



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria

Aida Sanahuja Ribés

Universitat Jaume I (España)

E-mail: asanahuj@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

Recibido: 14 de junio, 2022 / Aceptado: 14 de octubre, 2022

Resumen

Este estudio aborda la educación inclusiva desde un enfoque curricular, a través de una estrategia metodológica enmarcada en el aprendizaje dialógico. Se describen dos prácticas centradas en las tertulias dialógicas. El diseño metodológico se circunscribe en la investigación cualitativa, específicamente en el estudio de casos. Los casos se establecen en dos aulas situadas una en la provincia de Castellón y la otra en la de Valencia (España). El caso A se delimita a un aula de 5.º de primaria, en la que han intervenido 25 alumnos (14 chicos y 11 chicas), el maestro tutor y un estudiante de prácticas. El caso B corresponde a un aula de 5.º y 6.º curso (aula multigrado). En la que han intervenido 21 alumnos (7 de 5.º de primaria y 14 de 6.º de primaria), la docente tutora y una madre. La recogida de datos se ha realizado a partir de la observación no participante, la entrevista y el análisis documental. Se ha ejecutado un análisis de contenido de los datos recabados a través del software ATLAS.ti. Los resultados muestran cómo se realiza la actividad de las tertulias dialógicas en ambos casos de estudio. A modo de conclusión, hay que destacar las relaciones de horizontalidad y la participación democrática que propician las tertulias dialógicas.

Palabras clave: educación inclusiva; educación para todos; igualdad de oportunidades educativas; tertulias literarias dialógicas.

[en] The Dialogic Literary Circles as an inclusive strategy: coexistence, democratic participation and learning in the Primary Education classroom

Abstract

This study shows inclusive education from a curricular approach, through a methodological strategy framed in dialogic learning. It describes two practices centered on Dialogic Literary Circles. The methodological design is circumscribed in qualitative research, specifically in the case study. The

cases are established in two classrooms, one located in the province of Castellón and the other in the province of Valencia (Spain). Case A is limited to a 5th grade classroom, involving 25 students (14 boys and 11 girls), the tutor teacher and an internship student. Case B corresponds to a 5th and 6th grade classroom (multigrade classroom). It involved 21 students (7 from 5th grade of primary school and 14 from 6th grade of primary school), the tutor teacher and a mother. Data collection was based on non-participant observation, interview, and documentary analysis. A content analysis of the data collected was carried out using ATLAS.ti software. The results show how the activity of the dialogic gatherings is carried out in both case studies. In conclusion, the horizontal relationships and the democratic participation that dialogic discussions promote should be emphasized.

Keywords: Inclusive education; education for all; equal educational opportunities; Dialogic Literary Circles.

Sumario: 1. Introducción. 2.Método. 2.1. Contexto y participantes. 2.2. Instrumentos de recogida de la información. 2.3. Procedimiento y análisis de los datos recabados. 3.Resultados. 4. Discusión y conclusiones. Referencias.

1. Introducción

En el marco de la revisión de políticas inclusivas y de equidad propuestas por la UNESCO se recogen cuatro dimensiones: 1) conceptos, 2) declaraciones sobre políticas, 3) estructuras y sistemas y 4) prácticas (Martínez-Usarralde, 2021). En este trabajo focalizamos en la cuarta dimensión, es decir, en las prácticas educativas que favorecen y propician la inclusión social y educativa de todo el estudiantado. Hoy en día sabemos que las denominadas metodologías activas son necesarias para implementar la educación inclusiva en los contextos educativos (Muntaner et al., 2022; Quesada, 2021).

Publicaciones recientes demuestran como son varias las estrategias metodológicas que los docentes pueden implementar en sus aulas en pro de la inclusión, como son: las estrategias integrales; proyectos de trabajo, rincones, talleres, estaciones (Signes y Moreno, 2021), la personalización de la enseñanza (García, 2016), la regulación y autorregulación del aprendizaje (Sánchez-Iglesias et al., 2020), el aprendizaje servicio (García, 2021; Maravé-Vivas et al., 2022; Traver et al., 2019), el aprendizaje cooperativo (Juan et al., 2020; Lago y Naranjo, 2016; Sanahuja et al., 2022) y el aprendizaje dialógico (Malagón y González, 2018), entre otras. Todas estas estrategias favorecen la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Azorín y Ainscow, 2018).

