

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces y Dibujos Argumentados del Alumnado

Mercedes Foncillas Beamonte¹, Maite Santiago-Garabieta², Itxaso Tellado³

1) Centro Universitario Cardenal Cisneros

2) Universidad de Deusto

3) Universitat de Vic

Date of publication: July 7th, 2020

Edition period: October 2020 – February 2021

To cite this article: Foncillas, M., Santiago-Garabieta, M., & Tellado, I. (2020). Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces y Dibujos Argumentados del Alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205-225. doi: 10.4471/remie.2020.5645

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5645>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Analysis of Dialogic Literary Gatherings in Primary Education: a Case Study through the Voices and Argued Drawings of the Students

Mercedes Foncillas
*Centro Universitario Cardenal
Cisneros*

Maite Santiago - Garabieta
Universidad de Deusto

Itxaso Tellado
Universitat de Vic

(Received: 12th May 2020; Accepted: 31st May 2020; Published: 7th July 2020)

Abstract

This article presents the impact that a Successful Educational Action (SEA), specifically the Dialogic Literary Gatherings (DLG) have had among the 4th grade students, after its implementation, during 10 sessions. Data analyzed has been written communicative accounts and argued drawings that these boys and girls provided, without having been required as part of the investigation, but which informed about the deep lived experience. The study is part of the RTD research: Impact of interactive learning environments on academic and social success (García-Carrión, 2015-2017). The contributions of these 48 students have been qualitatively analyzed. The results show that DLGs promote understanding, reflection, knowledge and learning from the enjoyment of works of classical literature. At the same time, they positively highlight their evolution in classroom dynamics and participation in their educational and family environment, by increasing interactions based on egalitarian dialogue.

Keywords: dialogic literary gatherings, primary education, written stories, argued drawings

Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces y Dibujos Argumentados del Alumnado

Mercedes Foncillas
Centro Universitario Cardenal
Cisneros

Maite Santitago - Garabieta
Universidad de Deusto

Itxaso Tellado
Universitat de Vic

(Recibido: 12 Mayo 2020; Aceptado: 31 Mayo 2020; Publicado: 7 Julio 2020)

Resumen

Este artículo muestra el impacto que una Actuación Educativa de Éxito (AEE), en concreto las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) han tenido entre el alumnado de 4º de primaria, después de su implementación, durante 10 sesiones. Se ha contado con los relatos comunicativos escritos y los dibujos argumentados que estos niños y niñas aportaron, sin haber sido requeridos como parte de la investigación, pero que recogieron en profundidad la experiencia vivida. El estudio se enmarca en la investigación I+D+i: Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social (García-Carrión, 2015-2017). Se han analizado cualitativamente las aportaciones de estos 48 estudiantes. Los resultados evidencian, que las TLD favorecen la comprensión, la capacidad de reflexión, el conocimiento y el aprendizaje desde el disfrute de obras de literatura clásica. Paralelamente, destacan positivamente su evolución en las dinámicas de aula y en la participación en su entorno educativo y el familiar, mediante el aumento de las interacciones basadas en el diálogo igualitario.

Palabras clave: tertulias literarias dialógicas, educación primaria, relatos escritos, dibujos argumentados

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas en el marco de la investigación europea INCLUD-ED (FP6) *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, han conseguido, mediante la reorganización de recursos disponibles en los centros escolares y de la comunidad, la creación de espacios educativos inclusivos (Flecha & Soler, 2013). Esta transformación ha revertido en mejoras del rendimiento académico de los estudiantes, a la par que un aumento en la cohesión. Para ello, como se describe a continuación, una de las AEE que mejores resultados ha evidenciado son las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD).

Las TLD consisten en la lectura compartida de una obra de la literatura clásica universal, basada en el diálogo igualitario y orientada a la construcción del conocimiento conjunto (Flecha, 1997; Flecha & Molina, 2015; Flecha, 2015, Bonell-García, Martínez-González, & Rodríguez-Fernández, 2019). Esta actuación educativa ha demostrado tener impacto positivo en diversos contextos socioculturales. Racionero, Ortega, García y Flecha (2012) profundizan en esta idea, destacando el impacto que tienen sobre el aprendizaje, partiendo de la lectura, los niños y niñas, interactúan, profundizan, reflexionan. Por otro lado, se fomenta el desarrollo y el lenguaje académico (Lopez De Aguilera, 2019). Además, también se han observado mejoras en cuanto a la transformación del entorno personal y social de inmigrantes (de Botton, Girbés, Ruiz, & Tellado, 2014) y la reconstrucción de la memoria autobiográfica (Racionero-Plaza, 2015).

Centrándonos en el entorno escolar, las TLD han impulsado mejoras en la conducta prosocial en estudiantes de educación primaria (Villardón-Gallego, García-Carrión, Yáñez-Marquina, & Estévez, 2018), trabajando desde la confianza y mayor conocimiento de las diversas formas de pensar de todos y todas en el aula (García-Carrión, 2015). Por otro lado, se fomenta la integración, desde el respeto a las diferencias y para la integración de alumnado con diversidad funcional en el aula (Molina, 2015).

