



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRA D'EDUCACIÓ INFANTIL

PROPOSTA D'APLICACIÓ D'UNA EXPERIÈNCIA EDUCATIVA D'ÈXIT: LA TERTULIA LITERÀRIA DIALÒGICA EN EDUCACIÓ INFANTIL

Nom de l'alumna: M^a Teresa Gómez Ferrer

Nom del tutor de TFG: Manel Collado i Vergara

Àrea de Coneixement: Didàctica i Organització Escolar

Curs acadèmic: 2014-2015

Agradecimientos

A Israel per haver-me permés dur a terme aquest projecte.

Als xiquets i xiquetes de la classe de 5 anys A del CEIP Manel Garcia Grau per participar amb entusiasme, i a les seues famílies per col·laborar amb interés.

I sobre tot, als meus fills Andrea i Marc i al meu home Toni per recolzar-me en aquest camí universitari que es va iniciar ja fa quatre anys, i que ara acaba amb aquest treball.

Índice:

Modalidad del trabajo	2
Resumen	2
1.Introducción	2
2.Metodología	5
2.1. Destinatarios	8
2.2.Materiales	8
2.3. Objetivos	8
2.4. Descripción de la actividad	9
2.5. Temporalización	10
2.6. Instrumentos	11
3. Resultados	11
4. Conclusiones y discusión	13
4.1. Limitaciones	15
5. Referencias bibliográficas y webgrafía	15

Modalidad del trabajo

El presente trabajo corresponde a la modalidad experimental.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo diseñar una actividad para fomentar la lectura y la participación de los alumnos a través de la tertulia literaria dialógica. En la actividad, en la que los alumnos leyeron y comentaron sobre cuatro cuentos diferentes, participaron veintiséis alumnos de 5 años de Educación Infantil del CEIP Manel Garcia Grau de Castelló de la Plana. Los resultados obtenidos muestran que la actividad parece mejorar la valoración de los alumnos hacia la lectura y la participación en clase.

Palabras clave

Aprendizaje dialógico, lectura, tertulia literaria dialógica.

Abstract

The present study aims to design an activity to promote reading and the participation of the students through the Dialogic literary gathering. Twenty-six 5 year students of early childhood education of CEIP Manel Garcia Grau of Castelló de la Plana participated in an activity that consist on reading and arguing about four different stories. The results show that the activity seems to improve the reading and class participation of students.

Key words

Dialogic learning, reading, dialogic literary gathering.

1. Introducción

Durante mi estancia en el CEIP Manel Garcia Grau en el transcurso del Prácticum II, advertí que algunas prácticas lectoras de los alumnos* se realizaban de manera individual en casa, limitándose a efectuar la lectura con ayuda de los padres y a cumplimentar una actividad que combinaba la escritura con el dibujo. Se trataba de un trabajo donde el diálogo y la interacción entre los alumnos no estaban presentes.

Considero importante que una actividad tan enriquecedora como la lectura ha de ir acompañada de un diálogo sobre la misma, ya que en nuestra sociedad el diálogo es un instrumento esencial. La escuela y las familias deben incorporar prácticas dialógicas respondiendo a la demanda social; además, el diálogo dentro de la práctica educativa incrementa el aprendizaje de conocimientos de

* A partir de ahora y por economía de términos, utilizaré la forma masculina para referirme de manera genérica a ambos sexos, tanto en singular como en plural.

los alumnos. Para ello, me baso en los principios teóricos del aprendizaje dialógico. Así pues, en este trabajo final de grado muestro cómo una experiencia educativa de éxito, la tertulia literaria dialógica (TLD), puede introducirse en la clase de educación infantil.

La TLD es una de las experiencias educativas de éxito que proponen las Comunidades de Aprendizaje (CA). Se ha definido la CA como "un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula" (Valls, 2000:226).

Las CA implican la transformación de unos aprendizajes en consonancia con el giro dialógico de la sociedad y de las escuelas. Entre estos aprendizajes hay que remarcar especialmente la importancia de la lectura que tanto la sociedad, las familias, como el profesorado consideran básica e imprescindible. Por ese motivo, en las comunidades de aprendizaje se propone intensificar la lectura multiplicando las interacciones lectoras y los espacios donde leer más allá de lo que tradicionalmente se contemplaba (Elboj y otros, 2002).

Muchos autores (Aubert y otros, 2008) inciden en la importancia del diálogo igualitario como base de la enseñanza y el aprendizaje. Así, la teoría de la acción comunicativa de Habermas explica que los diálogos producen acciones transformadoras y sirven para aumentar la igualdad educativa. Cualquier persona, independientemente de su formación académica, nivel económico, etc... (y también los alumnos de educación infantil), puede participar en diálogos orientados al entendimiento.

