busca **determinar la motivación por la lectura y el interés por las TLD en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de 4° y 7° año básico en una escuela municipal en contexto vulnerable de la comuna de Mulchén.** De esta forma, iniciaremos respondiendo al primer objetivo específico, el cual consistió en **analizar la valoración por la lectura que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas.** Mediante el análisis de datos, se puede mencionar que, desde la categoría deductiva (preliminar) **motivación por la lectura** y su subcategoría **valoración por la lectura** surgieron dos categorías inductivas. La primera, se denominó **interés por la lectura** y la segunda, **desinterés por la lectura.** De la categoría inductiva **interés por la lectura** surgen tres subcategorías inductivas. La primera se identifica como el **disfrute y curiosidad por la lectura,** en donde se agruparon aspectos tales como, lectura por diversión, imaginación en la lectura y curiosidad por la lectura. Así, algunos estudiantes de 4° y 7° básico, con NEE de carácter transitorias y permanentes, indicaron que, a través de la lectura dialógica, que se propicia en las tertulias, se favorece el interés hacia la lectura, lo que es congruente con lo que señalan Ayala y Arcos (2021), ya que estos indican que dicha actuación promueve

el hábito lector y crea ambientes donde se desarrolle la motivación por la lectura de forma igualitaria. Asimismo, los y las estudiantes demuestran interés por participar en la lectura compartida, puesto que mantienen su atención y concentración, lo que concuerda con (Obispo y Alanya, 2021; Torres et al., 2022) los cuales mencionan, que esta actuación educativa promueve el gusto por la lectura (Obispo & Alanya, 2021; Torres et al., 2022).

La segunda subcategoría inductiva se identifica como **aprendizaje**, en donde se agruparon los siguientes aspectos: aprendizaje, respeto hacia las opiniones y comprensión lectora. Los y las estudiantes de 4° y 7° básico, con NEE de carácter transitorias y permanentes, señalaron que, mediante el diálogo aprendieron a respetar la opinión de los otros, favoreciendo su comprensión lectora. Lo anterior se complementa con lo información entregada por las profesoras, donde expresan que, a través del diálogo, aprendieron a dar su opinión y expresarse, adquiriendo gusto por la lectura. Esto es congruente con lo que plantea García (2016), quien indica que las tertulias incrementan la participación de todos los y las estudiantes a través del diálogo, mejorando así, la comprensión lectora. En este mismo sentido, Cardini et al. (2017) y Sanahuja (2022) mencionan que esta actuación favorece la convivencia, participación democrática y el aprendizaje.

La tercera subcategoría inductiva se denomina **lectura de diferentes tipos de textos**, en donde se agruparon los siguientes aspectos: poemas, cuentos, historias y textos informativos. Por su parte, los y las estudiantes de 4° básico, con NEE de carácter transitorio que presentan Dificultad Específica de Aprendizaje en lecto-escritura y matemáticas, expresaron su interés por la lectura de poemas y cuentos, lo cual tiene relación con lo que señalan García et al. (2016) respecto a que las TLD se basan en discutir la lectura de obras de la literatura clásica universal, destacando y compartiendo ideas personales del texto, generando un ambiente de diálogo reflexivo sobre la lectura. Asimismo, Villardón et al. (2018) argumentan que en las TLD se propician interacciones a partir de la lectura de obras literarias apropiadas para su edad.

Por otra parte, los y las estudiantes de 7° básico con NEE de carácter permanentes, quienes presentan Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual Leve, y un estudiante con NEE de carácter transitoria, quien tiene diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, indicaron su preferencia por la lectura de historias de fantasías y, aquellos que presentan Dificultad Específica del Aprendizaje en lecto-escritura y matemáticas y Trastorno de Déficit Atencional, manifestaron su interés por los textos informativos. Lo mencionado, puede ser debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, dado que su rango etario es de 11 y 12 años, situándose en la etapa de preadolescencia

(Garey, 2023). Por tanto, sus gustos son diferentes a los que exponen los niños y niñas de 4° básico. En relación con la lectura, Solé (2021) indica que esta consiste en un proceso dialéctico entre un texto y un lector, el cual compromete sus herramientas emocionales y afectivas, también sus propósitos y experiencias, permitiendo comprender y construir un significado propio sobre el texto.

La segunda categoría inductiva se denominó **desinterés por la lectura**, de la cual surgieron dos subcategorías inductivas. La primera se identifica como **disgusto por la extensión de textos**, en donde se agruparon aspectos tales como, textos extensos, tedio por la lectura y uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales. Los y las estudiantes de 4° y 7° básico, con NEE de carácter transitorias y permanentes, mencionaron su disgusto por algunos de los textos utilizados en las tertulias, debido a su extensión, provocando en ellos y ellas, aburrimiento y desinterés por la lectura. Además, comentan su preferencia por el uso del celular para revisar las redes sociales, por ejemplo, WhatsApp, Instagram y Tik Tok. En consecuencia, esto produce que su interés esté enfocado en aspectos externos a la lectura, puesto que según la investigación de Carrión (2023), el uso excesivo e inadecuado de los dispositivos tecnológicos puede perjudicar las habilidades cognitivas, que son necesarias para emplear la lectura de obras literarias, evidenciando que, el uso desmedido de las redes sociales afecta el interés por la lectura. De la misma manera,

Castillo et al. (2019) señalan que, los y las estudiantes consideran tediosa y obligatoria la actividad lectora (Castillo et al., 2019). Por otra parte, los y las estudiantes con NEE de 7° básico no tienen una relación positiva con la lectura, lo que puede ser debido a la etapa madurativa en la que se encuentran y los cambios que se producen en la preadolescencia (Garey, 2023).

La segunda subcategoría inductiva se denomina **predominancia por la lectura de textos digitales y uso de redes sociales**, en donde se agruparon aspectos tales como, uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales, ya que, tal como se mencionó anteriormente, los y las estudiantes de 4° y 7° básico, con NEE de carácter permanentes y transitorias, mencionaban el gusto por utilizar el celular para interactuar en las redes sociales, empleando la lectura de textos digitales, tales como mensajes, comentarios, canciones, karaokes, etc. Respecto a ello, Torres y Pineda (2023) señalan que los textos digitales pueden ocasionar obstáculos que impidan la actividad lectora, distrayendo y generando que se pierda la atención y concentración al momento de leer. Además, si los y las estudiantes utilizan los dispositivos tecnológicos de forma excesiva, esto puede provocar el riesgo de no usar la tecnología con fines académicos (Torres y Pineda, 2023).