Las prácticas consideradas inclusivas se caracterizan por promover la convivencia escolar y el sentido de pertenencia al grupo aula (Villaescusa, 2021). Este constructo combina diferentes factores educativos, sociales y psicológicos centrándose en las relaciones interpersonales que tienen lugar en el contexto escolar (Forgiony-Santos, 2019). Según apunta García-Medina (2018), éste es uno de los principales retos de todo sistema educativo. Las prácticas inclusivas, también deben fomentar la participación, el diálogo igualitario, las relaciones horizontales y el acceso a los aprendizajes (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). El aprendizaje dialógico favorece la puesta en práctica de todos estos elementos en el aula. En palabras de Aubert et al. (2008, p.167):

El Aprendizaje Dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.

Las comisiones mixtas de trabajo, los grupos interactivos o tertulia literaria dialógica son consideradas actuaciones de éxito en las comunidades de aprendizaje (Flecha y Álvarez, 2016; García et al., 2016; Nuñez et al., 2017). En esta ocasión nos centraremos en la Tertulia Literaria Dialógica (en adelante TLD) como estrategia inclusiva. Y, es que, una reciente revisión sistemática de la literatura demuestra la efectividad de las comunidades de aprendizaje en lo que concierne a la inclusión social y

educativa (Soriano et al., 2022). La TLD es una estrategia metodológica que facilita el diálogo y la discusión de los participantes y se enmarca en la teoría sociocultural del aprendizaje cognitivo de Vygotsky, la teoría de Bruner, Bakhtin y los aportes de Freire (Obispo y Alanya-Beltran, 2021).

La TLD promueve numerosas interacciones sociales en el aula, el aprendizaje, la comunicación, el conocimiento, la reflexión y la comprensión (Foncillas et al., 2020; García-Carrión et al., 2020; Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla, 2017). En palabras de Pérez (2015), existe una relación entre la competencia lingüística y los estilos de aprendizaje gracias a los recursos, las motivaciones y las situaciones de aprendizaje que promueve el docente en su alumnado.

El objetivo de este estudio consiste en comprender cómo las tertulias literarias dialógicas favorecen la convivencia, la participación democrática y el aprendizaje en el aula de educación primaria, a través del estudio de dos aulas concretas que llevan a cabo esta práctica de manera sistematizada.

2. Método

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia sobre los procesos de diferenciación pedagógica del profesorado de educación primaria como estrategia inclusiva. Se trata de un estudio cualitativo (Jorrín et al., 2021; McMillan y Schumacher, 2005), concretamente un estudio instrumental de casos, ya que se plantea una cuestión que interesa investigar y comprender (Stake, 1998, 2013).

2.1. Contexto y participantes

La elección de los casos fue por conveniencia e intencional. Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: a) docentes de la etapa de educación primaria que tengan más de diez años de experiencia docente, b) de un contexto próximo (Comunidad Valenciana), c) reconocidos por sus iguales (equipo directivo, claustro, etc.) por llevar a cabo prácticas que favorecen la inclusión en su aula. Los casos objeto de estudio se delimitan al aula-clase como unidad de estudio o de análisis (Sanahuja et al., 2022; Sanahuja, 2022).

El primer caso de estudio (caso A), se trata de un aula situada en Castellón de la Plana (España). El centro cuenta con 9 unidades de 2.º ciclo de educación infantil, 18 unidades de educación primaria y 1 aula habilitada de comunicación y lenguaje (CyL). En total, el centro dispone de 43 docentes y 1 educador para el aula CyL. Se trata de un aula de 5.º de primaria, de la cual han participado 25 alumnos (14 chicos y 11 chicas), el maestro tutor y un alumno del grado de magisterio de educación primaria que estaba realizando las prácticas externas (prácticum).

El segundo caso (B) está ubicado en un Colegio Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Valencia (España). Este centro está formado por 2 aularios situados en dos municipios cercanos. Asisten un total de 130 alumnos y 15 maestros. Se trata de un aula multigrado con alumnado de 5.º y 6.º curso. En esta investigación han participado 21 alumnos (7 de 5.º de primaria y 14 de 6.º de primaria), la docente tutora y una madre.

2.2. Instrumentos de recogida de la información

La recogida de datos se ha realizado a partir de la observación no participante, la entrevista y el análisis documental.

La observación es una buena técnica de investigación cualitativa (Sánchez y Pegalajar, 2019), que nos permite recabar evidencias de manera deliberada, planificada, objetiva y sistemática para que tenga garantías de científicidad (Tomé, 2019). Como instrumento se empleó una hoja registro con diferentes ítems o conductas a observar organizados en cinco dimensiones: 1) rigor y coherencia entre los objetivos, los contenidos y las actividades pedagógicas; 2) anticipación (planificación) y toma en consideración de la diversidad; 3) prácticas de enseñanza y de evaluación; 4) gestión del clima de aula y 5) recursos atribuidos para efectuar adaptaciones, modificaciones y ofrecer un apoyo particular (Prud'homme et al., 2013; Sanahuja et al., 2022). Además, se empleó la herramienta propuesta por Cassidy et al. (2004) denominada *DCOS- Assessing Classroom Differentiation Protocol – Revised*. Esta permite codificar la actividad cognitiva, así como el nivel de *engagement* o compromiso del estudiantado hacia la tarea.