Según Vygotsky, el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social, ya que el desarrollo cognitivo de las personas está fuertemente relacionado con la sociedad y la cultura. Los estudiantes interiorizan los instrumentos necesarios para pensar y resolver problemas de mejor manera si lo hacen bajo la guía de personas adultas y compañeros más capaces, y no si actúan solos. Aquí se incorpora la idea de la zona de desarrollo próximo (ZDP) para reflejar el lugar donde la enseñanza es eficaz. Al inicio de un proceso de aprendizaje, el niño parte de un estado de conocimiento previo; ese es el nivel real del desarrollo del alumno en torno a un determinado contenido. Pero el alumno puede llegar a un nivel de comprensión superior con la ayuda de un adulto; ese es el nivel de desarrollo potencial. La ZDP se podría definir como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial, es decir, la distancia entre lo que el alumno sabe por sí solo y lo que puede llegar a saber con la ayuda de alguien más experto. Cuando los alumnos utilizan el lenguaje de manera interpersonal y se ayudan para resolver las actividades, manifestándose en voz alta, preguntando a los otros compañeros, explicando lo aprendido o pidiendo más aclaraciones, van más allá en la comprensión de los contenidos de aprendizaje.

"La interacción profesor-alumno es, en las situaciones de aula, la fuente básica de creación de ZDP. Sin embargo, también la interacción cooperativa entre alumnos puede resultar, bajo ciertas

condiciones, base adecuada para la creación de ZDP y origen de ayudas que puedan hacer progresar en el aprendizaje a los participantes a través de esa ZDP" (Onrubia 1993:118).

Además, el diálogo mejora la comprensión y el pensamiento crítico. "La discusión colectiva o en pequeños grupos enriquece la comprensión al ofrecer las interpretaciones realizadas por los demás, refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos deben recordar la información para explicar lo que han entendido" (Colomer, 1997:13).

También en la teoría de Bruner, se habla de la pérdida del monopolio del profesorado. Los niños se apropian de la cultura en el proceso educativo con la ayuda del profesor, quien proporciona un "andamiaje" que facilita la adquisición de conocimientos. La idea de la enseñanza es que esta ayuda sea retirada progresivamente aumentando la autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje. En esa retirada los alumnos se ayudan mutuamente mediante el uso del diálogo.

Según Wells (2006), el profesorado debería reformular su papel tradicional. En la indagación dialógica, sumando las aportaciones individuales de todos los miembros de un grupo, se puede acabar construyendo un resultado que ninguno de sus miembros por separado hubiera podido lograr.

También Freire opina que los educadores deben crear un clima dialógico en el que se generan preguntas y crean espacios educativos liberadores, creadores de cultura y críticos con el mundo.

En las CA se ha desarrollado la idea de que los niños aprenden más en un contexto de interacciones dialógicas que en un contexto de relaciones de poder. La clase que utiliza el aprendizaje dialógico forma un espacio solidario creado por las aportaciones de todos. La base sobre la que se apoya el aprendizaje en las comunidades de aprendizaje es el diálogo, que promueve la transformación, la solidaridad y la creación de sentido. "En una educación pensada para una sociedad de la información para todos y todas, se enfatizan las tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento como instrumentos básicos" (Elboj y otros 2002:77).

Tradicionalmente, se ha hecho de la lectura un acto solemne y académico, asociándola a la adquisición de conocimiento y alejándola de su dimensión lúdica. Para motivar a los niños a que lean, deberíamos conseguir que la emplearan como proceso comunicativo, que sirviera de pretexto para hablar de muchos temas y construir conocimiento. Si queremos que la lectura se transforme en un hábito, hay que hacerla cotidiana y placentera. Por ello, aunque la escuela es la institución donde recae la responsabilidad de enseñar a leer, hay que ampliar los círculos donde efectuarla; y es ahí donde la familia juega un papel fundamental.

Enseñar a los niños a reconocer las letras y las palabras escritas es relativamente sencillo. Pero esa aptitud podría perderse enseguida si los nuevos lectores se desaniman al no incluir la lectura en su ambiente cultural cotidiano y si no les son accesibles los libros apropiados a sus gustos. Los hábitos lectores han de fomentarse muy tempranamente, ya que es en la escuela donde los niños

tienen contacto cotidiano con la lectura. Y el ámbito familiar debe ayudar a consolidar esos hábitos (Cerrillo, 1996).

Los cuentos son uno de los elementos didácticos más utilizados para la socialización de los niños. Los cuentos leídos o escuchados sirven a los pequeños para el aprendizaje de valores sociales. Además, proporcionan a los niños muchos conocimientos sobre la estructura de la lengua que van aprendiendo de manera natural. Así pues, leer y contar cuentos deberían convertirse en actividades cotidianas en el aula (Borrajo, 1998). La lectura de cuentos sirve, por lo tanto, a dos objetivos fundamentales: a crecer en valores y al aprendizaje lingüístico. La lectura cumple un papel de transmisión de valores y de fortalecimiento de un espíritu crítico de los lectores (Sánchez y Yubero, 2004).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, el objetivo de este proyecto es diseñar una actividad para fomentar la lectura y la participación de los alumnos a través de la tertulia literaria dialógica.