A continuación, responderemos al segundo objetivo específico, el cual buscó **analizar el autoconcepto lector que presentan los niños, niñas y adolescentes**

con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas. Mediante el análisis de datos, se puede mencionar que desde la categoría deductiva (preliminar) **motivación por la lectura** y su subcategoría **autoconcepto lector** surgió una categoría inductiva denominada **mejora de la comprensión lectora**, de la cual se desprendieron tres subcategorías inductivas. La primera se identifica como la **comprensión mediante las ilustraciones**, en donde se mencionan los siguientes aspectos: comprensión lectora y disfrute por la lectura, puesto que los y las estudiantes de 4° básico con NEE, específicamente Dificultad Específica del Aprendizaje en lecto- escritura y matemáticas, manifiestan interés por las ilustraciones de los textos, permitiendo descifrar significados y la construcción de su propio conocimiento. Respecto a esto, Foncillas et al. (2020) afirman que, las TLD propician el aprendizaje significativo mejorando la comprensión lectora, mediante el debate y reflexiones efectuadas por los propios estudiantes. De la misma forma, despliegan su imaginación, ya que vinculan hechos propios de la actualidad con el texto leído, compartiendo anécdotas que les sean interesantes y entretenidas (Comunidades de Aprendizaje, 2020, 29s).

La segunda subcategoría inductiva se conoce como **diálogo esclarecedor**, en el cual se manifiestan las siguientes acciones: aprendizaje, opinión, comprensión lectora y argumentación, ya que los y las estudiantes de 4° y 7° básico, con NEE de carácter transitorias y permanentes, indican que mediante el diálogo igualitario que se genera en las tertulias comprenden las ideas del texto fomentando su aprendizaje.

Respecto a ello, las profesoras señalan que, mediante la participación, de los y las estudiantes, en las tertulias, se vio favorecida su argumentación y comprensión. Es así como, Paz et al. (2021) respalda que, a través de la participación, escucha y respeto por la opinión del otro, se propicia la comprensión del texto, integrando el mundo literario y el mundo real, con la creatividad de argumentación y una visión crítica. Lo que es congruente con lo que menciona Alonso et al. (2008) que, mediante el diálogo en condición de igualdad, se promueve el pensamiento individual de cada estudiante.

La tercera subcategoría inductiva se denomina **diálogo respetuoso y participación**, en el cual se señalan las siguientes acciones: respeto y escucha atenta, puesto que los y las estudiantes de 4° y 7° básico, que presentan NEE de carácter transitorias y permanentes, mediante las tertulias lograron desarrollar una actitud de respeto frente a las opiniones de sus compañeros y compañeras, propiciando un ambiente participativo donde todas las reflexiones personales fueron valoradas. De la misma forma, las profesoras indican que, los y las estudiantes, al participar en las tertulias, desarrollaron la escucha activa. Lo anterior se relaciona con la investigación de (Cardini et al., 2017), donde se señala que los y las participantes de las tertulias, comparten y comentan sobre experiencias personales, favoreciendo el aprendizaje colectivo y desarrollo social. Además, Soriano et al. (2022) aseguran

que las TLD fomentan la participación y capacidad de diálogo, ya que se reducen las diferencias entre pares aportando a la inclusión (Molina, 2015).

A continuación, se dará respuesta al tercer objetivo específico del estudio, el cual indagó en **descubrir el interés que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE por las Tertulias Literarias Dialógicas**. Del análisis de datos, se puede constatar que desde la categoría deductiva (preliminar) **interés por las tertulias**, surgieron dos categorías inductivas. La primera se denominó **opinión positiva de las tertulias**, de la cual emergieron tres subcategorías inductivas.

En primer lugar, se identifica el **diálogo y escucha activa**, en donde se exponen aspectos como opinión, aprendizaje, escucha atenta, respeto de turnos, confianza, respeto y comprensión, dado que, los y las estudiantes de 4 y 7° básico con NEE de carácter transitorias y permanentes exponen un avance positivo de estos aspectos, adquiriendo aprendizajes actitudinales referente al respeto entre pares y la escucha atenta, pues las tertulias, les permitieron desarrollar confianza para expresar sus opiniones y, mediante estas, comprender. Asimismo, las profesoras complementan lo anterior, indicando que todos los y las estudiantes tienen la oportunidad de opinar, desarrollando la escucha activa y el respeto de turnos, favoreciendo la comprensión. En relación con esto Pérez (2019) indica que el diálogo igualitario permite la interacción diversa y variada de cada estudiante, adquiriendo un aprendizaje

significativo, dado que se produce un diálogo en condición de igualdad, promoviendo el respeto frente a las opiniones y reflexiones de los demás. En la misma línea, según Ramírez y Méndez (2021) esta actuación permite que los y las estudiantes expresen lo que sienten y piensan respecto a la lectura, permitiendo conocer a sus compañeros y compañeras, sin prejuicio alguno.

En segundo lugar, se determinó la subcategoría inductiva denominada **interés por los textos e ilustraciones**, en la cual predominan los siguientes aspectos: agrado por las ilustraciones y gusto por los textos. Los y las estudiantes de 4° básico, que presentan Dificultad Específica del Aprendizaje en lecto-escritura y matemáticas, manifestaron el gusto por las imágenes de los cuentos, mientras que los y las estudiantes de 7° expresaron el gusto por los textos trabajados durante las TD. Lo anterior es congruente con Moreira y Castro (2022), quienes señalan que la lectura acompañada de ilustraciones, por ejemplo, imágenes de personajes, paisajes y colores, es una potente herramienta que desarrolla la creatividad al momento de deducir ideas de un texto.