Como técnica de encuesta se ha utilizado la entrevista semiestructurada (Martínez, 2007). A través de una intencionalidad clara se ha podido abordar en profundidad el tema objeto de estudio mediante

una conversación entre entrevistadora y entrevistados (García y Ballesteros, 2019). Concretamente, se han realizado un total de 4 entrevistas a los docentes tutores. Una entrevista al inicio del proceso y otra al final, después de las observaciones de la práctica seleccionada. También se han efectuado entrevistas al alumnado, en la que han participado 8 alumnos del caso A y 11 del caso B. Además, ha participado una madre perteneciente al caso B y un estudiante de prácticas (caso A).

Las entrevistas con los docentes tuvieron una duración de 75 minutos, mientras que las entrevistas a la familiar y al estudiantado tuvieron una duración de 25 minutos. Se utilizó un guion de entrevista semiestructurada. Algunos ejemplos de preguntas de entrevista sobre la práctica de la tertulia dialógica fueron: *¿Qué tareas o funciones desempeña la persona moderadora?*, *¿Cómo se facilita la participación y el diálogo de todos los participantes?*, *¿Qué posicionamiento adopta el docente en la práctica de la tertulia literaria dialógica?*, entre otras.

El análisis documental también fue utilizado con el propósito de recabar información retrospectiva y referenciar sobre el fenómeno objeto de estudio (Álvarez, 2008; Ruiz-Olabuénaga, 2012). Para ello se analizaron documentos y materiales originados en la propia práctica.

Se ha llevado a cabo una triangulación de tres elementos: 1) tiempo (Aguilar y Barroso 2015), 2) de voces (alumnado, docentes, familiares, estudiante de prácticas) y 3) de métodos (observación, entrevista, análisis documental).

2.3. Procedimiento y análisis de los datos recabados

En un primer momento se solicitaron todos los permisos pertinentes a la Conselleria de Educación, a la dirección de ambos centros, a los docentes y a los tutores legales de los menores participantes en el estudio. Antes de iniciar la recogida de datos, los participantes en este estudio firmaron un consentimiento informado (Sales et al., 2019). Se concretó con ambos tutores las sesiones de observación y entrevistas. Las situaciones de aula fueron grabadas en vídeo y las entrevistas fueron grabadas en audio. En total se observaron 4 sesiones (dos en cada caso). Una vez que se contó con todos los datos recabados se procedió a su transcripción y análisis. Se utilizó la herramienta ATLAS.ti. a través del cual se efectuó un análisis de contenido inductivo-deductivo. Para guardar el anonimato de los participantes (Alnaim, 2018) e identificar las unidades de significado se estableció el siguiente sistema de códigos (Sanahuja et al., 2022): Caso (CA, CB), Instrumento: Entrevista inicial (E.I), Entrevista final (E.F), Observación (O), Análisis Documental (A.D) y Participantes: Docente (D), Alumno/a(A), Estudiante de Prácticas (E) y Familia (F).

3. Resultados

En este apartado se muestran los resultados de este estudio, presentados de manera separada por caso (A y B) y las siguientes categorías: a) convivencia y sentido de pertenencia, b) participación democrática y c) aprendizajes.

CASO A

La tertulia literaria dialógica la llevan a cabo cada jueves a primera hora de la mañana. La clase se desdobra, es decir, una mitad tiene la asignatura de informática y la otra mitad lengua valenciana. La tertulia la hacen en la asignatura de valenciano. Así pues, cada grupo efectúa la tertulia literaria dialógica cada 15 días. Leen el libro: *“El jorobado y otros cuentos de las mil y una noche”*¹ de la editorial Vicens Vives.

a) Convivencia y sentido de pertenencia

El docente con esta actividad pretende favorecer el encuentro, la convivencia y el sentido de pertenencia al grupo clase. Por tanto, en lugar de hacer una clase de contenidos o de repaso plantea una tertulia literaria dialógica.