2. Metodología

La metodología utilizada en este proyecto parte del CREA (Centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades) de la Universitat de Barcelona. Se trata de una metodología comunicativa crítica, una de cuyas claves reside en la creación de espacios de diálogo igualitarios, en los cuales las personas investigadas aportan sus conocimientos complementando los nuestros.

El diálogo que se produce es igualitario porque se priorizan los argumentos de las personas que intervienen y no la posición social o académica que ocupan. Según la metodología comunicativa crítica, la construcción de conocimiento se lleva a cabo "a través de la aportación de una gran diversidad de argumentaciones que no atienden a jerarquías ni imposiciones de las opiniones de personas "expertas"" (Gómez González, A y Racionero Plaza, S. 2008:120).

Según la perspectiva comunicativa crítica tal y como afirman Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006:43) "los individuos y las sociedades tienen la capacidad para interpretar y comprender el mundo social". Eso quiere decir que las interpretaciones no son más válidas dependiendo de la posición de poder de quienes la realizan, sino de la validez de sus argumentos.

Las personas investigadas, los propios niños de infantil, aportan sus argumentos y colaboran en la construcción de conocimiento.

Esta metodología se desarrolla en el proyecto INCLUD-ED, perteneciente al Programa Marco de investigación de la Comisión Europea, desarrollado por el CREA. En él se analizan estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social y las que generan exclusión, con el fin de mejorar las políticas sociales y educativas en este ámbito (Collado, 2010).

Basadas en esta metodología y en los principios del aprendizaje dialógico se han desarrollado diversas experiencias educativas de éxito, entre las que se encuentra la TLD. En ella se defiende "un proceso intersubjetivo de lectura y creación de significado a partir de un texto, en el que las personas participantes refuerzan la comprensión lectora, profundizan en el proceso de interpretación literaria, y reflexionan de forma crítica sobre la vida y la sociedad mediante el diálogo igualitario con otros lectores" (Soler, 2001:19).

En la TLD se propone una perspectiva comunicativa del diálogo y del consenso, puesto que se tiende a la igualdad y a la valoración de la educación democrática. La literatura aporta nuevas perspectivas a la gente y los lectores añaden interpretaciones diferentes a los textos literarios. La TLD se fundamenta en las siguientes bases conceptuales:

- Transformar dificultades en posibilidades a través del diálogo.
- El lenguaje como medio de entendimiento.
- Desarrollar prácticas transformadoras.
- Mejorar el aprendizaje igualando oportunidades.
- Aprendizaje dialógico basado en la relación entre iguales.

Con la TLD se consigue una comprensión lectora comunicativa, es decir, se mejoran las habilidades lectoras a través del diálogo y la lectura compartida; se fomenta la competencia lectora en particular y lingüística en general, y es un instrumento muy útil para superar carencias que se pueden encontrar en las aulas (Collado 2010).

El CREA trabaja en el desarrollo de teorías ligadas a prácticas que contribuyen a la superación de desigualdades sociales especialmente en la educación, y propone acciones transformadoras que lo superen. En el ámbito de la educación para adultos incorporan una tertulia literaria dialógica cuyo desarrollo es el siguiente (Aguilar, 2004 y <http://utopiadream.info/ca/>):

- Todas las personas son iguales y diferentes. Esta igualdad hace que el grupo acuerde normas conjuntas.
- Se leen libros de la literatura clásica universal. El texto se decide conjuntamente, así como el número de páginas para leer para cada sesión.
- El grupo, formado por entre 20 y 30 participantes, se reúne cada semana en sesiones de dos horas.
- La comprensión colectiva de los textos surge de un proceso de interpretación colectiva que está mediado por el diálogo igualitario entre todas las personas participantes en la lectura.
- A través de este procedimiento dialógico, cada persona y el grupo da un nuevo sentido a la lectura de los clásicos y se alcanzan comprensiones que hubiesen sido imposibles en solitario.
- Las personas participantes en la tertulia ya van con la lectura hecha de las páginas que se hayan acordado.
- Una vez en el espacio de la lectura, se expone un párrafo que haya llamado la atención, que

haya gustado especialmente, y se comparte con el resto el sentido de ese párrafo y qué le ha hecho reflexionar.

- Posteriormente, se abre un turno de palabras donde el resto de participantes dice sus opiniones respecto de ese párrafo, construyendo así de forma dialógica un nuevo sentido.
- Hay un rol de moderador, que tiene la función de favorecer la participación igualitaria de todos sus miembros.

A pesar de que inicialmente la TLD estaba pensada para adultos, también es posible en otras etapas como en la educación infantil. No obstante, al aplicarla en alumnos pequeños fue necesaria una reorientación de la actividad. En primer lugar, las lecturas no se decidieron conjuntamente. Atendiendo a diversas situaciones que se estaban produciendo en el aula, decidí yo los textos, con el fin de que los temas fueran más cercanos a los alumnos. Pese a que la base teórica de la TLD sugiere lecturas de los clásicos de la literatura universal, en este proyecto no se optó por lecturas clásicas, ya que considero que la buena literatura se ha de ir introduciendo poco a poco, y que los niños han de familiarizarse primero con lecturas acordes a sus intereses y capacidades. Además, existen muy pocas ediciones de los clásicos adaptadas para este nivel, y las que encontré eran demasiado extensas y poco sugerentes. No obstante, utilicé una adaptación propia de una fábula clásica y en otro de los cuentos hay referencias a clásicos infantiles como la Cenicienta, Blancanieves o la Sirenita.

Por otro lado, el número de participantes en la lectura fue variable: en dos ocasiones participó el grupo desdoblado (un día una mitad del grupo, y otro día la otra mitad del grupo) y las otras dos el grupo completo.

Además, dos de las lecturas se llevaron a casa durante el fin de semana, para trabajarlas con la familia, y otras dos se trabajaron en el aula a través de la pizarra digital. Por una parte, se pretendía que las familias colaboraran en la experiencia y participaran en el refuerzo de los hábitos lectores. "Desde su identificación positiva con la lectura, la familia debe conseguir arropar y motivar a sus hijos en el costoso aprendizaje de la lectura" (Yubero, 1996). Por otra parte, las sesiones sobre cuentos pueden convertirse en el aula en verdaderos actos artísticos. La profesora, teniendo leída la historia muchas veces antes de contársela a los niños, dominará el terreno, y tendrá prevista la entonación, la sonorización, los silencios, así como una pequeña dramatización del contenido (Borrajo, 1998). Por último, como parte de la experiencia dialógica, considero que es importante no dejar de lado las actividades que utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación, que se han convertido ya en un elemento clave de los aprendizajes en nuestra sociedad. La pizarra digital ofrece muchas posibilidades de interacción, de resolución conjunta de tareas, y fomenta la comunicación y el lenguaje; además, a los alumnos les fascina el mundo tecnológico y no se cansan de utilizar sus posibilidades (Elboj y otros, 2002).

2.1. Destinatarios

La actividad va dirigida a los niños de la clase de 5 años, grupo A, del CEIP Manel Garcia Grau de Castelló de la Plana.

2.2. Materiales

Los materiales que utilizo en la actividad de la TLD son los cuentos siguientes:

-Loufane. (2001). *Lola*. Símbol editors.

-Esop. *La cigala i la formiga*. Material de elaboración propia a partir de: <http://webdelmaestro.com/wp-content/uploads/2014/10/Cuentos-infantiles.la-cigarra-y-la-hormiga.pdf>

-Brenman, I, Zilberman, I. (2011). *Les princeses també es tiren pets*. Edicions Bromera.

-Varios autores. (2007). *Mares del món*. Edicions la Galera.

Empleo la pizarra digital para trabajar los cuentos de *Lola* y *Mares del món*.

Como se ha comentado anteriormente, la elección de los títulos no fue por parte de los alumnos, sino que vino motivada por diversas circunstancias del aula. Escogí el libro de *Lola* porque la clase demostraba unos índices de creatividad muy altos y se trata de un cuento cuya protagonista es una gallina que se enamora de un zorro. Trata un tema que rompe los estereotipos y las convenciones habituales. Utilicé una adaptación de la fábula de Esopo porque los niños tenían hormigas en el patio pequeño y se hacían preguntas sobre ellas; además, al tratarse de un clásico intenté conservar los principios originales de la TLD, aunque en mi adaptación introduje algunos cambios. Debido a que había algunos alumnos que presentaban problemas de gases intestinales, propuse el cuento *Les princeses també es tiren pets*. Finalmente, *Mares del món* respondió al deseo de ilustrar la abundante multiculturalidad existente en el aula.

2.3. Objetivos

La actividad está englobada dentro del currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Valenciana. En el área de los lenguajes: comunicación y representación se trabajan los siguientes objetivos respecto de la lengua oral: "la utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos y aprender; para expresar y comunicar ideas" (DOGV 03/04/2008), al tener los alumnos que explicar qué les ha gustado más. También, "la participación y escucha activa en situaciones de comunicación" (DOGV 03/04/2008), a la hora de escuchar tanto a la maestra como a sus compañeros. Otro objetivo trabajado es "la utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, sobre todo el respeto del turno de palabra" (DOGV 03/04/2008), pues era importante que las intervenciones no se solaparan y que los alumnos se fueran acostumbrando a pedir la palabra para intervenir.

En cuanto a la lengua escrita están presentes los siguientes objetivos: "observación, exploración y

utilización de los diferentes textos habituales" (DOGV 03/04/2008), ya que manejaron tanto el soporte de papel como el digital, y textos narrativos y expositivos. También, "el uso de las competencias lectoescritoras básicas" (DOGV 03/04/2008), puesto que en algún cuento los alumnos tuvieron que repasar algunas palabras, utilizar el subrayado y lectura de párrafos de manera voluntaria. Además, "el interés y la atención en la escucha de narraciones leídas por otras personas" (DOGV 03/04/2008), ya que previamente al inicio de la TLD la maestra leía el cuento en voz alta.

Paralelamente se ha trabajado el objetivo "la iniciación en el uso de los instrumentos TIC" (DOGV 03/04/2008), al emplear la pizarra digital para el pase de dos de los cuentos. Finalmente, también se ha tenido en cuenta "la aplicación de las técnicas básicas para el lenguaje plástico y la creatividad" (DOGV 03/04/2008), a la hora de que los niños dieran color a aquellas imágenes que les agradaran.

Por lo tanto, y a modo de síntesis, el objetivo fundamental del presente proyecto es:

a) Fomentar la lectura y la participación de los alumnos en clase.

Y como objetivos secundarios, sobre todo en el momento de la aplicación de la experiencia educativa:

b) Utilizar y respetar el turno de palabra.

c) Conocer distintos tipos de textos.

d) Usar las competencias lectoescritoras básicas.

e) Escuchar atentamente las narraciones leídas por otras personas.

f) Utilizar los instrumentos TIC.

g) Aplicar las técnicas básicas para el lenguaje plástico y la creatividad.

2.4. Descripción de la actividad

Aunque todas las lecturas forman parte de un proyecto, cada una de las TLD se realizó de manera diferente:

- Cronológicamente, la primera fue con el cuento de *Lola*.

La TLD se realizó alternativamente con la mitad del grupo (13 alumnos) mientras la otra mitad estaba en clase de música. Se proyectó el cuento en la pizarra digital. Yo iba contándolo a la vez que realizaba preguntas abiertas, para provocar el conflicto cognitivo en los alumnos y activar el razonamiento. Muchos de ellos, antes de que la maestra acabara de leer la frase que había en cada una de las páginas, se precipitaban en finalizarla ellos mismos. En este cuento confirmé la idea que tenía de muchos de ellos, puesto que leían de manera espontánea la letra de imprenta del cuento, de forma correcta, así como constaté la ayuda que se prestaban entre ellos. Se trabajó el léxico, los espacios donde transcurría la acción y las emociones que manifestaban los

personajes.

- La segunda fue *La cigala i la formiga*.

La TLD se planteó también para realizarla alternativamente con la mitad del grupo. Esta lectura se fotocopió y se entregó a los alumnos un viernes, junto con una nota explicativa para los padres. En ella se refería cómo tenían que trabajar el cuento con sus hijos: lectura conjunta de la fábula; subrayado de lo que más les hubiera gustado; coloreado de las ilustraciones; y repasado de las palabras que estaban punteadas en letra escolar. Se les informó también de que se realizaría un debate en clase. En éste, se enlazó el contenido del cuento con la situación concreta de las hormigas en el patio, se trabajaron las estaciones del año y surgieron conceptos como la amistad, la generosidad y el egoísmo. El vocabulario fue motivo también de diversas explicaciones y comentarios. Espontáneamente, el debate dio pie a comentar las partes del texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace. Algunos leyeron en voz alta fragmentos de la fábula de forma voluntaria.

- La tercera TLD se propuso para el cuento *Les princeses també es tiren pets*. Aquí se realizó la tertulia en gran grupo (26 alumnos, más el maestro y yo). El fin de semana anterior el libro "viajó" a los domicilios de los alumnos para que, junto a sus familiares, lo leyeran (estaba en letra de imprenta), subrayaran y colorearan lo que más les hubiera gustado. En el desarrollo de la TLD, yo leía y los alumnos seguían la lectura y muchos de ellos pasaban las páginas cuando yo se lo indicaba. Al mismo tiempo, iba formulando preguntas abiertas al grupo, y otras a algunos alumnos de forma individual, para fomentar la participación de todos. Los espacios donde transcurría la acción del cuento fueron motivo de comentarios por parte de los niños. También surgió el tema de la importancia de la lectura compartida con los padres. Algunos alumnos leyeron fragmentos en voz alta, y se trabajó el léxico, así como las referencias a los nombres de las princesas que aparecían en el cuento.

- La cuarta y última experiencia fue con el libro *Mares del món*, que no es un texto narrativo, sino que es un libro divulgativo sobre las madres y sus hijos de diferentes culturas, razas y países. Se trabajó en gran grupo a través de la pizarra digital. Se iban proyectando páginas que combinaban fotografías y un breve texto en letra escolar que utilizaba mayúsculas y minúsculas. Yo iba leyendo aunque los niños interrumpían espontáneamente, leyendo algunas palabras sin que se les pidiera. Se trabajó el léxico, los continentes, las razas y los valores positivos de la multiculturalidad. Se formulaban preguntas abiertas incidiendo en el uso del turno de palabra y el respeto a los compañeros.

2.5. Temporalización

Al tratarse de cuatro lecturas, se realizaron en cuatro semanas consecutivas. El cuento de *Lola* se llevó a cabo en dos sesiones de la misma semana, aprovechando un desdoble, y así se trabajó en pequeño grupo de 13 alumnos cada sesión de 45 minutos. El funcionamiento con *La cigala i la*

formiga fue similar. En cambio, para las TLD en gran grupo de *Les princeses també es tiren pets* y *Mares del món*, se utilizaron dos sesiones consecutivas: en total hora y media para cada una.

2.6. Instrumentos

A continuación, voy a describir los instrumentos de recogida de datos utilizados durante el proceso de investigación, que han proporcionado la información necesaria para poder realizar este estudio y evaluar la eficacia de la actividad.

Antes de poner en marcha la TLD, ha habido un proceso de planificación en el que he utilizado un diario reflexivo. Decidí utilizar este instrumento porque "el diario es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas" (Bordas y Cabrera, 2001:17). En este diario recogí información sobre las actitudes y hábitos de los alumnos a lo largo de mi estancia en prácticas. Así, tenía bastante definido qué alumnos participaban en las actividades de expresión oral, quiénes respetaban el turno de palabra, qué niveles de lectura (velocidad, fluidez, exactitud...) y de expresión oral tenían, qué alumnos eran más colaborativos con sus compañeros y respetaban sus opiniones, quiénes manifestaban mayor gusto por la lectura, etc. Así pues, con este instrumento del diario me di cuenta de las posibles mejoras que podía aportar al proceso de aprendizaje en cada momento.

En la fase de puesta en marcha de la TLD he hecho uso de otro tipo de instrumento, consistente en una tabla de observación compuesta por diez ítems cuantitativos sobre la participación, atención y actitudes de los alumnos durante el proceso. Los ítems tenían relación directa con los aspectos observados en el diario. Esta tabla de observación era rellenada por el maestro tutor del aula. Además, he decidido contar con una evaluación externa, porque esta me ha ayudado a diagnosticar los puntos fuertes y débiles del trabajo; y también a diseñar los planes de mejora (Sanmartí, 2007). Esta evaluación externa la realizaba el maestro tutor y después de cada TLD me reunía con él para valorar los resultados y ver las posibles mejoras de cara a las sucesivas. En ella se incluía una pregunta para saber si había logrado el objetivo que me planteaba con la actividad.

Por otra parte, he utilizado un cuestionario para los alumnos consistente en valorar el grado de placer del cuento y de la actividad. Y finalmente, otro en el que tenían que señalar cuál de los cuatro cuentos les había gustado más.

3. Resultados

Para conocer si se ha mejorado el fomento de la lectura y la participación de los 26 alumnos después de haber realizado la actividad, voy a analizar las respuestas a los cuestionarios.

PREGUNTAS	LOLA	LA CIGALA I LA FORMIGA	LES PRINCESES TAMBÉ ES TIREN PETS	MARES DEL MÓN
A- Cuántos niños dejan de participar en la tertulia	1	3	0	8
B- Cuántas veces los niños se quitan el turno de palabra	3	6	10	10
C- Cuántas dudas preguntan los niños durante la explicación de la TLD	0	0	0	0
D- Cuántos niños hablan durante la explicación de la TLD y del cuento	6	9	Casi todos	Casi todos
E- Cuántos niños hablan durante toda la TLD	4	10	9	15
F- Cuántas veces los niños piden ir al baño o beber durante la TLD	5	3	12	8
G- Cuántas veces interviene la maestra en el diálogo entre los niños (para extraer información porque los niños no participan, no explican)	0	0	0	0
H- Cuántas veces la TLD se desvía del tema a tratar	0	2	0	3
I- Cuántos niños han traído el párrafo subrayado y las imágenes coloreadas	-	17	24	-
J- Cuántos niños leen el párrafo subrayado	-	12	4	-

Respecto a las preguntas C y G, los resultados muestran que ningún niño preguntó dudas y la maestra no tuvo que intervenir para extraer información durante el diálogo, puesto que los niños participaron de manera activa.

La pregunta A muestra resultados desiguales. En *Lola* y en *Les princeses també es tiren pets* los niños participaron en mayor medida que en *La cigala i la formiga* y *Mares del món*.

En la pregunta B notamos que en las TLD que se realizaron en gran grupo hubo mayor número de interrupciones que en las que se efectuaron con el grupo desdoblado.

Sobre la pregunta D, podemos ver que el número de interrupciones va en aumento progresivamente, llegando al punto de que en las dos últimas prácticamente hablaban casi todos los alumnos.

En la siguiente cuestión (E) observamos que hubo más interrupciones en *La cigala i la formiga* y sobre todo en *Mares del món*, mientras que en las otras dos TLD el número de interrupciones fue menor.

También vemos que en las TLD de gran grupo los alumnos pidieron en mayor medida salir al baño o a beber.

Hubo pocas desviaciones del tema a tratar como muestran las respuestas a la pregunta H, pero es significativo que en *Lola* y en *Les princeses també es tiren pets* no hubo ninguna.

Las dos últimas cuestiones se trabajaron solo con los libros que los alumnos se llevaron a casa.

Así pues, observamos que la respuesta positiva fue mayoritaria.

Hasta aquí he hablado de los resultados relacionados con el objetivo y la puesta en marcha de la actividad, pero también quiero comentar los resultados que obtuve respecto a la fase de planificación. Así pues, si tenemos en cuenta los datos que recogí en el diario reflexivo, constaté que he sabido gestionar temporalización, organización y tareas.

Respecto de la fase de evaluación que realicé junto al tutor del aula, me sirvió para ir corrigiendo y mejorando algunos fallos que se cometieron en las primeras TLD, como la gestión del tiempo de la actividad y los mecanismos para hacer participar al mayor número de alumnos.

Finalmente, los alumnos comentaron si la actividad les había gustado o no y el resultado fue muy positivo. De entre los cuatro libros, el que más les gustó fue *Les princesses també es tiren pets*, quedando en segundo lugar *Lola*.

4. Conclusiones y discusión

El presente estudio ha tenido como objetivo diseñar una actividad para fomentar la lectura y la participación de los alumnos a través de la tertulia literaria dialógica. Después de haber realizado la actividad, los datos recogidos en las preguntas A e I nos clarifican que el objetivo fundamental a) ha estado cumplido.

Una vez analizados los datos recogidos puedo realizar las siguientes valoraciones:

Las TLD llevadas a cabo en pequeño grupo funcionaron muy bien en cuanto a la participación, que fue mayoritaria. También el número de interrupciones en la explicación de la dinámica y la lectura del cuento por mi parte fueron menores. Se observó que el objetivo secundario e) se cumplió mejor en estas. Es cierto que en *Lola*, al tratarse de la primera y ser una novedad para los niños, creó una expectación en ellos provocando un mayor interés. Sin embargo, las TLD con todo el grupo clase generaron mayor número de interrupciones motivadas por la poca concentración por parte de los niños. A mayor número de alumnos existen más distracciones y más oportunidades para desviar la atención. El objetivo secundario b) se cumplió más en las tertulias desdobladas que en las conjuntas. En *La cigala i la formiga* fuimos interrumpidos por gente que estaba visitando el colegio, y cuando se fueron de la clase costó mucho reanudar la TLD con normalidad, e incluso faltó tiempo para que todos los alumnos que habían subrayado pudieran leer. Ahí constaté que los niños tenían interés y gusto por la lectura, ya que se quejaron de que no habían tenido tiempo en leer en voz alta. Además, los niños que no pararon de hablar lo hicieron porque estaban muy "sumergidos" en el cuento y al mismo tiempo que yo lo leía, ellos también lo hacían. Los objetivos secundarios d) y g) se cumplieron mayoritariamente.

En cuanto a *Mares del món* al realizarse por la tarde y con una subida de temperaturas en el ambiente, provocó inestabilidad en el grupo, a pesar de que las fotos del cuento gustaron mucho y los niños fueron capaces de recordar nombres de los países y de las mujeres que aparecían en él,

en días posteriores al pase del cuento en la pizarra digital. Se cumplió así el objetivo secundario c) de conocer distintos tipos de textos. Muchas de las interrupciones en este cuento fueron provocadas por el hecho de que los niños leían en voz alta el nombre de los países de manera espontánea. Con el uso de la pizarra digital tanto en la TLD de *Lola* como en la de *les Mares del món* se cumplió el objetivo secundario f).

La TLD de *Les princeses també es tiren pets* también se hizo por la tarde y, posiblemente debido al gran interés que suscitó el tema que trataba y a la expectación que generó en los alumnos, estos manifestaron una actitud muy inquieta, levantándose continuamente y pidiendo salir al baño. El trabajo previo que los niños habían realizado con las familias se notó, porque no solo todos querían participar en la tarea programada, sino también de forma espontánea realizando valoraciones de los comentarios de los compañeros. El objetivo secundario g) se cumplió; en esta TLD no pudieron leer todos los niños debido a la falta de tiempo, por lo que el objetivo d) solo se confirmó en algunos alumnos. En este cuento se notó que los niños habían cogido la rutina de la TLD, sabían cuál era su funcionamiento y su ritmo. Pero, son niños, y a veces les cuesta contener su impulsividad.

A la vista de la experiencia de la puesta en marcha y de los resultados obtenidos, creo favorable la realización de las TLD en horario matinal, puesto que los niños están menos cansados y el resultado es más satisfactorio. Además, éste muestra la necesidad de comenzar las TLD en un grupo reducido para llegar posteriormente al gran grupo. Así, los niños van entrando paulatinamente en la rutina de la TLD y van aprendiendo su dinámica para que, cuando estén con todo el grupo clase, la actividad se desarrolle con mayor normalidad.

La longitud de los cuentos condiciona la duración de la TLD, y en una programación tan ajustada como la que tenía en el aula ha costado ubicar el día y franja horaria. Pienso que se tendría que ser más flexible en los horarios para favorecer la presencia de las TLD dentro del aprendizaje de los niños.

Como conclusión general, pienso que es muy positiva la aplicación de esta experiencia educativa en las aulas de Educación infantil. En días posteriores a la finalización de la experiencia pude observar que algunos alumnos, en el tiempo de "racons", se dirigían al de la biblioteca con mayor frecuencia y, al tiempo que hojeaban libros y realizaban lectura espontánea, comentaban entre ellos a modo de pequeña tertulia. Es muy interesante iniciar las TLD en esta etapa educativa, pero también lo es continuarlas en Primaria, para afianzar los objetivos e ir adaptándolas a los principios originales.

4.1. Limitaciones

Considero que este estudio tiene como grandes limitaciones la presencia única de la figura del maestro y la mía en el aula. Posiblemente, si hubiera entrado al aula algún padre o adulto, tal como sugieren las CA, los niños hubieran tenido un mejor comportamiento y control.

Pienso que para poder tener unos datos relevantes sobre si he conseguido el objetivo de diseñar una actividad para mejorar el fomento de la lectura y la participación de los alumnos a través de la TLD, deberíamos tener una muestra más amplia y heterogénea de participantes. Como por ejemplo, que los niños fueran de clases y edades diferentes, inclusive con alumnos de primaria, puesto que éstos hubiesen ayudado a ampliar los conocimientos de los niños de infantil.

Una mejor valoración de la actividad hubiera sido posible si se hubiera trabajado con las TLD a lo largo del curso escolar, y no únicamente en una parte del mismo. El conocimiento de la dinámica de la actividad hace que funcione mejor a largo plazo. En estos casos, sería posible que fueran los propios alumnos quienes escogieran los cuentos a trabajar.

5. Referencias bibliográficas

- Aguilar Ródenas, C. (2004). "La tertulia literaria dialógica del CREA o cómo aprender a saltar las tapias de la desigualdad social a través de la literatura". En Marco, A., Couto, P., Aradas, E., Vieto, F. (eds.) *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Diputación A Coruña.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Editorial Hipatia.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso". En *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, 21:17-48.
- Borrajo, G. (1998). *Expresión creativa desde la cuna*. Universidad Santiago de Compostela.
- Brenman, I, Zilberman, I. (2011). *Les princeses també es tiren pets*. Edicions Bromera.
- Cerrillo, P. C.(1996). "Qué leer y en qué momento". En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (coord), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad Castilla la Mancha.
- Collado, M. (2010). *Una proposta de transformació: Tertúlies Científiques Dialògiques en la Formació de Persones Adultes*. Universitat Jaume I. (No publicat).
- Colomer, T. (1997). "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". En: *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, 6-15.
- DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. Publicado en el DOGV del 03/04/2008,

- Elboj, C., Puigdemívol, L., Soler, M., Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Editorial Graó.
- Esop. *La cigala i la formiga*. Material de elaboración propia (última consulta 24-04-2015), disponible en: <http://webdelmaestro.com/wp-content/uploads/2014/10/Cuentos-infantiles.la-cigarra-y-la-hormiga.pdf>
- Gómez González, A. y Racionero Plaza, S. (2008). "El paradigma comunicativo crítico", (última consulta 19-05-2015), disponible en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre08/article07.pdf>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M, Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure Ciencia.
- Loufane. (2001). *Lola*. Símbol editors.
- Onrubia, J. (1993). "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". En Coll, C. y otros, *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Sanchez, S. y Yubero, S., (2004). "La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de Educación Primaria. En Yubero,S., Larrañaga, E. y Cerrillo, P.C. (coord) *Valores y lectura. Estudios multicisplinares*. Universidad de Castilla la Mancha.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Editorial Graó.
- Soler, M. (2001). "Lectura dialògica i creació cultural". En *Papers d'educació de persones adultes*, 36:19-21.
- Varios autores. (2007). *Mares del món*. Edicions la Galera.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico pra la sociedad de la información*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona.
- Wells, G. (2006). "La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad". En Alcalde, A. I. y otros, *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Editorial Graó.
- WWW.utopiadream.info/ca/ (Última consulta 19-05-2015).
- Yubero, S. (1996). ""Animación a la lectura en diversos contextos. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (coord), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad Castilla la Mancha.