En tercer lugar, surgió la subcategoría inductiva **inclusión educativa**, donde predominan los siguientes aspectos: participación, inclusión, respeto y expresión oral. Respecto a ello las profesoras expresan que, los y las estudiantes de 4° y 7° básico, con NEE de carácter transitorias y permanentes, durante el desarrollo de las tertulias, participan en condición de igualdad respecto a sus pares, mejorando su

expresión y comunicación oral. Lo anterior se relaciona con las investigaciones de Domínguez et al. (2015) y Malagón y Gonzales (2018), los cuales describen que las tertulias repercuten positivamente en las habilidades de lectura, tales como ampliación del vocabulario, expresión y comprensión oral. Por tanto, las tertulias favorecerían las competencias comunicativas, fomentando el aprendizaje y solidaridad entre todos los y las estudiantes, garantizando así la inclusión educativa (Flecha y Álvarez, 2015). De la misma forma, los y las estudiantes con NEE se sienten participes de las tertulias (Álvarez et al., 2013), los cuales interactúan mediante diálogos que conducen experiencias propias y colectivas (Rosales, 2015).

Por último, la segunda categoría inductiva se denominó **opinión negativa de las tertulias**, de la cual surgieron tres subcategorías inductivas. La primera se identifica como **disgusto por la extensión de textos**, aquí prevalecen dos elementos, disgusto y textos extensos. Respecto a esto, los y las estudiantes de 4° básico, que presentan Dificultad Específica del Aprendizaje en lecto- escritura y matemáticas, expresan que algunos textos le generaban disgusto debido a la extensión. En relación con ello, Castillo et al. (2019) argumentan que, a pesar de que la lectura es un proceso relevante para el aprendizaje, los y las estudiantes sienten desagrado por esta actividad debido a distintos factores, los cuales disminuyen el hábito lector, por tanto, el contexto educativo y familiar, deben conocer las razones del desinterés hacia la lectura y realizar acciones que contrarresten este fenómeno.

La segunda subcategoría inductiva se reconoce como **vergüenza por participar**, las acciones que predominan son dos: burlas y temor por participar, debido a que los y las estudiantes de 7° básico con NEE de carácter transitorias y permanentes, especialmente aquellos que presentan Trastorno del Espectro Autista y, un estudiante de 4° básico con Dificultad Especifica del Aprendizaje, presentaban temor al momento de expresar sus ideas, por comentarios negativos que podían recibir de sus compañeros y compañeras. A pesar de esto, igual intentaban superar su miedo y participar de las tertulias. Respecto a ello, Avram e Ibáñez (2022) mencionan que la vergüenza es un sentimiento que puede provocar que los y las estudiantes no participen, por temor a cometer errores, y a la vez, ser juzgados o ser objetos de burla por parte de sus compañeros y compañeras.

Por otra parte, la última subcategoría inductiva se denominó **necesidades básicas** donde la acción que prevalece se identifica como fatiga, puesto que algunos de los y las estudiantes de 4° y 7° básico, con Dificultad Especifica del Aprendizaje en lecto- escritura y matemáticas, Funcionamiento Intelectual Limítrofe, Discapacidad Intelectual Leve y Trastorno del Espectro Autista, expresaron que antes de ingresar a una sesión de tertulias experimentaban cansancio, sueño, agotamiento y aburrimiento. Por tanto, considerando el contexto en que los y las estudiantes viven y lo planteado por los propios estudiantes se puede inferir que, no se encuentran cubiertas sus necesidades básicas, específicamente las de carácter

fisiológico (Maslow, 1943), ya que no descansan las horas adecuadas de sueño y no tienen una alimentación nutritiva. Todo esto, repercutiría en que se dificulte el aprendizaje y se reduzca el interés de ellos por realizar las actividades escolares (Aguiera, 2023).

Finalmente, se dará respuesta al último objetivo específico del estudio, el cual pretendió **evaluar la motivación por la lectura de los niños, niñas y adolescentes con NEE, antes y después de la implementación de las TLD**. Respecto a ello, a través del análisis de la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018) aplicadas en el pre y post test, se evidencia que no existe diferencia significativa entre ambas aplicaciones. Es decir, según la escala, las TLD no tuvieron mayor repercusión en cuanto a la motivación por la lectura de los y las estudiantes de 4° y 7° básico, con NEE de carácter transitorias y permanentes. Es importante mencionar que se estima que los y las estudiantes no habrían sido sinceros al momento de responder el cuestionario (Escala de Motivación Lectora), o no habrían comprendido a cabalidad los ítems, lo que pudo alterar los resultados de dicha escala. Esto, ya que, de acuerdo con los análisis cualitativos, existiría una positiva evaluación de los y las estudiantes y de las profesoras, respecto a la motivación por la lectura producto de las TLD.

5.2 Conclusiones

Los análisis de resultados obtenidos en esta investigación permitieron dar respuesta a los objetivos de este estudio. A continuación, se dan a conocer las conclusiones por cada objetivo específico planteado.

Respecto al primer objetivo específico **analizar la valoración por la lectura que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias Literarias Dialógicas** se puede inferir que, respecto a la valoración por la lectura, las tertulias fomentaron el gusto y placer por ésta (Domínguez et al., 2015) en estudiantes con NEE de carácter transitorias y permanentes, desarrollando la imaginación mediante la vinculación de lo leído con hechos de la actualidad (Comunidades de aprendizaje, 2020, 20s). Asimismo, se vio favorecido el gusto por la lectura a través de la participación e interacción entre pares, permitiéndoles compartir y comentar sus ideas. Por lo tanto, se evidencia que en estas tertulias se habría manifestado el principio de diálogo igualitario, puesto que se produjo un diálogo en condición de igualdad, promoviéndose el respeto y empatía frente a las reflexiones y opiniones de los demás, adquiriéndose un aprendizaje significativo (Pérez, 2019).

Referente al segundo objetivo específico, **analizar el autoconcepto lector que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE producto de las Tertulias**

Literarias Dialógicas se puede concluir que, se favoreció el autoconcepto lector de los y las estudiantes con NEE transitorias y permanentes en relación a la comprensión lectora, lo que es coincidente con lo que plantean las profesoras. Si esto lo complementamos con las observaciones realizadas, podríamos mencionar que hubo una mejora en la comprensión de información explícita, por medio del diálogo generado en las tertulias, el que propició la participación igualitaria, el debate y la reflexión (Foncillas et al., 2020; García et al., 2016). Por tanto, a través del aprendizaje colectivo, se promovieron relaciones solidarias, donde todos se sintieron partícipes de esta actuación, lo que habría posibilitado el fomento y la mejora de la comprensión lectora (Álvarez et al., 2013).