“[...] lo que hacemos es una tertulia dialógica, nos sentamos, hablamos y leemos un libro. Con la particularidad, que tiene el hacer una tertulia. No hay uno más listo que otro. No hay

¹ En valenciano: *El geperut i altres contes de les mil i una nit.*

uno más importante que otro. Ni yo tan sólo. Sencillamente, lo que hacemos de una manera voluntaria: se habla, se charla, se lee, se comenta, se expone y se expresa aquello que me ha aportado la lectura, o aquello que me ha recordado, o aquello que me ha dicho a partir de las experiencias propias y eso es algo que cada uno tiene, que nadie puede tenerlas si no ha sido uno mismo” [CI_E.I_D].

El estudiante de prácticum también valora la actividad de manera muy positiva.

“La tertulia me parece de las mejores actividades que se hace en clase, más que nada porque puede salir cualquier tema realmente y todos pueden participar libremente y con lo que quieran y es un momento de comentar con tus compañeros y con tus iguales, porque en ese momento todos son iguales, de comentar aquellas cosas que nos pasan en la vida cotidiana [...]Es un debate en que todo el mundo participa. Todo el mundo hace la tertulia como suya, es decir, es un punto de reunión que además de hacer grupo, hace también que los alumnos aprendan” [CI_E.F_AP].

Esta dinámica propicia, a partir del diálogo y el respeto, compartir diferentes puntos de vista entre los integrantes que participan a la tertulia.

“Lo que pretendemos es el saber estar en un grupo, saber pedir el turno de palabra, saber dar la opinión, saber respetar a los compañeros, saber escuchar. [...]estamos leyendo y estamos compartiendo. En ese momento todos somos iguales, no hay uno que sabe más que otro. Sí que hay uno que sabe más que otro en muchas cosas, pero siempre desde su experiencia. El poder compartir esas experiencias es lo que da ese equilibrio y esa igualdad en el grupo” [CI_E.F_D].

B) Participación democrática

Los alumnos están sentados en círculo, lo cual promueve la participación y el diálogo. *“En la tertulia nos ponemos en círculo con nuestras sillas, cogemos el libro de la tertulia y empezamos a leer” [CI_E.F_A1].* El maestro también se sienta en el círculo, esto agrada a sus estudiantes. *“Lo que nos gusta mucho es que X. se pone como si fuera un alumno [...]” [CI_E.F_A8].*

En cada una de las sesiones se designa a una persona moderadora que se encarga de repartir los libros a los estudiantes y de leer el resumen sobre lo que se realizó en la tertulia anterior. Esta persona también es la encargada de otorgar los tiempos de palabra y fomentar la participación activa y el diálogo de todo el alumnado en la tertulia. En el aula tienen un cuaderno donde cada persona moderadora, al terminar la sesión, realiza un breve resumen sobre lo que han abordado.

“El moderador coge la libreta y lee lo que hicimos la última vez” [CI_E.F_A8]. “Antes de leer, leemos un texto que ha hecho uno de los compañeros que ha sido el moderador” [CI_E.F_A1]. Así pues, la persona moderadora tiene unas funciones y tareas claramente asignadas. *“Reparte los libros y dice la página en la que nos hemos quedado y empezamos a leer. Dice: ‘¿Quién quiere leer?’ y de ese niño hacemos la rueda hasta que termina otra vez el que ha empezado a leer y después el moderador elige a uno para que explique lo que hemos leído” [CI_E.F_A8].*

Por tanto, un alumno voluntario empieza a leer un párrafo o fragmento. Nada más acabar la persona moderadora pregunta al resto de la clase por si alguien quiere explicar lo que han leído. Los estudiantes dialogan sobre lo que han leído. A continuación, siguiendo la misma dinámica, leen y comentan otros párrafos o fragmentos. La persona moderador consulta en el cuaderno si queda algún estudiante por leer para promover la participación. *“También hacemos para que lean todos, porque a veces si me toca a mí ser moderadora... a veces hay quienes sólo eligen a sus amigos, pues hacemos eso y entonces leemos todos” [CI_E.F_A8].*

La persona moderadora gestiona las intervenciones y los tiempos de la tertulia. *“Vemos como el maestro se sitúa como uno más en el aula, se establece una relación horizontal” [CI_O_DCOS].* Los alumnos tienen clara la estructura y los momentos de la tertulia.

