

LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
UN ESTUDIO DE CASO

DIALOGIC LITERARY GATHERINGS IN PRIMARY EDUCATION. A CASE STUDY

María Chica Ramírez ¹ - Analia E. Leite Mendez ²

Fecha de recepción: 12-04-2021

Fecha de aceptación y versión final: 01-07-2021

Resumen

En la mayoría de las escuelas actuales predomina un sistema educativo centrado en la transmisión vertical de saberes como modelo de enseñanza donde el profesorado ocupa la posición de dominancia en la relación docente-discente. En especial, la lectura es tradicionalmente considerada como una habilidad a desarrollar desde un planteamiento individual, mecánico y ritualista. Desde esta óptica, la institución educativa presenta serias dificultades en su misión por hacer del alumnado futuros ciudadanos/as críticos, responsables y preparados/as para convivir en sociedades democráticas. Partiendo del interés por conocer propuestas educativas basadas en un aprendizaje dialógico que ayuden a alcanzar tales objetivos, la presente investigación se ha orientado al estudio de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) dentro de un aula de Educación Primaria de una escuela pública de Málaga como actuación desde la cual la propia lectura contribuye a dicho fin. La metodología empleada ha sido el estudio de caso, utilizando como principales técnicas de recogida de información la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. Desde el análisis cualitativo de los datos, los resultados ilustran cómo y por qué las TLD se llevan a cabo en dicha aula y cuál es la experiencia, impresiones y opiniones de los niños, niñas y el docente participante en ellas, lo que permite alcanzar una mayor comprensión de esta práctica dentro de un contexto educativo real.

Palabras clave: Tertulias Literarias Dialógicas - Voz del alumnado - Educación Primaria - Comunidades de Aprendizaje.

Abstract

In most current schools, an educational system focused on the vertical transmission of knowledge as a teaching model where teachers occupy the dominant position in the teacher-student relationship predominates. In particular, reading is traditionally considered as a skill to develop from an individual, mechanical and ritualistic approach. From this perspective, the educational institution has serious problems to carry out its mission that is to educate its students to become critical, responsible and educated future citizens of democratic societies. Due to the desire of knowing about educational proposals with a dialogical learning approach that helps to achieve such objectives, this research studies the Dialogic Literary Gatherings (DLG) that take place in a Primary Education classroom of a public school in Málaga, where reading itself is an activity that contributes to this objective. The methodology used has been the case study, using participant observation and semi-structured interviews as the main information gathering techniques. The results from a qualitative analysis show how and why DLG are carried out in a specific classroom and what the experience, impressions and opinions

¹Universidad de Málaga. España. Correo electrónico: maria.chica.ramirez@gmail.com

²Universidad de Málaga. España. Correo electrónico: aleite@uma.es

of students and teachers involved in them are. This allows us to get a better understanding of this practice within a real educational context.

Key words: Dialogic Literary Gatherings- Student voice- Primary Education- learning communities.

1. Introducción

El artículo presenta un estudio de caso realizado en una clase de cuarto curso de Primaria de un centro público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la provincia de Málaga, cuyo objetivo principal fue conocer en profundidad cómo se llevan a cabo las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), cuáles son sus beneficios a nivel educativo en el alumnado y cómo las viven los docentes y estudiantes participantes en ellas. El trabajo se desarrolla en el marco del Máster de Políticas y prácticas de innovación educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, donde la primera autora ha realizado el trabajo de campo e informe de la investigación y la segunda autora ha participado en el acompañamiento de todo el proceso de investigación desde la tutorización de este.

Desde las experiencias vividas como estudiantes y profesoras hemos podido observar cómo las relaciones educador-educando en las escuelas actuales son relaciones de carácter dominante y de naturaleza narrativa y discursiva, siendo el profesorado el narrador y los estudiantes los oyentes, lo que reduce la educación a un mero acto de depositar para memorizar y repetir. Desde esta visión bancaria de la educación, como la denomina Freire (2005), los docentes son los poseedores del saber y del conocimiento, mientras que los estudiantes son los que, por su "ignorancia", falta de experiencia, edad, etc. deben recibirlo; es en esta dinámica donde se sostiene una relación de dominación que elimina la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda, el poder creador del alumnado, su papel como educador y el pensamiento auténtico.

Cabe destacar, asimismo, que desde esta concepción de la enseñanza no solo se anula la participación y la contribución del alumnado y del resto de la comunidad educativa, sino que además todos los niños y niñas son considerados de forma homogénea, lo que genera la exclusión de aquellos grupos minoritarios cuyo contexto social, económico y/o cultural no coincide con el de la escuela, con el del grupo dominante (Prieto y Duque, 2009).

En el marco de una visión bancaria de la educación, la escuela aborda la lectura desde una concepción de la persona que lee como un actor individual que debe crear significado exclusivamente a partir del texto desde su experiencia subjetiva y su conocimiento (Valls, Soler y Flecha, 2008). Con frecuencia, la lectura se reduce a un ritual repetitivo a través del uso de cartillas de lectura o a un proceso destinado a la mera realización mecánica de las actividades recogidas en los libros de texto, sin explotar las posibilidades comunicativas de leer con un objetivo dialógico u otros objetivos. Como indican Prieto y Duque (2009), en el contexto educativo el aprendizaje instrumental ha sido y sigue siendo una preocupación y un elemento clave considerado tradicionalmente inversamente proporcional al diálogo. Sin embargo, el aprendizaje dialógico muestra que el establecimiento de relaciones dialógicas igualitarias aumenta tanto este aprendizaje como la capacidad del alumnado para reflexionar, emitir sus propios juicios, opiniones e interpretaciones y la creación del sentido al relacionar el aprendizaje con otros contextos (Fallarino, Leite y Cremades, 2020).

En este sentido, la educación actual requiere sustituir la contradicción educador-educando por una relación dialógica entre ambos, de manera que "el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa" (Freire,

2005, p. 92). Nuestras prácticas no deben basarse en la imposición de nuestra propia visión sobre el mundo, sino en la intercomunicación, en el diálogo con nuestros estudiantes sobre su propia visión de la realidad y la nuestra, potenciando su campo de percepción y su capacidad de reflexión crítica sobre sí mismos y sobre ellos en relación al mundo (Habermas, 2001; Wells, 2001).

Desde un planteamiento dialógico, la lectura incluye tanto el proceso individual como el colectivo y compartido y aprovecha las interpretaciones y reflexiones críticas del alumnado sobre el texto fruto de su propio proceso cognoscitivo, lo que intensifica su comprensión lectora y sus posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (Valls, Soler y Flecha, 2008).