En torno al tercer objetivo específico, **descubrir el interés que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE por las sesiones de Tertulias Literarias Dialógicas**, luego del análisis de los datos, se puede indicar que los y las estudiantes con NEE de carácter transitorias y permanentes, mostraron disfrute y gusto por la actuación educativa de éxito. Además, esta actuación fue bien valorada por las profesoras y estudiantes, puesto que, permitieron el desarrollo de competencias comunicativas, el progreso en el aprendizaje en diversos aspectos y la solidaridad, propiciando además el éxito escolar e inclusión educativa, ya que, los y las estudiantes con NEE se sintieron incluidos y considerados relevantes durante las

TLD, como también lo plantea Flecha y Álvarez (2015) respecto a que esta actuación propicia la inclusión escolar.

En lo que concierne al cuarto objetivo específico, **evaluar la motivación por la lectura de los niños, niñas y adolescentes con NEE, antes y después de la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas** podemos plantear que, no hubo diferencia significativa en cuanto a la motivación por la lectura que presentaban los y las estudiantes con NEE de carácter transitorias y permanentes, entre antes y después de la participación en las tertulias. Se concluye que estos resultados no reflejaron la realidad, ya que en la práctica se pudo evidenciar que hubo un cambio en la motivación que presentaban los y las estudiantes a lo largo de las tertulias desarrolladas. Esta incongruencia entre los resultados cualitativos y cuantitativos pudo deberse a que los estudiantes en el pre- test respondieron lo que se esperaba de ellos y no lo que realmente eran capaces de realizar. Por otro lado, estos resultados se deben atribuir a las características de acceso a la lectura en los y las estudiantes con Dificultad Específica del Aprendizaje, donde se evidencia escasa comprensión y fluidez lectora, dificultad de la conciencia fonológica y semántica.

Para concluir, independientemente que este estudio no tuvo como fin determinar las diferencias de 4° y 7° básico, es importante señalar que los y las estudiantes con NEE de carácter transitorias de 4° básico presentaron, de forma continua, mayor interés por participar voluntariamente en las TLD, demostrando

motivación y disposición frente a esta actuación, utilizando textos de la literatura clásica universal. Por lo contrario, los y las estudiantes de 7° básico con NEE de carácter transitorias y permanentes, presentaron menos motivación por participar, requiriendo de mayores estímulos e intervenciones, por parte de la profesora de Lenguaje y Comunicación para hacerlos partícipes de las TLD. Sin embargo, en el último mes, se vieron mayores avances, respecto a su interés y disposición por trabajar, lo que reflejaría que requirieron de mayor tiempo para habituarse a esta forma de trabajo.

Todo lo mencionado anteriormente, pudo deberse a que los y las estudiantes de 7° básico, se encuentran en la etapa de preadolescencia, experimentando cambios físicos, cognitivos y sociales (Garey, 2023), lo que repercutiría directamente en su conducta y disposición. Además, respecto a este curso, la deficiencia en el avance de diferentes habilidades cognitivas, tales como: pensamiento reflexivo y comprensión de información implícita, habilidades de comunicación y expresión oral y participación, pudo ser, debido a que no se utilizaron textos de la literatura clásica universal, sino textos informativos.

En síntesis, es necesario implementar TLD desde los niveles iniciales, ya que, de acuerdo con los resultados de este estudio, los y las estudiantes de 4°, a diferencia de los de 7°, se habituaron de manera más inmediata a este tipo de prácticas e igualmente se vieron mayormente favorecidos. Esto puede deberse a que la relación

con la lectura de los estudiantes del nivel superior no es tan positiva como la de los y las estudiantes de 4° básico, lo cual puede ser debido a que los y las estudiantes de 7° básico presentan escaso hábito lector, ya que, manifiestan desinterés por la lectura mostrando preferencia por el uso de dispositivos tecnológicos, como también producto de la etapa madurativa en la que se encuentran y los cambios que se producen en la preadolescencia (Garey,2023).

Se concluye que, los y las estudiantes con NEE de carácter transitorias y permanentes requieren de apoyos adicionales en el ámbito lector, debido a las dificultades que presentan en la decodificación, comprensión y fluidez lectora (Leal, 2022). Respecto a ello, las tertulias mejoraron la comprensión lectora viéndose favorecida la motivación por la lectura, ya que esta actuación educativa propició la participación en condición de igualdad de todos los y las estudiantes. Por lo tanto, Godoy (2011) señala que un factor esencial a considerar es que todos los niños, niñas y adolescentes con NEE tengan la posibilidad de tener éxito en su aprendizaje, mediante actividades que los y las estudiantes puedan resolver con ayudas necesarias, para de esta forma reforzar el esfuerzo y no solo el resultado. Lo anterior, se relaciona con la metodología de las TLD, puesto que se fomenta el diálogo igualitario, propiciándose el pensamiento individual y el de los demás (Alonso et al., 2008).

5.3 Limitaciones y proyecciones

5.3.1 Limitaciones

Una de las limitaciones consistió en que las Tertulias Literarias Dialógicas se desarrollaron tal como lo señala el modelo Comunidades de Aprendizaje, no obstante, las características de los y las estudiantes con NEE de la muestra y bibliografía respectiva indica la necesidad de proveer apoyos adicionales para lograr la decodificación, comprensión y fluidez lectora.

Además, otra limitante fue el número reducido de la muestra debido a que sólo se pudo acceder a trabajar con dos cursos de la escuela y, por ende, el análisis cuantitativo no fue representativo.

Otra de las limitaciones fue no haber podido implementar las TLD el año escolar completo, especialmente en 7° básico, considerando que estos estudiantes, por las características propias de su edad, requieren de mayor tiempo de implementación para lograr un mayor impacto.

Asimismo, se puede mencionar que una limitante del estudio fue la veracidad de la información recabada mediante la información que arrojó la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018), lo que impidió que el análisis cuantitativo fuera más certero y que reflejara la realidad.

