



Universidad de Concepción

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS E INTERACCIONES:
UN ESTUDIO DESDE LAS VOCES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES
EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA MUNICIPAL 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: Carola Fernanda Inostroza San Martín

María Fernanda Sánchez Hernández

Damaris Elizabeth Rubilar Anabalón

Profesor Guía: Dra. Marcela Valentina Núñez Solís

Comisión: Mg. Alejandra del Pilar Barriga Acevedo

Mg. Alejandra Santina Robles Campos

Enero, 2025
Los Ángeles, Chile

© 2025, Carola Fernanda Inostroza San Martín, María Fernanda
Sánchez Hernández, Damaris Elizabeth Rubilar Anabalón

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 mis papás, Elizabeth y Néstor, gracias por siempre estar apoyándome, por creer en mí, por acompañarme en este proceso. A mi hermano Mirko y Tamy gracias por todo el apoyo y cariño que me han entregado en este proceso universitario.

A mi Chloe por todas esas noches de estudio en donde te quedabas a acompañarme, por esos viajes que debíamos hacer al principio, mi Chloe universitaria, nuestra etapa de universidad ha llegado a su fin, lo hicimos muy bien.

A mis amigas Damaris y Fer gracias por nuestra amistad y apoyo incondicional que nos brindamos en esta etapa.

Carola Fernanda Inostroza San Martín

AGRADECIMIENTOS

Quisiera en primer lugar agradecer a Dios por guiar mis pasos durante todo este camino, muchas veces dude si lo lograría, pero los tiempos de Dios son perfectos y aunque me tocó esperar más tiempo terminar mi tesis del que deseaba, con resiliencia lo logre. También agradezco mi madre Salome, quien siempre me motivo a seguir adelante y esforzarme para conseguir mis sueños, ella es mi mayor ejemplo a seguir en la vida y no hay alegría más grande que ver los ojos de orgullo que siente una madre al ver a su hijo alcanzar sus sueños. Al igual que mi Tita, ella siente un enorme orgullo al decir que soy la primera nieta en llegar a la Universidad. Además, le agradezco a mi perrito Oso, quien, a pesar de no estar a mi lado, fuiste mi compañero durante muchas noches de estudio junto con Duke y Apolo, quienes me recibían con alegría cuando llegaba de mis reuniones. Y agradezco a Mi Angelo, quien me apoyó intensamente durante este proceso, siempre me decía, aprobaría mi tesis y sería una gran profesional. También agradezco a mis amigas, Damaris y Carola por todo el apoyo que me dieron durante este proceso.

Maria Fernanda Sánchez Hernández

AGRADECIMIENTOS

Escribir en este apartado significa solo una cosa, se logró concretar mi objetivo, mi meta. Como todo proceso tiene un fin y ese día a llegado, solo queda agradecer inmensamente, en primer lugar a mí, por darme el valor para seguir avanzando a pesar de las adversidades, y en segundo lugar agradecer a mis personas vitaminas, parte de este logro es para todos aquellos que creyeron en mí. Agradecer a mi familia, pilar fundamental en este proceso y a mi ángel Adelina que también me ayudó en el último tramo de esta travesía, Tita se que desde donde estes, me sigues guiando en cada pasito que doy. Mis amigos, todos los que estuvieron presentes en estos meses, gracias por no permitirme desistir, por cada mensaje y palabra de aliento. Gracias a mis amigas y compañeras tesistas, que sin ellas esto tampoco se hubiera podido concretar, por su compañía, risas y dedicación. Se termina una etapa, comienzan nuevos desafíos y experiencias que me llevaran a una nueva versión, inmensamente agradecida, por todo lo que pase y todo lo que viene. Y recuerda eres un libro con muchas páginas escritas y también muchas páginas en blanco que esperan poder seguir contando tus historias.

Damaris Elizabeth Rubilar Anabalón

Índice de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Presentación Introductoria	13
Capítulo I: Presentación de la investigación	15
Planteamiento del problema	16
Preguntas de investigación	18
Objetivos de investigación	19
Capítulo II: Marco Teórico Referencial	20
Comunidades de Aprendizaje: Conceptualización, orígenes y referentes.	21
Tipo de interacciones	24
El Aprendizaje dialógico y sus principales referentes.	26
Actuaciones Educativas de Éxito	30
Grupos Interactivos	31
Formación de familias	31

Tertulias literarias dialógicas (TLD)	32
Capítulo III: Diseño metodológico	39
Tipo y diseño de investigación	40
Población y Muestra	40
Características de la muestra	43
Conceptualización y operacionalización de Variables o Categorías	43
Técnica de recogida de datos	44
Grupos focal	44
Grupo focal de estudiantes	45
Análisis de datos	47
Capítulo IV: Resultados	51
Presentación de los resultados cualitativos por fase de análisis	52
Presentación de los resultados del grupo focal de estudiantes	61
Categoría inductiva: Validación de opinión	62
Categoría inductiva: Promoción la participación	63
Categoría inductiva: Promoción de respeto	64

Categoría inductiva: Generación de confianza y seguridad	65
Subcategoría inductiva: Nivel de involucramiento	66
Categoría inductiva: Expresión de opiniones	67
Categoría inductiva: Expresión de experiencias personales.	67
Categoría inductiva: Escuchar a los compañeros	69
Categoría inductiva: Conocer a los compañeros	70
Capítulo V: Discusión de resultados	72
Discusiones de resultados.	73
Conclusiones	80
Proyecciones	83
Referencias	84

Índices de tablas

Tabla 1: Representación muestra Grupo Focal de los estudiantes	42
Tabla 2: Lineamiento de grupo focal de estudiantes	46
Tabla 3: <i>Categorías preliminares y definiciones.</i>	47
Tabla 4: Definición de categoría inductiva (Categoría deductiva Rol de moderador)	54
Tabla 5 : <i>Definición de categoría inductiva (Categoría deductiva interacciones entre estudiante-profesor)</i>	56
Tabla 6: <i>Definición de categoría inductiva (Categoría deductiva interacciones entre estudiante-profesor)</i>	57
Tabla 7: Definición de categoría inductiva (Categoría deductiva Interacción entre estudiantes)	58

Índices de ilustraciones

Figura 1: Mapa de categorías deductivas, categorías inductivas Rol del moderador.	59
Figura 2: Mapa de categorías deductivas, categorías inductivas Interacción estudiante-profesor.	60
Figura 3: Mapa de categorías deductivas, categorías inductivas Interacción entre estudiantes.	61

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir, desde la perspectiva de los y las estudiantes, el tipo de interacción que se promueve en las Tertulias Literarias Dialógicas, considerando el rol que asume el moderador, en el contexto de una escuela municipal. El enfoque de la investigación es cualitativo y la muestra está constituida por 16 estudiantes de primer y segundo ciclo básico, que participan de Tertulias Literarias Dialógicas. El instrumento utilizado para la recolección de datos son grupos focales. Se desarrolló análisis temático en base a tres categorías deductivas, Rol del moderador, Interacción entre estudiante-profesor e Interacción entre estudiantes. De acuerdo a los resultados se concluye que, el rol que asume el moderador generó un diálogo en igualdad de condiciones, brindando un espacio en donde todos los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas y pensamientos, contribuyendo en las interacciones dialógicas y sociales entre estudiante-profesor y entre estudiantes.

Palabras claves: Tertulias Literarias Dialógicas, Comunidades de Aprendizaje, Actuaciones Educativas de Éxito, Interacciones, Moderador.

Abstract

The objective of this study is to describe, from the students' perspective, the type of interaction that is promoted in Dialogical Literary Gatherings, considering the role assumed by the moderator, in the context of a municipal school. The research approach is qualitative and the sample is made up of 16 first and second basic cycle students, who participate in Dialogical Literary Gatherings. The instrument used for data collection is focus groups. Thematic analysis was developed based on three deductive categories, Role of the moderator, Interaction between student-teacher and Interaction between students. According to the results, it is concluded that the role assumed by the moderator generated a dialogue on equal terms, providing a space where all participants had the opportunity to express their ideas and thoughts, contributing to the dialogic and social interactions between students-teacher and among students.

Keywords: Dialogic literary gatherings, Learning communities, Successful educational actions, Interactions, Moderator.

Presentación Introductoria

Las Tertulias Literarias Dialógicas (en adelante TLD) son una de las Actuaciones Educativas de Éxito que contempla el proyecto Comunidades de Aprendizaje. En esta actuación, los participantes leen obras de la literatura clásica universal para luego dialogar y reflexionar acerca de ello (Comunidades de aprendizaje, 2024). La implementación de TLD favorece el rendimiento escolar, la convivencia y la cohesión social del alumnado (Foncillas et al., 2020), contribuyendo a las interacciones sociales de las y los participantes (Malagón y Gonzáles, 2018). Así, el aprendizaje de los estudiantes se genera al momento de interactuar y opinar en base a las lecturas realizadas, instancia en donde se exponen los puntos de vista de los participantes y se dialoga (García- Carrión et al., 2020).

En Chile, diversos establecimientos están incorporando TLD (Comunidades de Aprendizaje, 2024). Sin embargo, existe un escaso conocimiento científico asociado a estas implementaciones. Por otra parte, a nivel nacional, se observa que en las aulas en donde el docente tiene un rol más protagónico, se producen menores interacciones entre los y las estudiantes, lo que repercute negativamente en el aprendizaje (Martínez-

Maldonado et al., 2019; Godoy et al., 2016). Las TLD, responderían a la necesidad de interacción, pues si el moderador asume el rol que le corresponde, permitirá la comunicación, y, por ende, la interacción entre los y las participantes (Cardini et al., 2017).

Frente a la inexistencia de estudios científicos de TLD en Chile y además considerando la falta de interacciones a nivel de aula en los establecimientos chilenos, es que la investigación de TLD que se propone cobra relevancia. En consecuencia, nuestro estudio pretende describir el tipo de interacción que se promueve dentro de las Tertulias Literarias Dialógicas entre moderador estudiante y entre estudiantes de 1° a 8° año básico de una escuela municipal de la comuna de Mulchén.

La estructura de la presente investigación consta de 5 capítulos. En el capítulo 1, se da a conocer la introducción y el contexto. En el capítulo 2, se presenta el marco referencial. En el capítulo 3, el diseño metodológico de la investigación. En el capítulo 4 se dan a conocer los resultados. Y finalmente, en el capítulo 5, se presentan las discusiones, conclusiones, proyecciones y limitaciones del estudio.