El compromiso y la participación del alumno en esta actividad son altos. Mientras que el ritmo de enseñanza es correcto. *“Básicamente, lo marca el grupo. De hecho, al ser un grupo reducido (media clase), los dos grupos no van al mismo ritmo” [C1_O_DCOS]. “A lo mejor ellos van más atrasados, entonces nosotros ya lo sabemos” [C1_E.F_A8].* Se detecta una actividad cognitiva diversa y variada. *“Resaltar principalmente el recordar, entender y analizar (en ocasiones analizan el contenido de alguna frase hecha, para ver el significado)” [C1_O_DCOS].*

C) Aprendizajes

Aunque el maestro se sitúa desde una relación de horizontalidad y no jerárquica, en algunas ocasiones interviene para aclarar que significan algunos dichos o refranes y expresiones que el alumnado no comprende. *“Las palabras que salen que no sabemos, las hablamos todos y si alguien la sabe, la dice y ya los demás ya saben las cosas. Y también aprendemos, porque cada cuento..., [...] tiene cosas para que nosotros aprendamos. Entonces siempre aprendemos de cada cuento alguna cosa” [C1_E.F_A8]. “Aprendan con eso que están haciendo” [C1_E.F_AP].*

Los estudiantes evalúan de manera positiva la actividad de la tertulia. *“Yo creo que está bien porque así todos podemos opinar de cómo leen nuestros compañeros y podemos escribir en la libreta como ha ido la tertulia ese día” [C1_E.F_A4]. “Hablamos y a veces en el libro que leemos hay cosas muy interesantes” [C1_E.F_A8]. “Divertido y también aprendemos con él, porque salen palabras que no conocemos y vamos aprendiéndolas” [C1_E.F_A7].*

Por su parte, el docente también destaca el hecho de que todos los alumnos puedan participar y progresar en sus aprendizajes independientemente del punto en el que estén. *“Todo eso también les hace sentirse bien, porque ya no es el más listo y el que no es tan listo, todos son iguales y todos pueden contar cosas. Y se puede ir haciendo y rompiendo esa idea de que yo no sé tanto como mi compañero de al lado. Pues no, en esta actividad sabes tanto como tu compañero de al lado. Porque nadie ha vivido lo que tú has vivido y a partir de lo que leemos pues comentamos” [C1_E.I_D].*

CASO B

En este segundo caso objeto de estudio la tertulia literaria dialógica la llevan a cabo los viernes. Un trimestre la efectúan en la asignatura de lengua valenciano, mientras que otro trimestre la efectúan en la asignatura de castellano. La forma de realizar la tertulia cambia en cada trimestre, ya que la docente la va ajustando a las necesidades del grupo aula. *“El trimestre pasado fue un libro en concreto [...]” [C3_E.I_D]. “[...] el segundo trimestre ‘Cuentos para pensar’ de Jorge Bucay, que eran cortos y se lo leían aquí. El tercer trimestre un fragmento leído previamente en casa y preparado en casa y después ya para comentar aquí” [C3_E.F_D].*

a) Convivencia y sentido de pertenencia

En este segundo caso de estudio, no es prácticamente hasta finales del segundo trimestre y el tercer trimestre cuando se consigue ajustar la práctica al ritmo y necesidades del grupo. Por ello, con el propósito de fomentar el buen clima de aula, la convivencia, la escucha activa y el sentido de pertenencia, la docente varió la dinámica a lo largo de los tres trimestres.

La dinámica de la tertulia, en el primer trimestre, radicaba en que un equipo leía durante la sesión y el resto simplemente escuchaba.

“Escoge X. un grupo que todavía no ha leído. Empieza una persona del equipo, y así hasta que damos la vuelta. Cuando leen 3 personas, cada persona resume y después de resumirlo, se hacen preguntas a los demás, respondemos y damos nuestra opinión” [C3_E.F_A2].

Por tanto, en cada clase leía un equipo. *“Los otros escuchan, a la sesión siguiente lo hace otro grupo y los otros escuchan [...]” [C3_E.F_A3].* Esta forma de proceder no era del agrado de los estudiantes, ya que les resultaba complejo mantener la atención. *“Los otros se supone que tienen que escuchar” [C3_E.F_A4]. “Pero se nos hacía más aburrido y ahora hacemos ‘Lecturas para pensar’ ” [C3_E.F_A3].*

Así pues, en el 2.º trimestre se modificó la forma de realizar la tertulia, con el propósito de captar la atención del estudiantado. *“El trimestre pasado [...] se nos hizo aburrido, porque a lo*

mejor ese mismo día hacías dos capítulos y estos dos capítulos no tenían nada que ver. Entonces te mareabas y desconectabas” [C3_E.F_A4]. “Como era un libro, pues cada semana igual leíamos un capítulo. Como pasaba una semana, había gente que no se acordaba. Era un mareo” [C3_E.F_A3]. De esta forma, las lecturas funcionaron mejor. “Son lecturas para pensar y se terminan en una sesión” [C3_E.F_A3]. “X. piensa que sí que llega a lo que queremos” [C3_E.F_A4].