5.3.2 Proyecciones

En lo que concierne a las proyecciones, se puede mencionar que, se debería investigar sobre la implementación de TLD en diversas asignaturas del currículum nacional y con muestras más representativas. Por último, es importante señalar que, a nivel nacional, no existen investigaciones sobre TLD, por tanto, este estudio es un gran aporte a la comunidad científica.

Referencias

- Agüera, P. (2023, 15 febrero). Pirámide de Maslow: así se aplica para motivar al alumnado. *EDUCACIÓN 3.0*.
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/piramide-de-maslow/>
- Aguilar, C., Olea, M. J. A., Cuxart, M. P., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*.
<https://doaj.org/article/d428dc2d0b8a49aa86f944c7f9405ad3>
- Alonso, M. J., Arandia, M., & Loza, M. (2008). *La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas*. Redalyc.org.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015211008>
- Álvarez, C., González, L., & Larrinaga, A. L. (2013). APRENDIZAJE DIALÓGICO: UNA APUESTA DE CENTRO EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN 1 Dialogic learning: a bet of educational center for inclusion. *Revista Pedagógica*.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4754777.pdf>
- Álvarez, M., & Guerra, S. (2016) Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 229-247.
<http://www.redalyc.org/pdf/659/65949681012.pdf>

- Amatriaín, C. (2014). *Tertulias literarias dialógicas: apostando por las estrategias educativas de éxito* (Magister). Universidad del País Vasco.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Culture And Education*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Avendaño, C. (2017). *Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual*. <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>
- Avram, A., & Ibañez, A. (2022). *La ansiedad y la vergüenza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Análisis y sugerencias para docentes*. (Tesis final de grado en maestría). Universitat Jaume.
- Ayala, A., & Arcos, J. (2021, 15 septiembre). *Motivación a la lectura en niños de edades tempranas*. <https://www.retodelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/371>
- Barragán, A. P., Cepeda, N. I. P., & Vanegas, G. (2018). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, 19, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982039.pdf>

- Barrio, J. (2005). La transformación social y educativa en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación. Teoría interuniversitaria*, 17(1130-3743), 130-156. <https://doi.org/10.14201/3118>
- Berdeal Vega, I. J., Guerra Pérez., R., & Gutiérrez de la Cruz, I. (2021). La lectura y el diálogo desde una perspectiva de inclusión. *Revista Conrado*, 17(83), 265-273
- Becerra, M. T. (2017). *La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios*. Redalyc.org. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217052050009>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information. The thematic analysis and code development. Thousand Oaks: Sage
- Cadena, M., & Orcasitas, J. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educación y educadores*, 19(373-391), 373- 391. DOI: 10.5294/edu.2016.19.3.4
- Castillo Bravo, N. E., Briones Guerrero, E. D., Espinoza Arreaga, G. B., & Espinoza Figueroa, J. A. (2019, 14 octubre). Factores que intervienen en el desinterés por la lectura en jóvenes bachilleres. *Revista UNIMINUTO Edu*. Recuperado 6 de enero de 2024, de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2134/1918>

Castillo-Retamal, F., Garrido, B. C., Calderón, H., Zakuda, A. V., Farías, T. P., Tapia, C. M., & Alacaino, J. Q. (2021). Necesidades educativas especiales y educación física: un análisis desde la Propuesta Curricular Ministerial de Chile (Special Educational Needs and Physical Education: An Analysis from the Chilean Ministerial Curricular Proposal). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 42, 56-65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>

Cardini, A., Paparella, C., & Semmoloni, C. (2017). *Tertulias Literarias Dialógicas*. Fundación Santillana. https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2021-06/tertulias_literarias_dialogicas_2021_v2.pdf

García, Y. & García, C. (2022). Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Cabrera, M., & Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles Educativos*, 40(161), 107-127. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58589>

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2011). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad: Revista de Educación*, 4(2), 20. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.03>

Carrión, M. (2023). La influencia de los medios digitales en la lectura de los jóvenes. *Ciencia latina*, 7(2), 3186-3203. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5564

Cavallo, L. (2021). El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia Revista Estudios en Educación (REeED), 4(6), p.p. 78 – 98.

Comunidades de aprendizaje. (2023). *Comunidades de aprendizaje*. Comunidades de aprendizaje. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

Comunidades de aprendizaje. (23 de noviembre de 2020) ¿Por qué me gustan las Tertulias Literarias? Testimonio de estudiantes de 3° grado. (Archivo de video). [\(4\) ¿Por qué me gustan las Tertulias Literarias? Testimonio de estudiantes de 3° grado - YouTube](#)

Decreto 83 de 2015 (con fuerza de ley). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Junio, 2015. Decreto Exento N°83/2015.

Decreto 170 de 2010 (con fuerza de ley). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Biblioteca del Congreso Nacional*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.leychile.cl/N?i=1012570&f=2010-08-25&p=>

Díez, Flecha. (2010) “Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa.” *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 24, no.

Domínguez, I., Rodríguez, L., Torres, Y., & Ruiz, M. (2015). *Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial.*

Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012>

Educarchile. (14 de diciembre de 2022). ¡Todos juntos por un Chile que lee!

<https://www.educarchile.cl/por-un-chile-que-lee>

Edudiferencial. (2022, 23 marzo). *Necesidades educativas Especiales Transitorias (NEET) - educación diferencial.* Educación Diferencial.

https://edudiferencial.cl/necesidades-educativas-especiales-transitorias/#google_vignette

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2009). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación.* Editorial Graó, de IRIF, SI.