Capítulo I: Presentación de la investigación

Planteamiento del problema

El ser humano es un ser social que necesita relacionarse e interactuar con otras personas para aprender, comunicarse y establecer vínculos afectivos (Congost, 2013). Asimismo, a nivel educativo las interacciones son un elemento relevante para el logro de aprendizajes y, en el contexto chileno, han sido motivo de estudio. Martínez et al. (2019), desarrolló una investigación en nuestro país en la Región de Arica y Parinacota para analizar las interacciones que se generaban en el aula a partir de las prácticas pedagógicas efectivas en los cursos de 1° a 8° básico. Este estudio concluyó que las interacciones que mayormente se originan en el aula, de parte del docente hacia los estudiantes, no generan resultados positivos en el aprendizaje, ya que los profesores asumen un rol protagónico, lo que no propicia las interacciones entre estudiantes y dificulta el aprendizaje. Por el contrario, en las clases en las que predominan las interacciones entre estudiantes, se favorece el aprendizaje y el desarrollo social de los mismos (Martínez et al., 2019).

Por otra parte, un estudio realizado en la región de la Araucanía demuestra que las prácticas pedagógicas dirigidas al aprendizaje de la lectura deben promover estrategias participativas y dialógicas, para beneficiar la

comprensión lectora de los estudiantes. En este contexto, es fundamental que el docente guíe estas actividades lectoras mediante el diálogo entre los y las estudiantes, y promueva la reflexión, motivación, intercambio de opiniones e ideas entre estos últimos (Errázuriz et al., 2022).

En síntesis, el problema de este estudio se asocia a los siguientes 3 factores; el primero, más de un centenar de escuelas en Chile han desarrollado y/o desarrollan TLD y no se observan investigaciones asociadas a ello; el segundo, en Chile las interacciones entre los y las estudiantes a nivel de aula son escasas, lo que repercute negativamente en el aprendizaje de éstos; y el tercero, con un foco más específico, se orienta en el requerimiento de una escuela de la comuna de Mulchén, que permita describir el tipo de interacciones que se promueven dentro de las Tertulias Literarias Dialógicas a la voz de los estudiantes desde 1ºa 8º año básico, pues es un aspecto relevante de abordar desde el punto de vista de los agentes educativos.

Preguntas de investigación

Pregunta objetivo general

- ¿Cuál es el tipo de interacción que se promueve dentro de las Tertulias Literarias Dialógicas, considerando el rol que asume el moderador?
- ¿Cuál es el tipo de interacción que se promueve dentro de las Tertulias Literarias Dialógicas?

Preguntas objetivos específicos

- ¿El profesor/a asume el rol que le corresponde a un moderador de Tertulia Literaria Dialógica?
- ¿Cómo contribuyen las TLD a las interacciones de los y las estudiantes durante las sesiones?
- ¿Cómo contribuyen las interacciones en las TLD a la luz del rol del moderador?

Objetivos de investigación

Objetivos generales.

- Describir, desde la perspectiva de los y las estudiantes, el tipo de interacción que se promueve dentro de las Tertulias Literarias Dialógicas, considerando el rol que asume el moderador, en el contexto de una escuela municipal.

Objetivos específicos.

- Analizar, desde la perspectiva de los y las estudiantes, la forma de moderar las TLD por parte del profesor/a.
- Analizar, desde la perspectiva de los y las estudiantes, la contribución de las TLD a las interacciones entre estudiantes.
- Analizar, desde la perspectiva de los y las estudiantes, la contribución de las TLD a las interacciones profesor-estudiante.

Capítulo II: Marco Teórico Referencial

Comunidades de Aprendizaje: Conceptualización, orígenes y referentes.

Las Comunidades de Aprendizaje (en adelante CdA) corresponden a un proyecto de transformación social y cultural, que tiene como objetivo eliminar las desigualdades educativas, culturales y sociales, permitiendo superar el fracaso escolar del alumnado y creando un ambiente enriquecedor dentro de la comunidad educativa (Elboj et al., 2006). Este proyecto involucra a diversos agentes de la comunidad, tales como profesores, estudiantes, familiares, entre otros, quienes permiten espacios favorables para el aprendizaje de los y las estudiantes (Flecha, 2015). En consecuencia, las escuelas que implementan el proyecto de CdA mejoran el rendimiento académico y la convivencia escolar (Flecha, 2015).

En el año 1978, surge la primera Comunidad de Aprendizaje en el centro de educación para adultos “La Verneda Sant Martí”, en España, en la cual, los vecinos del sector se reunieron para brindar servicios gratuitos a la comunidad por medio del diálogo igualitario y la participación democrática (Flecha, 2015). Esta Comunidad de Aprendizaje, dirigida a personas adultas, en contexto de desigualdades sociales, educativas y culturales, les ofrece la posibilidad de acceder a la educación. Posteriormente, y luego de varios años, el Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Superadoras de

Desigualdades (CREA), investigó cómo desarrollar el proyecto CdA en contexto educativo infantil (Comunidades de Aprendizaje, 2024), por lo que finalmente, en el año 1995 se implementan las CdA en la educación formal de primaria y secundaria.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje se basa en el Aprendizaje Dialógico, el cual se desarrolla por medio de las interacciones y el diálogo igualitario entre los miembros de una comunidad (Elboj et al., 2006), contemplando además una diversidad de principios, tales como: Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de sentido, Solidaridad e Igualdad de diferencias (Aubert et al., 2009; Elboj et al., 2006). Los cuales se describen más adelante.

De acuerdo con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que se basa en el aprendizaje dialógico, es importante considerar que se desarrolla mediante la interacción, lo que hace necesario definir este concepto. Según Bruner (1990), la interacción es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, por lo que debe ser colaborativa y centrada en el estudiante. El maestro debe actuar como facilitador o mediador en el aprendizaje, fomentando la construcción del conocimiento a través de la

resolución de problemas y teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo.

Por otra parte, Freire (1970), señala que la interacción es dialógica y debe ser orientada hacia la liberación y la conciencia crítica. Esta debe ser horizontal y no jerárquica, donde el maestro debe ser un facilitador del diálogo y no un transmisor de conocimiento. Además, la interacción debe fomentar la reflexión crítica y la acción transformadora, donde el aprendizaje es un proceso de concientización y empoderamiento. Cabe señalar que, estos autores ofrecen perspectivas diversas sobre la interacción, destacando su importancia en la construcción del conocimiento y la formación de la identidad. En resumen, coinciden en que la interacción es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Tipo de interacciones

Las interacciones son un proceso fundamental en el aprendizaje, donde se crean relaciones y comunicaciones entre los participantes. Estos se pueden clasificar en varios tipos, los cuales se describen en mayor detalle a continuación:

- **Interacción Dialógica:** esta interacción se da a través del diálogo caracterizado por la escucha activa y respuesta reflexiva de todos los participantes (Freire, 1970).
- **Interacción Social:** los estudiantes aprenden a través de la observación e imitación de sus demás compañeros, es por eso que el entorno cultural y educativo tiene relación en el aprendizaje de estos (Valls et al., 2008).

Por consiguiente, las TLD corresponden a una estrategia diversificada que incorpora la lectura de obras literarias clásicas, permitiendo que los estudiantes desarrollen su aprendizaje por medio de interacciones en base a opiniones y argumentos que van surgiendo en relación con las lecturas. Al respecto, podemos señalar que esta instancia se relaciona con el Decreto N°83/2015, el que tiene la finalidad de ofrecer a todas y todos los estudiantes

una educación pertinente y relevante, considerando la diversidad de sus necesidades formativas y convocando a la comunidad escolar a actuar con creatividad en busca de respuestas pedagógicas diversas, flexibles y enriquecedoras, que ofrezcan espacios de participación, aprendizaje y desarrollo integral para todos los educandos, puntos importantes que son incorporados en la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje, creado e impulsado por Ramón Flecha, busca reducir las desigualdades sociales a través del aprendizaje colaborativo y la participación de todos los miembros de la comunidad (Díez-Palomar & Flecha, 2010), y se basa en la idea de que el aprendizaje no solo ocurre en el aula, sino también en el entorno social más amplio (familias, vecinos y diversas instituciones).

El Aprendizaje dialógico y sus principales referentes.

De acuerdo con Flecha (2015), el aprendizaje dialógico recoge los principales aportes de grandes teóricos de la educación, como la Teoría de la Acción Dialógica de Freire (1970), la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987), y las aportaciones de la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky (1979).

Estas teorías proporcionan un respaldo sólido para el diseño y la implementación de Comunidades de Aprendizaje, destacando la importancia de la interacción social, el diálogo, la actividad conjunta y el contexto situado en el proceso de aprendizaje (Sumba y Mejía, 2021).

La teoría de la acción comunicativa de Habermas indica que todas las personas tienen la capacidad de lenguaje y acción. Además, tienen habilidades comunicativas para opinar, argumentar, llegar a acuerdos y actuar en consecuencia (Aubert et al., 2008). En relación con el lenguaje podemos señalar que todos los actores sociales tienen la capacidad discursiva que les permite establecer una interacción comunicativa con otras personas y aportar argumentos al diálogo que, guiado por pretensiones de validez,

permiten llegar a entendimientos y alcanzar acuerdos hacia objetivos comunes (Aubert et al., 2008).

Freire, en su teoría de acción dialógica plantea que el diálogo es un elemento esencial en la vida del ser humano. Esta teoría hace relación a nuestro diario vivir y al aprendizaje que se genera cuando nos relacionamos con los demás. Debido a esto, la comunicación y la interacción cumplen un papel fundamental (Aubert et al., 2008). Para Freire, el dialogar y reflexionar es clave, ya que nos permite conocer y comprender el entorno potenciando el aprendizaje.

Por otra parte, Vygotsky, en la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, plantea que mediante la interacción con otras personas se genera el conocimiento del estudiante, acción que le permite interiorizar lo aprendido y afianzar a nivel individual su aprendizaje (Aubert et al., 2008).

En síntesis, el Aprendizaje dialógico promueve la colaboración, el intercambio de ideas y la construcción conjunta de conocimientos. Además, como se indicó con anterioridad, contempla una serie de principios (Elboj et al., 2006; Aubert et al., 2008), los que se definen a continuación:

- a. Diálogo igualitario: según este principio, todos los interlocutores deben participar y expresar sus opiniones, y las contribuciones de cada persona deben valorarse por igual, considerando la validez del argumento, independientemente de su estatus social, educación o cualquier otra característica personal.
- b. Inteligencia cultural: implica tener conciencia, conocimiento y habilidades para entender y adaptarse a las diferentes culturas en diversos contextos interpersonales e interculturales. Es fundamental promover la comunicación efectiva, contribuir a relaciones sólidas y fomentar la colaboración en un mundo globalizado y diverso.
- c. Transformación: se refiere al proceso mediante el cual los participantes de un diálogo cambian sus perspectivas y creencias, a medida que interactúan con otros y exploran nuevas ideas. Este cambio puede implicar una mayor comprensión, una ampliación de puntos de vista o incluso una modificación de actitudes.
- d. Dimensión instrumental: esto implica que el diálogo no solo es una actividad comunicativa, sino un medio para lograr resultados concretos en términos de aprendizaje y desarrollo de habilidades. En esta instancia, el diálogo se utiliza de manera intencional y estratégica

para fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y otros objetivos educativos definidos.

e. Creación de sentido: implica que el aprendizaje no es una transferencia de información, sino una actividad activa y socialmente construida en la que los individuos participan en la interpretación, negociación y construcción de significado. La creación de sentido facilita mediante la explotación conjunta de ideas, la confrontación de diferentes perspectivas y la integración de nuevas experiencias de conocimientos previos.

f. Solidaridad: implica una disposición para ayudar, compartir recursos y trabajar juntos hacia objetivos comunes. La solidaridad promueve un ambiente de respeto, confianza y apoyo mutuo, donde todos los participantes se sienten seguros para expresar sus ideas, hacer preguntas y aprender unos de otros.

g. Igualdad de diferencias: se trata de crear un ambiente donde cada individuo se sienta igualmente valorado y respetado, independientemente de sus diferencias. Esto implica fomentar un ambiente inclusivo donde se reconozca y se aprovechen las diversas

fortalezas, experiencias y conocimientos de todos los participantes, enriqueciendo así el diálogo y el aprendizaje colectivo.

Actuaciones Educativas de Éxito

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje contempla diversas Actuaciones Educativas de Éxito, determinadas por el proyecto INCLUD-ED, el cual analizó las acciones educativas que producen desigualdad social (Flecha, 2015). La contribución principal de INCLUD-ED fue la identificación de Actuaciones Educativas de Éxito (en adelante AEE), las que son definidas como actuaciones que aumentan el éxito escolar y la cohesión social dentro de cualquier contexto donde se implementen (Comunidades de Aprendizaje, 2024).

Las AEE que ofrecen mayores resultados a la comunidad científica son:

Grupos Interactivos

Los grupos interactivos son una forma de organizar el aula para fomentar la interacción entre los participantes. Se forman 4 o 5 grupos dentro del aula con una distribución heterogénea. Cada uno de los grupos de manera simultánea desarrollan una actividad diferente, las cuales se ejecutan en tiempos determinados. Se debe considerar que todos los grupos roten en cada una de las actividades (Cardini et al., 2017).

Formación de familias

La formación de familias parte cuando el establecimiento abre sus puertas para mejorar la educación, siempre respondiendo a las necesidades e intereses de quienes participan (Comunidades de Aprendizaje, 2024). Su organización determina la planificación, los horarios y contenidos a trabajar en los talleres, lo que les permite encontrar diversas actividades para realizar. Esta formación está organizada por el equipo de gestión del establecimiento, donde encontramos a profesores, familias y otros miembros de la comunidad. La evaluación e identificación de los apoyos se realiza a través del diálogo entre los propios participantes y los voluntarios que realizan este taller.

Tertulias literarias dialógicas (TLD)

Las TLD son una de las Actuaciones Educativas de Éxito, la que permite dialogar y disfrutar de obras clásicas de la literatura universal. En esta dinámica, todos los participantes llegan a un consenso en la elección de la obra a leer, para luego compartir su opinión durante la sesión (Febré et al., 2016). En este sentido, todas las opiniones resultan válidas en función de los argumentos de validez, por tanto, los comentarios de los participantes no se deben juzgar ni evaluar. Además, en base a la reflexión sobre la obra leída, se espera generar un clima de igualdad y respeto (Cardini et al., 2021; Montalvo de la Torre et al., 2020).

En cuanto a la implementación de una Tertulia Literaria Dialógica, algunos autores han determinado la forma de llevarla a cabo, las cuales se mencionan a continuación.

Para desarrollar una Tertulia Literaria Dialógica, el moderador debe estar en conocimiento sobre el rol que desempeñará durante la sesión, ya que, es el encargado de organizar la conversación, garantizar el diálogo igualitario y favorecer la participación de todos. Por esta razón, el moderador debe seguir ciertas normas que permitan garantizar las interacciones entre los y las

estudiantes, lo que conlleva a no ejercer poder sobre estos. Cabe resaltar que el moderador no debe explicar e interpretar la obra con sus palabras, ni influir en la validación de opiniones.

Previo a la TLD, se le entrega el texto por escrito a los estudiantes para realizar la selección del libro de literatura clásica universal, la que será elegida por los estudiantes, para luego seleccionar las páginas que se utilizarán en el encuentro. Estas, deben ser leídas antes de la sesión de TLD, puesto que los y las estudiantes deben elegir un párrafo, idea o historia que deseen compartir con los demás participantes, para luego fundamentar sus opiniones (Palomares et al., 2019; Montalvo de la Torre et al., 2020).

Para iniciar la sesión de TLD, los y las participantes se reúnen sentados en ronda. Posteriormente el moderador deberá anotar el turno de palabras, la cual consiste en escribir en orden los nombres de las y los participantes que se ofrezcan voluntariamente a comentar su reflexión. De igual manera, es necesario que antes de comenzar el moderador defina el tiempo de duración de la TLD (Cardini et al., 2021; Montalvo de la Torre et al., 2020).

Una vez cedido el pase para compartir su opinión, el participante (en este caso el estudiante) debe comenzar mencionando la página del libro

donde se encuentra la parte que seleccionó. Luego lee en voz alta y fundamenta su elección. Si dado el caso, el o la estudiante no esté alfabetizado o se encuentre en proceso de alfabetización, la selección puede ser de una frase, una palabra o una imagen. De este modo, se propicia el espacio para que los y las estudiantes expresen sus argumentos, escuchando respetuosamente entre todos (Cardini et al., 2021; Montalvo de la Torre et al., 2020; Palomares et al., 2019).

Luego de que el estudiante termine su reflexión, el moderador pregunta a los demás participantes si alguien destacó algo similar, desea agregar algo, o tiene una idea opuesta a lo que expuso el compañero que desee compartir. De no ser así, el moderador ofrece al otro participante que sigue en la lista el turno de palabra, quien seguirá el mismo proceso de leer y comentar su fragmento, repitiendo la misma dinámica. Ahora bien, para que se puedan respetar los principios del aprendizaje dialógico, es importante que cada participante solicite la palabra al moderador, así se evitará interrumpir y saltarse los turnos de palabra (Montalvo de la Torre et al., 2020; Cardini et al., 2021; Palomares et al., 2019).

Por último, cuando se cumple el tiempo de duración determinado para la TLD, o bien cuando todos los y las estudiantes que se anotaron compartieron sus reflexiones se dará por finalizada la sesión y a modo de cierre, se delimitan las páginas o capítulos que leerán para la siguiente sesión (Cardini et al., 2021).

Desde una perspectiva más general, la implementación de las TLD en la escuela de la comuna de Mulchén y su forma de llevar a cabo las sesiones, podemos mencionar que se desarrollaban de la siguiente manera:

Al inicio de la TLD, todos los alumnos incluyendo al moderador se reúnen en un semicírculo, el cual favorece la interacción de los participantes. A continuación, se hace entrega de la lectura correspondiente a la sesión. El moderador da las instrucciones a los alumnos, que deben leer y destacar los fragmentos del texto que les llamen la atención. Además, menciona que todas las opiniones son válidas, generando mayor confianza en los participantes. Luego, se hace lectura del texto de manera silenciosa y terminada esta acción el moderador anota el turno de palabra de los estudiantes que quieren opinar. El moderador empieza a ceder la palabra a cada alumno que se anotó, hasta que todos los que pidieron turno de palabra hayan participado. Antes de

terminar la sesión el moderador felicita a todos los participantes y agradece por su participación.

Con relación a los estudios desarrollados sobre las TLD, Ortiz et al. (2024) plantea que las Tertulias Literarias Dialógicas trascienden el enfoque tradicional, centrándose en crear un espacio donde los niños disfruten de la lectura, expresen sus sentimientos y pensamientos considerando ciertas normas. Así, las TLD al ofrecer la posibilidad de dialogar y debatir sobre lecturas, le permite al alumnado sentirse valorado y escuchado mientras amplían sus conocimientos y perspectivas a través de la exposición de diferentes puntos de vista (Ramírez & Leite, 2021).

De acuerdo con Villafuerte y Ramírez (2022), esta actuación educativa de éxito propicia espacios seguros para la construcción de aprendizaje, lo cual ayuda al fortalecimiento de la lectura, desarrollando un diálogo respetuoso en ambientes donde existe una variedad de opiniones. Además, durante las sesiones de TLD los y las estudiantes además de desarrollar el gusto por la lectura, fortalecen las relaciones sociales y la creatividad. Por esta razón, las TLD son una estrategia pedagógica, en donde la literatura abre paso al conocimiento e imaginación (Palacios, 2024).

Paralelo a esta visión, los docentes han observado cómo ha mejorado la comprensión, conocimiento y aprendizaje de los y las estudiantes a través de la lectura de obras clásicas, ya que las TLD ofrecen la posibilidad de que todos puedan escucharse, expresando sus emociones y pensamientos. Aquello permite que se conozcan a mayor profundidad, solucionando sus dudas sin la intervención de un adulto (Foncillas et al., 2020). De igual manera, esta actuación contribuye a la inclusión, ya que mejora el rendimiento académico de todos los participantes, sobre todo de quienes necesitan de mayor apoyo. En conjunto, cabe señalar que los alumnos que más participan experimentan un aumento en su autoestima, abriendo nuevas oportunidades para contribuir a su transformación personal (Palomares y Domínguez, 2019).

Es importante recalcar que las TLD aportan a la interacción tanto entre profesores y estudiantes, como entre los y las estudiantes, lo cual promueve un ambiente enriquecedor para la convivencia escolar a través de la solidaridad y el rechazo a la violencia (Girbés et al., 2023).

Sin embargo, según Jiménez et al. (2020) se plantea que los estudiantes no van a desarrollar empatía solo con la lectura, si no que estos valores se

desarrollan en instancias donde se pueden escuchar, respetar y practicar la empatía con los demás. Son estos momentos los que se propician durante las sesiones de las Tertulias Literarias Dialógicas. Por ende, durante la realización de las TLD el docente debe utilizar las instancias de diálogo que proporcionan las lecturas, para reforzar las interacciones entre los y las estudiantes a través de la participación y el respeto por los demás (Girbés et al., 2023).

Por último, un estudio realizado por Khalfaoui-Larrañaga et al. (2024) demuestra que el profesor desempeña un papel importante durante las sesiones de TLD, ya que debe dirigir y guiar la participación de los estudiantes con la finalidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje, en la cual el estudiante es el protagonista de su propio conocimiento.

Capítulo III: Diseño metodológico

Tipo y diseño de investigación

La investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que tiene la capacidad para explorar y entender comportamientos humanos complejos, que no son fácilmente cuantificables. Asimismo, posee un diseño fenomenológico, el que tiene la finalidad de comprender las experiencias de las personas en relación con un fenómeno y describir los elementos comunes de acuerdo con dichas experiencias (Hernández et al., 2014). En el caso particular de este estudio el enfoque cualitativo con diseño fenomenológico permitirá examinar la contribución de las TLD a las interacciones, a través de la percepción de los propios involucrados en relación con este fenómeno por medio del grupo focal de los estudiantes.