A lo largo de la sesión de la tertulia también hacen ejercicios de atención plena. “Pero hacemos atención plena que tenemos que estar muy bien sentados [...] para poder escuchar mejor” [C3_E.F_A4].

En el 3r trimestre, la tertulia sufre modificaciones. En esta ocasión, el estudiante que hace esa semana de coordinador o director se tiene que preparar un libro para exponerlo a sus compañeros de clase. De esta manera todos participan y presentan las lecturas que han efectuado. “Se tiene que preparar lo que más le ha gustado, el autor, la editorial. Todo. [...] lo que nos había interesado más y que nos había parecido el texto y se puso en común en la clase.” [C3_E.F_A7]. “Dice su opinión sobre el libro, sobre porque lo recomendaría leer, que es lo que más le ha gustado y ya le hacemos nosotras preguntas por si no nos hemos enterado [...]” [C3_E.F_A8].

En el 3r trimestre los estudiantes podían escoger los libros. La otra tarea que consistía en que la docente facilitaba un texto corto y el estudiantado lo leía en clase o en casa y lo comentaban. “X. nos dio un texto de Williams Shakespeare y teníamos que escoger una frase para después comentarlo en clase [...]” [C3_E.F_A6].

B) Participación democrática

Hay que subrayar que para esta actividad también se cuenta con el rol de persona moderadora. “El primer trimestre fui yo la moderadora y el segundo trimestre pues cada día uno” [C3_E.F_D].

La docente argumenta que la tertulia literaria dialógica favorece la participación de todos. “[...] la participación de todos los miembros para decir qué persona había dado la entonación, el ritmo de la lectura. Todos hablaban, tenían su opción [...]. Después en cuanto a la colaboración, en cuanto a la opinión, también estaba muy marcada. No era obligatorio, porque si te tocaba y no querías hablar, pues no pasa nada. Pero si una persona no habla nunca, pues sí que intento motivarlo para que hable” [C3_E.F_D].

Tal y como se ha explicado, a lo largo de todo el curso, el compromiso y la participación del alumnado fue diferente en función de como se articuló la dinámica. “La atención del alumnado decrece cuando este debe de adoptar un papel o un rol más pasivo en el proceso de aprendizaje. En el momento de que el director (cada semana un estudiante del grupo tiene el rol de coordinador o director) expone su libro, son bastantes los alumnos que hacen preguntas e interactúan con el alumno que ha presentado el libro. Asimismo, en el momento de leer y compartir los comentarios sobre el texto de Williams Shakespeare el alumnado también presenta un rol activo” [C3_O_DCOS].

El ritmo de la enseñanza lo va marcando la persona moderadora y el grupo aula. La actividad cognitiva es variada. “Recordar, entender y analizar en cuanto a la persona que expone el libro. Posteriormente, todos tienen la oportunidad de levantar la mano y participar. En el texto de Williams Shakespeare cada uno lee la frase, explica porque la ha escogido (recordar), que significa (entender y analizar)” [C3_O_DCOS]. El estudiantado dirige el aprendizaje. La persona moderadora gestiona los tiempos y establece el turno de palabra. En términos generales, todos los estudiantes participan, aunque algunos son un poco más pasivos. Sin embargo, la docente intenta promover la participación de todos.

C) Aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes efectuados en esta actividad intervenía tanto la docente como el alumnado. “Y empezaban a leer entre ellos, haciendo un capítulo y después al que leía mejor le ponían un positivo” [C3_E.F_A7]. “Bueno nosotros, como lee un grupo, nosotros valoramos lo que más nos ha gustado: como ha leído, y [...] nos pone un positivo” [C3_E.F_A4].

Se ha podido comprobar como hay una negociación entre el alumnado y la maestra sobre la mejora de la práctica. *“El trimestre pasado preguntándolo a todos” [C3_E.F_A4]*. La maestra es consciente de que en algunos aspectos la TLD no funciona y va modificando la forma de proceder, su principal objetivo es que se produzcan aprendizajes en su alumnado y para ello hace partícipes a sus estudiantes. *“Para ver y valorar. Voy un poco a lo que me dicen ellos. Cada grupo es una cosa. Yo propongo, el primer libro gustó, pero no... ‘Cuentos para pensar’ por ejemplo, les gustó mucho” [C3_E.F_D]*.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio consistía en comprender cómo las tertulias literarias dialógicas favorecen la convivencia, la participación democrática y el aprendizaje en el aula de educación primaria, a través del estudio de dos aulas concretas que llevan a cabo esta práctica de manera sistematizada.