Cabe destacar que el centro donde se llevó a cabo la investigación es conocido por ambas autoras desde la realización de las prácticas y desde la colaboración y participación directa en el mismo, lo que nos ha ofrecido la oportunidad de conocer otra mirada educativa: lo importante es que el alumnado aprenda a convivir, a utilizar y comunicar el conocimiento y a ir descubriéndose a sí mismo y en relación con los demás (Leite, Rivas, Cortés y Nuñez, 2012).

Los argumentos desarrollados explican que esta investigación tenga su foco en las Tertulias Literarias Dialógicas, en un intento de profundizar, conocer y ejemplificar una propuesta de práctica educativa cuya base sea el aprendizaje dialógico, especialmente en relación con un aprendizaje tradicionalmente individualizado como es la lectura en la Educación Primaria.

El texto se estructura en tres apartados, un primer apartado donde se desarrollan brevemente los fundamentos teóricos como algunos antecedentes que orientan el estado de la cuestión de la investigación, un segundo apartado donde se describe y justifica el proceso metodológico llevado a cabo y un tercer apartado donde se exponen los hallazgos principales y discusión de resultados para finalmente concluir con algunas ideas y propuestas para futuras investigaciones.

2. Origen, fundamentos y experiencias con Tertulias Literarias Dialógicas.

Las TLD nacen en 1978 en procesos de pos-alfabetización como una actividad cultural y educativa no formal en la Escuela de Personas Adultas “La Verneda-Sant Martí” de Barcelona, inspirada por las iniciativas educativas libertarias que crecieron en España desde finales del siglo XIX e inicios del XX (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010). Posteriormente, como indican Flecha y Álvarez (2016), comenzaron a ser implementadas en el marco de la extensión del Proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en numerosas escuelas españolas, iniciándose en la enseñanza obligatoria en 1995. Actualmente constituyen una práctica educativa extendida más allá del ámbito educativo formal, desarrollándose en asociaciones culturales, barrios, educación de personas adultas, prisiones, institutos y universidades, lo que ha permitido poner al alcance de más personas la lectura y la discusión de obras clásicas en un contexto de diálogo igualitario (Aguilar et al., 2010; Flecha y Álvarez, 2016).

En los últimos años las TLD han sido objeto de estudio en múltiples investigaciones. En el ámbito educativo, son varios los estudios de casos y las investigaciones de corte cualitativo realizadas en centros de Educación Infantil,

Primaria y Centros de Personas Adultas con diferentes finalidades (Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez, 2016; Álvarez, González, Larrinaga, 2012; Mondéjar y Villarejo, 2017; Palomares y Domínguez, 2019), desde conocer el efecto de las Tertulias en la mejora de la comprensión y velocidad lectoras, la comunicación y otras destrezas lingüísticas, en la gestión de la diversidad religiosa para la prevención y/o resolución de los conflictos, hasta su introducción en dichas instituciones con objeto de plantear la enseñanza-aprendizaje desde enfoques dialógicos que garanticen la inclusión. Dentro de este mismo ámbito, también encontramos investigaciones realizadas por docentes desde los propios Grados universitarios de Educación para innovar a través de su implementación en el proceso de aprendizaje y conocer su impacto en la formación del alumnado (Foncillas y La orden, 2013; Rivas, Moreno y Márquez, 2020).

De la gran diversidad de estudios y publicaciones existentes (Loza, 2004; Febré, Tarín, Pascual y Villarejo, 2016; Iturbe, 2012), la investigación que posiblemente ha contribuido en mayor medida al estudio y consolidación de estas prácticas ha sido, como indican Flecha y Álvarez (2016), el Proyecto Integrado INCLUDED: Strategies for Inclusion and Cohesion in Europe from Education, financiado por el Sexto Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea, desde la cual se han identificado como Actuación Educativa de Éxito. Más allá del contexto español, las TLD han sido implementadas y difundidas a nivel internacional en países como Brasil, Perú, México y Colombia (Flecha y Álvarez, 2016) gracias a proyectos como “Las Mil y Una Tertulias Literarias Dialógicas” coordinado por CONFAPEA, desde el cual se ideó la primera comisión de Tertulias creada en 1999 en Barcelona y coordinada por FACEPA (Pulido y Zepa, 2010).

2.1 Las Tertulias Literarias Dialógicas.

Constituyen una actividad en la que un grupo comparte reflexiones, juicios o cuestiones fruto de la lectura de textos de valor cultural y literario (Valls, Prados y Aguilera, 2014). Sus dos elementos clave, con independencia del contexto, son el uso de obras clásicas de la literatura universal y el diálogo igualitario (Racionero y Brown, 2012). Este tipo de obras posibilita, por una parte, acercar al alumnado a la cultura y, por otra, relacionar los temas que surjan en el debate con temas actuales para potenciar la reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestra sociedad (Valls, Soler y Flecha, 2008). Cabe destacar que en ellas el elemento fundamental no son los conocimientos previos sobre la obra, su contexto sociocultural o aquello que el autor o autora de la obra quiere decir con sus escritos, sino las interpretaciones y diálogos que se producen entre los participantes a raíz del texto sobre las posibles y diferentes interpretaciones, produciendo nuevos significados (Lleras y Soler, 2003; Flecha y Álvarez, 2016).

2.2 Tertulias Literarias Dialógicas y Comunidades de Aprendizaje.

Las TLD constituyen una de las prácticas desarrolladas dentro de las Comunidades de Aprendizaje; proyecto configurado por un conjunto de actuaciones educativas basadas en el aprendizaje dialógico, dirigidas a la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno para conseguir una educación: integral, al considerar la actuación de toda la comunidad con la intención de responder a las necesidades educativas de todo el alumnado; participativa, porque el aprendizaje depende de lo que ocurre en el aula, pero también entre lo que ocurre en ella, en el hogar y en la calle, y de forma permanente (Flecha y Tortajada, 1999).

2.3 TLD y Curriculum.

La mayoría de las escuelas, como sostiene Pérez-Gómez (2012), siguen manteniendo unas estructuras y funcionamientos similares a cuando fueron constituidas como instituciones de masas a finales del siglo XIX: respaldan un modelo escolar uniforme y homogéneo, la talla única, un currículo disciplinar enciclopédico, la repetición y memorización, la transmisión oral como modo de enseñanza, la evaluación como reproducción, etc. En las últimas décadas del siglo XX la mayoría de las propuestas e iniciativas de reforma del sistema escolar siguen siendo planteadas desde una óptica neoconservadora y neoliberal que da respuesta a un sistema reproductivo y económico de mercado incompatible con las exigencias éticas y políticas de las sociedades democráticas (Rivas, Lera y Cantú, 2019). El currículo, como sostiene Gimeno-Sacristán (2010), es un concepto teórico que demarca una realidad existente y relevante dentro de los sistemas educativos, pero también constituye una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas, un componente instituyente que condiciona nuestras prácticas.

Como sostienen las autoras Elboj y Oliver (2003), vivimos en sociedades cada vez más dialógicas donde la interacción y la comunicación entre los diferentes agentes y miembros de la comunidad educativa deben ser características predominantes de los aprendizajes. Por tanto, en palabras de Aubert et al (2008):

Necesitamos concepciones del aprendizaje que no lleven al profesorado a elaborar proyectos curriculares al margen de las familias y las comunidades. Por el contrario, necesitamos concepciones del aprendizaje que ayuden a coordinar las acciones de profesionales, familiares, entornos, comunidades y las propias chicas y chicos. (p. 11)

En este sentido, el trabajo desde las TLD se convierte en una herramienta de democratización del conocimiento y de las relaciones pedagógicas. La educación y las prácticas de enseñanza deben nacer desde el propio sistema ideológico de una cultura particular, la de cada comunidad, para su incorporación a un sistema, a una sociedad global. Esta descolonización del currículo implica, como expresa Da Silva (1997): someter a cuestionamiento los significados y representaciones dominantes en él implícitos, incorporar las cuestiones y problemas relevantes para la vida social de nuestra época, y concebir a los grupos comprometidos con el proceso educativo como activamente involucrados en la producción del conocimiento y la identidad social.

2.4. El modelo lector de las TLD: la lectura dialógica.

La lectura y su aprendizaje es una de las competencias comunicativas fundamentales a desarrollar en los niños y niñas en edad escolar. Como sostiene Loza (2004):

La metodología de las tertulias se basa en la lectura dialógica, entendida como el proceso de leer y crear sentido desde un texto. Lectores y lectoras fomentan la comprensión, profundizan en sus interpretaciones literarias y reflexionan críticamente sobre la vida y la sociedad a través del diálogo igualitario con otros lectores. De esta manera se generan posibilidades de transformación personal y social. Este tipo de actividad aporta un nuevo sentido al proceso educativo y cultural de leer. (p. 67).

Desde las TLD, como afirman Flecha y Álvarez (2016), la lectura se entiende como un proceso de diálogo e interacción donde adquiere importancia la construcción intersubjetiva de significados en relación al texto leído, es decir, “la lectura dialógica implica desplazar el centro del acto de significado de una interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto” (Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 73).

Desde esta perspectiva dialógica se produce un cambio en la concepción del aprendizaje de la lectura. La enseñanza tradicional, como indican Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), se preocupa por la didáctica y las actividades que permitan a los estudiantes asimilar el valor sonoro de las letras, decodificar y de comprender lo que leen. En las Comunidades de Aprendizaje la lectura implica la relación e interacción del alumnado con el docente y con otras personas de su entorno, por lo que se crean puentes de actuación coordinada entre la escuela y otros espacios a fin de multiplicar las interacciones y momentos de aprendizaje para que todos los estudiantes consigan aprender a leer. Esta concepción dialógica de la lectura es sustentada por distintos autores que otorgan especial protagonismo a las experiencias de lectura del alumnado compartidas con el resto de las personas de la comunidad (Flecha y Álvarez, 2016; Freire y Macedo, 1989; Habermas, 2010; Chomsky, 1977).

Bakhtin (1986) defendía que la profundidad de la comprensión de los significados en la lectura de la literatura y cualquier otra forma de comunicación humana, de cada uno de los géneros y puntos de vista implicados, dependía de las interacciones con las demás personas. Por último, podemos destacar a Vygotsky (1989), según el cual el desarrollo cognitivo está ligado al entorno sociocultural. Por consiguiente, mejorar el aprendizaje de la lectura requiere enriquecer y transformar el entorno lector, que desde las Comunidades de Aprendizaje se consigue aumentando la motivación y a través de la creación de sentido en la lecto-escritura, pues como indican Aguilar et al. (2010):

... Cuando los textos pasan a ser tratados dialógicamente con personas de la propia cultura y de otras, con abuelas, jóvenes y maestros o maestras a la vez, se rompe con la lectura monocultural y monológica con la que muchos niños y niñas no pueden crear sentido ni por lo tanto motivarse. Además, en las prácticas de lectura dialógica en las comunidades de aprendizaje se atiende no solamente al significado del texto sino también al uso, la utilidad del texto, para participar en la comunidad y para mejorar las expectativas y ampliar las oportunidades educativas y personales. (p. 35)

3. Metodología

El foco de estudio de la investigación fueron las TLD desarrolladas en un aula de cuarto curso de un CEIP de la provincia de Málaga. Los propósitos que orientaron el estudio se centraron fundamentalmente en conocer cómo estas se trabajan en el centro desde la perspectiva del alumnado y de los docentes, además de analizar el papel que juegan en el currículum y los beneficios educativos, sociales y emocionales para el alumnado. Nos interesa entender las TLD desde la propia perspectiva subjetiva de sus actores (docentes y estudiantes) en un contexto social y físico concreto para alcanzar su comprensión, todo ello a través del análisis de la interacción entre el foco de estudio y la manera de enfrentarse a él en un campo particular, pues, tal y como señala Flick (2007), desde la investigación cualitativa la

comunicación del investigador o investigadora con el campo y sus miembros, así como las subjetividades del mismo o la misma y de aquellos y aquellas a los que estudia, son parte del proceso de investigación. Puesto que tratamos de estudiar la complejidad que abarca un caso particular, las TLD implementadas en un aula y centro concretos, la modalidad elegida ha sido el estudio de caso, entendiendo por el mismo el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprenderlo, interesándonos tanto por lo que tiene de común como de único en comparación a otros casos, con afán de aprender cómo funciona en sus entornos habituales y buscando el detalle de la interacción con sus contextos (Stake, 1999).

3.1 Contexto de la investigación.

El contexto en el que se desarrolló la presente investigación fue un CEIP situado en el centro de Málaga y, en concreto, en la clase de cuarto curso donde se realizaron las prácticas del Máster. Es pertinente indicar que ya existía una relación de confianza entre las investigadoras, la dirección del centro, los docentes de dicha aula y sus estudiantes. Como se especifica en su Proyecto Educativo (2018) (i), el centro mencionado era inicialmente un colegio gueto, marginal, compuesto por infantes procedentes de familias en riesgo de exclusión social con graves problemas de convivencia (Leite, Rivas, Cortés y Nuñez, 2012). Ahora, el centro dispone de un total de aproximadamente 200 estudiantes procedentes de contextos diversos y es un referente para las familias que han pasado y están en el centro, para otras con un nivel socioeconómico distinto, familias que rechazaban inicialmente el centro, familias inmigrantes u otras que buscan un centro público con una metodología innovadora. Por consiguiente, la situación y contexto actuales del centro difieren en gran medida de los iniciales, siendo una de las principales causas la elaboración cooperativa por parte del equipo de docentes de un Proyecto Educativo centrado en la comunidad y preocupado por el aprendizaje de los infantes que lleva más de quince años creciendo y modificándose a lo largo del tiempo gracias a la formación del profesorado y a la colaboración y participación de otras entidades e instituciones. Así, el centro adquiere su identidad a partir de una serie de pilares básicos que sustentan toda su práctica educativa: la cooperación docente; la asamblea como órgano de gestión del centro, de ciclo y de aulas, debate y consenso en la toma de medidas de diversa índole; la implicación del personal no docente y un planteamiento socio-constructivista del currículo y de la metodología empleada.

3.2 Estrategias de recolección de información.

La información fue recogida mediante observaciones y entrevistas. También se planteó un grupo de discusión que no fue posible debido a la pandemia. La observación permitió conocer cómo las TLD son llevadas a cabo en el aula por cada uno de los docentes, en qué consisten y cómo actúan los docentes y el alumnado durante las mismas, revelando así la complejidad única del caso. El tipo de observación a llevar a cabo fue la observación participante, aquella que involucra la interacción social abierta entre la persona investigadora y los informantes y durante la cual se recogen datos de forma sistemática y no intrusiva (Taylor y Bogdan, 1987), dada la posibilidad de informar a quienes serían observados y obtener su consentimiento. Se tuvo en cuenta que las TLD son incluidas en el horario escolar realizándose una vez a la semana, los jueves de 9:30 a 10:30. Inicialmente, se planteó observar cuatro sesiones con cada uno de los dos docentes participantes, ya que las llevan a cabo de manera separada y simultánea con cada subgrupo de la clase;

además se contaba con las observaciones realizadas durante dos semanas en el período de prácticas o estancia en el centro educativo. En cuanto a las entrevistas, fueron semiestructuradas y se partió de un universo de intereses que permitiese un diálogo abierto. En relación con los docentes, se pretendió conocer por qué y cómo se incorporaron las TLD en el currículo, cuál es su opinión pedagógica respecto a las mismas y qué cambios positivos o negativos observan en el alumnado gracias a su realización; en cuanto al alumnado, se realizaron con pretensión de conocer cómo viven dicha experiencia, qué opinan de ellas y qué les ayuda a aprender. Partiendo de estas consideraciones, se planteó realizar una entrevista a cada docente participante en las TLD, el tutor y su pareja pedagógica, y a diversos discentes. Ambos docentes fueron seleccionados porque son los que llevan a cabo esta actividad en el aula concreta del centro. El alumnado fue seleccionado siguiendo un muestreo teórico dada la imposibilidad de entrevistar a todos y todas: resultados académicos obtenidos en el área de Lengua Castellana y Literatura; nivel de participación en las Tertulias; contexto sociocultural de procedencia; gusto, placer o dedicación por la lectura fuera del horario lectivo; centro de procedencia. Inicialmente, se planteó entrevistar a un total de diez estudiantes, pero en parejas para intentar que el alumnado se sintiera más cómodo y se fomentase así su participación y, por último, para posibilitar la realización posterior de un grupo de discusión que no pudo concretarse debido a la pandemia. Finalmente se entrevistaron a ocho niños y niñas en parejas niño-niña y al maestro tutor del grupo de cuarto.

3.3 Proceso de análisis.

La siguiente fase de la investigación fue el análisis, la reflexión e interpretación profunda y sistemática de los hallazgos obtenidos. Para ello, en primer lugar, se procedió con la lectura analítica de la información recogida con el fin de identificar aquellas temáticas relacionadas con los objetivos propuestos para su posterior organización en una serie núcleos o categorías provisionales. Por consiguiente, tras localizar estos temas tanto en las entrevistas como en las observaciones registradas, fueron ordenadas con sentido en una serie de categorías y subcategorías. Una vez definidas, se procedió con una nueva lectura del material disponible para organizar los fragmentos de información, con su correspondiente codificación, en dichas categorías, teniendo en cuenta la posibilidad de que un mismo dato perteneciera simultáneamente a varias de ellas. Una vez terminado todo este proceso de categorización, se procedió a la elaboración del informe, lo que requirió leer, analizar, interpretar y reflexionar sobre los datos para presentar finalmente en él, de manera clara, ordenada y coherente, los hallazgos a los que estos conducen en diálogo con la literatura y antecedentes de investigación a fin de permitir la comprensión del foco en estudio. Las categorías definidas, con un carácter provisional, fueron las siguientes:

A. La implementación de las TLD en el aula y el centro.

- Dos formas de proceder.
- La selección de las lecturas: cuáles, cómo y por qué.
- La inclusión de las TLD en el currículo.
 - Atender a las necesidades del centro.
 - Atender a las necesidades del alumnado.

B. Participación e interacción en las TLD.

- La intervención docente y del alumnado.
- Las relaciones sociales entre los estudiantes.

C. Una aproximación a la visión del alumnado sobre las TLD.

- Qué es lo que más les gusta de las TLD, lo que menos y qué mejorarían.
- Su opinión sobre las lecturas seleccionadas.
- El efecto de las TLD en su hábito lector.
- TLD y aprendizaje.
- Lectura individual vs. Lectura colectiva.
- La preocupación y despreocupación por la calificación.
- Otras opiniones: sobre el procedimiento, el castigo y otras actividades curriculares.

D. Una aproximación a la visión docente.

4. Hallazgos principales y discusión de resultados.

Considerando el sistema de categorías o núcleos de sentido a partir del análisis de la información y por la extensión del artículo no se presentarán todos los hallazgos, sino una selección relevante de todos los núcleos de análisis que puedan dar cuenta del foco y los objetivos de la investigación.

A. La implementación de las TLD en el aula y el centro (ii)

En un principio las TLD se realizaban con todo el alumnado presente en el aula. Posteriormente tomaron la decisión de dividir la clase en dos subgrupos, de forma que cada uno de ellos realizase las Tertulias en base a un libro y docente distintos. La clase de cuarto ha desarrollado durante el curso escolar 2019/2020 las Tertulias en base a dos lecturas, Frankenstein o el moderno Prometeo y La vuelta al mundo en 80 días, la primera con la docente cuyo rol en el aula es la de ser la pareja pedagógica del tutor y la segunda con el propio maestro tutor de la clase. Cada una de estas Tertulias se lleva a cabo en una sesión semanal de aproximada de 40 minutos, de manera simultánea en espacios distintos.

En ambos casos, para poder desarrollar las TLD el alumnado tiene la responsabilidad cada semana de leer las páginas o el capítulo acordado al final de cada sesión y de anotar por escrito aquello que les haya llamado la atención para compartir tanto el párrafo correspondiente como la justificación de su elección en la siguiente Tertulia. Las razones de su elección pueden ser diversas, siempre relacionadas con el proceso cognoscitivo de cada estudiante, y esto es algo que tanto el docente como los propios estudiantes saben a la perfección y que además concuerda con la literatura existente sobre el tema (Valls, Prados y Aguilera, 2014; Ruiz y Pulido, 2012).

... No se trata luego de analizar literariamente el libro, de eso no se trata, se trata de ver qué idea te da a ti, qué te sugiere, qué te emociona, para luego hacer participar a los demás. (E.D.)

A mí me gusta porque proponemos lo que a lo mejor nos llama la atención, nos gusta o no nos gusta a nuestros compañeros (E.A.).

Que podemos decir lo que nosotros pensamos y no decir algo que tiene que ser exacto, puedes pensar lo que sea. (E.A.)

A la hora de proceder en las Tertulias, cada uno de los docentes participantes tiene su propia forma de moderar el grupo y desarrollarlas. El tutor comienza preguntando a los estudiantes quién ha registrado algo de su lectura y quiere compartirlo, y anota por escrito el nombre de aquellos y aquellas que han levantado la mano. Sirviéndose de dicho listado, sigue un orden para ofrecer el turno de palabra. Así, el primero de la lista lee en voz alta el párrafo que haya seleccionado y, a continuación, explica por qué. En función de su intervención se generará, por tanto, el debate y diálogo entre el grupo. Si la sesión finaliza y alguno de los infantes no ha podido comentar su párrafo, se sigue dicho listado en la sesión posterior, donde los nuevos estudiantes serán anotados bajo los últimos de la lista. La tutora, en cambio, comienza preguntando si alguien ha señalado algo desde la primera página del intervalo o capítulo que se hubiese acordado leer. Si algún estudiante lo ha hecho, este lo lee en voz alta y a partir de la justificación de su elección se genera el diálogo en el grupo. Si algún otro estudiante también ha señalado algo de esa misma página, incluso si es el mismo fragmento de texto o párrafo, puede compartir su justificación una vez concluya el diálogo, pudiendo generar otro nuevo. De esta manera, avanza página por página hasta finalizar el capítulo.

Con independencia de ambas formas de proceder, el profesorado parece tener clara que la finalidad de las Tertulias es ofrecer al alumnado la oportunidad de expresar aquello que le transmite personalmente la propia lectura y dialogar en torno a ello.

Por último, respecto a cómo se desarrollan las TLD en el aula, podemos mencionar cómo abordan la última sesión de Tertulia, la dedicada al último capítulo del libro pertinente. Se lleva a cabo una actividad que consiste en el intercambio de libros entre los estudiantes de ambos subgrupos, acompañado este de sus opiniones respecto a los mismos. De esta manera, el docente nombra progresivamente a pares de estudiantes para que intercambien sus obras y comenten entre ellos si se recomiendan o no la lectura y por qué. Esta actividad permite al profesorado conocer la opinión que sus estudiantes comparten acerca de las diferentes lecturas, como se ilustra en el registro de observación, donde se han recogido aportaciones de infantes como la siguiente.

“Este libro es muy interesante y me ha gustado mucho. Algunas veces te da risa, pero otras veces un poco de miedo” (R.O.).

La elección de los libros está a cargo del equipo de coordinación de cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. Por dificultades materiales, inicialmente no contaban con un itinerario lector concreto ni con libros suficientes para los estudiantes. Es en un momento posterior cuando el equipo docente realiza un itinerario lector, de manera que en cada uno de los cursos se leyeron dos libros. Esto favorecería que hubiese dos docentes en las Tertulias y estas pudieran desarrollarse en subgrupos, decisión que parece agradar a los estudiantes, según sus palabras en las entrevistas realizadas.

... Añade que el profesor ha tenido una buena idea al no hacer Tertulia con toda la clase, porque serían demasiadas personas las que querrían participar y entonces no habría tiempo suficiente para que todos pudiesen hablar y compartir lo que han seleccionado de las lecturas. (E.A.)

Para la elección de los libros, decidieron consultar diferentes editoriales de adaptación de clásicos hasta decantarse por una, por los siguientes motivos: ser fácil

de leer, no contener mucha letra o vocabulario, tener unos dibujos no determinantes y, en definitiva, ser libros que evitan el aburrimiento de los estudiantes y promueven el pensamiento. Las lecturas llevadas a cabo durante el curso indicado son: en cuarto curso, La vuelta al mundo en 80 días y Frankenstein o el moderno Prometeo; en quinto curso, La Odisea y Tom Sawyer, y en sexto El lazarillo de Tormes y La Gitanilla.

Esta elección no es arbitraria, el docente defiende que existen razones tras ella. Se resalta la importancia de que las lecturas seleccionadas sean adaptaciones de obras clásicas, ya que estas aproximan al alumnado a la cultura. Además, dado que las Tertulias se realizan durante diversos cursos académicos, al finalizar la etapa Primaria el alumnado ha podido conocer y leer un número considerable de obras, lo que les permite tener un pozo cultural importante y la sensación de haber leído mucha novela (E.D.). Este planteamiento es respaldado por la propia literatura; uno de los elementos clave de las TLD es el uso de obras clásicas para el establecimiento del diálogo igualitario en torno a ellas, ya que estas obras sirven de puente entre la cultura y las propias realidades y vivencias de los estudiantes (Racionero y Brown, 2012; Valls, Soler y Flecha, 2008; Flecha y Álvarez, 2016).

Uno de los tutores destaca el efecto positivo que las TLD tienen en la autoestima de los estudiantes, ya que ofrecen a cada niño y niña la oportunidad de comunicarse desde lo personal y sentirse escuchado o escuchada. Desde la propia literatura se defiende que esta mejora se debe a que el alumnado modifica la percepción que tiene de sí mismo como lector o lectora y al fomento de la participación gracias al diálogo igualitario y al ambiente solidario (Aguilar et al., 2010; Valls, Soler y Flecha, 2008).

El propio alumnado durante las entrevistas ofrece testimonios que concuerdan con lo expresado por el docente:

Decido preguntarles entonces si recomendarían a otros estudiantes realizar Tertulias y por qué. La alumna me explica que sí porque “así se pueden sentir libres, puede haber personas con las que nunca han hablado, pueden sentir que les están escuchando, pueden sentirse importantes y muchas cosas más”. (E.A.)

Otro aspecto en el que afirma que tienen repercusión es la socialización, la conexión de grupo y la participación del alumnado al ofrecer a los estudiantes la capacidad de dialogar y compartir una actividad común. Desde la literatura se sostiene que las TLD generan vínculos de amistad y cohesión entre los participantes al estimular la reflexión grupal sobre experiencias personales relacionadas con las lecturas (Valls, Prados y Aguilera, 2014). Durante las entrevistas al alumnado, este también aporta argumentos a favor de esta idea.

... El alumno me explica que se ha hecho más amigo del chico recién llegado a la clase porque “no le conocía, entonces con la Tertulia, no sé, cuando iba proponiendo cosas, no sé, quería ser amigo de él porque me llamaba la atención todo lo que decía, y entonces le pedí ser mi amigo”. (E.A.)

También señala su potencialidad en el desarrollo de diversas destrezas lingüísticas, destacando el aumento del vocabulario, la justificación de ideas, la escucha activa y el respeto por las normas de intercambio comunicativo. Las

observaciones y entrevistas realizadas dan pistas de que las TLD permiten trabajar con el alumnado este tipo de aspectos:

Pues, aprendemos a escuchar a los demás, porque a mí me cuesta un poco porque estoy hablando todo el rato... La alumna interrumpe indicando que a ella también le pasa eso. Por tanto, decido preguntarles si creen que gracias a las Tertulias han mejorado en dicho aspecto. El estudiante me responde que sí y, como su compañera comienza a hablar, me hace un signo de espera con la mano para que ella pueda seguir expresándose (E.A.).

B. Participación e interacción en las TLD

El papel principal del docente es el de moderar las Tertulias, tal y como indican Flecha y Álvarez (2016), cediendo el protagonismo al alumnado para que pueda compartir en base a turnos de palabra sus impresiones y opiniones sobre la obra. De esta manera, siguiendo el procedimiento ya explicado, la maestra modera la Tertulia.

La tutora pregunta en primer lugar qué páginas, desde dónde hasta dónde del libro, habían acordado leer en la última ocasión, a lo que le responden algunos estudiantes. (R.O.)

De nuevo, es la maestra la que coordina la participación de aquellos estudiantes que tratan de ofrecer una justificación. (R.O.)

En concordancia con Loza (2004), quien sostiene que la persona moderadora “se encarga de conceder los turnos de palabra y de dar prioridad a las que menos intervienen, para lograr una participación más igualitaria” (p.67), la maestra trata de fomentar la participación equitativa de todo el alumnado.

Como algunos no participan en la conversación, la maestra les formula la pregunta directamente. (R.O.)

Como queda poco tiempo, la maestra comprueba qué estudiantes quedan por participar, por lo que decide ofrecerle el turno al chico nuevo, que todavía no ha leído su párrafo. (R.O.)

Ahondando un poco más en la actuación docente, es posible identificar y diferenciar ciertas intervenciones con una finalidad específica. Las más importantes para garantizar el sentido de las Tertulias son las dirigidas a promover el debate y la reflexión y aquellas destinadas a conectar los acontecimientos del texto con la experiencia del alumnado, por ejemplo, a través de la formulación de cuestiones sobre los personajes o los hechos.

En el párrafo se comenta que si el personaje hubiera compartido ser inspector de policía no hubiera sido detenido bajo sospecha como posible ladrón. El motivo por el que el estudiante, que es el chico árabe, lo ha seleccionado es porque le gustan los policías y, en concreto, porque conoce a un policía marroquí que es muy bueno. A raíz de este comentario, la docente le pregunta si considera que el policía de la trama es bueno o malo. (R.O.)

El propio tutor del aula, durante la entrevista, mencionaba la importancia de que en las TLD el maestro o maestra actúe como un simple moderador, rol que implica saber qué preguntas hacer para asegurar la participación de todo el alumnado y la creación del diálogo.

... El saber no hablar del libro, sino hacer preguntas, gestionar la palabra para que salgan ideas, nunca el docente, y eso lo aprendes en Tertulia, debe decir, debe marcar las pautas... son ellos mismos. (E.D.)

Si nos centramos en la visión del alumnado, este interviene para comentar aquello que le ha llamado la atención de su lectura: impresiones, reflexiones, el porqué de algo que les haya gustado o no, dudas, aprendizajes, experiencias, etc. Tal y como se defiende desde la propia literatura, en las TLD se trata de que las personas, tras leer su párrafo, puedan explicar por qué lo han elegido para que después los demás participantes expresen su opinión, creándose así un diálogo igualitario (Valls, Soler y Flecha, 2008). De este modo, a raíz de este tipo de aportaciones, el alumnado interviene asimismo para debatir y dialogar entre ellos, cumpliéndose que “en la tertulia literaria no se pretende descubrir y analizar aquello que el autor o autora de la obra quiere decir en sus escritos, sino que se quiere fomentar la reflexión y el diálogo a partir de las diferentes y posibles interpretaciones que se derivan de un mismo texto” (Lleras y Soler, 2003, p. 26).

La niña, esta vez, responde sin titubear que le gustó que Picaporte, uno de los personajes, salvara a los heridos. “¿Qué os parece a vosotros Picaporte?”, dijo la maestra, a lo que la misma alumna que acababa de leer comenta “no veas los indios, destrozan todo lo bueno”. “No te creas, nosotros también destruimos”, responde otra estudiante. Cuando, acto seguido, la maestra les pregunta por qué estarían los indios enfadados, la alumna anterior explica con sus palabras que por perder sus casas tras la llegada de Cristóbal Colón. (R.O.)

Las conclusiones expuestas también se corroboran desde las propias voces de los estudiantes durante las entrevistas.

El estudiante me responde: a mí sí, porque por ejemplo dice cosas que a mí no se me han ocurrido ponerlas y me empieza a llamar la atención, y de ahí puedo, no sé, dar como ideas de lo que me han dado mis compañeros. (E.A.)

Ante su respuesta, el alumno interviene ofreciéndome un ejemplo de lo que acaba de mencionar su compañera, explicándome que a una compañera el hecho de que la madre de Frankenstein muriera por una enfermedad le recordó la muerte de su madre, y estuvieron debatiéndolo, lo cual le gustó. (E.A.)

C. Una aproximación a la visión del alumnado sobre las TLD

Al preguntarles por lo que más les gusta de ellas, los estudiantes entrevistados coinciden en señalar la posibilidad de comentar, compartir y dialogar entre ellos lo que quieran a raíz de las lecturas. Estos argumentos coinciden con los aportados por estudiantes en otras investigaciones sobre las TLD (Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez, 2016; Loza, 2004).

“Lo que más me gusta es ver las ideas entre nosotros y... me gusta mucho leer, así que la parte de leer”; la alumna, tras darle el turno, me responde que lo que más le gusta es compartir las cosas, y también que el profesor les enseñe cosas o diga algo interesante sobre eso, así como compartir los recuerdos que les evoca la lectura. (E.A.)

... A mí me gusta porque proponemos lo que a lo mejor nos llama la atención, nos gusta o no nos gusta a nuestros compañeros. (E.A)

Cuando se les pregunta sobre qué es lo que menos les gusta de ellas o qué querrían mejorar, algunos estudiantes proponen poder participar en la elección de los libros.

... Responde una alumna, comentando que cambiaría el poder elegir algún niño o niña el próximo libro a leer una vez acabasen el mandado por el profesor. (E.A.)

Hay algo que quiero que mejore, que es que la gente no se lo lee todo el capítulo, y a mí me gusta que la gente... otras personas que se lo ha leído y han escrito muy bien, y otra persona que destruye lo que han hecho los otros. Es que a mí me molesta que cuando yo hablo como de algo y alguien no sabe nada de lo que estoy hablando. (E.A.)

“No es que no participen, es que no se esfuercen en participar, y eso es lo que me molesta” (E.A.).

En cuanto al efecto de las TLD en su hábito lector se perciben opiniones diversas: desde estudiantes que afirman que las Tertulias motivan su lectura, hasta un alumno que niega totalmente su efecto. Al respecto, el docente del aula afirma que, progresivamente, las Tertulias fomentan la lectura en sus estudiantes, inclusive en aquellos niños o niñas que inicialmente no leen.

Al principio los niños no leen, hay algunos que no leen en casa nada, pero cuando empiezan en la Tertulia y ven que sus compañeros van creando y van avanzando en la lectura, ellos empiezan a leer. Eso se da en todos los casos, es raro que un niño no lea, alguno que está dentro de la dinámica de lectura, ¿por qué?, porque los que leen son los que luego van a leer en voz alta, y si han leído participan en el diálogo, si no se pierden. (...) El grupo es el que te da ganas de leer (E.D)

En cuanto a qué aprendizajes pueden destacar debido a su participación en las TLD, la mayoría de ellos se refieren a destrezas lingüísticas.

Yo creo que mejoramos nuestra lectura, también mejoramos nuestra escritura y nos esforzamos más para ver lo que nos llama atención, lo que nos gusta o lo que no nos gusta. (E.A)

La alumna me responde que aprenden a leer y a expresarse, mientras que el alumno apunta que aprender a leer bien y a vocalizar. (E.A.)

Otros discentes señalan que aprenden sobre libros, desarrollan su imaginación o, incluso, que aprenden sobre aspectos culturales.

Y también a lo mejor nos enseñan en el capítulo tres de La Vuelta al Mundo nos enseñan una cosa increíble que a mí me encanta, porque es sobre lo que hacen en india con las mujeres...que la mandan, que la

matan, a las reinas cuando muere su marido...”. Le pregunto si lo que trata de decirme es que le gusta que aprendan de la cultura, a lo cual me responde afirmativamente. (E.A.4.14)

D. Una aproximación a la visión docente

Desde la perspectiva del docente, las TLD le han enseñado, por una parte, a dar el protagonismo a sus estudiantes, lo que a su vez le permite vivir su experiencia docente desde la tranquilidad y, por otra, a valorar sus ideas y opiniones, rechazando que la palabra del maestro tenga más valor que la del alumnado.

La Tertulia me provoca la calma y la escucha también a mí, porque nos sentamos, porque tiene unos ritmos propios que los niños lo adquieren, y una vez que los han adquirido, entienden que hay un pasa-palabra, una línea de palabra, una voz dada, que hay que escucharse, que hay que callarse para que hable el otro, eso te lo da la Tertulia y al docente también; el saber no hablar del libro, sino hacer preguntas, gestionar la palabra para que salgan ideas, nunca el docente, y eso lo aprendes en Tertulia, debe decir, debe marcar las pautas... son ellos mismos. (E.D.)

Yo cuando lo llevamos a otros colegios a enseñarlo, siempre animo a que empiecen a hacerla, porque, tal vez animarlos a la lectura es lo más difícil, pero una vez que los has enganchado y ya saben de qué va, como docente aprendes más a valorar las cosas y a valorar sus opiniones, y que todo vale... eso de que el docente tiene la última voz, eso no es verdad. (E.D)

Del mismo modo, afirma que las TLD enseñan a romper con la idea de que la cultura y el conocimiento son algo que posee y transmite el docente al alumnado. Sostiene que desde las TLD la cultura es algo existente en la propia literatura, en la experiencia y en el diálogo.

Aprendes lo que temen tanto los políticos actuales del adoctrinamiento, como si el docente fuera el que inculca ideas, no, las ideas están en los libros, en la lectura está la idea y en sus vivencias, y en compartir las vivencias, y en ese diálogo se aprende. Yo creo que esa es la clave, la cultura está en el mundo, y la literatura es parte del mundo, entonces es una forma de aprender, y eso hace Tertulia. (E.D.)

Las aportaciones del docente concuerdan con las ideas discutidas en el marco teórico de esta investigación; desde la literatura se defiende que las TLD sustituyen esta jerarquía por una relación dialógica en la cual alumnado y profesorado tienen oportunidad de hablar y de ser escuchados, reconociéndose así el papel activo y protagonista de los estudiantes en la construcción del conocimiento y la cultura (Valls, Soler y Flecha, 2008; Flecha y Puigvert, 2002; Lleras y Soler, 2003).

5. Conclusiones

El conocer qué aportan las TLD a los estudiantes no solo desde la visión de los docentes responsables en su desarrollo, sino desde las propias concepciones e impresiones de los niños y niñas partícipes en ellas, ha sido uno de los intereses específicos planteados en esta investigación, pues solo desde el diálogo con ellos y ellas es posible conocer verdaderamente cómo viven las propias Tertulias. En este sentido, las entrevistas realizadas han permitido conocer qué les aporta esta propuesta, así como algunas de sus opiniones sobre diversos aspectos en relación a ella.

Por ejemplo, desde sus testimonios podemos concluir que las TLD, además de tener efecto en sus aprendizajes, también repercuten en el establecimiento de relaciones sociales entre ellos y ellas, ya que la posibilidad de expresar lo que sienten y piensan en relación con la lectura les permite alcanzar un conocimiento sobre sus compañeros y compañeras que modifica sus prejuicios o aumenta su interés por conocerse con mayor profundidad. Desde el estudio realizado por Álvarez, González y Larrinaga (2012) ya se afirmaba que las TLD son una propuesta basada en el aprendizaje dialógico que favorece la inclusión del alumnado. Esta posibilidad de expresión y diálogo es uno de los aspectos que los estudiantes más parecen disfrutar de las Tertulias cuando se le pregunta al respecto, lo cual coincide con los testimonios de otros discentes en experiencias similares (Loza, 2004).

Por otra parte, sus propios juicios en relación con el porqué de su preferencia por la lectura desde el planteamiento dialógico que ofrecen las Tertulias corroboran la literatura existente sobre este tema. El poder participar con otras personas en el diálogo y debate a raíz de sus lecturas permite al alumnado sentirse escuchado y ampliar sus aprendizajes fruto del conocimiento de diferentes perspectivas y visiones sobre los mismos u distintos hechos, acontecimientos y dilemas.

Esta perspectiva dialógica de las TLD ejemplifica uno de los motivos por los cuales dicha propuesta permite sustituir prácticas de enseñanza basadas en la transmisión e imposición de información por procesos de construcción por parte de los estudiantes. Desde ellas, se considera el papel activo de cada niño y niña, sus voces y sus propias visiones del mundo y de la realidad.

No obstante, como se indicó anteriormente, el proceso de investigación fue detenido a causa del COVID-19, por lo que no pudo recogerse toda la información prevista. Algunos de los hallazgos requieren mayor indagación y profundización, como la evaluación que reciben las TLD o sobre los diferentes procedimientos empleados por los docentes en la implementación de la propuesta. Por último, sería interesante seguir investigando sobre las TLD en otros centros educativos para conocer en mayor profundidad las potencialidades y/o debilidades de esta propuesta educativa.

6. Referencias bibliográficas

Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 31-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>

- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. En F. Guerra, R. García-Ruiz, N. González, P. Renés y A. Castro (coords.), V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, junio de 2012. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644436>
- Álvarez-Álvarez, M. C., y Guerra-Sánchez, S. (2016). Leer y Dialogar: Investigación-Acción de los inicios de una Tertulia Literaria Dialógica en Educación Primaria. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 229-247. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65949681012.pdf>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información* (1a edición). Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays* (1a edición). Austin: University of Texas.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento* (2a edición). Barcelona: Seix Barral.
- Da Silva, T. T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, 1a ed., (pp. 63-80). Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (1a edición). Barcelona: Graó.
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Fallarino, N., Leite Méndez, A., y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense De Educación*, 31(3), 319-328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>
- Febré, B., Tarín, A., Pascual, D. y Villarejo, B. (2016). Tertulias literarias dialógicas. *Ciencia, ilusión y las mejores obras de la literatura para todos y todas. Padres y Maestros*, 367, 22-26. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.004>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2a edición). A Coruña: Fundación Paideia Galiza; Madrid: Ediciones Morata.
- Flecha, R., y Tortajada, L. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, 1a ed., (pp. 13-28). Barcelona: Editorial Graó.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20. Recuperado de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.2.Aspectos_sociales/1.4.Comunidad_aprendizaje_apuesta_por_igualdad.pdf
- Flecha, J. R., y Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13 (13), 1-19. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/990/1136>

- Foncillas, M., y Laorden, C. (2013). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 3 (3), 244-268. DOI: <http://dx.doi.org/10.447/rise.2014.16>
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (1a edición). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a edición). México: Siglo XXI.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. En J. Gimeno-Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 1a ed., (pp. 11-19). Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa* (1a edición). Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (1a edición). Madrid: Cátedra.
- Iturbe, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: Comunidades de Aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Tendencias pedagógicas*, 19, 43-66. Recuperado de Dialnet.
- Leite Méndez, A. E., Rivas Flores J. I., Cortés González P., y Nuñez, C. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, 13 (3), 19.
- Lleras, J. y Soler, M. (2003). Las Tertulias Literarias Dialógicas: Compartiendo lectura y cultura. *Revista Decisio*, 6, 24-28. Recuperado de: https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio6_saber5.pdf
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 66-69. Recuperado de: http://www.bideo.info/buesa/imagenes/20130416_tertulias_mloza.pdf
- Mondéjar, E., y Villarejo, B. (2017). Las Tertulias Literarias Dialógicas como Herramienta Educativa en la Prevención del conflicto Intercultural e Interreligioso. *Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad*, 3(1), 86-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/recei.2017.2669>
- Palomares, A. y Domínguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5 (3), 38-53. DOI: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3>
- Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital* (2a edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 7-30. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/42377354_Metodologia_comunicativa_critica_transformaciones_y_cambios_en_el_S_XXI
- Pulido, C., y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 2, 295-309. Recuperado de: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/218/7a27bf4c99eddd35b6ddac90fd72bf72.pdf>
- Racionero, S., y Brown, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 37-39.
- Rivas, J. I., Lera, J. A. y Cantú, D. (2019). Escuela Transformadora. Una apuesta frente a la Desigualdad Educativa. En J. A. Lera, R. F. Ochoa y J. A. Pérez (coords), *Muestras de la desigualdad educativa y precariedad laboral en países hispanoamericanos*, 1a ed., (pp. 65-71). Ciudad de México: Colofón; Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Rivas, J. I., Moreno, J. J. y Márquez, M. J. (2020). Nos pensamos como docentes con Paulo Freire: una experiencia de formación dialógica y autobiográfica.

- Periferia, 12(1), 207-229. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/04/nos-pensamos-como-docentes.pdf>
- Ruiz, L. y Pulido, M. A. (2012). Las Tertulias Literarias Dialógicas. Herramientas de trabajo para el profesorado, 4, 1-8. Recuperado de: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/132/46bed09ea9db7dd755784bf8ddc7bba9.pdf>
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos (2a edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 71-87. Recuperado de: <http://www.redined.educacion.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23442/00520083000294.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. Investigación en la escuela, 82, 31-43. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/39613/Proyecto%20Included.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vygotsky, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (2a edición). Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación (1a edición). Barcelona: Paidós Ibérica.

Notas

- (i) La información expuesta ha sido redactada a partir de la consulta del Proyecto Educativo del centro, pero por cuestiones de confidencialidad y respeto del anonimato de este no se adjunta el link de procedencia.
- (ii) Considerando la información procedente de los registros de observación y las entrevistas realizadas, los fragmentos extraídos de estas evidencias se han codificado a través de las siguientes abreviaturas, preservando así el anonimato de los informantes y facilitando su localización al lector: (E.D.) Entrevista al docente; (E.A.) Entrevista al alumnado; (R.O.P.) Registro de observación de prácticas; (R.O.): Registro de observación (R.O.).