El estudio de caso que se presenta en este artículo se enmarca en el proyecto I+D titulado “IMP-EXIT. Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social” (García-Carrión, 2015-2017). El objetivo del proyecto IMP-EXIT consiste en implementar entornos interactivos y dialógicos de aprendizaje, en aulas de 4º de primaria, en 7

centros de educación primaria como son, entre otras, las TLD, para medir el impacto en el rendimiento académico y desarrollo emocional y social del alumnado en centros escolares con contextos muy diversos.

En uno de estos 7 centros, al finalizar la experiencia de TLD, todos los niños y niñas decidieron expresar a través de relatos comunicativos escritos y dibujos argumentados la experiencia vivida. Han supuesto una información adicional y no planificada previamente. Esta aportación que los menores nos proporcionaron nos ha permitido profundizar en el impacto que la implementación de esta AEE ha tenido en ellos, en el profesorado implicado, en sus familias, tanto en su aprendizaje como en sus vivencias.

El interés del presente artículo se centra, por tanto, en analizar los relatos escritos y los dibujos argumentados de niños y niñas como testimonio de su experiencia. Lo cual permitirá ahondar en el conocimiento del impacto de las TLD en este colectivo, no explorado en profundidad con anterioridad.

Marco Teórico

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas en el marco de la investigación europea INCLUD-ED (FP6) *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, han conseguido, mediante la reorganización de recursos disponibles en los centros escolares y de la comunidad, la creación de espacios educativos inclusivos (Flecha & Soler, 2013). Estas AEE, como señalan Flecha y Buslon (2016), favorecen no solo los resultados académicos, sino también mejora la convivencia y la comunicación como lo demuestran numerosos estudios e investigaciones avaladas por la comunidad internacional, haciendo referencia a la práctica de la lectura dialógica. Ésta favorece la transformación y fomenta la capacidad crítica y la reflexión.

Flecha y Molina (2015) señalan que las AEE pueden implementarse en diferentes contextos educativos, siempre con el objetivo de lograr el éxito educativo. Como se describe a continuación, una de las AEE que mejores resultados se han evidenciado en la comunidad educativa, son las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD).

En las TLD, la lectura y su comprensión están presente en el aprendizaje de las distintas áreas de conocimiento, se profundiza en lo leído

relacionándolo con sus vivencias, con su entorno, se fomenta el diálogo y el consenso (Valls, Soler, & Flecha, 2008; Malagón & González, 2018), sin una lectura comprensiva adecuada, difícilmente se puede lograr el éxito educativo y los menores están abocados a incrementar los datos de fracaso escolar.

Racionero-Plaza y Puig (2017) establecen que en este contexto dialógico todos los niños y niñas leen y mejoran su aprendizaje, las relaciones con sus iguales, con sus familias, con su entorno. Se han observado mejoras en cuanto a la transformación del entorno personal y social (de Botton et al., 2014).

Centrándonos en el entorno escolar, las TLD han impulsado mejoras en conducta prosocial en estudiantes de educación primaria (Villardón-Gallego et al., 2018), trabajando desde la confianza y mayor conocimiento de las diversas formas de pensar de compañeras de aula (García-Carrión, 2015). A ello hay que añadir las mejoras experimentadas en el rendimiento escolar y la convivencia mediante la participación de las familias en el centro escolar (Gómez-del-Castillo & Aguilera-Jiménez, 2018; García & Ríos, 2014) y la integración de alumnado con diversidad funcional en el aula (Molina, 2015). Todo ello en un contexto de aprendizaje dialógico, que como señala García-Carrión, López de Aguilera, Padrós y Ramis (2020) se fomenta el aprendizaje y lenguaje, favoreciendo la comunicación en un contexto de igualdad.

Como señalan Vázquez y Fernández-Río (2016), los dibujos argumentados suponen un instrumento de análisis ya que los menores expresan su percepción sobre aquellas situaciones vividas y nos aportan información sobre el impacto que, en este caso, han tenido las TLD, los dibujos nos acercan a las vivencias y estos se apoyan en los relatos comunicativos escritos, en los que exponen las vivencias personales y en grupo percibidas a lo largo de las sesiones. Desde la creación de sentido, la igualdad entre los participantes y su transformación (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Flecha, 1997; Morlà, 2015).

Rodríguez (2017) señala que los dibujos que realizan los menores después una experiencia, reflejan aquellos aspectos que les han llamado la atención, que más les han impactado y son estos los que recuerdan en mayor medida. A través del dibujo los menores expresan, como si de un juego se tratara, los sentimientos que le provocan las experiencias vividas, nuevas para ellos en un contexto de aprendizaje.

En el mismo sentido Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda, (2017), en una investigación realizada con alumnado de primaria, indicaron cómo a través de los dibujos se podía comprobar los efectos positivos de la práctica desarrollada los niños y niñas se convierten en protagonistas frente al profesorado que queda en un segundo plano.

Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2017) establecen en los resultados de su investigación, en un contexto educativo dialógico, la mejora de la expresión escrita y como ésta facilita el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la comunicación dialógica también potencia la puesta en común, el respeto de todas las opiniones, la verbalización de las mismas, la reflexión, su argumentación. En este sentido, Habermas (1998) señala que la argumentación está presente en los procesos de comprensión, de aprendizaje facilitando la comunicación.