En primer lugar, gracias a los resultados de este estudio podemos apuntar que la TLD favorece la convivencia (Forgiony-Santos, 2019; García-Medina, 2018; Villaescusa, 2021) a través del encuentro entre los participantes, el intercambio de puntos de vista y perspectivas y favorece la escucha activa, el diálogo y la participación (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). También fomenta el saber estar (Delors, 1994) en un grupo, dado que se deben pedir turnos de palabra, se deben respetar los diferentes aportes, etc. El alumnado se siente valorado y se siente que forma parte del grupo clase. Los docentes son conscientes de la diversidad de su aula y la reconocen (Sanahuja et al., 2020). Afirman que con esta práctica educativa todos pueden participar desde sus experiencias y sus vivencias, en definitiva, ser protagonistas, sentirse valorados y escuchados.

En segundo lugar, podemos decir que la TLD favorece la participación democrática en el aula. Por tanto, es importante la disposición física del aula: en círculo o forma de U (Sanahuja et al., 2020) y la relación no jerárquica que debe adoptar la persona docente. En este caso, merece una especial atención una figura clave: la persona moderadora. Vemos aquí un ejemplo de liderazgo distribuido o inclusivo, propio del aula inclusiva (Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Funciones que, a menudo, le son otorgadas al docente pasan a gestionárselas los propios estudiantes, dado que la persona moderadora tiene unas tareas claras (dinamizar la participación de todos los miembros del grupo, fomentar las interacciones, dar los turnos de palabra, registrar en la libreta un resumen de la sesión, etc.). Todos estos elementos favorecen la motivación y propician diferentes situaciones de aprendizaje acorde a los estilos de aprendizaje de los integrantes del grupo aula (Pérez, 2015).

En tercer lugar, este tipo de prácticas fomentan el aprendizaje de todos los estudiantes enmarcado en la teoría sociocultural del aprendizaje cognitivo de Vygotsky (Obispo y Alanya-Beltran, 2021). Aunque el docente se sitúa desde una relación de horizontalidad y no jerárquica, en algunas ocasiones interviene para favorecer los aprendizajes de su alumnado. Por ejemplo, preguntando el significado de algunas palabras, dichos o refranes y expresiones que han leído. Como se ha visto en las evidencias aportadas, procedentes de las entrevistas, los estudiantes son conscientes de que con la TLD aprenden. Por su parte, el docente también destaca el hecho de que todos los alumnos puedan participar y progresar en sus aprendizajes independientemente del punto en el que estén.

En resumen, y al hilo de todo lo que se ha venido argumentando podemos decir que la TLD favorece la convivencia, la participación democrática y el aprendizaje en el aula de educación primaria. Se trata de una estrategia favorecedora tanto de la inclusión social como educativa. Aunque, como limitación del estudio, debemos ser cautos, ya que solamente se han estudiado dos aulas. No obstante, a partir de los dos casos abordados podemos sacar algunas lecciones aprendidas que pueden ser de utilidad para aquellos docentes que quieran llevarla a cabo en sus aulas: 1) importancia de que el espacio físico favorezca la participación e interacción (sentarse en forma de círculo o en forma de U), 2) cada estudiante debe contar con su propio libro (disponer de él tanto cuando debe como no leer en voz alta), 3) los estudiantes deben participar en cada sesión (la atención y la escucha activa decrece si no adoptan un rol activo y participativo, recuérdese el caso B) relevancia del rol de la persona moderadora (liderazgo distribuido o inclusivo), 4) el docente debe posicionarse como uno más en la tertulia (discurso igualitario) y promover una relación de horizontalidad.

Como prospectiva del estudio, podemos apuntar la relevancia de abordar con profundidad otros casos de TDL llevadas a cabo en la etapa de educación primaria y extenderlo a otras etapas educativas o en otros contextos de aprendizaje.

Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47),73-88.
- Alnaim, M. (2018). Qualitative Research and Special Education. *Education Quarterly Reviews*, 1(2), 301-308. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.01.01.31>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1) https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Aubert, A., Flecha, A., García, C. Flecha, R., Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Azorín, C. & Ainscow, M. (2018). Guiding Schools on their Journey towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1), 58-76 <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Cassady, J. C., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. A., Dixon, F. A. & Pierce, R. L. (2004). The Differentiated Classroom Observation Scale, *Roeper Review*, 26, 139-146.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Comunidades de Aprendizaje. *Padres y Maestros*, 367, <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7114/6947>
- Foncillas, M., Santiago-Garabieta, M., y Tellado, I. (2020). Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces y Dibujos Argumentados del Alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205–225. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- Forgiony-Santos, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi Revista De investigación, administración e ingeniería*, 7(S1), 36-40. <https://doi.org/10.15649/2346030X.504>
- García-Carrión R., López de Aguilera G., Padrós M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 11,140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- García-Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (2), 53-65. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- García, M.I. (2016). Personalización de la enseñanza desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 170-182
- García, R., Martínez, Z. y Villardón, L. (2016) Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Padres y Maestros*, 367 (1), 42-47 <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- García, S.M. y Ballesteros, B. (2019). Respuestas y preguntas: la entrevista cualitativa, en B. Ballesteros (coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 363-389). UNED.
- García, T. (2021). Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio. *International Journal of Sociology of Education*. 11(1), 1–24. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.123>
- Gutiérrez-Fresneda, R., y Díez-Mediavilla, A. (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 41-59. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2924159>
- Jorrín, I.M., Fontana, M. y Rubi, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.
- Juan, M., Lago, J. R. y Soldevila, J. (2020). Construir el suport a la inclusió dins l'aula amb equips d'aprenentatge cooperatiu. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (53), 21-32.
- Lago, J. R., y Llanos, M. N. (2016). Aprendizaje cooperativo en el aula y en el centro. *Aula de innovación educativa*, (255), 53-57.

- Malagón, J. D., y González, I. (2018). Evaluación del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 111-132. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C. Gil-Gómez, J y Chiva-Bartoll, O. (2022). Desarrollo académico del profesorado en formación a través de aprendizaje-servicio: inclusión educativa y social desde la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 193-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400193>
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Muntaner, J. J., Mut, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>.
- Nuñez, M., Espinoza, C., Acuña, C., Vargas, L. y Lagos, I. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. *Educação em Revista*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698158882>
- Obispo, R.L., y Alanya-Beltran, J. (2021). Revisión Sistemática acerca de la Tertulia Literaria Dialógica en el aprendizaje. *CentroSur*, 1-15 https://www.researchgate.net/profile/Joel-Alanya-Beltran/publication/354766596_Revisión_Sistemática_acerca_de_la_Tertulia_Literaria_Dialógica_en_el_aprendizaje/links/614bbaa1a595d06017e4bdae/Revision-Sistemática-acerca-de-la-Tertulia-Literaria-Dialógica-en-el-aprendizaje.pdf
- Pérez, J. J. (2015). Los estilos de aprendizaje y el desarrollo de la competencia lingüística en alumnos de sexto grado de educación primaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 8(15). <https://doi.org/10.55777/rea.v8i15.1025>
- Prud'homme, L., LeBlanc, M. y Paré, M. (2013). *Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe: étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. Document inédit.
- Quesada López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 110–117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sales, A., Moliner, O., y Traver, J.A. (2019). *Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación*. En B. Ballesteros (Ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-266). UNED.
- Sanahuja, A. (2022). Estrategias metodológicas inclusivas en educación primaria: de su conceptualización teórica a su puesta en práctica. En L. Vega- Caro y A. Vico-Bosch (Eds.) *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación* (pp. 105-129). Dykinson.
- Sanahuja, A. Moliner, O. y Moliner, L (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 109-124. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100109>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sánchez-Iglesias, I., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., y Fraile, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>

- Sánchez, C.A. y Pegalajar, M. (2019). La observación en el contexto de la educación infantil. En M. Tomé (Coord.), *Observación sistemática y análisis de contexto para la innovación y la mejora en Educación* (pp. 3-26). Paraninfo Universitario.
- Signes, M. D., y Moreno, M. (2021). Estaciones de aprendizaje en un Centro de Educación Especial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 148-174 <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10164>
- Soriano, C., Tárraga, R., Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educacao e Sociedade* 43, 1-15 <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R.E. (2013). *Multiple case study analysis*. The Guilford press.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (70), 15-30.
- Tomé, M^a (2019). *Observación sistemática y análisis de contexto para la innovación y la mejora en Educación*. Paraninfo Universitario.
- Traver-Martí, J. A., Moliner, O., y Sales, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 195-206.
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Villaescusa, M^ªI. (2021). Convivencia en la escuela inclusiva. En. Márquez (Coord.) *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp.109-140) Graó.

Financiación

Ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Referencia: BES-2014-068165). Financiado por el MINECO y el FSE.

Agradecimientos

A todos los participantes en este estudio.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

Contribución de autores

El trabajo ha sido elaborado íntegramente por la Dra. Aida Sanahuja Ribés.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons