

FACULTAD DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

facultad
de
ciencias
de la
educación



TRABAJO DE FIN DE GRADO: EDUCACIÓN PRIMARIA
PLAN 2015

Convocatoria en Junio 2019

**Influencia de las tertulias dialógicas en el nivel lector
del alumnado**

Influence of the dialogical gatherings on the reading level of
the student

Lucía López Sánchez

Tutora: Carmen María Bretones Callejas

ÍNDICE

ÍNDICE	1
RESUMEN.....	3
ABSTRACT	3
I. INTRODUCCIÓN.....	4
II. MARCO TEÓRICO.....	5
II.1 Antecedentes a la <i>tertulia dialógica</i>	5
II.2 <i>Tertulia dialógica</i> : definición y organización	6
a) <i>Definición</i>	6
b) <i>¿Cómo se organizan?</i>	7
II.3 Desarrollo de las habilidades comunicativas.....	8
a) Clasificación general	9
b) En relación a las tertulias dialógicas	11
II.4 Comunidades de Aprendizaje.....	11
II.5 Nivel lector	13
a) <i>Modo lector</i>	14
b) <i>Velocidad</i>	15
c) <i>Exactitud lectora</i>	16
d) <i>Procesamiento sintáctico</i>	16
e) <i>Identificación de la idea principal</i>	17
III. OBJETIVOS	18
IV. METODOLOGÍA	18
a) Sujetos	18
b) Toma de datos	19
I) <i>Prueba de lectoescritura</i>	20
II) <i>Observación en el aula</i>	22
III) <i>Comparativa de las cuatro aulas de 2º de Ed. Primaria</i>	23
V. DATOS OBTENIDOS	23
VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	26
VII. CONCLUSIONES.....	29
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
IX. ANEXOS	35
IX.1. Plantilla rúbrica (Junta de Andalucía, 2019)	35
IX.2. Plantillas y gráficas por grupos: a, b, c y d.	36

IX.3. Tablas y gráficas prueba de lectoescritura	38
IX.4. Libro “ <i>La ovejita que vino a cenar</i> ”	40

RESUMEN

En este trabajo de investigación se ha estudiado la influencia del nivel lector en el alumnado. Este estudio se ha realizado por medio del análisis de una de las actividades que proponen las comunidades de aprendizaje: las tertulias dialógicas. El alumnado sobre el cual se ha hecho el análisis corresponde a 2º de Educación Primaria. La evaluación del nivel lector se ha llevado a cabo por medio de las pruebas de lectoescritura que establece la Junta de Andalucía. También se ha hecho una comparativa entre aulas, teniendo en cuenta que unas realizan tertulias dialógicas, mientras que otras no. Finalmente, se ha llegado a la conclusión de que las tertulias dialógicas son una práctica importante dentro del aula, ya que generan una gran influencia positiva en el desarrollo de habilidades comunicativas, empáticas y socioculturales, y deberían llevarse a cabo también en el aula de inglés.

Palabras claves: *Tertulia dialógica, Comunidad de aprendizaje, Nivel lector, Alumnado, 2º de Educación Primaria, Escuela, Pruebas de Lectoescritura y Habilidades Comunicativas, Lengua extranjera: Inglés.*

ABSTRACT

This research work studies the influence of the reader's level on the students. This investigation was performed through the analysis of one of the activities proposed by the learning communities: the dialogical gatherings. The students subject of analysis correspond to 2nd year of Primary Education. The assessment of the reader's level has been conducted through the test established by the Andalusian Government. A comparison between classrooms was also made, taking into account that some of them have done dialogical gatherings, while others have not. The conclusion reached is that the dialogical gatherings are an important practice in the classroom because they produce a positive impact in the development of communicative, empathic and sociocultural abilities, and they should also be performed in the EFL class.

Keywords: *Dialogical gathering, Learning community, Reading, Reader's level, Students, 2nd year of Primary Education, School, Reading and Writing evaluation, Communicative Skills and Foreign Language: English.*

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta investigación es conocer el desarrollo de las tertulias dialógicas en el aula y evaluar el nivel lector del alumnado que participa en ellas, centrándose concretamente en el estudio de las aulas de 2º de Educación Primaria.

El alumnado ha relacionado siempre la lectura como algo obligatorio que consecuentemente ha llevado al alumno o alumna a ver su práctica como algo aburrido. Por tanto, en esta investigación se propone el estudio de las tertulias dialógicas para así valorar si esta técnica ayuda a que el alumnado se acerque a la lectura de manera más dinámica y enriquecedora, con el objetivo de conseguir el gusto por la misma.

Se toma como hipótesis de partida que las tertulias dialógicas pueden llegar a tener una gran repercusión positiva en el nivel lector del alumnado y que, por tanto, éstas puedan llegar a conseguir que no sólo mejoren su nivel lector, sino que despierten un cierto interés por la lectura y promuevan un hábito lector.

Para la realización de esta investigación, en primer lugar, se ha hecho una búsqueda de todos aquellos contenidos necesarios que sitúen esta investigación dentro de un marco teórico. Entre los contenidos que se han tenido en cuenta destacan: los antecedentes a las *tertulias dialógicas* así como su definición, el desarrollo de las habilidades comunicativas, las comunidades de aprendizaje y la clasificación de aspectos a evaluar en el nivel lector establecidos por la Junta de Andalucía.

Una vez enmarcado el contenido se ha procedido a la elaboración de los objetivos clave así como metodología que sigue este estudio. Tras ello, se ha realizado la extracción de información de las pruebas de lectoescritura por medio de la elaboración de las tablas y gráficas. Una vez recogidos todos los datos, se ha hecho un análisis y discusión de los mismos.

Finalmente, se ha procedido a exponer las conclusiones obtenidas en la investigación y una posible propuesta para que se pueda continuar o ampliar este estudio en futuras investigaciones.

II. MARCO TEÓRICO

Para poder comprender el contenido de esta investigación es necesario aclarar algunas cuestiones conceptuales. En primer lugar, los distintos antecedentes junto a varias definiciones, así como usos que se han investigado sobre las *tertulias dialógicas*. A continuación, las habilidades comunicativas que conlleva la realización de una *tertulia dialógica* dentro de las aulas de Educación Primaria. En esta parte del trabajo también se tendrán en cuenta las distintas repercusiones que tiene el desarrollo de las tertulias y para ello será necesario comprender el concepto de comunidad de aprendizaje. Por último, se definirá la noción de nivel lector del alumnado de Educación Primaria según varias investigaciones y la normativa educativa vigente.

II.1 Antecedentes a la *tertulia dialógica*

Los autores Vygotsky (1986, p.8) y Mead (1990, p.14) afirman que: « [...] la naturaleza dialógica del lenguaje y la condición humana así como del diálogo, son un requisito indispensable para la convivencia entre personas sin destacar distinción entre la clase social». Estos autores afirman que toda persona independientemente del nivel social del que proceda puede acceder a la lectura.

En contraposición a estos autores y dentro de las corrientes estructuralistas existe una teoría que argumenta que la clase social a la que pertenece una persona es condicionante para acceder a ciertos conocimientos propios de la élite cultural. Según Bourdieu (2000, p. 21) y partiendo de la teoría estructuralista que expone en su obra 'La distinción': « [...] los gustos culturales dependen del estatus social del sujeto, es decir, si una persona nace en un entorno cultural de clase alta, sus gustos van a estar directamente relacionados con los bienes culturales a los que dicho grupo social tenga la posibilidad de acceder». En consecuencia, y según este autor defiende, el placer de la lectura únicamente podría ser disfrutado por las personas con un nivel cultural alto.

Las autoras Pulido y Zepa (2010), en la línea de Vygotsky (1986, p.8) y Mead (1990, p.14), rebaten los argumentos dados por Bourdieu. Estas autoras llegan a la conclusión de que toda persona, apasionada o no por la lectura, puede participar y enriquecerse mediante tertulias dialógicas, ya que la ilusión que se genera en ellas predomina por encima de todo los actos comunicativos de poder.

II.2 Tertulia dialógica: definición y organización

Hecha la distinción de ideas entre los autores anteriormente mencionados, esta sección muestra cómo las *tertulias dialógicas* son un método que se puede aplicar para que todas las personas puedan acceder al mundo de la lectura de una manera más innovadora.

a) Definición

«Las tertulias dialógicas son una de las actuaciones de éxito que se desarrollan en Comunidades de Aprendizaje. Consisten en la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia». (Instituto Cervantes, 2019).

Las *tertulias dialógicas* pueden ser consideradas como un método motivador dentro del aula. Según Loza Aguirre (2004, p.67) la *tertulia dialógica* no consiste en volver a leer un texto y comentarlo teniendo en cuenta la interpretación del autor sino que, « [...] se trata de continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual-autor-lector, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo-autor-lectores». Como la cita indica, los testimonios de los participantes aportan aprendizajes a los demás e incluso pueden cuestionar, reforzar o modificar los conocimientos previos.

Según Chocarro de Luis (2013), las *tertulias dialógicas* son un tipo de propuesta educativa fácil de organizar en las que se puede obtener de forma sencilla, colaboración con familiares dentro del centro educativo. Además, en contraposición a Loza Aguirre, Chocarro de Luis afirma que las tertulias sí que consisten en volver a leer el mismo texto, y a partir de esta lectura cuestionar

qué es lo que el autor o autora quiere llegar a comunicar. Chocarro de Luis afirma que la *tertulia dialógica* dentro del aula es una oportunidad para acercar al alumnado a la lectura de clásicos. Esta propuesta llevaría al alumnado a mantener un hábito lector, pero además generaría el desarrollo de sus propios sentimientos e ideas suscitadas al analizarlo. Esta autora defiende que mediante la realización de *tertulias dialógicas* dentro del aula se crean diálogos igualitarios, ya que todas las voces son respetadas y válidas, no obstante, sin perder el papel del mediador, que su función consiste tanto en dar la palabra, como animar al diálogo, pero sin valorar o cuestionar ideas de los participantes.

Para Flecha, Soler, y Valls (2008) la *tertulia dialógica* es un tipo de propuesta que ayuda a desarrollar además de un aspecto crítico por parte de los lectores, también un afecto hacia la lectura. Añaden que la lectura ha de hacerse a través de la discusión de lo que el propio autor o autora del libro exprese. De este modo, se observa que la autora Chocarro de Luis, defiende las mismas cuestiones que estos autores pero añadiendo el matiz de que las *tertulias dialógicas* además implican un proceso intersubjetivo entre leer y comprender un texto, es decir, a parte de establecer relaciones sociales entre los participantes, se establece una consolidación de la lectura unida a la comprensión de la misma.

b) *¿Cómo se organizan?*

La Junta de Andalucía, adopta el estudio llevado a cabo por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA, 2013) en el que se especifica cómo debe organizarse una *tertulia dialógica* en las aulas de Educación Primaria.

Para poner en práctica una *tertulia dialógica* en el aula hay que tener en cuenta que la duración, frecuencia y el número de personas va a depender de las condiciones del grupo. Otro aspecto a tener en cuenta es qué obra se va a leer. Esta cuestión la decidirá el propio grupo o en su defecto el profesor/a. Generalmente la disposición del aula donde se lleva a cabo la tertulia es en forma de círculo sin darle las espaldas a ningún participante.

Los participantes que forman parte en la tertulia acuden a ésta con la lectura seleccionada previamente leída y, una vez en el espacio de tertulia,

ponen en común y dialogan el contenido del texto o de los temas leídos. Durante la tertulia todos los participantes exponen fragmentos o párrafos seleccionados que les han llamado la atención, traído recuerdos, etc. A fin de cuentas se trata de compartir con el resto de los participantes las reflexiones y el sentido que les han gustado de esos párrafos.

Cabe destacar que dentro de los propios participantes existe una persona que hace de moderador/a. El papel del moderador o moderadora consiste en dar oportunidad a que todas las personas intervengan y den sus propios argumentos, pero siempre y cuando ésta garantice el respeto de las opiniones y turnos de palabras, priorizando a quienes menos intervienen o les cuesta, para que así conseguir una participación lo más diversa e igualitaria posible. Bajo ningún concepto esta persona puede imponer su opinión o punto de vista. Este moderador/a podría ser desde el propio profesor/a, pasando por un familiar del alumnado de esa clase, hasta una persona voluntaria o lo que es lo mismo, cualquier persona que quiera participar en la misma.

La tertulia da comienzo cuando la persona que ejerce de moderador o moderadora da el turno de palabra a un participante para que lea algún párrafo en voz alta y ponga en común por qué lo ha escogido. De esta manera esta primera persona comienza proporcionando una reflexión o aspecto que quiere destacar del texto. Cuando esta persona le muestre al resto del grupo su reflexión, el moderador o moderadora abrirá el turno de palabra para compartir ideas, reflexiones y opiniones conjuntas sobre ese mismo párrafo. Una vez terminadas todas las opiniones sobre ese fragmento, se vuelve a dar la palabra a otra persona que quiera leer algún otro fragmento, y así sucesivamente en el orden de las partes o capítulos del libro. De esta forma se construye, de manera dialógica, la creación de un nuevo sentido con el objetivo de llegar a crear un espacio de reflexión conjunta y diálogo.

II.3 Desarrollo de las habilidades comunicativas

Aguirre (2005, p.10) señala que las habilidades comunicativas del profesional son la potencialidad que tiene el sujeto de lograr una adecuada interacción comunicativa a partir del dominio e integración en el ejercicio

profesional de los conocimientos acerca del proceso de comunicación humana, habilidades comunicativas, principios, valores, actitudes y voluntad para desempeñarse en su profesión eficientemente así como para tomar decisiones oportunas ante situaciones complejas o nuevas, que faciliten el logro de los objetivos trazados o propuestos en diferentes contextos y en las dimensiones afectivocognitiva, comunicativa y sociocultural.

Las habilidades comunicativas del lenguaje implican reconocer varias competencias que van desde las competencias lingüísticas hasta las discursivas, estratégicas, socioculturales, sociolingüísticas e interculturales. Estos se activan en la realización de actividades lingüísticas, tanto receptivas (leer y escuchar) como productivas (hablar y escribir). Al mismo tiempo, se pueden clasificar desde una perspectiva oral (escuchar y hablar) o escribir (leer y escribir), Madrid (2004).

A continuación, se presenta cada una de las habilidades que componen la competencia comunicativa, así como su tipología. En primer lugar, se hará una clasificación de forma general de cada uno de los tipos de habilidades comunicativas, y posteriormente, se procederá al establecimiento de relaciones de estas habilidades en correlación con las *tertulias dialógicas*.

a) Clasificación general

Reyzábal Rodríguez (2012, p.68) establece una clasificación entre las distintas habilidades que forman la competencia comunicativa diciendo que: « [...] para que exista una comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes hace falta el desarrollo de cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir».

Estas cuatro habilidades se pueden definir de la siguiente forma:

- Leer es de las cuatro habilidades básicas necesarias para adquirir competencia en el dominio de una lengua. Es una habilidad receptiva escrita que activa una cadena de procesos cognitivos para dar sentido al texto. En este sentido, los lectores hacen inferencias, construyen interpretaciones y responden activamente a textos escritos.

Investigaciones recientes sobre lectura demuestran que para lograr una comprensión completa es necesaria una interacción entre la información proporcionada y las expectativas de los lectores (Madrid, 2004).

- Esta misma autora, define la escritura como habilidad que se considera el producto final del proceso comunicativo. La escritura es la producción de una secuencia de oraciones en particular, que ordenadas y unidas poseen un mensaje coherente con significado completo llamado texto.
- La escucha es una habilidad activa y muy utilizada que además se sitúa junto al habla, ya que éstas se adquieren de forma simultánea y de manera interactiva. Esta habilidad consiste en comprender lo que se habla. El aprendizaje de esta habilidad puede ser complicado, ya que no existen reglas establecidas para su aprendizaje, por ello se requiere práctica continua (Madrid, 2004).
- Por último, hablar es un acto de hacer sonidos vocales. Hablar significa conversar, o expresar los pensamientos y sentimientos de uno en un lenguaje hablado. Hablar a menudo implica transmitir información. El habla puede ir desde un comentario informal a una presentación académica formal, (Rignall y Furneaux, 1997).

Cassany, Luna y Sanz (2007) y Niño (1998), identifican la habilidad del habla y la escucha por separado. Otras autoras como Monsalve Upegui, Franco Velásquez, Monsalve Ríos, Trujillo y Ramírez Salazar (2009, p. 193-194) afirman en su investigación que « [...] las habilidades del habla y la escucha no funcionan aisladas, ya que suelen usarse de forma integrada », puesto que en una conversación, los papeles de emisor y receptor suelen intercambiarse y por tanto, se realizan simultáneamente actividades de comprensión y expresión oral.

Monsalve Upegui, Franco Velásquez, Monsalve Ríos, Trujillo y Ramírez Salazar consideran que el habla y la escucha no funcionan de manera aislada y que igual ocurre con la escucha y escritura, ya que se constituyen de manera

simultánea en: « [...] herramientas mediadoras de las interacciones entre los actores que participan en los procesos de comunicación, y a su vez son instrumentos para conocer el mundo, y apropiarse de él».

b) En relación a las tertulias dialógicas

Según Cassany, Luna y Sanz (2007), toda persona debe dominar las habilidades comunicativas de la lengua para poder comunicarse con eficacia en las diversas situaciones de la vida cotidiana. Estos autores señalan la importancia que tiene la escuela en la elaboración de propuestas metodológicas y didácticas para desarrollar y potenciar las habilidades comunicativas.

Por ello, como bien explicaba anteriormente la autora Chocarro de Luis (2013), las *tertulias dialógicas* sería un tipo de propuesta ideal para desarrollar todas las habilidades anteriormente expuestas. En conclusión, en las *tertulias dialógicas* no se desarrolla únicamente una evaluación comunicativa: lectura, escritura, escucha y habla. El autor López Pastor (2011, p.159) explica que en la ejecución de una *tertulia dialógica* además se puede desarrollar una evaluación formativa, en la cual se tiene en cuenta: « [...] el valorar las actitudes hacia la lectura, la implicación, la participación, la expresión oral, el respeto a los turnos de palabra y la adquisición de nuevo vocabulario entre otras». Además Torrego González (2013) matiza que las *tertulias dialógicas* mejora la relación con los compañeros, el rendimiento académico y la valoración de los demás.

II.4 Comunidades de Aprendizaje

Elboj Saso y Oliver Pérez (2003, p. 91-103) coinciden con Molina Ruiz (2005, p. 235-250) en que: « [...] el término de comunidades de aprendizaje se usa para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos». Molina Ruiz explica que estos grupos tienen un propósito compartido el cual se realiza por medio de interacciones en las cuales el aprendizaje que se adquiere no sólo lo obtiene cada persona de forma individual sino que también la comunidad global se beneficia de ello. Pero además esta autora añade que la composición de las comunidades de

aprendizaje se organiza de distinta manera; unas veces participan miembros del contexto interno del centro; otras, la integran miembros del contexto externo; y, en ambos casos, puede darse una amplia gama de variaciones (como en la *tertulia dialógica*).

Vygotsky L. (1979, p. 89) ya afirmó que: « [...] el aprendizaje activa procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con personas de su entorno». Por ello, como afirman Díez-Palomar y Flecha García (2010 p. 19-30), « [...] las comunidades de aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes», incluyendo a familiares, profesorado, vecinos y vecinas, amigos y amigas, etc.

Las comunidades de aprendizaje conllevan interacciones transformadoras que « [...] aumentan los aprendizajes y además mejoran la convivencia» (Flecha, 2009, p. 157-169). No obstante, Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) añaden que la intención que tienen las comunidades de aprendizaje es analizar, investigar y actuar con el objetivo de conseguir una igualdad social y educativa, que supere, entre otras, todas aquellas educaciones que se basan en la diversidad dentro de la Sociedad del Conocimiento.

Las comunidades de aprendizaje llevan consigo « [...] un proyecto de cambio dentro de la educación con el objetivo de responder de manera igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual, intentado evitar el fracaso escolar y la exclusión social» entre otras (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003, p. 91-103). Además, Elboj Saso y Oliver Pérez afirman que estas comunidades consisten en buscar métodos alternativos en los que todos los niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Para ello hace falta participación de la comunidad, voluntariado en el aula, familiares, para así conseguir las mejores prácticas educativas, metodologías y recursos; entre ellos: grupos interactivos, bibliotecas, nuevas tecnologías e incluso idiomas.

Según Kowch y Schwier (1997) las comunidades de aprendizaje deben estar abiertas y permitir que tanto profesores, como aprendices tengan la oportunidad de desarrollar relaciones fuera de los límites que la escuela

tradicionalmente establecía. Sin embargo, Molina Ruiz (2005, p. 235-250) plantea que dentro de estos grupos, con gran frecuencia, aparece la expresión de «comunidades profesionales de aprendizaje», que según esta autora con esta expresión entiende que las únicas personas aptas para la realización de esta propuesta son todas aquellas personas que son por profesionales de la enseñanza. Por otro lado, Gibson (1998, p. 34-36) define el concepto de «comunidad profesional de aprendizaje» como aquel que es considerado uno de los principios fundamentales para guiar al alumnado en el conocimiento, siendo necesario para ello tener una planificación y organización previamente establecida con la que desarrollar proyectos que generen cambio educativos. También añade que todo ello se llevará a cabo siempre y cuando no se diferencie entre qué personas pueden o no formar una comunidad de aprendizaje. De esta manera en las comunidades de aprendizaje se incluyen a jubilados, amas de casa... rompiendo así con el elitismo cultural, es decir, con las desigualdades sociales y culturales.

II.5 Nivel lector

Para explicar el significado del nivel lector, en primer lugar es necesario conocer la definición del término lectura. Larrañaga y Yubero (2005) definen la lectura como una conducta individual, pero con un significado cultural y social. Aunque la decisión de leer la toma una persona de forma individual, existen muchas influencias externas, en primer lugar la escuela, que obligan a la lectura. De esta manera, estos autores opinan que la lectura debe ser una decisión libre, ya que la ausencia de esta libertad genera una tasa de población infantil lectora muy baja, con la ausencia del placer y disfrute por la lectura y consecuentemente un nivel muy bajo de lectores.

A la definición de lectura, Goodman (1982, p.24) añade que: « [...] el texto que se lea debe de ser procesado como lenguaje, y este proceso debe de terminar con la construcción de significado», ya que considera que sin significado no hay lectura y por tanto, no existe comprensión de la misma. Y además y como ya definía Madrid (2004), en el apartado a) dentro del punto II.3, la construcción de significado que nombran Goodman y Madrid lo define

como el sentido, las inferencias e interpretaciones que hacen los lectores sobre un texto o lectura.

Continuando la exploración del concepto de lectura, Solé (2009, p.37) sostiene que: « [...] leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos leer» al igual que Goodman. Este proceso de lectura además incluye aspectos como: activación de conocimientos previos, motivación, y disponibilidad de ayudas necesarias para el abordaje de la lectura, de forma que además del aprendizaje se dé una comprensión e interacción (Rosenblatt, 1996).

Coincidiendo con la definición que Solé (2009) hizo sobre la lectura, la Junta de Andalucía (2019, p.9) en la guía de evaluación de las destrezas lectoras la define de la misma manera: «La lectura no es sólo traducir un código impreso sino que implica además darle un significado para alcanzar la comprensión del mensaje». Pero además añade que la lectura desarrolla habilidades como: descifrar, leer entre líneas, usar la imaginación y distinguir la tipología de libros que le gusta a cada persona leer.

Para establecer una diferenciación del nivel lector entre el alumnado de Educación Primaria, la Junta de Andalucía recoge criterios de evaluación como: modo lector, velocidad, exactitud lectora, procesamiento sintáctico e identificación de la idea principal de la lectura. Todos estos criterios de evaluación la Junta de Andalucía los define de la siguiente forma:

a) Modo lector

La Junta de Andalucía define el modo lector como una valoración de manera general del dominio que posee el lector teniendo en cuenta tanto el procesamiento léxico como semántico. Sin embargo Cuetos Vega (2013, p.54) añade que además del procesamiento semántico: « [...] existen tres procesamientos más que establecen una diferenciación entre los niveles lectores, se trata del procesamiento perceptivo y de identificación de las letras, el sintáctico y el reconocimiento visual de las palabras». El procesamiento sintáctico la Junta de Andalucía lo diferencia como un apartado a parte mientras que el reconocimiento visual de las palabras de Cuetos Vega lo engloba dentro de su propia clasificación en el apartado “exactitud lectora”.

Cuetos Vega (2013, p.53), define el procesamiento semántico como: « [...] proceso consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con los conocimientos, es decir, de forma que se establezca una comprensión lectora».

La Junta de Andalucía (2018) divide y evalúa el modo lector en cuatro tipos de lectura:

- *Lectura expresiva*: es aquella en la que se observa fluidez adecuada, respeto de los signos de puntuación y además se aplica tanto una entonación así como matices a la lectura para hacer que los oyentes perciban estados de ánimo y sentimientos del lector.
- *Lectura corriente*: es caracterizada por tener fluidez adecuada y respeto de los signos de puntuación.
- *Lectura vacilante*: se caracteriza por las continuas paradas que se realizan después de leer una palabra o grupo de palabras. De tal modo que no se hace uso de los signos de puntuación. Además la lectura repetida de palabras ya leídas genera inseguridad en el lector.
- *Lectura silábica*: por último, esta lectura es caracterizada por el uso de pausas entre cada sílaba que se lee. Esto ocurre en consecuencia a una poca automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.

b) *Velocidad*

La Junta de Andalucía define la velocidad como el tiempo que se invierte en la lectura del propio texto. Esta velocidad se expresa en palabras que se han leído durante un minuto. Además, la Junta de Andalucía considera que este criterio de evaluación es un indicador que permite observar el dominio de la ruta visual que posee el alumnado. Para el cálculo de ésta se multiplica el número de palabras del texto por 60, y el resultado obtenido se divide entre el número de segundos que el alumno o alumna ha tardado en leer el texto.

La Junta de Andalucía al igual que Riedel (2007) observó que la mejor manera de evaluar la velocidad lectora era aquella que se medía por el número de palabras leídas correctamente durante un minuto. Mientras que la Junta de Andalucía mide la comprensión lectora por medio del: modo lector, velocidad, exactitud lectora, procesamiento sintáctico y captación de la idea principal de la

lectura, Riedel (2007), solamente considera que la velocidad lectora es suficiente para comprobar la misma.

c) Exactitud lectora

En cuanto a la exactitud lectora, la Junta de Andalucía la define como destreza para decodificar correctamente la palabra escrita, es decir, lectura de cada una de las palabras de forma exacta independientemente de la comprensión del significado de las mismas. Este criterio de evaluación la Junta lo considera un buen indicador para conocer el dominio o no de las reglas de conversión grafema-fonema, haciendo referencia a la fonología. Dentro de la exactitud lectora la Junta de Andalucía clasifica entre: errores y conductas.

Por un lado, la Junta de Andalucía distingue los siguientes errores que puede cometer el alumnado: omisión (referido a la inexistencia del fonema correspondiente a una letra presente dentro de una palabra del texto), adición (que se refiere al añadir un fonema o sílaba al estímulo real), sustitución (producción de un fonema distinto a la letra que se corresponde), inversión (alteración del orden de los fonemas), invención (cambio de una palabra por otra) y por último, ayuda exterior (ayuda que ofrece la propia persona que realiza una prueba lectora).

Por otro lado, las conductas que la Junta diferencia son: movimiento de cabeza (mover la cabeza durante la lectura como si el alumnado estuviera señalando con ella cada palabra que lee), señalar con el dedo (seguir la lectura con el lápiz, dedo o regla), salto de línea (terminar de leer una línea y saltarse una de por medio) y autocorrección (que el propio alumno/a detecte un error ya sea de producción de un fonema o salto de línea que retroceda para corregirlo).

d) Procesamiento sintáctico

El procesamiento lector, según la Junta de Andalucía, se refiere al uso de pausas mediante el respeto de los signos de puntuación y una entonación adecuada en oraciones interrogativas o admirativas. La entonación y las pausas constituyen otro criterio de evaluación para conocer dificultades y nivel lector en el dominio del procesamiento sintáctico.

Como ya se explicaba en el apartado a) existen cuatro tipos de procesamientos a evaluar el nivel lector del alumnado entre ellos, se encuentra el sintáctico (Cuetos Vega 2013). Este autor define este procesamiento como el conjunto de palabras aisladas que en una lectura general de todas ellas transmiten una información. Todas estas palabras pertenecen a una categoría sintáctica distinta, siendo desde un adjetivo hasta un verbo. Al parecer este autor y la Junta de Andalucía utilizan este término de forma distinta a la hora de hacer una evaluación sobre el nivel lector del alumnado.

e) Identificación de la idea principal.

Por último, la Junta de Andalucía destaca la identificación de la idea principal como otro criterio evaluativo. Este criterio lo define como la elaboración de una frase en la que se resume una idea principal de un texto leído, siempre y cuando se distingan los elementos fundamentales de los secundarios.

Sin embargo, y en contraposición a la Junta de Andalucía, para Aulls (1990, p.101-131): « [...] la idea principal incluye más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema y aparece en cualquier parte del texto, puede estar formulada de manera explícita o implícita». Soliveres, Anunziata y Macías (2007, p. 577-586) añaden que: « [...] el tema es de lo que se habla de forma general, mientras que la idea principal es el tema más lo que se dice sobre el mismo». En relación con estos autores, la idea principal por párrafos se podría construir como paso previo a la elaboración de la idea principal en general. De esta manera, a lo que la Junta de Andalucía llama “idea principal”, Soliveres, Anunziata y Macías (2007) lo llaman “tema”. Mientras Aulls (1990) y Soliveres, Anunziata y Macías (2007) definen de la misma forma el concepto de “idea principal”.

Para concluir, estos serán los elementos que se tendrán en cuenta para la evaluación lectora del alumnado en relación a las *tertulias dialógicas* en el aula, que a continuación se observarán en el análisis de los datos obtenidos en la investigación.

III. OBJETIVOS

Entre los objetivos que se plasman en esta investigación, se encuentran los siguientes:

- Conocer el desarrollo de las *tertulias dialógicas* en el aula y evaluar el nivel lector del alumnado que participa en ellas.
- Analizar la influencia de las *tertulias dialógicas* en la dinámica del aula.
- Proponer la realización de *tertulias dialógicas* no solamente en la asignatura de Lengua Castellana, sino también en el ámbito de la Lengua Extranjera: Inglés.

IV. METODOLOGÍA

Esta investigación consiste en el análisis de los sujetos durante el desarrollo de actividades en el aula dentro de una comunidad de aprendizaje, y concretamente en las *tertulias dialógicas*. Para ello, se ha tomado como sujetos de estudio al alumnado correspondiente a 2º de Educación Primaria. Por otro lado y para llevar a cabo la *tertulia dialógica* se ha hecho uso de un libro de lectura, en este caso se ha utilizado el libro “*La ovejita que vino a cenar*” (véase Anexo IX.4.). Este libro ha sido elegido por los tutores de los cuatro cursos que se han analizado, con el criterio de ser adecuado para la edad que posee el alumnado.

a) Sujetos

Según Real Decreto (2014) la Educación Primaria se divide en tres ciclos: el primer ciclo, correspondiente a 1º y 2º, el segundo ciclo refiriéndose a 3º y 4º y por último, el tercer ciclo formado por 5º y 6º. Esta investigación se centra concretamente en 2º de primer ciclo de Primaria, con alumnado comprendido entre la edad de 6-7 años.

Los sujetos que se va a analizar en este proyecto pertenecen a un centro público bilingüe de Educación Primaria situado en la Provincia de Almería. Este centro posee tanto enseñanza de Educación Infantil como Primaria, y a la vez, cada curso consta de cuatro líneas, es decir, A, B, C y D. Al tener cuatro líneas

por curso, con una media de 25 alumnos y alumnas por clase, se obtendrá una muestra de unos 100 estudiantes de 2º de Educación Primaria, resultando una cantidad con la que se puede llegar a obtener un resultado fiable.

Cabe destacar que para esta investigación solamente se va a tener en cuenta al alumnado que esté alfabetizado, conozca la lengua castellana y no posea dificultades específicas diagnosticadas. Tras dicha criba del alumnado, se obtiene una muestra de 21 alumnos y alumnas por clase, siendo así el total de 84 sujetos. Para la prueba de lectoescritura, a cada alumno/a se le asignó un número de sujeto del 1 a 84. De esta manera, se pretendía que la comparación entre grupos fuese lo más equilibrada y objetiva posible.

b) Toma de datos

Los datos tomados en esta investigación se han obtenido por medio de tres pasos: I) *Pruebas de lectoescritura*, II) *Comparativa de las cuatro aulas de 2º de Ed. Primaria* y III) *Observación en el aula*.

El tipo de análisis que se ha desarrollado en esta investigación ha sido tanto cuantitativo como cualitativo. En primer lugar hay que tener en cuenta qué es un análisis y los tipos que hay.

El análisis de contenido en un sentido amplio, es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos (Andréu Abela, 2002, pág. 2).

Este mismo autor diferencia entre los tipos: análisis cualitativo y cuantitativo. Por un lado, el análisis cualitativo lo define como una información basada en características no numéricas. Este tipo de análisis se usa cuando un investigador/a necesita analizar datos que son subjetivos y por tanto, no numéricos. Por otro lado, el análisis cuantitativo, lo define como aquél que puede medirse numéricamente y por tanto puede verse como información objetiva. Este tipo de análisis analiza los datos generalmente, de forma estadística.

A continuación se explica explícitamente cuáles han sido los métodos utilizados para la toma de datos, así como su ejecución y tipo de análisis para llevar a cabo esta investigación.

1) Prueba de lectoescritura

En primer lugar, se ha realizado la “prueba de lectoescritura” (véase apartado IX. Anexo, IX.3.) que establece la Junta de Andalucía para obtener información necesaria y así comprobar el nivel lector del alumnado. La toma de datos de esta prueba se ha hecho sacando del aula al alumnado de uno en uno, en los días que ha fijado el colegio por medio de el/la coordinador/a de centro, ya que este tipo de prueba es enviada por correo desde la Junta de Andalucía a los cursos de 2º y 6º de Educación Primaria. En este caso esta investigación se centra únicamente en el estudio del alumnado de 2º de Educación Primaria. Esta prueba se ha realizado por medio de la lectura de unos fragmentos establecidos, de manera que son los mismos para todo el alumnado de ese curso y con el uso de un cronómetro, se van anotando los segundos o minutos que tardan en leer. Además de medidas de tiempo, las cuales son cuestiones cuantitativas, también se han apuntado cuestiones cualitativas como: modo lector y conductas entre otras.

Este tipo de prueba permite la observación y diferenciación del nivel lector que hay entre aulas del mismo curso académico, y consecuentemente la existencia o no de la influencia de las *tertulias dialógicas* en las mismas. Las pruebas de lectoescritura van cambiando cada curso académico y para esta investigación se ha tenido en cuenta la prueba de lectoescritura establecida por la Junta de Andalucía en el curso académico 2018/2019.

En la rúbrica donde se han ido apuntando los datos de cada alumno y alumna (véase apartado IX. Anexo, IX.1.) se observan los siguientes apartados a evaluar: modo lector, velocidad, exactitud lectora (dentro de ésta se vuelve a clasificar en errores y conductas), procedimiento sintáctico, comprensión lectora e idea principal.

En esta investigación se ha hecho uso del análisis cuantitativo y cualitativo. De esta forma se observa que todos los datos registrados poseen un análisis cuantitativo a excepción del apartado conductas dentro de la exactitud lectora.

El modo lector, como ya se explicaba en la página XIV (véase *punto II. Marco teórico, apartado II.5 Nivel lector, a) Modo lector*) se ha dividido en cuatro tipos o modos de lectura, de modo que ésta se ha evaluado en un rango de 1 a 4, siendo la lectura silábica 1, vacilante 2, corriente 3 y expresiva 4, (siendo 1 el modo lector considerado más bajo y el 4 el más alto, y por tanto el mejor).

La velocidad lectora se ha obtenido por medio de la fórmula que establece la Junta de Andalucía Andalucía (véase *Anexo IX.3. o Junta de Andalucía 2018: 16*). Los datos obtenidos se reunirán en intervalos que irán de [0 a 100], y a la vez cada uno de ellos se han ido separando en grupos de 9, es decir, (1 a 10], (11 a 20], (21 a 30], (31 a 40], (41 a 50], (51 a 60], (61 a 70], (71 a 80] (81 a 90] y por último de (91 a 100] En este apartado se ha considerado que cuantas más palabras se digan por minuto, más velocidad lectora poseerá el alumnado.

La exactitud lectora al estar dividida entre errores y conductas, la conducta ha sido evaluada mediante un análisis cualitativo. En cambio, los errores se han ido anotando a partir de 1 hasta todos los que el alumnado haya cometido durante la lectura que la Junta de Andalucía ha asignado. En cuanto al procesamiento sintáctico y comprensión no se han seguido las fórmulas que la Junta establece, sino que se ha evaluado en función de los parámetros de evaluación que establece el Real Decreto (126/2014, p.11) del 28 de Febrero, es decir:

Insuficiente (IN) para las calificaciones negativas, Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas. Dichos términos irán acompañados de una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de uno a diez, con las siguientes correspondencias: Insuficiente: 1, 2, 3 o 4. Suficiente: 5. Bien: 6. Notable: 7 u 8. Sobresaliente: 9 o 10. La nota media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las áreas será la media aritmética de las calificaciones de todas ellas, redondeada a la centésima más próxima y en caso de equidistancia a la superior.

Por último, en la idea principal se ha seguido el mismo método de evaluación que en el apartado de modo lector, es decir, de 1 a 4, siendo 1 la valoración más baja, donde el alumnado ha leído oraciones literales del propio texto para responder a la idea principal, y 4 la más alta donde el alumnado ha llegado a obtener una conclusión más general, donde ha sido capaz de abordar la propia metáfora del texto leído.

En conclusión, cada uno de los apartados de esta prueba se han evaluado de distinta forma, ya que dependido de la característica de la que se tratase se ha analizado de una u otra manera (véase Anexo IX.3.).

Además cabe destacar que el análisis de la prueba de lectoescritura se ha enfocado de distinta manera dependiendo del aspecto a tener en cuenta. El modo lector, velocidad, comprensión e idea principal se han analizado en un primer plano, y la exactitud lectora y procesamiento sintáctico en un segundo plano, ya que los errores así como conductas o procesamiento sintáctico no se han considerado una parte fundamental que pueda ofrecer todos los datos que proporcionan los establecidos en un primer plano.

II) Observación en el aula

Para la toma de datos mediante la observación se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: a) frecuencia existente en las participaciones tanto del mediador como de los familiares con el alumnado, b) nivel de implicación de éstos en la tertulia, c) respeto en el turno de palabra y d) que unos no participen más que otros, e) implicación en la búsqueda de contenidos transversales que hayan sacado tanto el alumnado como los familiares en la lectura del cuento, f) indagación del significado de palabras no habían escuchado antes, g) puesta en común de dibujos que el alumnado haya realizado durante la lectura, h) exposición de experiencias vividas a través de la lectura realizada y por último i) valorar si los familiares han aprendido cosas nuevas del alumnado entre otras. Para llevar a cabo este método el investigador ha ido anotando todos aquellos aspectos que se han ido realizando durante la realización de la *tertulia dialógica* en el aula.

El tipo de análisis que se ha usado para la observación en el aula durante la ejecución de las *tertulias dialógicas* es cualitativo, ya que se han tenido en cuenta características no numéricas.

III) Comparativa de las cuatro aulas de 2º de Ed. Primaria

Finalmente, el investigador ha hecho una comparativa de las cuatro aulas de 2º de Educación Primaria para tomar más datos. Esta comparativa está plasmada por medio de gráficas donde se refleja la influencia de las *tertulias dialógicas* en el nivel lector del alumnado. Estas gráficas se han realizado a partir de las “pruebas de lectoescritura”, como anteriormente se han explicado.

Por último, la comparativa establecida entre las cuatro aulas de 2º de Educación Primaria se ha hecho por medio de una tabla de Excel que recoge todos los datos, con lo cual quiere decirse que el tipo de análisis es únicamente cuantitativo. Este apartado junto al de pruebas de lectoescritura se analizará de forma conjunta, ya que todos los datos obtenidos por clase se calcularán y se plasmarán en la misma gráfica consiguiendo así una observación y análisis claro donde se reflejen todos los resultados obtenidos.

Para el análisis de este apartado se va a tener en cuenta la frecuencia absoluta existente en cada aspecto a evaluar en cada aula, y posteriormente se procederá a la realización de la media aritmética de los datos establecidos junto a la frecuencia absoluta.

V. DATOS OBTENIDOS

Los datos más significativos encontrados durante esta investigación han sido todos aquellos que demuestran la existencia de la diferencia que hay en cuanto a nivel lector entre el aula que realiza *tertulias dialógicas* y las aulas que no las realizan. A continuación se muestra el análisis tanto de las pruebas de lectoescritura como de la comparativa entre las cuatro aulas de 2º de Educación Primaria:

En cuanto al modo lector (figura 1), en la clase del grupo A en el rango comprendido entre 1 a 4, se obtiene una media aritmética de 2'14 (lo que es igual a obtener un nivel 2 de modo lector), el grupo B un 2'52 (nivel 2 en modo

lector), el grupo C un 2'67 (modo lector 2), y por último el grupo D se sitúa por encima de todos ellos con un 3'05, obteniendo así una media de modo lector nº 3, siendo éste el mejor modo lector entre las demás clases.

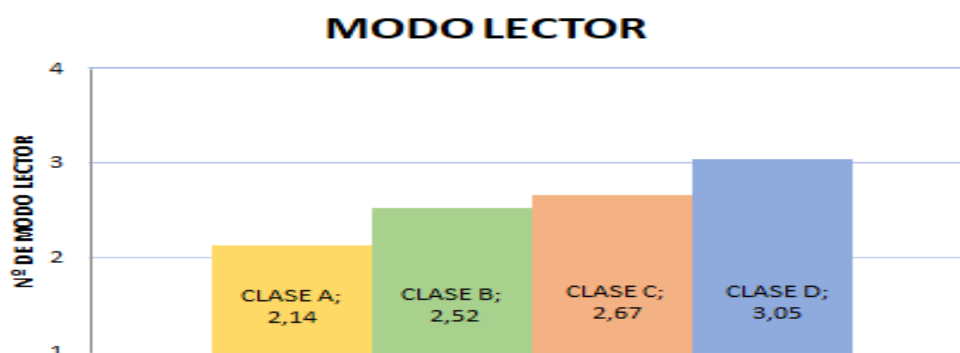


Figura 1. Modo lector

Otro dato a evaluar ha sido la comprensión lectora (figura 2). El grupo A obtiene una media aritmética de 5'43, el grupo B 6'24, el grupo C 5'86 y el grupo D 6'71. Se puede volver a observar que el grupo D que es el que realiza las *tertulias dialógicas* en el aula vuelve a obtener la cifra más alta, todo ello hace llegar a plantearse unas primeras conclusiones.

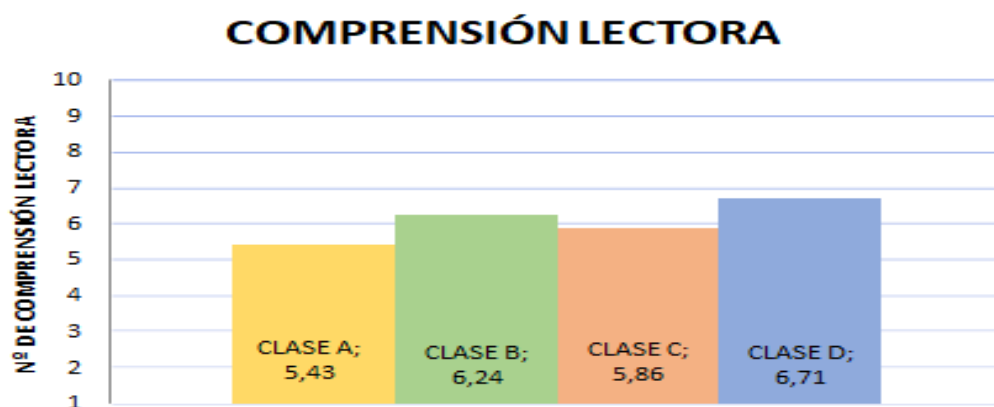


Figura 2. Comprensión lectora

La idea principal (figura 3), como ya se explicaba en el apartado *IV Metodología, c) Tipo de análisis, c. 1) Pruebas de lectoescritura*, seguirá el mismo rango que el apartado modo lector, es decir, de 1 a 4. En la clase del grupo A en el rango de 1 a 4 obtiene una media aritmética de 2'09, el grupo B un 2'48, el grupo C un 2'81 y el grupo D 2'90. Aunque todas las aulas se sitúan en el nº2 de idea principal, se observa que aunque no sean cifras muy alejadas unas de otras, el grupo D termina destacando por encima de los otros grupos.

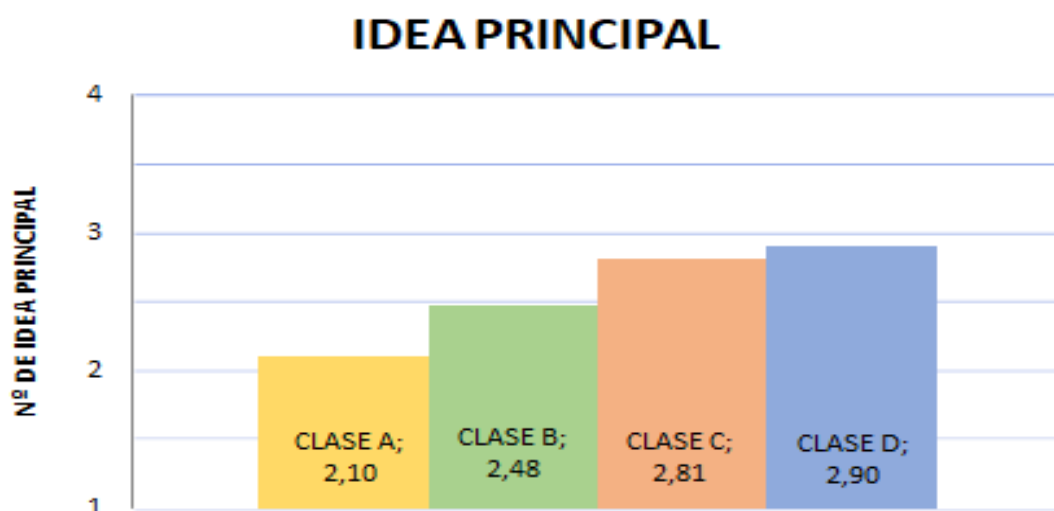


Figura 3. Idea principal

En cuanto a la velocidad lectora (figura 4), ésta se ha calculado por medio de la fórmula que la Junta de Andalucía establece (véase *Anexo IX.3.* o Junta de Andalucía 2018: 16). El grupo A obtiene una media de 68 palabras dichas por minuto, el grupo B 61 palabras, el grupo C 65, y por último el grupo D 75 palabras. Finalmente, se llega a la conclusión de que cuantas más palabras se digan por minuto, más lectura se hace en menor tiempo. En este caso la clase D obtiene de media un mayor número de palabras dichas por minuto en comparación con los otros tres grupos. Para observar más detalles véase *apartado IX. ANEXOS, IX.2. Plantillas y gráfica por grupos: a, b, c y d, páginas 37 y 38, gráfica 2.*

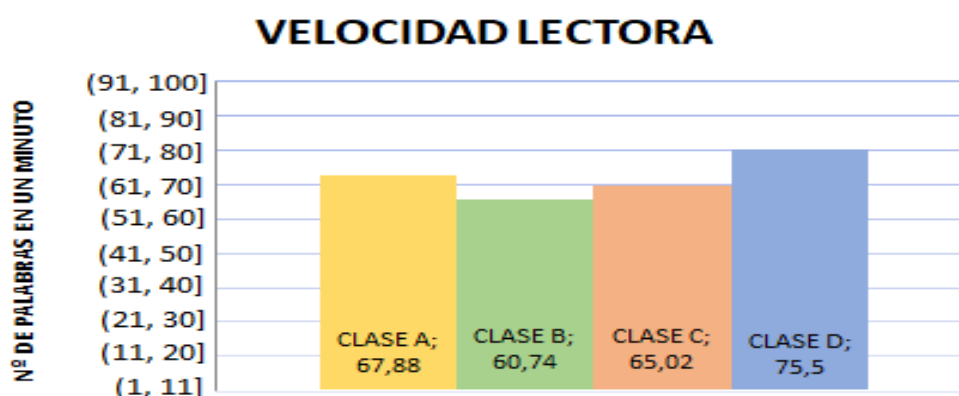


Figura 4. Velocidad lectora

Por otro lado y en último lugar, en cuanto a la observación en el aula, se ha analizado que todos los aspectos que forman esta toma de datos han sido

utilizados durante la *tertulia dialógica* en el aula (véase apartado VI). Cabe destacar que los aspectos a), c) y d) no se habían llegado a conseguir en la anterior *tertulia dialógica* realizada previamente a la analizada. En previas *tertulias dialógicas* se observaba que unos participaban más que otros, además había problemas a la hora de respetar el turno de palabra. Por tanto, para esta última se han tenido más en cuenta los aspectos que no se habían llegado a cumplir del todo. En cambio, durante la realización de la *tertulia dialógica* analizada se ha observado que estos tres aspectos ya nombrados anteriormente, se han pulido y mejorado en comparación con la vez anterior, mostrando que es un proceso de crecimiento conjunto. En cuanto a los demás aspectos de la observación, se han realizado de forma correcta con un alto nivel de implicación tanto por parte del alumnado, como de los familiares y profesorado.

A la conclusión que se llega de la observación del aula durante la realización de la *tertulia dialógica* es que el contacto social entre familiares, profesor/a y alumnado es motivador y resulta una actividad enriquecedora ya que no sólo se aprenden nuevos conceptos, sino que también se conoce la parte experimental tanto del familiar como la del profesor/a y alumno/a.

VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se observa que cada una de las clases por separado tiene una característica propia; el grupo A presenta un nivel común y estable pero siempre destacando por ser el de más bajo nivel lector en comparación con las demás líneas. El grupo B en cambio, se caracteriza por una cantidad de altibajos en todos los aspectos y apartados analizados. El grupo C junto con el D son los que poseen un mejor rendimiento en el nivel lector ya que son clases más estables, pero el D destaca notablemente por encima del C. En este caso, se observa claramente la influencia de las *tertulias dialógicas* en el grupo D y eso tiene una gran repercusión en el nivel lector del alumnado.

Aunque en estas figuras solamente se haya hecho una comparación de estos cuatro aspectos (modo lector, comprensión lectora, idea principal y velocidad lectora), los datos relacionados con la exactitud lectora así como el

procesamiento sintáctico tienen una relación totalmente directa y relacionada con los resultados obtenidos, aunque dentro de éstos se hayan observado excepciones (véase *Anexo IX*). Entre ellas, se observa que no todo alumnado que generalmente lee rápido obtiene una comprensión lectora perfecta, sino que se da también el caso de que algún alumno o alumna lea rápido pero que su nivel de comprensión no sea óptimo. Igual ocurre con casos en el que el alumnado que lee generalmente más lento que la media de todas las demás aulas, obtenga una comprensión lectora perfecta.

De acuerdo con los datos obtenidos, se puede afirmar que efectivamente lo que decían Vygotsky (1986, p.8) y Mead (1990, p.14) concuerda con el resultado de esta investigación, ya que éstos afirman que: « [...] la naturaleza dialógica del lenguaje y la condición humana así como del diálogo, son un requisito indispensable para la convivencia entre personas sin destacar distinción entre la clase social». Además las autoras Pulido y Zepa (2010) también llegaban a la conclusión de que toda persona apasionada o no por la lectura puede participar, y enriquecerse mediante *tertulias dialógicas*, ya que la ilusión que se genera en ellas predomina por encima de todo los actos comunicativos de poder. Este aspecto se observa en las características e implicación de las personas que han participado junto a los estudiantes en la *tertulia dialógica*, destacando desde amas de casa sin estudios, pasando por funcionarios/as y empresarios/as.

Por otro lado, se llega a la conclusión de que lo que decían Flecha, Soler, y Valls (2008) sobre las *tertulias dialógicas* tiene concordancia con los datos obtenidos. Éstos afirman que la *tertulia dialógica* es un tipo de propuesta que ayuda a desarrollar además de un aspecto crítico por parte de los lectores, también un afecto hacia la lectura. Además añaden que la lectura ha de hacerse a través de la discusión de lo que el propio autor o autora del libro exprese, es decir, cuestionando lo que pueda llegar a expresar el mismo autor/autora.

Para esta investigación, la *tertulia dialógica* se ha organizado de la manera en la que el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA, 2013, p. 7-8) establece en las aulas de Educación

Primaria. Teniendo en cuenta lo que explicaba López Pastor (2011) de que en las tertulias dialógicas no se desarrolla únicamente una evaluación comunicativa (lectura, escritura, escucha y habla), sino que también se desarrolla una evaluación formativa (en la que se valoran actitudes hacia la lectura, implicación, participación, expresión oral, respeto a los turnos de palabra y adquisición de nuevo vocabulario entre otras); Torrego González (2013, p. 1-8) matiza que las *tertulias dialógicas*: « [...] mejoran el rendimiento académico, la relación con los compañeros y la valoración de los demás». A lo largo de todo este proyecto se ha podido analizar que la evaluación comunicativa forma solamente una cuarta parte de todo lo posible a evaluar, entre ello, la evaluación formativa como bien destaca López Pastor.

Además retomando la evaluación comunicativa y destacando que Reyzábal Rodríguez (2012, p.68) ya decía que para que existiera una: «[...] comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes», hacía falta el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir; durante esta investigación se ha destacado que la escucha y el habla han sido los dos aspectos más trabajados durante la realización de la *tertulia dialógica*, ya que el ejercicio de leer y escribir se ha hecho previamente en casa. Por tanto, y considerando estos aspectos, la mayor fuerza reside en el habla y escucha.

Cabe destacar que durante el análisis de esta investigación se ha llegado a la conclusión de que no sólo se habla, es decir, no sólo se exponen ideas sin ser comentadas, sino que se establecen una serie de debates y conversaciones, de tal manera que el concepto de habla se quedaría bastante amplio y podría evaluarse de otra forma. Se ha investigado que el habla está formado por un lenguaje interaccional y transaccional según el Centro virtual Cervantes, y que además estos lenguajes poseen una función distinta como explican Brown y Yule (1993). El lenguaje interaccional según el Centro virtual Cervantes, es aquel que se relaciona con la comunicación, interacción entre personas. Este lenguaje consiste en intercambiar o discutir ideas, siempre y cuando exista una relación social, es decir, que haya una conversación entre dos o más personas. En cambio, el lenguaje transaccional se relaciona con la exposición de ideas, sin entablar una interacción entre personas. Este lenguaje

consiste en una exposición de ideas, en la que una persona habla sin tener ningún tipo de comunicación o interacción social, es decir, sin esperar una respuesta de lo que está exponiendo. En el análisis de la tertulia se comprueba la relevancia del uso de ambos lenguajes y su repercusión en el nivel lector.

Según Brown y Yule (1993), habría que matizar los aspectos existentes en el análisis de una conversación, ya que dentro de una interacción social se puede presenciar tanto el lenguaje interaccional como transaccional. Aunque afirme que generalmente la función interaccional suele ser la más frecuente en el lenguaje oral, en muchas ocasiones dentro de ésta misma también tienen lugar intercambios transaccionales. Por ello, esta investigación propone el estudio de la implicación y diferenciación de éstos dos conceptos.

Finalmente, parece importante proponer que durante la realización de cualquier actividad de la comunidad de aprendizaje, y más concretamente de las *tertulias dialógicas*, se diferencie entre habla interaccional y transaccional.

VII. CONCLUSIONES

Tras el análisis y estudio realizado en esta investigación por medio de la prueba de lectoescritura, observación en el aula y la comparativa entre 4 clases de 2º de Primaria, se pueden establecer una serie de conclusiones que se detallan a continuación.

En primer lugar, se han tenido en cuenta los datos tan significativos expuestos en el apartado V., según los cuales observamos que el grupo D destaca por encima de los demás grupos en cuanto al desarrollo del nivel lector. Además se llega a una segunda conclusión, que pese a ser cuatro clases relativamente iguales cada una por separado tiene características propias que serían mejorable mediante las *lecturas dialógicas*.

A la conclusión que se llega tras el análisis de la observación del aula durante la realización de la *tertulia dialógica* es que el contacto social entre familiares, profesor/a y alumnado es algo motivador, y que además resulta una actividad enriquecedora ya que no sólo se aprenden nuevos conceptos, sino que también se conoce la parte experimental tanto del familiar como la del

profesor/a y alumno/a. Esta práctica consigue que haya un conocimiento más personal e integrador entre todos los participantes y que además se genere un lazo común por la lectura. Asimismo, y como conclusión general, según los datos obtenidos en esta investigación, las *tertulias dialógicas* pueden llegar a ser un punto de inflexión en el aprendizaje del alumnado, ya que normalmente éste ha estado asociado a memorizar sin ir más allá del conocimiento crítico y reflexión. Del mismo modo, los datos muestran que se consigue un gran espíritu emprendedor y con ello motivador tanto por parte del alumnado como de los familiares o participantes que se incluyen en la *tertulia dialógica*, consiguiendo finalmente el gusto por la lectura a edad muy temprana.

Por otro lado, se ha observado que la lectura de forma conjunta y compartida es más amena e integradora, donde se aprenden valores que utilizarán en su vida cotidiana, entre ellos: el respeto de todas las ideas, sentimientos y emociones, turno de palabra y participación de todos los integrantes. Esta práctica consigue que se fomente la igualdad entre las personas, y que se aprenda a compartir y debatir ideas sin que nadie esté por encima de ninguna otra persona, aprendiendo así no sólo conocimiento sino ciudadanía, respeto y saber estar con personas de todas las culturas y edades.

Por último, la realización de *tertulias dialógicas* en el aula ha llegado a conseguir no solamente una mayor comprensión a nivel académico y cultural, sino un mayor conocimiento personal entre los integrantes de la *tertulia dialógica*, desarrollando así empatía por los demás.

Puesto que la hipótesis inicial de la que se partía en esta investigación, que planteaba que las *tertulias dialógicas* podían llegar a tener una gran repercusión positiva en el nivel lector del alumnado se ha verificado, no sólo consiguiendo una mejora en el nivel lector sino además despertado un gran interés por la lectura en el alumnado, ahora nos gustaría proponer como futura investigación el estudio de la repercusión de la *tertulia dialógica* en el aula de Lengua Extranjera. Su uso favorecería el desarrollo tanto del nivel lector como es en este caso del conocimiento del idioma inglés, pasando por el desarrollo de la expresión oral, escrita y sociocultural.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Granada.
- Aguirre Raya, D. (2005). *Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional*. Ciudad de la Habana: Ciencias Médicas.
- Aulls Mark, H. (1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. En Aulls Mark, H., *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. (págs. 101-131). Madrid: J. F. Baumann.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brown, G., y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Cassany, D., M. Luna, y G. Sanz. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Chocarro de Luis, E. (2014). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria.*, 219-229.
- CREA (2019). Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (Junio de 2013). Recuperado el 25 de marzo de 2019. CREA: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14007374/helvia/sitio/upload/Tertuliasdialogicas1.pdf>
- Cuetos Vega, F. (2013). *Psicología de la lectura, Las Rozas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Díez-Palomar, J., y Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 67 (24,1) 19-30.

- Elboj Saso, C., y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Flecha Soler, S., y Valls , R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación* , 46, 71-87.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21:2, 157-169.
- Gibson, A. (1998). Up with Continuous Change. *TECHNOS*, 7 (3), 34-36.
- Goodman, K. (1982). *Enseñanzas de lengua y literatura*. Recuperado el 20 de Abril de 2019, de <http://delengualiteraturas.blogspot.com/2010/01/el-proceso-de-lectura-consideraciones.html>
- Instituto Cervantes. (2019). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 27 de Abril de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intercambiotransac.htm
- Junta de Andalucía. (29 de Abril de 2019). Guía de Evaluación de Destrezas Lectoras, Educación Primaria. Sevilla, Sevilla, Andalucía, España: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Larrañaga, E., y Yubero , S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *OCNOS nº1*, 43-60.
- López Pastor, V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 159.
- Loza Aguirre, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía nº341*, 67.
- Madrid, D., y McLaren, N. (2004). *TELF in Primary Education*. Granada: Universidad de Granada.

- Mead, G. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), 235-250.
- Monsalve Upegui, M., Franco Velásquez, M., Monsalve Ríos, M., Trujillo, V., y Ramírez Salazar, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Educación y pedagogía*, (55), 193-194.
- Niño, R. (1998). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje, fundamentos y práctica*. Bogotá: Ecoe.
- Pulido, C., y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias dialógicas. *Revista Signos*, 295-309.
- Real Decreto. (28 de Febrero de 126/2014) por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE núm. 52, 1 de marzo 2014*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/2lengua.html>.
- Reyzábal Rodríguez, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 10, nº4, 68.
- Riedel, B. (2007). The relation between DIBELS reading comprehension and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546-567.
- Rignall, M., y Furneaux, C. (1997). *Speaking*. London: Longman.
- Rosenblatt, L. (1996). *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Smallman, S. (2014). *La ovejita que vino a cenar*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Solivares, Anunziata, y Macías. (2007). La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias Naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 577-586.

Torrego González, A. (2013). La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: la tertulia del CEIP La Pradera de Valsaín (Segovia). Segovia: 1-8.

Vygotsky. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

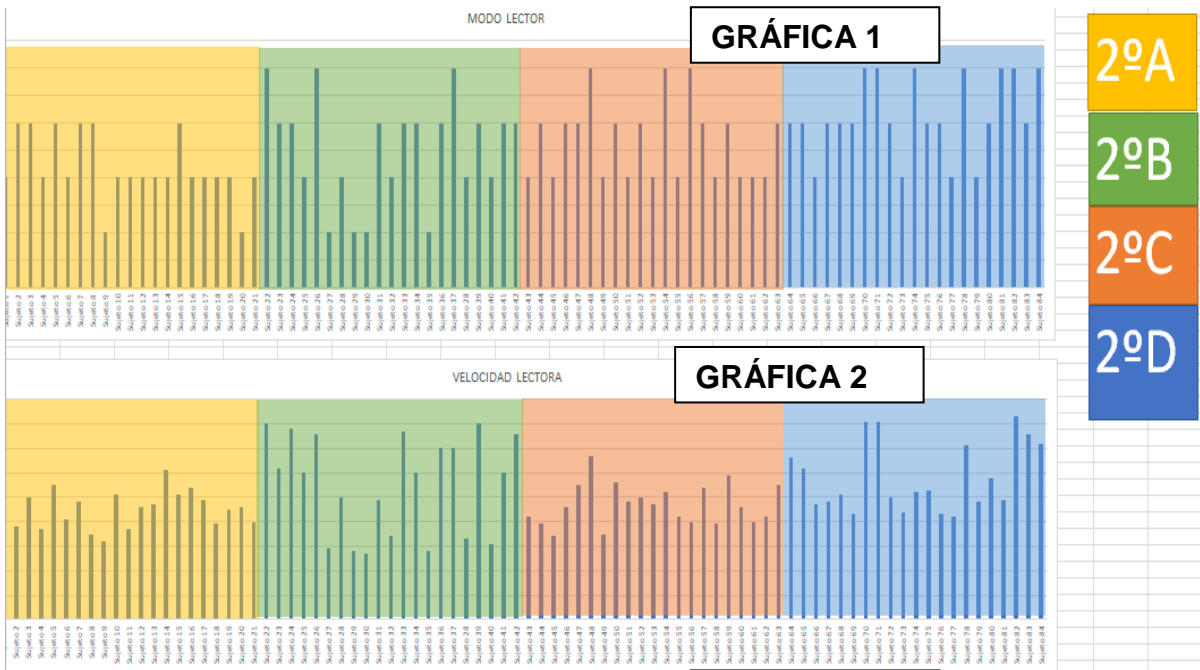
IX.2. Plantillas y gráficas por grupos: a, b, c y d.

ALUMNO/A	MODO LECTOR	VEL	EXACTITUD LECTORA												PROCESAMIENTO SINTÁCTICO				COMPRESIÓN	IDEA PRINCIPAL			
			ERRORES						CONDUCTAS						.	,	;						
			-	+	S	-	I	Y	MC	SD	J	R	A										
Sujeto 1	2	45	2	2					No	Si	No	Si	Si					1	1	1	8	2	
Sujeto 2	3	58		3			3		No	Si	No	Si	Si		4	1	1	1	1	1	4	2	
Sujeto 3	3	55		1									Si					1	1	1	8	3	
Sujeto 4	2	68	1	4	1			1	No	Si	No	Si	Si							1	6	2	
Sujeto 5	3	60	1					2	Si	Si	No	Si	Si		3	1	1	1	1	1	7	2	
Sujeto 6	2	72	4	6				1	No	Si	No	Si	Si		7	3	1	1	1	1	6	2	
Sujeto 7	3	65	2	1				3	No	Si	No	Si	Si		6	1	1	1	1	1	8	1	
Sujeto 8	3	63						1	No	No	No	Si	Si									9	2
Sujeto 9	1	85		3					No	No	Si	Si	Si		2		1	1	1	1	3	1	
Sujeto 10	2	75	1	1	2				No	No	No	Si	Si		2	3	1	1	1	1	3	2	
Sujeto 11	2	70		5	13			2	No	Si	Si	No	Si		1		1	1	1	1	5	1	
Sujeto 12	2	65	1	1				1	No	No	No	Si	Si		1					1	3	1	
Sujeto 13	2	68	2	1			1	1	No	No	No	Si	Si		1	1	1	1	1	1	2	3	
Sujeto 14	2	76	1	1	1			1	No	No	No	No	No		1	1				1	5	2	
Sujeto 15	2	71	5	1	6				No	No	No	Si	Si		1	1	1	1	1	1	7	1	
Sujeto 16	2	69	3	6	2			3	No	No	No	Si	Si		3					1	5	4	
Sujeto 17	2	58	3	2	1			1	No	No	No	Si	Si		3	2				1	6	1	
Sujeto 18	2	80	1		1				Si	No	No	Si	Si		3			1	1	1	4	3	
Sujeto 19	2	79						1	No	Si	No	Si	Si					1	1	1	7	4	
Sujeto 20	2	74	2	3	1			2	No	No	Si	No	Si		2	1			1	1	5	4	
Sujeto 21	1	89		3					No	No	Si	Si	Si		2		1	1	1	1	3	1	

ALUMNO/A	MODO LECTOR	VEL	EXACTITUD LECTORA												PROCESAMIENTO SINTÁCTICO				COMPRESIÓN	IDEA PRINCIPAL			
			ERRORES						CONDUCTAS						.	,	;						
			-	+	S	-	I	Y	MC	SD	J	R	A										
SUJETO 22	4	87	2	1	1				No	No	No	No	Si		1	2					6	2	
SUJETO 23	3	57	1		1			2	No	No	No	No	Si		2	3			1	1	7	2	
SUJETO 24	3	70	1						No	No	No	Si	Si		4	2				1	5	1	
SUJETO 25	2	45	1						No	No	Si	No	Si		3	1			1	1	6	3	
SUJETO 26	4	76						1	No	No	No	Si	Si		2	3					9	4	
SUJETO 27	1	41	1	4			1	2	No	Si	Si	Si	Si				1	1	1	1	7	4	
SUJETO 28	2	46					1	1	No	No	No	Si	Si		1	1	1	1	1	1	6	4	
SUJETO 29	1	55	6	5	6		2	3	No	No	Si	Si	Si		3			1	1	1	3	1	
SUJETO 30	1	58	2	3	6			2	No	No	No	Si	Si		2	1	1	1	1	1	5	2	
SUJETO 31	3	73	4	3	3			2	No	No	Si	No	Si		4	2	1	1	1	1	3	1	
SUJETO 32	2	43	5	8	2		1	5	No	No	No	Si	Si		3	1	1	1	1	1	6	2	
SUJETO 33	3	46		2					Si	No	No	Si	Si		2	1				1	5	3	
SUJETO 34	3	78										Si			2	4					7	3	
SUJETO 35	1	62	1		2		2	1	No	Si	No	Si	Si					1	1	1	9	2	
SUJETO 36	3	85		2					No	No	Si	Si	Si		2					1	5	1	
SUJETO 37	4	71										Si										9	4
SUJETO 38	2	46	3	3	2			3	No	No	Si	Si	Si							1	8	1	
SUJETO 39	3	59	1	4				2	No	No	No	Si	Si		3	1				1	5	2	
SUJETO 40	2	50	1		2			1	No	No	Si	Si	Si					1	1	1	6	2	
SUJETO 41	3	79	4	4	4				No	No	No	Si	No								6	4	
SUJETO 42	3	54	1						No	No	No	No	Si		5	3				1	8	4	

ALUMNO/A	MODO LECTOR	VEL	EXACTITUD LECTORA												PROCESAMIENTO SINTÁCTICO				COMPRESIÓN	IDEA PRINCIPAL		
			ERRORES						CONDUCTAS						.	,	;					
			-	+	S	-	I	Y	MC	SD	J	R	A									
SUJETO 43	2	56	4	3	4			13	No	No	No	Si	Si		2	4				1	5	4
SUJETO 44	2	60	2	3	2		1		No	No	No	Si	Si		1	1	1	1	1	1	3	4
SUJETO 45	2	52	4		1			1	No	No	No	Si	Si		1					1	2	4
SUJETO 46	3	47	1	2	1			1	No	No	No	Si	Si		4					1	7	3
SUJETO 47	3	75	1		2			2	No	No	Si	Si	Si			2	1	1	1	1	4	1
SUJETO 48	3	79	1						No	No	No	No	Si		2	4	1	1	1	1	3	2
SUJETO 49	3	77			2			1	No	No	No	Si	Si							1	8	2
SUJETO 50	4	90		2					No	No	No	Si	No								7	3
SUJETO 51	2	65		2					No	Si	No	Si	Si		3	1	1	1	1	1	6	3
SUJETO 52	2	53	1		5				No	No	No	No	Si				1	1	1	1	8	4
SUJETO 53	2	56						1	No	Si	No	Si	Si								9	3
SUJETO 54	3	59	1	1					No	No	No	Si	No							1	8	2
SUJETO 55	2	61	1		1				No	Si	No	Si	Si							1	5	2
SUJETO 56	4	80	1		1				No	Si	No	Si	Si							1	9	4
SUJETO 57	2	55	6	2	2			1	No	No	No	Si	Si				1	1	1	1	8	1
SUJETO 58	2	53	2	3	2				No	Si	No	Si	Si					1	1	1	2	3
SUJETO 59	3	59	2	2	2			4	No	Si	No	Si	Si							1	6	2
SUJETO 60	3	69	1	3	3			1	No	No	No	Si	No			3				1	9	4
SUJETO 61	2	68	4	3	2			2	No	Si	Si	Si	No		2		1				4	2
SUJETO 62	4	98							No	No	No	No	Si								5	3
SUJETO 63	3	73	2						No	No	No	Si	No							1	5	3

ALUMNO/A	MODO LECTOR	VEL	EXACTITUD LECTORA										PROCESAMIENTO SINTÁCTICO			COMPRESIÓN	IDEA PRINCIPAL				
			ERRORES					CONDUCTAS					ε	i							
			-	+	S	-	l	Y	MC	SD	J	R			A						
SUJETO 64	3	85	3		1		1				No	Si	No	Si	No		1		1	9	1
SUJETO 65	3	86	1	2	1			2			No	No	Si	Si	Si		1			5	2
SUJETO 66	2	71		3				3			No	Si	Si	Si	Si				1	5	2
SUJETO 67	3	74	7		3		1				No	Si	No	Si	Si		2	1		10	4
SUJETO 68	2	62	7	6	5			2			No	No	No	Si	Si		1	1		9	4
SUJETO 69	4	89		2				1			No	No	No	Si	Si		2	2		6	3
SUJETO 70	4	95		1							No	Si	No	Si	No					8	3
SUJETO 71	3	90		2							No	No	No	Si	No		3	4		6	1
SUJETO 72	3	88		2	1			1			No	Si	No	Si	No		3	1	1	7	3
SUJETO 73	3	76	5	1	3			5			No	No	No	Si	Si		3	2	1	6	3
SUJETO 74	4	56	2	1					1		No	Si	No	Si	Si		2	2		8	4
SUJETO 75	3	51	2	5	2						No	Si	No	Si	Si		1			5	3
SUJETO 76	2	64	1	1	1			2			No	No	No	Si	Si					3	2
SUJETO 77	4	79	2	2	4						No	No	No	Si	No					5	3
SUJETO 78	2	66	2		1			1			No	No	Si	Si	Si				1	4	2
SUJETO 79	2	59	3	1	2		1	1			No	No	Si	Si	Si		2	1	1	4	2
SUJETO 80	3	68	2	3	3			1			No	Si	Si	Si	Si		3	1		7	3
SUJETO 81	4	92									No	No	No	Si	Si		4	2		9	4
SUJETO 82	3	85	1	4	4						No	Si	No	Si	Si		3			7	4
SUJETO 83	3	76		2							No	Si	No	Si	Si					10	4
SUJETO 84	4	79	1	1				1			No	Si	No	No	No					8	4



2ºA
2ºB
2ºC
2ºD

IX.3. Tablas y gráficas prueba de lectoescritura

1. Modo lector

Valoración global del dominio que posee la persona lectora tanto del procesamiento léxico como del procesamiento sintáctico.

Criterios de evaluación		
1	Lectura expresiva	Lectura con fluidez adecuada, se respetan los signos de puntuación y se aplica una entonación y matices a la lectura para que los oyentes perciban sentimientos y estado de ánimo del lector.
2	Lectura corriente	Lectura con fluidez adecuada y respetando los signos de puntuación.
3	Lectura vacilante	Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras sin que lo marquen los signos de puntuación. Supone inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental.
4	Lectura silábica	Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.

2. Velocidad lectora

Tiempo invertido en la lectura del texto, expresado en palabras leídas durante un minuto. La velocidad lectora constituye un excelente indicador del grado de dominio de la ruta visual.

Para su cálculo se multiplica el número de palabras del texto por 60, y el resultado se divide entre el número de segundos que el alumno o alumna ha tardado en leer el texto. El resultado son las palabras leídas por minuto (p.p.m.). La fórmula sería la siguiente:

Guía de evaluación de destrezas lectoras de Educación Primaria

16

$$\frac{\text{N}^\circ \text{ de palabras del texto} \times 60}{\text{N}^\circ \text{ segundos que tarda en leer el texto}} = \text{p.p.m.}$$

3. Exactitud lectora (opcional para el alumnado de 6º curso)

Destreza para decodificar correctamente la palabra escrita, es decir, para producir oralmente la palabra escrita, con independencia de que se acceda o no a su significado. La exactitud lectora constituye un buen indicador para conocer dificultades en el dominio de las reglas de conversión grafema-fonema, que hace referencia a la ruta fonológica.

Para calcular el porcentaje de exactitud lectora sólo se tienen en cuenta los siguientes errores: sustituciones, inversiones, adiciones, omisiones, invenciones y petición de ayuda al examinador. Aunque el alumno o alumna relea el texto para corregir una sustitución, adición u omisión, éstas siguen constituyendo errores puntuables.

Para calcular el % de exactitud lectora se tendrá en cuenta la siguiente fórmula:

$$\left(\frac{\text{Nº de errores puntuables}}{\text{Total palabras del texto}} \right) \times 100 = \% \text{ de errores}$$

$$100 - \text{Porcentaje de error} = \text{Porcentaje de exactitud lectora}$$

Descripción de errores puntuables		
símbolo	error	Descripción
-	Omisión	No produce el fonema correspondiente a una letra presente en el texto. Lee, por ej., <i>como</i> por <i>cromo</i>
+	Adición	Añade un fonema o sílaba al estímulo original. Lee, por ejemplo, <i>felorero</i> por <i>florero</i>
S	Sustitución	Produce un fonema diferente al que realmente corresponde a la letra decodificada. Por ej., <i>nueve</i> por <i>mueve</i>
↔	Inversión	En este caso la falta de exactitud consiste en alterar el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. Ej., <i>la</i> por <i>al</i>
I	Invención	Cambio de la palabra original por otra con la que la secuencia de letras no guarda sino una similitud parcial. Ej. leer <i>botella</i> por <i>bebida</i>
Y	Ayuda examinador	Solicitud de ayuda cuando no reconoce una letra (o no recuerda su nombre o tiene dudas para identificarla) o palabra.

Descripción de errores no puntuables		
clave	error	Descripción
MC	Movimiento de cabeza	Mover la cabeza como si se estuviera apuntando con ella cada palabra que se lee de manera que, a medida que se progresa en el renglón, la cabeza se desplaza hacia adelante y gira levemente.
SD	Señalar con el dedo	Señalar con el dedo, lápiz o regla cada palabra que se lee, a modo de guía.
↵	Salto de línea	Terminar de leer una línea y no continuar por la siguiente, sino que se hace un salto a otras líneas o se vuelve a leer la misma. Se produce una pérdida de la continuidad de la lectura en cuanto se levanta la vista del texto.
R	Repetición	Hacer un movimiento de retroceso a lo largo de un renglón para releer una sílaba, palabra o frase.
Á	autocorrección	Detectar un error y hacer una nueva lectura para corregirlo

4. Procesamiento sintáctico (opcional para el alumnado de 6º curso)

Uso de pausas respetando los signos de puntuación y entonación adecuada en frases interrogativas o admirativas. La entonación y el respeto a las pausas constituyen un indicador para conocer dificultades en el dominio del procesamiento sintáctico.

El porcentaje de dominio del procesamiento sintáctico se obtendrá sobre el total de signos de puntuación que aparecen en el texto

$$\left(\frac{\text{Nº de aciertos}}{\text{Total signos puntuación}} \right) \times 100 = \% \text{ dominio Sintáctico}$$

Tipos de respuesta 2º curso	
COMPRESIÓN LITERAL (L)	1,3,6,9,10
COMPRESIÓN INFERENCIAL (I)	2,4,7,8
COMPRESIÓN CRÍTICA (C)	5

8. Identificación de la Idea principal

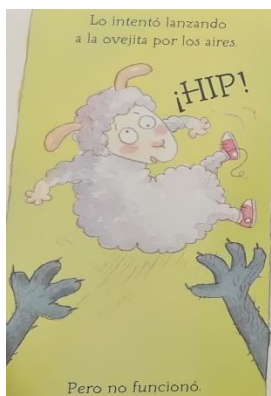
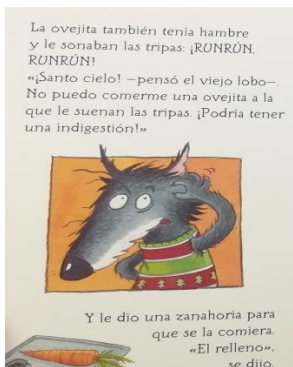
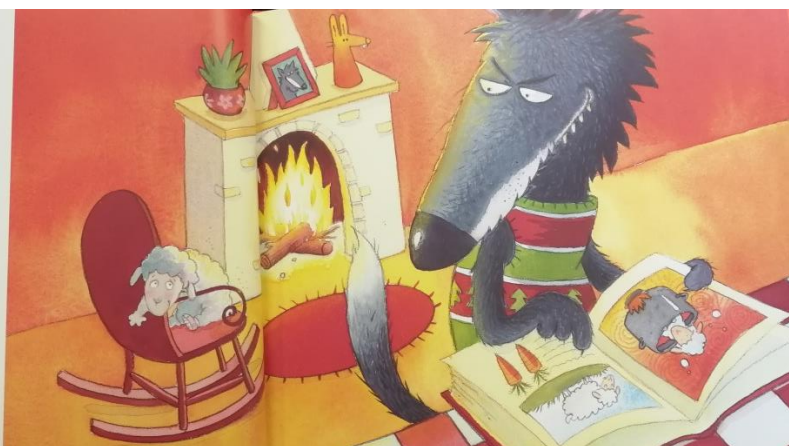
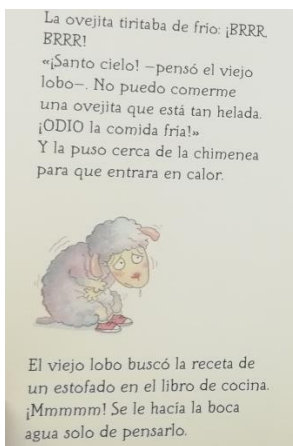
Elaboración de una frase-resumen a partir de la distinción de los elementos fundamentales de aquellos que son secundarios en el texto leído.

En 2º de Primaria, la valoración de la idea principal se realiza a partir de la frase-resumen seleccionada por el alumno o alumna, según los siguientes criterios:

IP	Criterios de evaluación 2º curso
Nivel 4:	Los más fuertes pueden necesitar ayuda de los que parecen débiles. (d)
Nivel 3:	El ratón ayudó al león, que una vez le perdonó la vida. (a)
Nivel 2:	El ratón salvó al león que había caído en la trampa de unos cazadores. (b)
Nivel 1:	El ratón con sus dientes rompió la red que estaba oculta en la maleza. (c)

IX.4. Libro “La ovejita que vino a cenar”







El viejo lobo puso a la ovejita sobre su hombro y le dio unas palmaditas en la espalda con su grande y peluda garra. La ovejita dejó de tener hipo, se acurrucó bajo el pelo del hocico del viejo lobo y, al instante, se durmió en sus brazos. El viejo lobo tenía una sensación extraña. Era la primera vez que su cena lo abrazaba, y de pronto perdió el apetito.

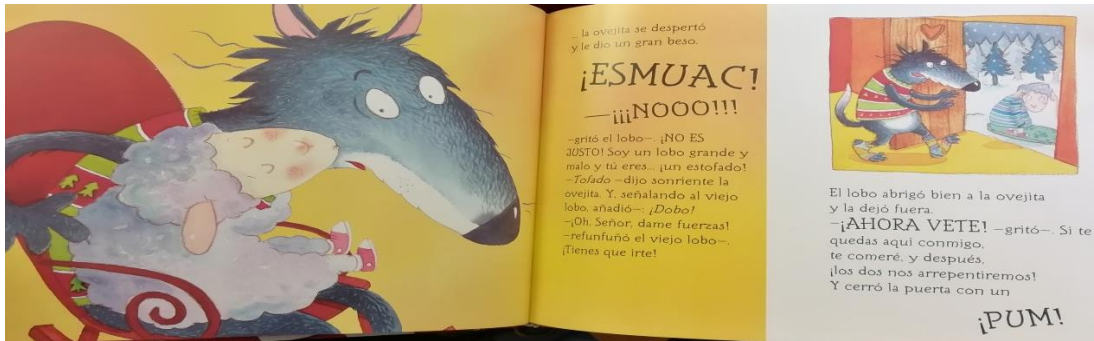
La ovejita roncaba dulcemente bajo su oreja. Un ronquido tras otro.
—¡Santo cielo! —susurró el viejo lobo—. ¡No puedo comerme una ovejita que ronca!



El viejo lobo se sentó en el balancín junto a la chimenea, con la tierna ovejita en su regazo, y pensó que hacía mucho tiempo que nadie lo abrazaba.

El lobo la olfateó una y otra vez.

Aquella ovejita olía muy... muy... pero que **MUY BIEN**.
—¡Oh! —refunfuñó el lobo—. Si me la como rápidamente, no pasará nada. Y cuando estaba a punto de zampársela...



La ovejita se despertó y le dio un gran beso.
¡ESMUAC!
—¡iiNOOO!!!
—gritó el lobo—. ¡NO ES JUSTO! Soy un lobo grande y malo y tú eres... ¡un estofado!
—¡Todo —dijo sonriente la ovejita. Y, señalando al viejo lobo, añadió—. ¡Dobo!
—¡Oh, Señor, dame fuerzas! —refunfuñó el viejo lobo—. ¡Tienes que irte!



El lobo abrigó bien a la ovejita y la dejó fuera.
—¡AHORA VETE! —gritó—. Si te quedas aquí conmigo, te comeré, y después, ¡los dos nos arrepentiremos!
Y cerró la puerta con un

¡PUM!



Fuera estaba oscuro y hacía frío. La ovejita aporreó la puerta.
—¿Dobo? —gritó—. ¿Puedo entrar, Dobo?
Pero el viejo lobo se tapó las orejas con las manos y empezó a cantar: «¡LA, LA, LA!» hasta que ya no oyó a la ovejita. Al fin se hizo el silencio. «¡Gracias a Dios, se ha ido! —pensó el lobo—. Aquí, con un viejo lobo hambriento como yo, no estaba a salvo.»



Cuando un hambriento viejo lobo recibe
la inesperada visita de una pequeña oveja,
empieza a pensar en un delicioso estofado.
Pero la ovejita no quiere ser la cena del lobo,
quiere ser su amiga...