Metodología

Se ha utilizado metodología cualitativa partiendo de 48 dibujos y relatos escritos que 25 niños y 23 niñas de 4º de primaria de un mismo centro que realizaron una vez finalizada su primera experiencia de tertulias dialógicas, en el marco de la investigación realizada a nivel nacional: “Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social” IMP-EXIT (García-Carrión, 2015-2017).

Se trata de un centro público en el que se implementaron por primera vez las TLD. Está situado en una localidad industrial con una población de 200.000 habitantes. El barrio en el que se encuentra el centro ha experimentado un cambio a nivel socioeconómico en la última década, motivado, fundamentalmente por la crisis económica de 2008. En la actualidad tiene un nivel socioeconómico medio bajo y con alta presencia de población inmigrante, que se refleja en las aulas.

Estos niños y niñas decidieron expresar su percepción del impacto que las TLD habían tenido en sus vivencias, tanto a nivel cognitivo como emocional, y entregar, de manera sorpresiva, a la investigadora que había realizado el trabajo de campo. En el proyecto, referenciado, no se contempla una acción de tales características.

Consideramos que la información que estos menores aportan a través sus de escritos y dibujos nos proporcionan, de forma espontánea, los sentimientos y emociones que el desarrollo de las 10 sesiones de TLD les ha producido. Para analizar esta nueva documentación se establecieron las siguientes categorías:

1. *Aprendizaje*: aprendizaje activo entre todos desde la igualdad, el diálogo y partiendo de la lectura de un clásico de la literatura universal. Esta categoría en el contexto educativo en el que se desarrolla la intervención es básica, fomentando el aprendizaje entre todos y la ayuda mutua. El aprendizaje afecta a áreas de conocimiento y de las emociones.
2. *Reflexión*: básica y necesaria para lograr un aprendizaje sólido. Necesaria, por otra parte, para lograr la transformación, el crecimiento, la creación se sentido de estos niños y niñas a lo largo del desarrollo de las TLD y su relación con su proceso de aprendizaje.
3. *Participación*: fundamental en las TLD, participación entre iguales, fomento del debate, el respeto, la comunicación y la escucha activa. Participación necesaria en la sociedad de la información y comunicación en la que nos encontramos. Superando miedos e inseguridades.

Para el diseño y análisis de estas tres categorías, se partió de la metodología comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006; Gómez, Padrós, Ríos, Mara, & Pukepuke, 2019), ya que consideramos que es la más idónea para analizar la percepción que estos niños y niñas exponen de sus vivencias, de sus sentimientos, de sus emociones a través de sus dibujos y de sus relatos comunicativos escritos. Estos se realizaron en un contexto de confianza, de seguridad, en su entorno habitual, entre iguales, sin presión alguna, algo que facilitó la argumentación crítica y fundamentada, teniendo como foco central la reflexión y la participación de todos y todas. Para el análisis de los relatos escritos y de los dibujos argumentados se asignó un número a cada niño y niña.

La muestra, para la realización de este artículo, está formada por los dibujos y los escritos de 48 niños y niñas, a cada documento y dibujo se le asignó un número correspondiente a cada niño o niña para anonimizar los datos. También se han tenido en cuenta las entrevistas que se realizaron a las dos profesoras y a tres madres y un padre durante el trabajo de campo del proyecto IMP-EXIT, para avalar lo expuesto por los menores.

Análisis y Resultados

El análisis del contenido de la información cualitativa procedente de los dibujos y relatos escritos (Vázquez & Fernández-Río, 2016) de todos los niños y niñas que han elaborado de forma autónoma ha sido la base para verificar las tres categorías establecidas. El procedimiento seguido fue analizar cada uno de los relatos escritos por los menores y toda la información proporcionada se recogió en las categorías. Posteriormente se analizaron los dibujos argumentados en los que reflejaban la experiencia vivida en las TLD, centrándonos en dos de ellos.

En el análisis de los relatos escritos aportados por todos los niños y niñas, se hacen referencia en un mayor número de ocasiones, a la categoría “Aprendizaje”, seguida de “Participación” y “Reflexión”. Del total de niños y niñas, 30 señalan el aprendizaje en mayor número de ocasiones: “Con el libro hemos aprendido cosas antiguas”, “Nos ayuda a leer mejor y hemos mejorado”, “Escuchando aprendes algo nuevo o algo que haya pasado, como la historia”, “He aprendido a expresarme”, “Hemos aprendido a debatir”. En segundo lugar, se hace referencia a las ocasiones en las que hacen referencia a las otras dos categorías: reflexión, en 21 y participación, 18: “A los más tímidos se les ha soltado la pinza”, “Te enseñan a desarrollar la imaginación”, “Hacemos algo distinto, reflexionamos para no tener violencia”.

Estos datos se avalan con la información de las entrevistas realizadas y la incidencia de las tres categorías establecidas en el discurso de las madres y el padre entrevistados, se observar una coincidencia entre el alumnado y sus familias a la hora de evaluar la importancia del aprendizaje logrado a través de las TLD. En segundo término, al igual que entre el alumnado, aparece la participación y la reflexión. Por otro lado, las profesoras también coinciden en esta valoración. En las entrevistas realizadas, ambas señalan el aprendizaje

como uno de los logros más evidentes conseguidos por el alumnado y argumentan esta afirmación señalando que en el área de lengua, son más creativos, participan más, construyen frases más largas y tienen más vocabulario y mayor comprensión en la lectura. Los avances también afectan en matemáticas, las profesoras señalan que: “se muestran más seguros y han perdido el miedo a salir a la pizarra. Tienen mayor comprensión de los problemas”.

Desarrollo de Aprendizajes Instrumentales

Si nos centramos en los resultados relativos a la categoría Aprendizaje, podemos indicar que todas las personas participantes en las TLD valoran como positivo el desarrollo de esta experiencia de aprendizaje en el aula. Alumnado y profesorado consideran que el cambio en la distribución clásica del aula favorece el aprendizaje y el diálogo, así como las interacciones que se producen en un mismo plano de igualdad.

En este sentido el niño nº 4, señala en su relato: “me encantan las tertulias, porque nos vemos todos las caras”. Otra niña (nº 1), continuando con la importancia que dan al aprendizaje, argumenta: “los libros clásicos nos ayudan a aprender cosas nuevas que nosotros todavía no sabíamos”.

Siendo este un argumento que se repite en gran parte de los niños y niñas, así como en las dos profesoras, que con anterioridad al inicio de las tertulias no estaban demasiado convencidas del aprendizaje a lograr, pensando que sería una nueva ocurrencia del profesorado de la universidad. En este sentido, la niña nº 2 argumenta: “Estoy feliz porque a la vez que leíamos aprendíamos cosas nuevas y eso es bueno para ampliar el vocabulario”. Es un argumento presente en todos los niños y niñas que asocian el aprendizaje a la diversión, planteándose el mismo desde la sorpresa: “Me he divertido mucho y [...] he aprendido mucho [...] Me ha encantado conocer a Lázaro” Así se expresa la estudiante nº 16.

El significado que para todos han tenido el descubrimiento de las TLD ha traspasado los muros del colegio, haciéndose presente en el seno de las familias. Así, en las entrevistas realizadas a las familias, una madre señala: “[...] durante todo el trimestre, el tema de conversación en casa eran las tertulias. Los cuatro estábamos con el libro”. El padre entrevistado señala: “cuando preguntaba a mi hija en qué consistían las tertulias, ella me decía:

son como lengua, pero más divertido” Esta percepción de la realización de las tertulias como algo divertido está presente en la mayoría de los 48 relatos escritos. El niño nº 15 señala: “Antes la lectura me parecía un rollo, no me gustaba para nada... ahora he aprendido lo divertido que es la lectura”.

El aprendizaje sigue presente en las manifestaciones del alumnado, la niña nº 4, señala: “con tertulias aprendemos cosas nuevas como palabras, por ejemplo: bula, clérigo [...] y todos nos vemos la cara”. Cuando aparecían estas, u otras, palabras en la lectura los niños resolvían sus dudas bien en esa sesión o bien en la siguiente, pero nunca esperaban la solución desde la profesora o la investigadora, la resolución se realizaba con sus iguales o en el entorno familiar. El conocimiento se iba construyendo entre todos.

En este mismo sentido el niño nº 1 señala: “Me ha sorprendido que hayamos aprendido tantas cosas: buldero, escribano, arcipreste, etc.”. Y el niño nº 2 repite: “[...] hemos aprendido vocabulario, Castilla la Vieja”. Además, añade: “[...] hemos aprendido a respetarnos [...] y hemos aprendido a valorar lo que tenemos”. Al igual que la niña nº 4, que señala: “me ha gustado estar en la clase en círculo, vernos las caras”. En gran parte de las argumentaciones que los niños y niñas dan, se repite la importancia que otorgan a poder verse las caras, volviendo a lo anteriormente señalado: la distribución del aula, alejada de una estructura jerárquica, facilita los aprendizajes (Flecha, 2015).

El niño nº 3, señala, valorando los aprendizajes adquiridos a través de la lectura: “si leemos el Lazarillo podemos leer más [...] y aprender mucho sobre la edad media”. Niña nº 5 siguiendo con la importancia del aprendizaje señala, “aprendemos cosas que no sabíamos cómo: lo de Castilla la vieja, bulas, que beben vino los niños”. Niña nº 6: “aprendemos a leer mejor, a aprender palabras nuevas”.

La niña nº 11, vuelve argumentar este mismo aprendizaje, pero añade otros aprendizajes, relacionados con la lectura del libro leído, que salen del centro educativo: “Hemos aprendido que en la universidad también hay que leerlo, y que los padres lo han leído”.

En las entrevistas a las familias una madre señala: “yo había leído El Lazarillo, pero ya no lo recordaba. Ahora he vuelto a leerlo con mi hijo”. En la última sesión el niño nº 8 señala: “a mí lo que más me ha sorprendido es que mi padre conociera el libro que he leído”.

Siguiendo con el reconocimiento del logro del aprendizaje, el niño nº 5: “[...] me ha ayudado a leer. Nos enseña cómo era la vida en la antigüedad”. “Hemos podido conocer el libro del Lazarillo de Tormes [...] hemos podido aprender cosas de la Literatura.” Así se expresa la niña nº 8 sobre la actividad realizada.

La niña nº 7 argumenta: “[...] aprender cosas que no conocía. Investigar cosas nuevas, y reconocer todos mis errores”. En la argumentación que realiza, esta niña relaciona el aprendizaje con la reflexión sin ser consciente de ello está aludiendo a uno de los tres tipos de aprendizaje establecidos por Jarvis (1989), aquél que hace referencia al aprendizaje experimental, basado, en la reflexión que contribuye a adquirir nuevos tipos de conocimiento, un tipo de aprendizaje más sólido, que permanece y está alejado del aprendizaje memorístico.

Las profesoras, señalan que con las TLD el aprendizaje está presente, se aprende de otra manera, mejora la comprensión lectora, la escritura, y sobre todo aprenden a participar, a debatir, a reflexionar a hablar. Una de las profesoras señala: “Quizá les estamos limitando mucho el camino, estamos demasiado cerrados con los contenidos y nos perdemos conocerlos como personas”. Estas profesoras, señalan que las TLD enriquecen las clases de lengua y en ningún caso suponen una pérdida de tiempo, el resolver sus dudas, el aprender entre todos, desde la igualdad, desde la reflexión, refuerza el conocimiento.

Como señala Bruner (1997), el aprendizaje se ha de considerar como un proceso en el que las personas aprenden unas de otras, alejado del planteamiento en el que unas personas tienen el conocimiento y otras lo reciben, o como Freire (1970) que no considera al alumnado como vasijas que hay que rellenar de conocimientos. Bruner (1997) respalda la idea del aprendizaje entre todos, indicando que forma parte de la naturaleza de las culturas humanas.

Incremento de Habilidades de Argumentación y Reflexión

En cuanto a la categoría de: Reflexión los menores, se muestran reflexivos y el profesorado y la familia destaca la madurez que ha observado en los menores a raíz de su participación en las aulas.

Una profesora señala:

“Se han crecido, han madurado, se llega una reflexión interior muy buena [...] algunos verbalizan sus problemas personales [...] en definitiva a través de la reflexión los conoces mejor, te ayuda a sentirlos más, a quererlos más, de otra manera”.

El niño nº 6, realiza en su relato una argumentación desde la reflexión y la madurez: “gracias a esta actividad algunos que no leían se han animado y se han dado cuenta de lo importante que es leer”. Esta argumentación de un niño de nueve años, que ha realizado diez sesiones de tertulias, debería servir para cuestionar las ocurrencias que distintos profesionales se plantean en educación; en bastantes ocasiones no se escucha o no se crea el espacio adecuado para que los menores expresen sus opiniones.

Una de las profesoras señala, después de llevar dos cursos con estos niños y niñas: “Me estoy dando cuenta que no conocemos a nuestros alumnos, [...] las TLD tienen impacto en lo académico y en lo personal: saber dialogar, reflexionar, hablar con los compañeros. Todos tienen su propia opinión”. Este niño continúa con sus argumentaciones: “[...] gracias a esta actividad escribimos mejor, leemos mejor, etc...” Más adelante relaciona las TLD con su entorno familiar, ya que su hermano, en 4º B realizó las tertulias en primer lugar: “Mi hermano, siempre venía diciéndome que cuando me tocara me iba a encantar y tenía razón, me lo he pasado muy bien [...] y a algunos les ha ayudado a recordar”.

Freire (1970) elaboró la Teoría de la Acción Dialógica, como se ha señalado, en ella se da gran importancia, al diálogo entre todas las personas. Y cómo éste favorece el desarrollo de la persona y el aprendizaje. Tal como señalan Aubert et al. (2008), los planteamientos educativos que no fomentan la comunicación, los encuentros o el diálogo no favorecen la calidad de los aprendizajes y las personas inmersas en el proceso de aprendizaje tienen dificultades para encontrar el sentido a los mismos.

Otro de los niños, el nº 7 reitera en su argumentación: “[...] a mí me ha encantado [...] cuando tocaban tertulias me emocionaba porque a mí personalmente me ha encantado”. En la reflexión que niños y niñas realizan sobre las TLD la satisfacción, la diversión que les ha proporcionado el libro está presente en la mayoría; así la niña nº9 señala: “me ha encantado conocer

a Lázaro, y conocemos aquellos tiempos”.

El padre de la niña nº 8 señala: “Al principio mi hija pedía ayuda, leíamos juntos, me consultaba sobre la frase que había elegido, pero luego lo hacía sola y no esperaba al último momento. Se notaba que lo hacía contenta”.

La niña nº 12, que mostraba una gran timidez en sus intervenciones, aporta el siguiente argumento: “[...] aprendes cosas nuevas y en el futuro podrás contarle a tu hijo como ha sido tu vida de pequeño y además podrás leer mucho mejor”. Esta niña, sin planteárselo, descubre que el aprendizaje puede tener un fin instrumental y tal como señala Bruner (1997) no podemos pensar que los aprendizajes educativos solo tienen consecuencias en el momento en el que se adquieren, el aprendizaje tiene una dimensión de futuro, y va más allá de las personas que en un determinado momento los reciben.

El niño nº 23, reflexiona señalando: “... podemos leer más y comentar lo que más nos ha gustado y ser generosos con la gente y disfrutar de las cosas que tenemos”. La profundidad de esta reflexión en un niño de 9 años sorprende y su profesora señaló: “No conocemos a nuestros alumnos, estamos demasiado preocupadas en dar unos contenidos”.

La madre del niño nº 5 señala: “Mi hijo ha mejorado en la lectura, antes leía a trompicones [...] ahora saca ideas de lo que lee y además ha mejorado la escritura”. En este sentido (Álvarez; González, & Larrinaga, 2013; Domínguez, 2017) señalan la importancia de la reflexión para comprender la dimensión de las distintas tareas y construir entre todos diferentes respuestas a los problemas que van surgiendo, siendo más competentes en las distintas áreas instrumentales.

Incremento de la Participación Activa del Alumnado

En cuanto a la tercera categoría: Participación, en el grupo de 4º A no había diferencias entre los niños y las niñas. En cambio, en el grupo de 4º B, había una clara diferencia entre los niños y las niñas. A éstas, en general, les costaba participar más, debido fundamentalmente a su timidez. Así algunas de las aportaciones escritas de las niñas y niños de 4º B hacen referencia este hecho. La niña nº 4, señala: “[...] a los más tímidos ya no tienen tanta timidez, bueno no todos”. En este mismo sentido la niña nº 10 escribe: “¡A mí me ha ayudado muchísimo! y a mis compañeras que eran tímidas también”. Y el niño nº 9:

“A los más tímidos, se les ha soltado la pinza”. La participación en las tertulias, desde la igualdad, estando todos y todas en el mismo plano de igualdad, así como la interacción que se produce facilita la superación de barreras.

El que pudieran optar a moderar las sesiones facilitó la participación. Para moderar la primera sesión, hubo 8 voluntarios, en las siguientes se llegó a 15 y había niños y niñas. Las profesoras ven a su alumnado más seguro, más maduro, algunos verbalizan sus problemas personales y señalan que los niños y niñas han crecido, son capaces de hablar en público, de respetar la opinión de un compañero, aunque no sea la misma que ellos y ellas tienen. Tal como señala Álvarez (2015) cuando se incrementa la motivación de los niños y niñas, se fomenta su participación en el entorno, favoreciendo positivamente la convivencia entre las personas que integran la comunidad educativa.

La participación en las sesiones contribuye al aprendizaje entre todos (Flecha, 1997; Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010; Flecha & Villarejo, 2015; Ramis, 2018; García-Carrión et al., 2019). Por otro lado, la participación y promoción del alumnado, en el entorno social en el que se encuentra es un valor facilitador del aprendizaje en los centros educativos. En este sentido la niña nº 14, argumenta: “Hemos aprendido muchas cosas, como debatir entre nosotros”. El niño nº 5, señala: “lo que más me ha gustado ha sido que miro a mí y luego a los demás, pero antes de hablar de los demás, antes nos miramos nosotros” La Niña nº 10, señala: “¡A mí me ha ayudado muchísimo y a mis compañeras que eran tímidas también! Ahora puedo hablar más fuerte y hablo con todo el mundo”. Muchas niñas de 4ºB coinciden con esta argumentación. Su profesora refrenda este relato: “Antes costaba que saliera a la pizarra, ahora sale voluntaria”.

La niña nº13, escribe reflexionando sobre su participación en la TLD lo siguiente: “[...] hacíamos más amigos y leíamos del mismo libro. Algunos dialogaban más con sus padres, aprendíamos cosas nuevas y nos divertíamos mucho”. En este sentido, las profesoras señalan que ahora los niños y niñas hablan de tú a tú con sus padres, refuerzan los lazos familiares y estos nos preguntan: “¿Cómo han surgido?” También señalan que en las tutorías los padres y madres comentan los cambios que han visto en sus hijos / as.

Así, aprender de otra manera, fomentar la reflexión y la participación son fundamentales para promover en el aula un aprendizaje más consolidado, que

verse las caras, en este dibujo, podemos ver cómo una de las alumnas refleja su deseo de participación en las tertulias. La niña se pregunta: “¿Habrá tertulias hoy? ¿qué día es hoy?”, al asociar un determinado día de la semana a la realización de las tertulias. En el dibujo argumentado, destaca la estructura del aula y a cómo se sientan, en círculo, sus compañeras y compañeros. También dibuja el aula con sus compañeras y compañeros, todos sentados en círculo. En el dibujo incluye en primer plano a todos los compañeros y compañeras y en segundo plano dibuja la mesa de la profesora, vacía, y la pizarra. En este sentido señalar, que investigaciones europeas han demostrado que las formas de organizar las aulas, como es el caso de las TLD, mejoran los resultados académicos y la cohesión social en muy diversos contextos (Flecha, 2015).



Figura 2. Dibujo Niña 3

Otra niña, la nº 3 concretamente asocia, en el dibujo que realiza, las tertulias (ver Figura 2) con el área de conocimiento de Lengua y Literatura, aunque fuera del contexto del aula. En la ilustración se plasma la imagen de una niña sonriente, feliz, en un parque o campo. En las interacciones que se plasman, la niña expresa en primera persona que le gustaría tener más sesiones de tertulias. Hace hincapié en su petición, acabando con un “por favor” y dándole énfasis a su petición. El libro leído, *El Lazarillo de Tormes*, lo sitúa en el centro de su pensamiento. El dibujo que hace de ella o una niña de la clase es sonriente y con los ojos mirando hacia arriba, soñando con el libro de la tertulia.

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que las tres categorías establecidas: Aprendizaje, Reflexión y Participación se han logrado basándonos en la percepción que manifiestan los niños y las niñas sobre las TLD. A través de sus dibujos argumentativos y sus relatos escritos exponen cómo han percibido la experiencia. Muchos se sorprendían y señalaban: “Aprendíamos y nos divertíamos”; o la explicación de las tertulias que da una niña a su padre: “Es como lengua, pero más divertido”. Señalan que: “hemos aprendido a debatir, a leer y puedes opinar lo que piensas”. Tal como plantean Flecha y Molina (2015), debatir sobre una lectura determinada fomenta la relación entre los miembros del grupo e incrementa sus competencias de comunicación, así como favorece la ayuda espontánea entre los miembros del grupo y a medida que mejoran las competencias lectoras, se va incrementando el gusto por la lectura.

Otros reflexionaban: “Con Lázaro aprendimos a debatir y a dar razones” o “Hemos aprendido a leer, a escuchar, cosas nuevas” Estos niñas y niños han descubierto otra forma de aprender diferente, en ella la diversión, el debate, la reflexión están presentes y reflexionan escribiendo: “Escuchando aprendes” Esta idea se recoge en Aguilar et al. (2010), los niños y niñas cuando descubren que existen otras formas de aprendizaje basadas en la igualdad, en la validez de toda opinión, en la creación de sentido, en la escucha activa, en el compañerismo, incrementan sus aprendizajes y estos son más sólidos ya que están basados en la reflexión y el debate. La niña nº

19 señala: “Escuchando aprendes algo nuevo o algo que haya pasado, como la historia” o el niño nº 6 que expresa así su reflexión sobre las tertulias: “Es una forma de leer que a mí y a mi familia nos parece muy bien porque das tu opinión”. El aprendizaje sale del aula e implica a su entorno, los niños y niñas leen y comparten sus reflexiones con sus familias. El alumnado disfruta de obras clásicas de la literatura universal y aprende a aprender con sus compañeros y compañeras desde la igualdad, el respeto y la cooperación. Al mismo tiempo dialogan y reflexionan sobre su entorno, sobre las relaciones entre iguales, conocen y comprenden otras épocas, potenciando el diálogo que Freire (1970) destacó en su Teoría de la Acción Dialógica.

Todo contribuye, como se ha expuesto, a incrementar sus competencias en lectura, así como su comprensión; ampliar su vocabulario. Diversas investigaciones señalan que esta actividad contribuye a la aceleración de los aprendizajes, así como al aumento de las experiencias a través de las diferentes interpretaciones que derivan del libro (Valls et al., 2008), al mismo que tiempo que permite al alumnado compartir sentimientos con sus compañeros y compañeras (Pulido & Zepa, 2010); mejorar de la competencia lingüística y actitudes de amistad y solidaridad, comprensión de pensamientos ajenos (García-Carrión, 2015).

Por otro lado, partiendo de la percepción de las TLD, y que estos menores han reflejado en sus dibujos argumentativos y en sus relatos escritos, se evidencia cómo distintas investigaciones ya han constatado (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997; Gómez et al., 2011; Valls et al., 2008; Villardón-Gallego et al., 2018) que las TLD favorecen el aprendizaje, el gusto por la lectura, la comprensión, la reflexión.

Las profesoras también han descubierto cómo favorecen las tertulias la comprensión; la reflexión; la madurez del alumnado; el conocimiento, el aprendizaje desde el disfrute, de obras clásicas de la literatura. Muestran una sorpresa positiva cuando observan cómo los niños y niñas se entienden ellos solos y resuelven sin la intervención de un adulto sus dudas. Ellas destacan de las tertulias: “El rendimiento en clase; la mejora en aspectos instrumentales; la participación; el trabajar los clásicos”.

Después de dos trimestres en el centro, un trimestre con cada grupo, estas profesoras deciden seguir con el desarrollo de las TLD en el tercer trimestre. Recordamos a Bruner (1997) cuando señala: “La mejora de la educación

requiere profesores que entiendan y estén comprometidos con las mejoras proyectadas” (p. 55). Sin ellos, sin su compromiso, cualquier mejora en el sistema educativo tendrá grandes dificultades para su implementación.

Todos estos niños y niñas manifiestan su satisfacción por la actividad realizada, el niño nº 21 señala lo que comparten la mayoría: “Gracias por las clases divertidas”.

El desarrollo de este artículo ha permitido avanzar en conocer la experiencia del alumnado de primaria sobre la intervención realizada. Especialmente, mediante las ilustraciones y los relatos aportados, se ha podido profundizar en conocer su percepción sobre el impacto de las TLD. Investigaciones anteriores han recogido las percepciones del alumnado, pero en pocas ocasiones se ha puesto el foco en la recogida de datos mediante técnicas que se ajusten mejor a sus métodos de expresión. Las ilustraciones y relatos han permitido que el alumnado exprese libremente sus ideas. Consideramos, de cara a investigaciones futuras, que sería interesante implementar intervenciones durante un mayor número de sesiones en las aulas, con el fin de valorar la evolución de la percepción y los aprendizajes mediante las TLD.

Teniendo todo ello en consideración, también pensamos que sería relevante, para el planteamiento de futuras investigaciones, que se siga recurriendo a los dibujos argumentados y relatos escritos para conocer la percepción que tienen los niños y niñas sobre implementaciones de prácticas educativas de éxito y cómo estas repercuten en el aprendizaje.

Agradecimientos

Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto: IMP-EXIT Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social, con referencia EDU2015-66395-R, financiado por el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2015.

Referencias

- Álvarez, C. (2015) De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292.
<http://hdl.handle.net/2117/80179>

- Álvarez, C.; González, L., & Larrinaga, A. (2013) Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro. *Tabanque: Revista pedagógica*, 26, 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754777.pdf>
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44. <http://hdl.handle.net/10234/53159>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Bonell García, L., Martínez-González, A., & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 19, 137-161.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- de Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241–249. <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>
- CREA. (2006-2011). *INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- Domínguez, F. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado: Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 81-109. <http://hdl.handle.net/10486/679707>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>

- Flecha, R. & Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa*, 23. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R. & Villarejo, B. (2015). Pedagogía crítica: Un acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Flecha, R. & Buslon, N. (2016). 50 años Después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education (RISE)*, 5(2), 127-143. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2087>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- García, L. & Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful Educational Actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191. <https://doi.org/10.1080/02660830.2014.11661665>
- García, C., Ruiz, L., & Comas, M. À. (2019). Formación de familiares y voluntariado. Los beneficios de la solidaridad en la escuela. *REMIE- Multidisciplinary Journal Of Educational Research*, 9(2), 144-168. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2019.4188>
- García-Carrión, R. (2015). What the Dialogic Literary Gatherings did for me: The personal narrative of an 11-year-old boy in a rural community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913–919. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305>
- García-Carrión, R. (2015-2017). *Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social (IMP-EXIT)*. Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2015. Referencia: EDU2015-66395-R
- García-Carrión, R., López de Aguileta, 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>

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure.

Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.

<https://doi.org/10.1177/1077800410397802>

Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L.C. & Pukepuke, T. (2019). Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case. *Frontiers in Education*, 4(9). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00009>

Gómez-del-Castillo, M. T. & Aguilera-Jiménez, A. (2018). Dialogical Collaboration Among Teachers of Different Education Levels. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(3), 234-258. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2018.3665>

Gutiérrez-Fresneda, R. & 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>

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus

Jarvis, P. (1989). *Sociología de la educación continua y de adultos*. El Roure.

Lopez De Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71.

<http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>

Malagón, J. D. & 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>

Méndez-Giménez, A. & Martínez de Ojeda, D. (2017). Percepciones del estudiante de primaria sobre el uso del modelo de educación deportiva

- para la enseñanza del mimo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 418, 21-34.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.642>
- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162. <http://doi.org/10.17583/hse.2015.1496>
- Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 295-309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia.
- Racionero-Plaza, S. (2015). Reconstructing autobiographical memories and crafting a new self through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 920-926. <https://doi.org/10.1177/1077800415611689>
- Racionero-Plaza, S. & Puig, P. (2017). La Confluencia entre CdA y otros proyectos. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(3), 339-358. <https://doi.org/10.17583/remie.2017.3023>
- Ramis, M. (2018). Contribuciones de la teoría de Freire a la educación dialógica. *Social and Education History*, 7(3), 277-299. <https://doi.org/10.1783/hse.2018.3749>
- Rodríguez, J. (2017). Imaginación, creatividad y aprendizaje por descubrimiento a través del arte en educación infantil. *Tercio Creciente*, 12, 97-120. <https://doi.org/10.17561 rtc.n12.8>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Vázquez, L. & Fernández-Río, J. (2016). Dibujos argumentados: una herramienta de investigación en niños de corta edad. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 106-119. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/227>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in

children's prosocial behavior. *Sustainability, 10(7), 2138.*
<https://doi.org/10.3390/su10072138>

Mercedes Foncillas es Profesora en la Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrita a la Universidad de Alcalá

Maite Santiago - Garabieta es becaria de investigación en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto

Itxaso Tellado es es Profesora de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña y directora del Departamento de Pedagogía de la misma universidad.

Contact Address: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros. Avda. Jesuitas 34 - 28806 Alcalá de Henares, Madrid, España.

Email: mercedes.foncillas@cardenalcisneros.es