Población y Muestra

La población se refiere a un grupo general de participantes que comparte características específicas relevantes para un estudio (Hernández et al., 2014). En el caso particular de esta investigación, la constituyen estudiantes pertenecientes a una escuela municipal de la comuna de Mulchén, en la que se implementa TLD. La muestra corresponde a un grupo seleccionado de la población para ser analizado detalladamente, buscando

profundizar y comprender la información que proporcionan los participantes del estudio (Palella y Martins, 2018). Para el caso, en este estudio la muestra de grupo focal está compuesta por 16 estudiantes que cursan 1° a 8° año básico, los que participan en ambos ciclos de las Tertulias Literarias Dialógicas, los cuales 8 son del primer ciclo y 8 pertenecientes al segundo ciclo, para la constitución de los grupos focales se formaron 2 grupos, donde cada uno está constituido por 2 estudiantes de cada nivel desde 1° a 4° año básico; los cuales 4 son mujeres y 4 son hombres y el siguiente grupo focal está constituido por 2 estudiantes de cada nivel desde 5° a 8° año básico; donde 6 corresponden a mujeres y 2 a hombres, la elección de los estudiantes de este grupo focal fue al azar. Es por ello, que todos los participantes de la muestra proporcionan información relevante para responder a las preguntas de investigación.

Tabla 1: Representación muestra Grupo Focal de los estudiantes

Ciclo	Curso	Estudiantes por curso	Mujeres	Hombres	Total por ciclo
1° ciclo	1° año	2	4	4	8
	2° año	2			
	3° año	2			
	4° año	2			
2° ciclo	5° año	2	6	2	8
	6° año	2			
	7° año	2			
	8° año	2			
Total de estudiantes 1° y 2° ciclo					16

FUENTE: Elaboración propia.

Es por ello, que todos los participantes de la muestra proporcionarán información relevante para responder a las preguntas de esta investigación.

Características de la muestra

La constituyen estudiantes de la escuela Blanco Encalada ubicada en Mulchén, es un establecimiento de dependencia municipal, posee una ubicación céntrica, su índice de vulnerabilidad escolar es de un 93%.

El establecimiento atiende a 438 estudiantes de diferentes sectores de la comuna (urbano-rural).

Conceptualización y operacionalización de Variables o Categorías

Las categorías presentes en la investigación corresponden a **Rol del moderador, Interacciones entre estudiantes e Interacciones entre estudiante y profesor**. Para términos de este estudio, la operacionalización de esta variable se realizará mediante la aplicación de un grupo focal, con una mirada puesta en los y las estudiantes que participan en las Tertulias Literarias Dialógicas y las profesoras que las moderan. La aplicación de este instrumento busca obtener información que nos permita analizar y evaluar la contribución de las Tertulias Literarias Dialógicas en las interacciones.

Técnica de recogida de datos

Grupos focal

Los grupos focales corresponden a un segmento que facilita el diálogo sobre un tema en específico, donde se comparten vivencias, momentos y experiencias comunes (Silveira et al., 2015). El número de preguntas en un guión de grupos focales puede variar según diversos factores, por ejemplo, la complejidad del tema, el tiempo disponible y la dinámica del grupo (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Como se ha mencionado anteriormente, en este estudio se desarrollará un grupo focal de estudiantes de 1° a 8° años básico, el cual irá dirigido a un total de 16 estudiantes de ambos ciclos de enseñanza básica. Cabe considerar que se trabajará el grupo focal de estudiantes, en dos bloques, el primero fue dirigido a 8 estudiantes de primer ciclo, el cual contempla a 2 estudiantes de primer año básico, 2 estudiantes de segundo año básico, 2 estudiantes de tercer año básico y 2 estudiantes de cuarto básico. Por tanto, el segundo bloque, fue dirigido a los estudiantes de segundo ciclo, considerando a 2 estudiantes de quinto básico, 2 estudiantes de sexto año básico, 2 estudiantes de séptimo año básico y por último a 2 estudiantes de octavo año básico.

Grupo focal de estudiantes

Para comenzar a trabajar en el grupo focal de estudiantes se elaboró un guion que consta de 10 preguntas semi estructuradas, con las que se espera conocer la opinión de los y las estudiantes respecto al rol que asume la profesora como moderadora y la contribución de las TLD a las interacciones entre ellos y la profesora, y entre pares. Así, las tres categorías deductivas determinadas en este estudio son: **Rol del moderador, Interacciones profesor-estudiantes e Interacciones entre estudiantes**. Cabe destacar que este guion fue validado según el juicio de expertos. Los académicos que participaron de esta validación fueron: 1 profesor de lenguaje, 2 profesoras con conocimiento en Comunidades de Aprendizaje y 1 profesora de educación diferencial.

Por último, se debe indicar que la fecha de aplicación de este grupo focal, desarrollado en la misma escuela, corresponde a octubre de 2024, y que tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

A continuación se observarán las preguntas realizadas en el grupo focal:

1. ¿Les gusta participar de las TLD? ¿Por qué?

2. ¿Consideran importante su participación en las TLD? ¿Por qué?
3. ¿Se sienten incluidos y respetados por la profesora y los compañeros/as durante las TLD? ¿Por qué?
4. La profesora ¿los invita a participar a todos y todas incluyendo a los que presentan dificultad para hacerlo o no quieren participar? Si la respuesta es afirmativa preguntar: ¿De qué manera? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Por qué?
5. La profesora se preocupa de que se respeten los turnos de habla. Si la respuesta es afirmativa preguntar: ¿Por qué creen esto?
6. ¿Sienten que pueden expresar sus opiniones en las TLD sin ser juzgados o criticados? ¿Me podrían dar un ejemplo?
7. ¿Tienen posibilidades de argumentar sus respuestas y profundizar en ellas? ¿Me podrían dar un ejemplo?
8. ¿Los compañeros que participan lo hacen con frecuencia? Si la respuesta es afirmativa: ¿Por qué crees que no participan con frecuencia?
9. ¿Consideran que las TLD han contribuido a las interacciones entre ustedes? ¿Me podrían dar un ejemplo?

10.¿Consideran que las TLD han contribuido a las interacciones entre la profesora y ustedes? ¿Me podrían dar un ejemplo?

Tabla 2: Lineamiento de grupo focal de estudiantes

Objetivos específicos	Recabar información con el fin de analizar el tipo de interacciones que se generan dentro de las TLD. Recabar información con el fin de analizar la contribución en las interacciones profesor-estudiante. Recabar información con el fin de analizar la forma de moderar de los profesores durante las TLD.
Categoría preliminar	Rol del moderador Interacciones entre estudiante-profesor Interacciones entre estudiantes
Preguntas	10 de preguntas

FUENTE: elaboración propia.

Análisis de datos

En este estudio se realizará un análisis temático, el cual girará en torno a 3 categorías deductivas, determinadas para este estudio. La primera se denomina **“Rol del moderador”**, la segunda **“Interacciones entre estudiantes-profesor”** y la tercera **“Interacción entre estudiantes”**. El análisis temático que se desarrollará permitirá establecer categorías inductivas (emergentes), que son las que surgen del análisis realizado.

En la siguiente tabla se dan a conocer las categorías deductivas y sus definiciones conceptuales.

Tabla 3: Categorías preliminares y definiciones.

Categorías	Definición
Rol del moderador	Es el encargado de organizar la conversación, garantizar el diálogo igualitario y favorecer la participación de todos. Además, el moderador no debe explicar e interpretar la obra con sus palabras, ni influir en la validación de opiniones (Montalvo de la Torre et al., 2020).

Interacciones entre estudiantes-profesor	El profesor que practica el diálogo, que es cercano a los estudiantes, es el que más aporta al logro de resultados positivos. En este sentido la interacción entre el maestro y los alumnos, beneficia la participación de los alumnos en su educación además propicia un clima positivo dentro del aula (Martinic & Vergara, 2007).
Interacción entre estudiantes	Intercambio de opiniones que se produce entre los estudiantes a través de la lectura de un texto clásico de la literatura universal. El intercambio de ideas puede beneficiar a los niños porque pueden desenvolver su razonamiento crítico, sus habilidades de expresión oral, sus habilidades de análisis, su independencia y su iniciativa personal (Palacios López, 2024)

FUENTE: elaboración propia

Este análisis temático se basará en las siguientes fases, declaradas por Braun y Clarke (2006):

- Fase 1 Familiarización con los datos e información: En esta fase se realiza la transcripción de la respuesta de los y las participantes del grupo focal de estudiantes, para luego continuar con lectura y relectura de la información recabada, para finalizar con anotaciones de ideas generales que puedan ser utilizadas para el estudio.

- Fase 2 Generación de códigos iniciales: Se da inicio a lectura, la cual debe ser minuciosa y leída alrededor de 3 veces, esto permite que se familiarice con los datos, para luego escribir anotaciones generales con la idea de tener una visión global de la entrevista. Luego se procede a determinar los códigos, estos se conseguirán al destacar con diferentes colores las citas de las entrevistas para determinar patrones en común, así como también se identificarán aspectos relevantes para la investigación.
- Fase 3 Búsqueda de temas: Cuando los datos ya se han codificados, se procederá a realizar un análisis más específico, en el cual los códigos se agrupan por temas orientados al objetivo de investigación.
- Fase 4 Revisión de temas: Se traspasan todas las citas de la entrevista y se identifican por el nombre del código. Esto permite organizar la información y determinar las categorías preliminares, es decir, las categorías que determina nuestra investigación y las categorías emergentes, las cuales surgieron inductivamente de las citas, las que también aportan información relevante a la investigación.

- Fase 5 Definición y denominación de temas: Se procede a definir todos los conceptos que aparecieron en los códigos, y se les da un sentido a estas definiciones relacionadas al tema de investigación.
- Fase 6 Redacción del informe final: última fase donde se debe escribir una narración coherente que presente los temas y hallazgos, se deben utilizar ejemplos y citas para ilustrar los temas. Y por último se debe discutir las implicaciones y limitaciones de los resultados.

Capítulo IV: Resultados

Presentación de los resultados cualitativos por fase de análisis

A continuación, se presentan los resultados cualitativos de cada una de las fases del análisis temático realizado en el grupo focal de estudiantes.

Para comenzar en la primera fase determinada familiarización con los datos e información, se leyó en tres oportunidades para comprender mejor el contenido que arrojó el grupo focal de estudiantes y en paralelo se tomaron notas sobre los patrones y temas emergentes que se repiten en el diálogo.

En segundo lugar, se asignan los códigos y etiquetas a fragmentos de texto que parecen relevantes. Luego se agrupan estos códigos en categorías más amplias identificando patrones o vínculos que tengan en común y por último se reflexiona sobre la relevancia y significado de los temas emergentes que surgieron durante este análisis.

Posteriormente, se verifica la coherencia y consistencia de los códigos y temas, considerando la exclusión o fusión de estos. Para finalmente asignar los nombres y definiciones en relación a los temas identificados, asegurándose de que estos estén siempre vinculados al foco de la investigación.

Por último, en relación a los extractos seleccionados se elabora una narrativa analítica basada en la argumentación, relacionando el análisis y la pregunta de investigación.

En la siguiente tabla se exponen las definiciones conceptuales de las categorías y subcategorías inductivas, que surgieron de la categoría deductiva **rol del moderador**.

Tabla 4: *Definición de categoría inductiva (Categoría deductiva Rol de moderador)*

Categoría inductiva: Validación de opinión

Para Cardini (2021), todas las interpretaciones son potencialmente válidas en función de los argumentos de validez que aporten al diálogo. Por este motivo, durante el desarrollo de la TLD los comentarios de sus participantes no se juzgan ni evalúan. Por otro lado, juzgar negativamente algunas afirmaciones no permitirá a los alumnos expresarse libremente por temor al fracaso (Alvarez, 2013).

Categoría inductiva: Promoción la participación

Animar a los estudiantes a participar a través de refuerzos positivos. Además, si un niño que no se siente capaz de responder a una pregunta no se animará a participar en el desarrollo de las clases si sabe que lo que diga va a ser condenado por la sencilla razón de que da una tentativa de respuesta aproximada o una respuesta errónea. Los alumnos tienen que saber que pueden expresarse sin temor a que sus respuestas sean rechazadas (Álvarez et al., 2013).

Categoría inductiva: Promoción de respeto

El respeto de cada participante es esencial, todos y todas tienen derecho a participar, así como el derecho de ser escuchados/as sin interrupción (Comunidades de aprendizaje, 2024).

Categoría inductiva: Generación de confianza y seguridad

Los estudiantes para que logren participar. Con el objetivo de promover un encuentro basado en la confianza y la participación igualitaria, quien modera debe promover el respeto y la apertura a los silencios de sus participantes, como así también la escucha respetuosa ante las intervenciones de todos y todas (Cardini,2021).

FUENTE: elaboración propia

En la siguiente tabla se presenta la definición conceptual de la subcategoría inductiva, está surgió del conjunto de las 4 categorías inductivas determinas en la categoría deductiva **Rol del moderador**.

Tabla 5 : Definición de sub categoría inductiva (Categoría deductiva interacciones entre estudiante-profesor)

Categoría inductiva: Nivel de involucramiento
--

Participación progresiva de acuerdo a las sesiones de Tertulias Literarias Dialógicas. Mayor involucramiento de los estudiantes durante las sesiones.

En la siguiente tabla se exponen las definiciones conceptuales de las categorías inductivas, que surgieron de la categoría deductiva **interacciones entre estudiante-profesor**.

Tabla 6: Definición de categoría inductiva (Categoría deductiva interacciones entre estudiante-profesor)

Categoría inductiva: Expresión de opiniones
Cada participante puede expresar libremente su opinión sin miedo a ser juzgado por sus demás compañeros.
Categoría inductiva: Expresión de experiencias personales
el espacio generado en las sesiones de TLD, permite que los participantes relacionen sus vivencias con los relatos de las obras de literatura universal, es por ello que son capaces de comentar estas experiencias con plena libertad.

FUENTE: elaboración propia

En la siguiente tabla se exponen las definiciones conceptuales de las categorías inductivas, que surgieron de la categoría deductiva **interacciones entre estudiantes**.

Tabla 7: Definición de categoría inductiva (Categoría deductiva Interacción entre estudiantes)

Categoría inductiva: Expresión de experiencias personales

el espacio generado en las sesiones de TLD, permite que los participantes relacionen sus vivencias con los relatos de las obras de literatura universal, es por ello que son capaces de comentar estas experiencias con plena libertad.

Categoría inductiva: Escuchar a los compañeros

La mirada no está puesta en debatir opiniones, sino más bien, se trata de que los participantes puedan expresar sus propias opiniones y argumentarlas, por lo que es importante que entre compañeros se puedan escuchar. (Palomares y Dominguez, 2019)

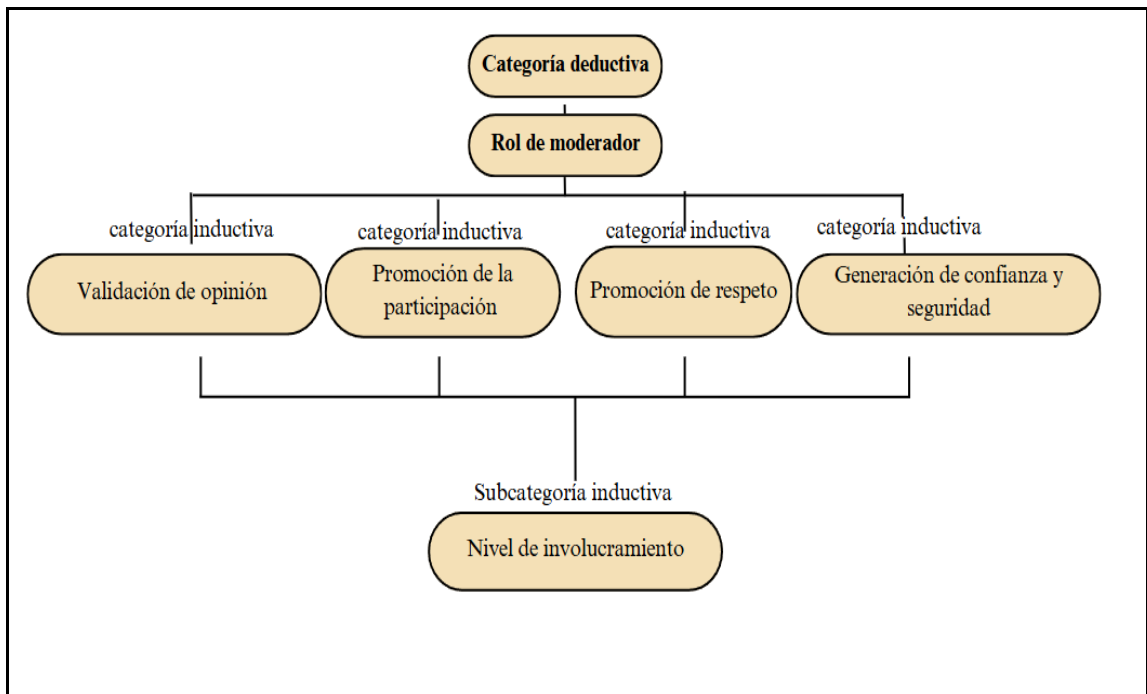
Categoría inductiva: Conocer a los compañeros

Permite establecer relaciones de amistad, igualdad, empatía y colaboración.

FUENTE: elaboración propia

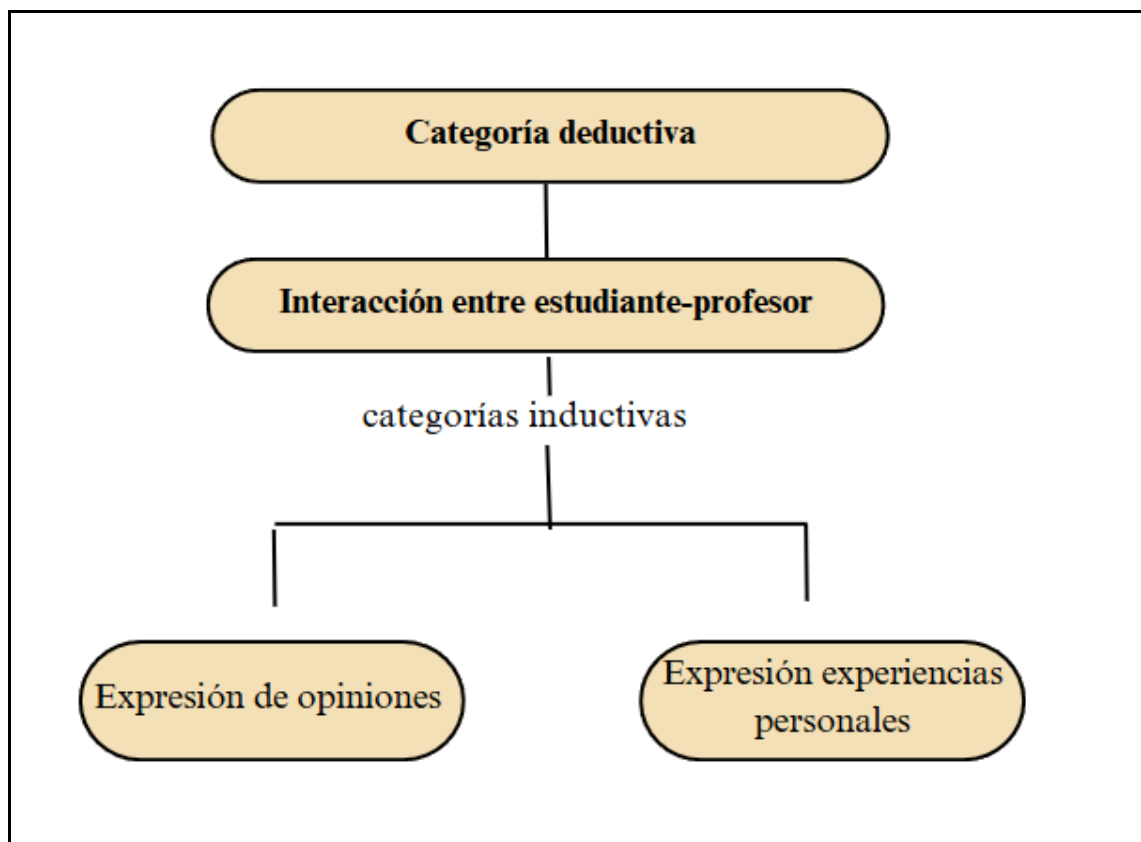
A continuación se observa un mapa conceptual que contempla todas las categorías deductivas e inductivas que arrojó el grupo focal de estudiantes.

Figura 1: Mapa de categorías deductivas, categorías inductivas Rol del moderador.



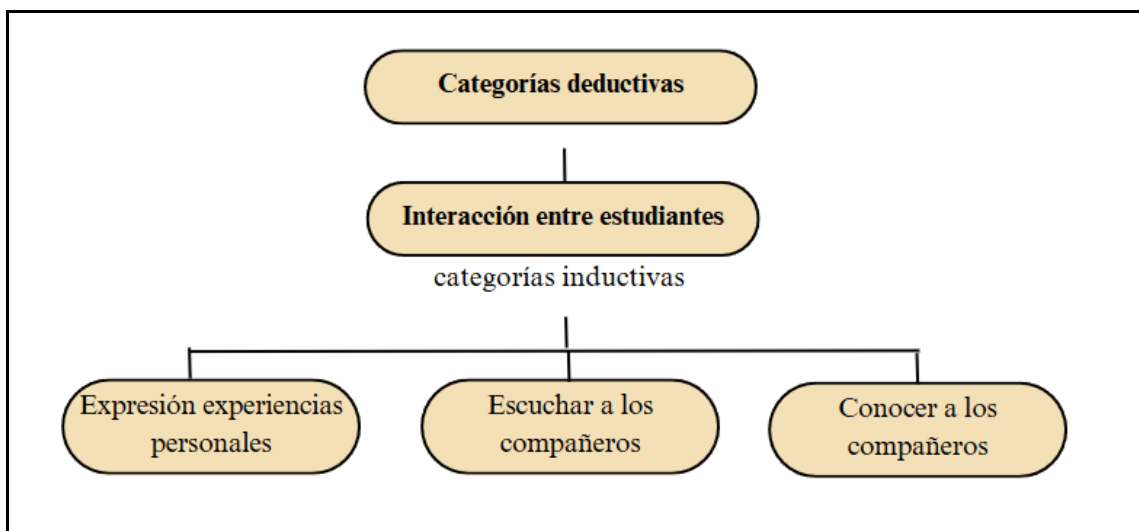
FUENTE: elaboración propia

Figura 2: Mapa de categorías deductivas, categorías inductivas
Interacción estudiante-profesor.



FUENTE: elaboración propia

Figura 3: Mapa de categorías deductivas, categorías inductivas
Interacción entre estudiantes.



FUENTE: elaboración propia

Presentación de los resultados del grupo focal de estudiantes

En primer lugar, se dan a conocer los resultados cualitativos obtenidos mediante el grupo focal de estudiantes. Con el objetivo de describir el tipo de interacciones que se promueve dentro de las Tertulias Literarias Dialógicas entre profesor-estudiante y estudiantes. A partir del análisis de los datos obtenidos en el grupo focal de estudiantes, surgieron categorías inductivas o emergentes, las cuales fueron derivadas de las categorías preliminares o deductivas.

En relación a la información recolectada según el análisis del grupo focal de estudiantes, nuestro estudio determinó categorías deductivas, la primera considera el **rol del moderador** y dentro de esta surgieron cuatro categorías inductivas: **validación de opinión, promoción de la participación, promoción de respeto** y por último **generación de confianza y seguridad**.

A continuación, se darán a conocer las categorías inductivas en relación a **Rol del moderador**.

Categoría inductiva: Validación de opinión

Relacionado a esta categoría, los alumnos señalan que se sienten en confianza para poder dar su opinión, ya que los compañeros los escuchan con respeto, permitiendo que se sientan seguros de opinar y otorgando validez a cada argumento que surge dentro de las TLD. A continuación, se dan a conocer respuestas que dan mayor claridad a esta categoría:

Sí, ya que como todos tenemos opinión diferente acerca de un tema que puede ser el mismo, se entra en confianza, entramos en confianza para expresar lo que sentimos acerca de algo en general. (Estudiante 6, segundo ciclo)

En mi curso normalmente todos damos nuestra opinión, la verdad entre todos como que tenemos confianza. Y normalmente las Tertulias todos

dan la opinión, ya que se sienten cómodos y la gran mayoría siente confianza y los que no, poco a poco durante la Tertulia empiezan a tomar confianza y empiezan a compartir sus opiniones con nosotros. (Estudiante 8, segundo ciclo)

Sí, porque usualmente es un ambiente, o sea, usualmente siempre, es un ambiente de respeto y queda en claro la mayoría de las veces y un ejemplo es que la otra vez habíamos leído un texto en el que todos tenían una opinión y todos tenían la misma opinión y yo di una opinión totalmente contraria, de un punto de vista muy diferente y en vez de que me criticaran o se burlaran de mí, muchos compañeros lo escucharon e incluso cambiaron de punto de vista y no se burlaron. Entonces hay un ambiente de respeto donde uno puede decir lo que piensa sin miedo. (Estudiante 7, segundo ciclo).

Categoría inductiva: Promoción la participación

De acuerdo con esta categoría, en relación a los argumentos entregados por los y las estudiantes se evidencia que las profesoras moderadoras de TLD incentivan constantemente la participación, permitiendo que todos se involucren en la actividad, incluso los que suelen participar menos. A continuación, se presentan respuestas que ejemplifican esta categoría:

La profesora le dice... que ella participe para que... pueda aprender. (Estudiante 2, primer ciclo).

Los profesores suelen motivarnos a que participemos y demos nuestra expresión... incluso a compañeros que no suelen participar. (Estudiante 8, segundo ciclo).

...es que tengo un compañero que le cuesta mucho hablar y la tía le dice con confianza y él puede hacer un poquito (el compañero lograba

participar un poquito). (Estudiante 2, primer ciclo).

Nuestra profesora siempre nos incentiva a hacerlo, diciendo que no tengamos miedo, ya que todas las personas se pueden expresar de una manera distinta. (Estudiante 2, segundo ciclo).

Categoría inductiva: Promoción de respeto

La categoría de promover el respeto hace referencia a concientizar a los estudiantes, en relación a que todos tienen derecho a expresar sus opiniones y ser escuchados, es por esto en base a las respuestas de los participantes se puede evidenciar que se crean los espacios dentro de las TLD para que ellos puedan hablar sin ser interrumpidos, respetando la opinión de cada uno. A continuación, se dan respuestas que clarifican esta categoría:

Me siento respetada, porque todos los compañeros y compañeros escuchan y además yo también. (Estudiante 2, primer ciclo).

es que la tía para hacer eso, la tía dice siempre que estén en silencio, y si se ponen a hablar le dice “chicos, por favor respeten al compañero que está hablando. (Estudiante 4, primer ciclo).

La profesora normalmente siempre dice que cualquier respuesta va a ser válida sin importar la opinión del que lo diga, ya que todas las opiniones son distintas... y que hay que respetar la opinión de los demás... (Estudiante 8, segundo ciclo).

Sí, la profesora nos incentiva a respetarnos..., porque siempre es importante el respeto en todo esto...y nuestras opiniones, aunque sean distintas hacen que se complementen y se entienda mucho mejor. (Estudiante 3, segundo ciclo).

Sí, porque usualmente es un ambiente, o sea, usualmente siempre, es un ambiente de respeto... (Estudiante 6, segundo ciclo).

Categoría inductiva: Generación de confianza y seguridad

Los estudiantes comentan que durante las TLD se ha promovido un ambiente seguro y de confianza, donde pueden expresar libremente sus opiniones sin miedo a la crítica. Puesto que han creado un lazo cercano con su profesora y compañeros, esto permite que puedan conocerse mejor. Ahora observaremos algunos comentarios que hicieron los estudiantes en relación con esta categoría.

Algunos compañeros contaron algunas anécdotas y la profesora los escuchó y les preguntó cómo se sentían y ella se dio cuenta porque a veces tenían esas actitudes o porque no les gustaba el contacto físico... (Estudiante 7, segundo ciclo)

... En las tertulias podemos expresar... cosas que nos sucedieron y ahí la profesora nos va preguntando cómo nos sentimos por eso... y nos va ayudando (Estudiante 1, segundo ciclo).

... Las Tertulias nos sirvió para entablar una confianza mayor y poder contarnos problemas y poder ayudarnos mutuamente (Estudiante 3, segundo ciclo).

Los profesores y nuestros compañeros nos hacen sentir como si ninguna respuesta estuviera mala, entonces eso nos da confianza para expresar lo que sentimos o lo que pensamos respecto al texto. (Estudiante 8, segundo ciclo).

A continuación, se dará a conocer las subcategoría inductiva en relación al **Rol del moderador**

Subcategoría inductiva: Nivel de involucramiento

De acuerdo con esta categoría, en relación a los argumentos entregados por los y las estudiantes, el profesor los motiva a participar, esto hace que cada vez más alumnos se involucren en las sesiones de TLD. A continuación, se presentan respuestas que ejemplifican esta categoría:

Sí, participan la mayoría de compañeros, ya que nuestra profesora nos motiva a participar.(Estudiante 1, segundo ciclo)

Eh Sí, en las Tertulias solemos participar todos, incluso los compañeros que no suelen participar, participan y obviamente los que más participan en las clases, También participan siempre.(Estudiante 5, segundo ciclo)

Casi siempre son diferentes los niños. (Estudiante 1, primer ciclo)

A veces no participan y después participan. (Estudiante 6, primer ciclo)

Las siguientes categorías inductivas que se darán a conocer corresponden a la segunda categoría deductiva denominada **Interacciones entre profesor-estudiante**. Para comenzar se presenta la categoría inductiva.

Categoría inductiva: Expresión de opiniones

En relación a esta categoría las opiniones expresadas por los y las estudiantes permiten que exista mayor comunicación entre ellos y sus profesores, debido a que pueden expresarse creando lazos de confianza. A continuación se presentan ejemplos para clarificar la categoría:

Aparte de nuestra profesora, nos comunicamos bastante, tenemos un lazo bastante cercano junto a ella, entonces eso nos hace sentir bastante confianza para expresar lo que sentimos (estudiante 5, segundo ciclo).

Porque ahí uno se siente comunicado con la profesora, si no entendemos algo, se lo preguntamos y así podemos comunicarnos con la profesora (estudiante 2, primer ciclo).

Las Tertulias son bastante entretenidas porque los profesores y nuestros compañeros nos hacen sentir así, como si ninguna respuesta estuviera mala, entonces eso nos da confianza para expresar lo que sentimos o lo que pensamos respecto al texto. (estudiante 8, segundo ciclo)

Categoría inductiva: Expresión de experiencias personales.

Algunos estudiantes coinciden con la idea de que, al expresar sus experiencias personales, pueden conocerse a mayor profundidad entre compañeros y profesor. Dado que, en algunas ocasiones las anécdotas que han expresado durante las TLD, coinciden con sus propias experiencias personales, además pueden comprender mejor las opiniones de sus compañeros ya que, en otras instancias no se dan los espacios para poder

compartir sus experiencias personales. A continuación, se dan a conocer respuestas que clarifican esta categoría:

...Como vamos contando... historias que nos pasaron... eso le permite al profesor, al igual que nosotros y nuestros compañeros, saber experiencias... y poder acercarse también más a ellos, entiendo algunas cosas o actitudes. (Estudiante 7, segundo ciclo).

ya que en un principio cuando recién nos conocimos con nuestro profe, las Tertulias nos sirvió para entablar una confianza mayor y el poder contarnos problemas y poder ayudarnos mutuamente (estudiante 4, segundo ciclo)

Yo creo que las tertulias son muy importantes, ya que con ellas podemos crear lazos de confianza, no solo compañeros con compañeros, sino que con la profesora. (estudiante 3, primer ciclo)

Las siguientes categorías inductivas que se darán a conocer corresponden a la tercera categoría deductiva denominada **Interacciones entre estudiantes**. Para comenzar se presenta la categoría inductiva

Categoría inductiva: Expresión de experiencias personales.

Algunos estudiantes coinciden con la idea de que, al expresar sus experiencias personales, pueden conocerse a mayor profundidad entre compañeros. Dado que, coinciden con sus propias experiencias personales, permitiendo comprender mejor las opiniones de sus compañeros ya que, en otras instancias no se dan los espacios para poder compartir sus experiencias

personales. A continuación, se dan a conocer respuestas que clarifican esta categoría:

...A veces salen experiencias que nosotros nos damos cuenta de por qué algunos compañeros tienen actitudes que nosotros no conocíamos (Estudiante 7, segundo ciclo).

...Gracias a las Tertulias uno puede conocer a los demás, ver cómo se expresan, empezar a conocerlos... sus opiniones... y ver muchas cosas que normalmente una persona contándolas no podría. (Estudiante 8, segundo ciclo).

... No sabía una anécdota que ellas contaron (compañeras) hace poquito, entonces eso me permite acercarme más a ellas, ya que la anécdota que ellas contaron son muy parecidas a una anécdota que me sucedió a mí... (Estudiante 4, segundo ciclo).

Categoría inductiva: Escuchar a los compañeros

Los estudiantes mencionan que durante las sesiones de TLD, todos son escuchados, por medio de turno de palabra permitiendo que todos puedan expresarse y sus compañeros los escuchen con atención, ya que en base a lo que sus compañeros digan ellos también pueden fundamentar mejor sus opiniones y complementar lo que se está comentando. Además al escuchar a los compañeros pueden comprender las actitudes que estos tienen, desarrollando la empatía. A continuación, se dan a conocer respuestas que clarifican esta categoría:

En las Tertulias que hemos hecho, siempre cuando alguien se expresa, el resto lo escucha con atención. (Estudiante 1, segundo ciclo).

voy también escuchando las opiniones de mis compañeras y al momento de opinar podría ser una opinión más argumentada de lo que podía tener planteado antes. (Estudiante 6, segundo ciclo).

...A veces salen experiencias que nosotros nos damos cuenta de por qué algunos compañeros tienen actitudes que nosotros no conocíamos (Estudiante 7, segundo ciclo).

mis compañeros se quedan en silencio y escuchan lo que tengo que expresar y eso me da una mayor concentración. (Estudiante 1, segundo ciclo).

Categoría inductiva: Conocer a los compañeros

Los estudiantes mencionan que, gracias a las sesiones de TLD, pueden conocer y comentar sus propias experiencias de vida. Además, entienden el por qué algunos compañeros se comportan de cierta manera y aprenden entre ellos. A continuación, se dan a conocer respuestas que clarifican esta categoría:

Además que no puedo aprender solo de mí, ya que lo podemos relacionar con experiencias y puedo saber las de mis otros compañeros y aprender más de ellos igual. (Estudiante 3, segundo ciclo)

Me gusta porque se pueden..., contar experiencias y ver experiencia de los demás compañeros y saber un poco más de las demás personas también. (Estudiante 5, segundo ciclo).

...aprendemos muchísimo más de nuestros compañeros, compañeras...(Estudiante 2, primer ciclo)

Yo opino porque me gustan, ya que se expresan todas las ideas de nuestros compañeros. (Estudiante 4, primer ciclo)

Capítulo V: Discusión de resultados

Discusiones de resultados.

A continuación, se presentan las discusiones de este estudio, las que se darán a conocer contemplando cada una de las categorías deductivas determinadas en esta investigación.

En relación a la categoría deductiva **Rol del Moderador** surgen cuatro categorías inductivas. La primera **Validación de opinión**, emerge debido a que el profesor genera la confianza para poder expresar su opinión, en un espacio de seguridad y respeto donde son valorados los aportes considerando los argumentos y no basados en relaciones de poder, lo cual propicia un diálogo igualitario entre los y las estudiantes. Estos resultados están en concordancia con Cardini et al. (2021), quienes mencionan que los argumentos entregados por los participantes son válidos en función a su aporte en el diálogo. Por otra parte, otros autores afirman que las interacciones que se producen dentro de las TLD, deben basarse en un diálogo igualitario, donde todos puedan expresar y respetar las opiniones (Allotey et al., 2023), lo cual reafirma los argumentos entregados por los estudiantes en esta investigación.

La segunda categoría inductiva, **Promoción de la participación**, emerge debido a que los resultados obtenidos sugieren que las profesoras que moderan las TLD cumplen un rol fundamental en la participación de los estudiantes. Según los propios argumentos entregados por los y las estudiantes, las profesoras los incentivan constantemente para su intervención, permitiendo que todos se involucren en la actividad, incluso aquellos que menos participan. En relación a esto, Cardini et al. (2021) plantea que la función principal del moderador es gestionar la participación de todos y todas, de esta forma se garantiza que todos puedan compartir sus comentarios y apreciaciones en relación a las lecturas. Del mismo modo, otro estudio corrobora esta idea, en la cual el profesor es el principal agente motivador, ya que al promover la participación e interacción de los y las estudiantes, estará beneficiando el aprendizaje de estos (Agudo et al., 2020).

La tercera categoría inductiva, **Promoción del respeto**, surge debido a que el profesor genera instancias dialógicas en un ambiente de respeto donde todos tienen derecho a expresar sus opiniones y ser escuchados, lo que propicia un clima de seguridad y confianza. En este sentido, nuestros resultados ratifican los planteamientos de Girbés et al. (2023) debido a que, el respeto crea una sensación de seguridad que nace del mejoramiento de las

relaciones entre el estudiante y el profesor, promoviendo la empatía y la preocupación por los demás, De la misma manera, Álvarez- Álvarez (2019), afirma que el respeto es un proceso transparente que siempre debe estar en las TLD, permitiendo que todos los que quieran participar lo puedan hacer.

La cuarta categoría inductiva **Generación de confianza y seguridad**, emerge ya que los estudiantes comentan que durante las TLD se ha promovido un ambiente seguro y de confianza, donde pueden expresar libremente sus opiniones sin miedo a la crítica, puesto que han creado un lazo cercano con su profesora y compañeros. Lo anterior, permite que se puedan conocer mejor entre todos los participantes, favoreciendo la creación de espacios seguros, mejorando el diálogo caracterizado por diversas opiniones (Villafuerte y Ramirez, 2022). Además, un estudio realizado por León-Jiménez et al., (2020) evidencian que la amistad y empatía mejoran el ambiente escolar, disminuyendo conflictos, lo que favorece las actitudes inclusivas promoviendo la seguridad y el apoyo entre los estudiantes.

Estas cuatro categorías inductivas, que forman parte del rol que asumió el moderador de TLD, posibilitaron que, de manera progresiva, una mayor cantidad de estudiantes participará con mayor frecuencia. Por tanto, el nivel

de involucramiento está dado por la percepción que tienen los y las estudiantes respecto al nivel de involucramiento de sus compañeros en las sesiones de TLD. El involucramiento de los y la estudiantes en las TLD permitió que todos compartan sus opiniones desde sus vivencias y experiencias, siendo agentes activos y protagónicos en su proceso de enseñanza aprendizaje, resultados que en cierta medida concuerdan con Sanahuja Ribés (2022). Por otra parte, el alumnado que menos participa en clases regulares, en las sesiones de TLD logra mayor protagonismo, lo que favorece su autoestima y proporciona nuevas oportunidades para el aprendizaje de todos y todas (Palomares y Domínguez, 2019).

En relación a la categoría deductiva **Interacciones entre profesor-estudiante** surgen dos categorías inductivas, **Expresión de opiniones** y **Expresión de experiencias personales**. Respecto a la primera, podemos plantear que, los estudiantes sienten seguridad al momento de opinar durante las TLD, tienen la posibilidad de expresarse sin miedo a ser juzgados por sus compañeros y todos los puntos de vista son respetados. Por consiguiente Ortiz et al. (2024), menciona que es de gran apoyo que los estudiantes puedan interactuar y al mismo tiempo se sientan libres de expresar sus ideas. Es así como Elboj et al. (2003), corrobora esta idea mencionando que existe un

enriquecimiento mutuo entre todos los participantes, por medio de la reflexión, el diálogo y la participación de todos los y las estudiantes.

Respecto a la segunda categoría inductiva, **Expresión de experiencias personales**, los estudiantes plantean que el expresar sus experiencias personales les ha permitido conocerse mejor entre compañeros y profesor. De igual manera, Ortiz et al. (2024), menciona que el hecho de interactuar entre los estudiantes, permite que estos puedan sentir la comodidad de expresar sus vivencias personales libremente. De modo similar, algunas investigaciones en TLD señalan que los clásicos que se leen y comparten en las sesiones producen un diálogo igualitario y promueven la reflexión en los estudiantes, quienes a menudo relacionan las lecturas con sus experiencias personales (Jiménez et al., 2020).

En relación a la categoría deductiva **Interacción entre estudiantes** surgen tres categorías inductivas. La primera, **Expresión experiencias personales**, ya que en las sesiones de TLD los alumnos pueden relacionar el texto leído con sus experiencias cotidianas. Muchas veces los estudiantes durante las TLD comparten experiencias personales, las que se relacionan con más de alguna experiencia relatada por algún compañero/a. Moreno y

Ramos (2018) plantean que, a través de la expresión de experiencias personales los niños y niñas pueden compartir sus vivencias, en la cual la escucha y el respeto juegan un papel fundamental para potenciar el aprendizaje y confianza entre los participantes. Jiménez et al. (2020) respecto a que las estudiantes sienten que pueden expresar sus sentimientos, pensamientos y experiencias de vida, ya que, sienten una relación de amistad y confianza durante la implementación de las TLD.

Por su parte, Girbés Peco et al. (2023) plantean que en las TDL los y las estudiantes crean conexiones entre la lectura y sus experiencias, vinculando palabras, vivencias y conocimientos, tanto personales como de los demás integrantes de la TLD.

La segunda categoría inductiva, **Escuchar a los compañeros**, los y las alumnos pueden escuchar las opiniones y puntos de vista de sus compañeros en un ambiente de mayor confianza, fortaleciendo los vínculos afectivos entre pares durante las sesiones de TLD, lo que concuerda con Girbés-Peco et al. (2023) quienes plantean que los estudiantes han propiciado la empatía y preocupación por los demás compañeros, al escuchar sus experiencias de vida. Otro estudio afirma que escuchar a los compañeros, aumentaría el

autoestima de estos al demostrar atención e interés por su punto de vista (Ortiz, 2007).

En relación a la tercera categoría, **Conocer a los compañeros**, los y las estudiantes demuestran que gracias a las sesiones de TLD, pueden conocer y comentar experiencias de vida que ellos han tenido, entender su propio comportamiento y aprender entre ellos, resultados congruentes con Jiménez et al., (2020) respecto a que las estudiantes sienten que pueden expresar sus sentimientos, pensamientos y experiencias de vida, ya que, sienten una relación de amistad y confianza durante la implementación de las TLD. Los resultados del estudio de Jiménez et al., (2022), concluyeron que al incluir a los compañeros que tenían menor participación en las actividades, permitió que se conocieran a mayor profundidad entre ellos, potenciando las relaciones interpersonales.

Por último, los tipos de interacciones que se dieron en las TLD, fueron la interacción dialógica, esta interacción se da a través del diálogo caracterizado por la escucha activa y respuesta reflexiva de todos los participantes (Freire, 1970) y la interacción social, los estudiantes aprenden a través de la observación e imitación de sus demás compañeros, es por eso

que el entorno cultural y educativo tiene relación en el aprendizaje de estos (Valls et al., 2008).

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.

En lo que respecta al primer objetivo específico **analizar, desde la perspectiva de los y las estudiantes, la forma de moderar las TLD por parte de los y las profesoras**, podemos plantear que, el profesor/a cumple con las características que debe asumir un moderador de TLD, en el sentido que genera interacciones que validan la opinión de todos los integrantes y promueve el respeto, contribuyendo al fomento del diálogo igualitario. Por tanto, la forma de moderar del profesor se alinea con lo que determina la literatura científica internacional.

En torno al segundo objetivo específico **analizar, desde la perspectiva de los y las estudiantes, la contribución de las TLD a las interacciones profesor-estudiante**, podemos determinar que las TLD, han contribuido a las interacciones entre ambos, dado que se propicia un ambiente de confianza

que permite la participación y el compartir experiencias personales, lo cual contribuyó al fortalecimiento de vínculos entre profesor- estudiante.

En relación al tercer objetivo específico **analizar, desde la perspectiva de los y las estudiantes, la contribución de las TLD a las interacciones entre estudiantes**, podemos plantear que el rol del moderador permitió el fomento de un diálogo entre los estudiantes, asegurando que las interacciones entre ellos se basen en la igualdad de diferencias y el respeto, permitiendo que todos participen en las mismas condiciones. Este rol posibilita que los estudiantes puedan expresar sus experiencias personales, puedan escucharse entre ellos y conocer a sus compañeros.

Por último, podemos concluir que el rol que asume el moderador generó un diálogo igualitario entre todos, ya que todos tuvieron la posibilidad de participar, expresar sus ideas, pensamientos y experiencias personales sin ser juzgados, valorando la diversidad e igualdad de diferencias. Del mismo modo, las interacciones que se establecieron fueron cercanas, empáticas y exentas de críticas, lo que generó un ambiente de seguridad y confianza que posibilitó la participación de todas y todos. En este contexto, el rol asumido por los moderadores de TLD fomenta las interacciones dialógicas y sociales.

Limitaciones

No estaba el tiempo para poder realizar entrevistas en profundidad a algunos de los estudiantes claves que participaron de grupos focales, que pudieran entregar información valiosa para complementar la información que teníamos.

El establecimiento no tuvo tanta apertura, ya que estaban con mucho trabajo administrativo y actividades.

Proyecciones

Se pudieran realizar otros estudios cuantitativos que indaguen aspectos de comprensión lectora.

Sería interesante conocer la implementación de Tertulias Literarias Dialógicas en pre – básica, ya que en la escuela solo lo implementan en básica.

Poner la mirada en estudiantes con NEE en otra actuación educativa.

Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia Editorial. <https://practicaprofesionalesunsa.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/aubert-y-otros-aprendizaje-dialc3b3gico-en-la-sociedad-de-la-informacic3b3n.pdf>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. Cultura y educación. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf
- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje Dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. TABANQUE: Revista pedagógica, Volumen 26, p 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754777>
- Álvarez- Álvarez, C. (2019) A Qualitative Study on Book Clubs and Dialogic Literary Gatherings in Spain and Brazil, Public Library Quarterly, 38 (1), 72-84, <https://doi.org/10.1080/01616846.2018.1530032>
- Allotey, E., García-Carrión, R., Villardón-Gallego., L y Soler-Gallart, M. (2023). Transforming the educational experiences of marginalized students in Ghana through dialogic literary gatherings. Humanities And Social Sciences Communications, <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01801-z>
- Amaro Agudo, A., Marauri Ceballos, J. & Gómez Domínguez, T. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntario en las actuaciones educativas de éxito de Comunidades de Aprendizaje. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(2), 368-386. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14084>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Uso del análisis temático en psicología. Investigación cualitativa en psicología, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Disponible en: <http://eprints.uwe.ac.uk/>
- Bruner, J. S. (1991). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. En Alianza Editorial eBooks. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA51512036>
- Cardini, A., Paparella, C., & Semmoloni, C. (2017). Tertulias Literarias Dialógicas: Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos. Santillana. https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2021-06/tertulias_literarias_dialogicas_2021_v2.pdf
- Comunidades de aprendizaje. (2 de agosto, 2024). Tertulias Literarias Dialógicas. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>
- Congost, S. (2013). Cuando amar demasiado es depender. Editorial Planeta S.A
- 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.
- Díez-Palomar, J., & Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Editorial Graó. ELBOJ, ET AL.2006.pdf

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

- Errázuriz Cruz, M. C., Davison, O., Cocio, A., & Fuentes, L. (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100191>
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000100191
- Febré López, B., Tarín Gómez, A., Pascual Abad, D., & Villarejo, B. (2016). Tertulias literarias dialógicas. *Ciencia, ilusión y las mejores obras de la literatura para todos y todas. Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 22–26. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.004>
- Flecha García, R., & Molina Roldán, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances En Supervisión Educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlin: Springer. https://www.researchgate.net/publication/307653971_R_FLECHA_ed2015_Successful_educational_actions_for_inclusion_and_social_cohesion_in_Europe_Berlin_Springer
- Foncillas Beamonte, M., Santiago-Garabieta, 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. *Revista multidisciplinaria de investigación educativa*, 10 (3), 205–225. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. En *Filosofía, política y economía en el Laberinto* (Número 33, pp. 65-68).

<http://medicinaunheval.files.wordpress.com/2012/02/pedagogc3ada.pdf>

García-Carrión, R., Villardón-gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>

Girbés Peco, S., Tellado, I., López de Aguileta, G y Botton Fernández, L. (2023). Promoting high-quality interactions among early childhood education minority students: a case study of dialogic literary gatherings. *Literacy*. (58) 228 – 239. <https://doi.org/10.1111/lit.12354>.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>

Jiménez-Tamayo, R. J., Ludeña-Jaramillo, L. F., & Medina-León, C. S. (2022). Actividades lúdicas (juegos tradicionales) como dinamizador de las relaciones interpersonales. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora*. ISSN: 2697-3626, 5(9), 172–185. Recuperado a partir de <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/285>

- Khalfaoui-Larrañaga, A., Alvarez, P., Gutiérrez-Esteban, P y Ramón Flecha, R. (2024). I also like that people care about me.” Children's dialogues about values, emotions and feelings in dialogic literary encounters. *Journal of Language, Identity & Education*. 23(1) 34-48. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1956318>
- León Jiménez, S., Villarejo Carballido, B., López de Aguileta, G., & Puigvert, L. (2020). Boosting Empathy and Friendship in Children. *Sostenibilidad*, 12(18), 7288. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/18/7288>
- Martínez Maldonado, P., Armengol Asparó, C y Muñoz Moreno, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 55-74. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622019000100055
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión Del Tiempo E Interacción Del Profesor-Alumno En La Sala De Clases De Establecimientos Con Jornada Escolar Completa En Chile. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20. https://www.researchgate.net/publication/262633306_Modelos_de_estudio_de_la_interaccion_didactica_en_la_sala_de_clase?enrichId=rgregq-8e5c3dcf992dd89875d3e654b0b26e82-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI2MjYzMzMwNjBUzo0ODg1MzM0OTMzMjU4MjRAMTQ5MzQ4Njg2OTAxOA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Malagón Moreno, J. D., & González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(4), 111–132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>

- Montalvo de la Torre, I. (2020). La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la UGEL. [Tesis para optar al grado académico de maestro en educación con mención en docencia, currículo e investigación]. Universidad Católica Los Ángeles. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/17360/COMPRESION%20LECTORA_MONTALVO_DE%20LA%20TORRE_IVAN_DAVID.pdf?sequence=1
- Moreno B., A. y Ramos S., D. (2018). Lectura en el aula: una experiencia a partir de la pregunta. *Revista Praxis Pedagógica* 18(23), 82-102. doi:10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.82-102
- Ortiz Crespo, R. (2007). Aprender a escuchar: Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa. Lulu. <https://www.studocu.com/bo/document/universidad-la-salle-bolivia/contabilidad-publica/aprender-a-escuchar-rodrigo-ortiz-crespo/115101522>
- Ortiz Tenezaca, M., Quishpi Crespo, P., & Del Rocío López, P. (Eds.). (2024). Las Tertulias Literarias Dialógicas para el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de básica media. *Revista Puce*, (118), 87-101 <http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/540>
- Palacios López, L. (2024). El aula como espacio de tertulia para fortalecer la comprensión lectora desde la literatura infantil en estudiantes del grado tercero del Colegio Antares [Tesis de Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria de Medellín]. LINA MARCELA PALACIOS LÓPEZ (1).pdf
- Palella, S. y Martins, F. (2008). Metodología de la Investigación Cuantitativa (2ª Edición). Caracas: FEDUPEL. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23578w/w23578w.pdf>
- Palomares Ruíz, A., y Domínguez Rodríguez, F. J. (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://www.redalyc.org/journal/5746/574667620004/html/>

Ramírez, M. y Leite Mendez, A. (2021). Las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria. Un estudio de caso. *Revista Del Instituto De Investigaciones En Educación*, 12(16), 69–88.
<https://doi.org/10.30972/riie.13165758>

Sanahuja Ribés, A. (2022). La Tertulia Literaria como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizaje en el aula de Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Volumen 15, 46-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8718540>

Silveira Donaduzzi, DS., Colomé Beck, CL., Heck Weiller, T., Silva Fernandes, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>

Sumba Arévalo, V. M. y Mejía Vera, J. G. (28 de septiembre de 2021) Comunidades de aprendizaje: una experiencia en y para la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación-Ecuador. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(16).
<https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.673>

Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista iberoamericana de educación*, N° 46, pp 71-87.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.pdf>

Villafuerte-Holguín, J. S. y Ramírez Rodríguez, W. X. (2022) Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (58), e1346.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-012)