<https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>

Erazo Pabón, J. (2009). LA MOTIVACIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA. *Huellas.*

Errázuriz Cruz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de La Araucanía, Chile. *Perfiles Educativos*, 41(164), 28-46.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>

- Escobar, J., & Bonilla, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51- 67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Febré, B., Tarin, A., Pascual, D., & Villarejo, B. (2016). Tertulias Literarias Dialógicas. *Padres y Maestros*, 367 (DOI: pym.i 367.y 2016.004), 22-26.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). EL MODELO DIALOGICO DE LA PEDAGOGIA: UN APORTE DESDE LAS EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. *Estudios pedagógicos*. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>
- Finocchiaro, A., Avelluto, P., Barañao, L., Vidal, M., Mentaberry, A., Ghillione, O., Miguel, M., Domenichini, P., Duro, E., García, J., Panozzo, M., Gribnicow, A., Aguado, J., & Campero, A. (2019). *Educación inclusiva. Fundamentos y practicas para la inclusión* [Conjunto de datos].
- Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdelívol, I. 2003. Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa, septiembre-octubre 2003, pp.4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.
- Flecha, R., & Álvarez, P. Á. (2015). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura universal: el caso de las tertulias literarias dialógicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 13(13), 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6432811.pdf>

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo.*

Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de educación*, 360(1988-592X), 140- 161. Scielo. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224

Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(0717-6945), 11- 20.

Flecha, R., & Puigvert, L. (2015). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa.*
http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/docs/comunid_aprend.doc

Flores, M., & Durán, D. (2013). Effects of Peer tutoring on Reading Self-Concept. *International journal of educational psychology*, 2(3), 297-324.
<https://doi.org/10.4471/ijep.2013.29>

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista.*

Foncillas, M., Santiago, M., & Tellado, I. (2020). Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces y Dibujos Argumentados del Alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2014-2862), 1- 26. Scielo. 10.4471/remie.2020.5645

- Galán, R. (2015). *LA BIBLIOTECA TUTORIZADA DENTRO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DEL MARTÍN CHICO*. Escuela Universitaria Magisterio de Segovia.
- Galindo, J., & Martínez, I. (2014). Fortaleciendo la motivación mediante estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Revista de Ciencia y tecnología*, 3(2).
- Galindo-Domínguez, H., De La Maza San José, M. S., & Iglesias, D. L. (2023). Estudio longitudinal del impacto de las tertulias dialógicas y grupos interactivos en el desarrollo de la motivación lectora. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(4), 5-23. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.001>
- García-Carrión, R., De La Hidalga, Z. M., & Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Padres y maestros*, 0(367), 42. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- Garey, J. (2023, 22 mayo). *Criar preadolescentes: todo lo que debe saber*. Child Mind Institute. [https://childmind.org/es/articulo/criar-preadolescentes-todo-lo-que-debe-saber/#:~:text=Se%20llama%20preadolescentes%20\(tweens%20en,mucha%20ayuda%20de%20sus%20padres.](https://childmind.org/es/articulo/criar-preadolescentes-todo-lo-que-debe-saber/#:~:text=Se%20llama%20preadolescentes%20(tweens%20en,mucha%20ayuda%20de%20sus%20padres.)
- Godoy Lenz, P. (2011). *Guía introductoria: respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*.

- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>
- Hernández, K., & Lesmes, A. K. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Revista CONVICCIONES*, 5(9), 83-87. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/convicciones/article/download/272/311>
- Herrera Soria, J., & Zamora Guevara, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico de Holguín*.
- Instituto Natura. (2019). Narrativa de la transformación. En *Comunidades de Aprendizaje: Logros a cinco años*.
- Lanza, M., & Flores, W. (2016). *Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva*. <https://revistasnicaragua.cnu.edu.ni/index.php/caribe/article/view/2861>
- Leal, C. (2022, 19 abril). *Intervención de la lectura en niños con necesidades educativas especiales*. <https://es.linkedin.com/pulse/intervenci%C3%B3n-de-la-lectura-en-ni%C3%B1os-con-necesidades-leal-vega>
- López, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *International journal of educational psychology*, 8(1), 51. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>

- López, I., & Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista médica clínica Las Condes*, 26(ASSS), 42- 51.
- Malagón, J., & González, I. (2019). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Revista del currículum y formación del profesorado.*, 22(DOI:10.30827/profesorado. v22i4.8400), 112-132.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Melero, H. S. (2019). Evaluación de un proyecto de tertulias literarias dialógicas realizado en dos centros de atención psicosocial de la comunidad de Madrid. *Edupsykhé Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 117-135. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v16i1.4087>
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, V. (2012). *Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Santiago, Chile
- Molina, S. (2015). The inclusion of students with special educational needs in learning communities. *Intangible Capital*, 11(3). <https://doi.org/10.3926/ic.642>

- Mondéjar, E., & Villarejo, B. (2017). Las Tertulias Literarias Dialógicas como Herramienta Educativa en la Prevención del conflicto Intercultural e Interreligioso. *Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad*, 3(2014-900), 85- 100. Scielo. [10.17583/recei.2017.2669](https://doi.org/10.17583/recei.2017.2669)
- Moreira, W. W., & Castro, I. E. (2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Educare*, 26(Extraordinario), 193-214.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iextraordinario.1705>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la lectura académica: La mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15(1), 52-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Navarro Aburto, B., Arriagada, I., Osse, S., & Burgos, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno curricular *Revista Electrónica Educare*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5280064.pdf>
- Navarro, M., Orellana, P., & Baldwin, P. K. (2018). Validación de la escala de motivación lectora en estudiantes chilenos de enseñanza básica. *Psykhé (santiago)*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>
- Obispo, R., & Joel Alanya. (2021). *Revisión Sistemática acerca de la Tertulia Literaria Dialógica en el aprendizaje*.
https://www.researchgate.net/publication/354766596_Revision_Sistemica_acerca_de_la_Tertulia_Literaria_Dialogica_en_el_aprendizaje

- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158-160. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Palomares, A., & Domínguez, F. (2019). *Tertulias dialógicas literarias como actuación n educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística*. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574667620004/html/>
- Palomera, D. (2014). *Orientaciones metodológicas para la investigación social*. <http://arts.recursos.uoc.edu/guia-metodologica/es/>
- Paz, A., Quijano, M., & Villa, L. (2021). *FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN e INTERPRETACIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 5 UTILIZANDO LAS TERTULIAS DIALOGICAS: CREER PARA VER*. Plataforma Espaço Digital. Recuperado 6 de enero de 2023, de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76624>
- Pérez, A. (2019). Tertulias dialógicas literarias: una puesta en práctica en el aula de 4 años de educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, 104.
- Prieto, Ó., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Education in the Knowledge Society*, 10(3), 7-30. <https://doi.org/10.14201/eks.3930>
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). *La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas*.

- Ramírez, M., & Méndez A. E. (2021). Las tertulias literarias dialógicas en educación primaria. un estudio de caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(16), 69. <https://doi.org/10.30972/riie.13165758>
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> (18-11-2023).
- Ríos, M., & Veredas, V. (2020). Prevención del acoso escolar en educación infantil. Hacia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.*, 17(1697-9745), 1- 26.
- Roca, E. (2016). Muchas escuelas organizan esta formación a partir de Tertulias Pedagógicas Dialógicas, en la que distintos agentes (profesorado, equipos directivos, voluntarios, personas que participan en la escuela. *Revista padres y maestros*, 367(1), 11- 16. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.002>
- Rodríguez, J. (2012). *Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938956>
- Rosales, M. (2015, 30 septiembre). *El acto de leer: una experiencia en educación primaria*. <https://www.redalyc.org/journal/356/35646429010/html/>
- Ruiz Bejarano, A. M. (2018). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 863-878.

- Ruíz, A. P., & Rodríguez, F. J. D. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>
- Sabeh, E. N. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista Española De Pedagogía*, 60(223), 559-572. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/33038/1/223-09.pdf>
- Salcedo, F. I. (2020, 3 octubre). *El interés por la lectura en estudiantes de grado primero*. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/3664>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Scielo*, 13(1729 - 4827), 71- 78. 1729-4827
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. <https://josetavarez.net/Compendio-Methodologia-de-la-Investigacion.pdf>
- Sanahuja, A. (2022). La tertulia literaria dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(EspecialII), 46-56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iespecialii.4591>
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Higuera, A. S., Viveros-Lopomo, J., & Sandoval, S. V. R. (2018). Compromiso y

motivación escolar: una discusión conceptual. *Revista Educación*, 66-79.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>

Santamaría, E., & Vega, J. (2022). LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LOS ESTUDIANTES. *Revista educare*.

Solé, I. (2021, 12 julio). *Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes*. Isabel Solé - Leer.es. Leer.es.
https://leer.es/recursos_leer/ocho-preguntas-en-torno-a-la-lectura-y-ocho-respuestas-no-tan-evidentes-isabel-sole/

Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Dialnet*.

Soriano, C., Tárraga, R., & Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação e sociedade*, 42(e 241333), 1- 15.
<https://doi.org/10.1590/ES.241333>

Superintendencia de Educación. (s. f.). *Necesidades educativas especiales: Abordar las barreras y generar condiciones para el aprendizaje y la participación*. Recuperado 13 de septiembre de 2023, de <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/necesidades-educativas-especiales-abordar-las-barreras-y-generar-condiciones-para-el-aprendizaje-y-la-participacion/>

Usán, P. S., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

Actualidades en psicología, 32(125), 95.
<https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Torres Calzadilla, Z. L., Alzuri Barrueta, N. S., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2022). El estímulo a la motivación por la lectura en el proceso de formación inicial docente universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 584-588.

Torres Rodríguez, D. I., & Pineda Godoy, E. (2023). Implicaciones de la lectura digital en el aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*4(1), 2075-2088.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.398>

UNESCO (2017) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

UNESCO. (2020, 08 25). *Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”*. UNESCO.
<https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>

Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). LECTURA DIALÓGICA: INTERACCION ES QUE MEJORAN Y ACELERAN LA LECTURA. *Revista iberoamericana de educación*, 46.

Valverde, P. (2020). *Análisis de una propuesta de innovación: tertulias literarias en un centro de educación primaria*. (Tesis de grado, Universidad de Cantabria).
[ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN: TERTULIAS LITERARIAS EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA \(unican.es\)](https://www.unican.es/tesis/ANALISIS-DE-UNA-PROPUESTA-DE-INNOVACION-TERTULIAS-LITERARIAS-EN-UN-CENTRO-DE-EDUCACION-PRIMARIA)

- Villafuerte, J., & Ramírez, W. X. R. (2022). Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica*, 58. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-012)
- Villamil, L., Cardero, I., & Peraza, O. (2019, 15 marzo). *Reflexiones en torno a la motivación de la lectura desde la clase*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/motivacion-lectura-clase.html>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Yeste, C. G., Lastikka, A. L., & Caballero, C. P. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova-revista Electrónica De Geografía Y Ciencias Sociales*, 17(17), 7. <https://doi.org/10.1344/sn2013.17.14914>
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños*. Redalyc.org. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119721001>

Anexo 5: Consentimiento informado para aplicar Escala de Motivación Lectora



Consentimiento informado

Yo _____ RUT_ _____, autorizo a mi hijo/a o pupilo (indicar nombre) _____ a responder una escala de evaluación para medir la motivación por la lectura denominada **Escala de Motivación Lectora (EML)** tanto en el mes de agosto como en el mes de noviembre del 2023.

Los resultados que arroje la aplicación de esta escala se manejarán de forma confidencial, es decir, sin indicar el nombre ni apellido del niño/a en ningún documento público. Además, esta información podría ser utilizada para publicación en revistas de educación, congreso u otro, siempre resguardando la identidad del niño/a.

Firma padre y/o apoderado

Los Ángeles, _____ de _____ de 2023

Anexo 6: Consentimiento informado para aplicar Grupos Focales



Consentimiento informado

Yo _____ RUT_ _____
_____, autorizo a mi hijo/a o pupilo _____ a participar de una entrevista, relacionada con las Tertulias Literarias que se efectúan en la escuela. Esta entrevista se llevará a cabo de manera grupal, es decir, junto a otros compañeros y compañeras, durante el mes de noviembre del 2023.

Los resultados que arroje la aplicación de esta entrevista grupal se manejarán de forma confidencial, esto quiere decir que, no se indicará el nombre ni el apellido del estudiante en ningún documento público. Además, esta información podría ser utilizada para publicación en revistas de educación, congreso u otra actividad académica, siempre resguardando la identidad del estudiante.

Firma padre y/o apoderado

Los Ángeles, _____ de _____ de 2023

Anexo 7: Guion de preguntas Grupos Focales



Universidad de Concepción - Campus Los Ángeles
Escuela de Educación.
Departamento de Didáctica, Currículum y Evaluación.

Guion Grupo Focal

Fecha:	Lugar de la evaluación:
Número de integrantes:	
Curso:	Nombre entrevistador/a:

Este grupo focal se desarrolla con dos objetivos:

Objetivo 1: Recabar información que permita complementar los datos cuantitativos (que se tienen) respecto a la motivación por la lectura que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE

Objetivo 2: Conocer la satisfacción que presentan los niños, niñas y adolescentes con NEE sobre las tertulias literarias dialógicas.

Preguntas

1. ¿Les gusta leer? ¿por qué?
2. ¿Dónde leen más?
3. ¿Tienen un lugar establecido para leer?
4. ¿Qué les gusta leer?
5. ¿Qué les gusta de las tertulias?
6. ¿Qué no les gusta de las tertulias?
7. ¿Participan durante la tertulia? Si la respuesta es afirmativa preguntar, ¿de qué manera?
Si la respuesta es negativa preguntar, ¿por qué no participan?
8. ¿Me podrían mencionar algunos de los textos que han leído? ¿les agradan estos textos?
¿por qué?
9. ¿Prefieren estar en una clase de tertulia o en una clase de Lenguaje y Comunicación tradicional? ¿por qué?

10. ¿En qué clase participan más, en una clase de Lenguaje y Comunicación o en una de tertulia?
11. ¿En qué clase comparten más con sus compañeros, en una clase de tertulia o en una clase de Lenguaje y Comunicación? ¿me podrían indicar por qué?
12. ¿Cómo se sienten cuando están a punto de entrar a una clase de tertulia? ¿Por qué?
13. ¿Me podrían describir una clase de tertulia y decir qué parte disfrutan más y por qué?
14. ¿Qué han aprendido en la tertulia?
15. ¿Este segundo semestre sienten que comprenden mejor los textos que lees? ¿por qué?
16. ¿Crees que ahora están más interesados por leer que en el primer semestre? Si la respuesta es afirmativa preguntar: ¿por qué creen que están más interesados en leer?

Anexo 8: Guion de preguntas de Entrevista Semiestructurada



Universidad de Concepción - Campus Los Ángeles
Escuela de Educación.
Departamento de Didáctica, Currículum y Evaluación.

Guion de Entrevista Semiestructurada

Fecha:	Lugar de la evaluación:
Número de integrantes:	
Curso:	Nombre entrevistador/a:

Preguntas:

1. De acuerdo a lo que usted pudo observar ¿los estudiantes participan de las tertulias? De ser afirmativa la respuesta, preguntar ¿de qué manera participan? Si la respuesta es negativa preguntar, ¿por qué cree que no participan?
3. ¿Qué clase cree usted que los estudiantes prefieren, una clase de tertulia o una clase de Lenguaje y Comunicación tradicional? ¿por qué?
4. ¿En qué clase participan más los estudiantes, en una clase de Lenguaje y Comunicación o en una de tertulia? ¿De qué manera participan?
5. ¿En qué clase comparten más con sus compañeros, en una clase de tertulia o en una clase de Lenguaje y Comunicación? ¿me podría indicar por qué?
7. ¿Qué parte de la tertulia cree usted que los estudiantes prefieren? ¿Por qué?
8. ¿Qué han aprendido los estudiantes en las tertulias?
9. ¿Usted creen que las tertulias les han permitido a los niños comprender mejor los textos que leen? ¿por qué?
10. ¿Ustedes creen que los estudiantes están más interesados por leer que en el primer semestre? Si la respuesta es afirmativa preguntar: ¿por qué sienten que están más interesados en leer? Y si la respuesta es negativa preguntar: ¿por qué sienten que no están más interesados en leer?
11. ¿Qué creen ustedes que es lo que más les gusta a los estudiantes de las tertulias?
12. ¿Me podría comentar algo que considere significativo compartir en relación a las tertulias y la contribución de estas para los estudiantes?

Anexo 9: Pauta de observación



Universidad de Concepción - Campus Los Ángeles
Escuela de Educación.
Departamento de Didáctica, Currículum y Evaluación.

Pauta de observación

Curso:	Fecha de aplicación:	Evaluador (a):
--------	----------------------	----------------

Esta pauta de observación será registrada durante las Tertulias Literarias desarrolladas en 4° y 7° básico en la Escuela Artística Villa Las Peñas. Los objetivos que se pretende lograr con el registro de la pauta de observación son los siguientes:

Objetivo 1: Conocer la motivación de los niños y niñas por el aprendizaje de la lectura
Objetivo 2: Determinar la satisfacción que los niños y niñas presentan frente a las tertulias literarias.

Indicadores	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
1. Leen el texto cuando la profesora lo indica durante la tertulia literaria.			
2. Respetan turnos de habla			
3. Seleccionan y comparten con el curso un párrafo de su interés.			
4. Explican por qué el párrafo seleccionado es relevante para ellos.			
5. Argumentan sus ideas durante la tertulia			
6. Escuchan las opiniones de sus compañeros			
7. Comentan y opinan de manera voluntaria durante la tertulia.			

8.Extraen ideas implícitas del texto			
9.Conectan sus ideas con las de sus compañeros/as.			
10.Su expresión gestual y corporal, durante la tertulia, evidencia agrado			
Observaciones (indicar cualquier aspecto relevante y pertinente observado que no esté considerado en la pauta de observación) <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			

Cuestionario de auto reporte sobre contribuciones primarias y secundarias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, organizados por categorías.

En caso de que aplique, marque con una "X" un único Objetivo de Desarrollo Sostenible como aporte principal y otro objetivo como aporte secundario.

Bloques	Objetivos	1°	2°
Personas	1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en el mundo.		X
	2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible		
	3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos y todas las edades.		
	4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	X	
	5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.		
Planeta	6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.		
	12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenible.		
	13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.		
	14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.		
	15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.		
Prosperidad	7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.		
	8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.		
	9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.		
	10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.		X
	11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.		
Paz	16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles institucionales eficaces e inclusivas que rindan cuentas.		X
Asociaciones	17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible		

Debe adjuntar este documento a su trabajo de título, trabajo de titulación, seminario de título o proyecto de título.