

## **GRADODE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Curso 2020-2021**

### **IMPLEMENTACIÓN DE TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS EN LA ETAPA DE PRIMARIA**

**Autora/Autor: Idoia Urkidi Conte**

**Directora/Director: Igone Aróstegui Barandica**

**En Leioa, a 8 de junio de 2021**

## ÍNDICE

Introducción.....	3
1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	4
1.1. Educación inclusiva y escuela inclusiva .....	4
1.2. Aprendizaje dialógico .....	6
1.3. Proyecto INCLUD-ED.....	8
1.3.1. Resultados clave del proyecto INCLUD-ED: actuaciones educativas de éxito	8
1.3.2. Tertulias literarias dialógicas .....	9
1.4. La adquisición del proceso lector en lengua extranjera .....	11
2. METODOLOGÍA.....	12
3. DESARROLLO DEL TRABAJO.....	13
3.1. Diagnóstico .....	13
3.1.1. Descripción del contexto y los y las participantes.....	13
3.1.2. Identificación de necesidades .....	13
3.1.3. Objetivos de la intervención .....	14
3.2. Diseño e implementación.....	14
3.2.1. Diseño .....	14
3.2.2. Implementación .....	15
3.3. Resultados de las intervenciones.....	16
3.4. Valoración de la intervención desde la percepción de los y las participantes y tutor	18
3.4.1. Alumnado.....	18
3.4.2. Tutora.....	19
4. CONCLUSIONES.....	20
5. ÉTICA PROFESIONAL Y PROTECCIÓN DE DATOS.....	21
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	21
ANEXOS	

ANEXO 1. LIBRO. A CHRISTMAS CAROL-DICKENS

ANEXO 2. EJERCICIOS. A CHRISTMAS CAROL

ANEXO 3. CUESTIONARIO PERCEPCIÓN ALUMNADO

ANEXO 4. CUESTIONARIO PERCEPCIÓN TUTORA

ANEXO 5. PERMISO PARA GRABAR AUDIO E IMÁGENES

# IMPLEMENTACIÓN DE TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS EN LA ETAPA DE PRIMARIA

**Idoia Urkidi Conte**

UPV/EHU

La competencia comunicativa se presenta como fundamental para el futuro del alumnado, así como el conocimiento de un segundo idioma como el inglés. Este trabajo se concreta en la implementación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas en dos grupos de alumnos y alumnas de sexto curso de Primaria con el objetivo de analizar tanto las ventajas como los beneficios que puede aportar esta estrategia educativa en la competencia comunicativa. A través de la metodología comunicativa se observaron, entre otros, resultados de mejora en la dimensión instrumental en lengua extranjera (L2) de los estudiantes de la asignatura de inglés del último curso de Educación Primaria.

*Tertulias literarias dialógicas, aprendizaje dialógico, inglés, Educación Primaria, competencia comunicativa*

Komunikazio-gaitasuna funtsezkoa da ikasleen etorkizunerako, baita ingelesa bezalako beste hizkuntza bat jakitea ere. Lan hau Literatura-solasaldi dialogikoen estrategia Lehen Hezkuntzako seigarren Mailako bi ikasle-taldetan ezartzean datza, hezkuntza-estrategia horrek komunikazio-gaitasunean izan ditzakeen abantailak eta onurak aztertzeko. Komunikazio-metodologiaren bidez, besteak beste, Lehen Hezkuntzako azken mailako ingeles-ikasgaiko ikasleen atzerriko hizkuntzako dimentsio instrumentala (L2) hobetu izanaren emaitzak ikusi ziren.

*Literatura-solasaldi dialogikoak, ikaskuntza dialogikoa, ingelesa, Lehen Hezkuntza, komunikazio-gaitasuna*

Communicative competence is presented as fundamental for the future of students, as well as the knowledge of a second language such as English. This work is concretized in the implementation of the strategy of Literary Dialogue Gatherings in two groups of students of the sixth grade of Primary School with the aim of analysing both the advantages and the benefits that this educational strategy can bring in the communicative competence. Through the communication methodology, it was observed, among others, results of improvement in the instrumental dimension in foreign language (L2) of students of the English subject of the last year of Primary Education.

*Literary dialogical gatherings, dialogical learning, English, Primary Education, communicative competence*

## Introducción

La tasa de abandono escolar temprano en España se situaba en 2019, según el análisis del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2020) sobre las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (EPA), en el 17,3%. A pesar de que esta cifra supone un descenso de 14,4 puntos porcentuales respecto a 2008, estos datos están aún lejos de la media europea del 10,3%.

Asimismo, como sostiene en su último informe la ONG Save the Children (2020), el confinamiento vivido por la pandemia del COVID-19 ha provocado todavía más desigualdades. Por esta razón, resulta necesario dar respuesta a las consecuencias producidas durante el confinamiento con la mayor celeridad posible con el fin de disminuir las posibilidades de “abandono escolar, pérdida de competencias y desvinculación con la escuela” (Save the Children, 2020).

Ante esta situación, la Organización de Naciones Unidas (ONU), dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, señala en su cuarto objetivo, relativo a la educación, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2020). En el mismo sentido, en las últimas décadas, se ha demostrado que el aprendizaje dialógico, en un contexto de interacción social, favorece los procesos de enseñanza (Aubert et al., 2009).

Por otro lado, hoy en día, la sociedad demanda cada vez más el dominio de otras lenguas que no sean la materna en aras de fomentar el plurilingüismo. En este sentido, la lengua que predomina como lengua franca es el inglés, un idioma necesario para desenvolverse tanto en los estudios, los negocios, como en el comercio internacional. Por tanto, la escuela debe dar respuesta a esta demanda y conceder al aprendizaje del inglés la importancia que requiere (Cerdá y Querol, 2014).

Con estos principios en mente, este trabajo busca la mejora de la competencia lectora y comunicativa en lengua inglesa. Este objetivo se ha llevado a cabo a través de la implementación en la etapa de Educación Primaria de una de las actuaciones educativas de éxito analizadas por el proyecto INCLUD-ED (2006-2011), como son las tertulias literarias dialógicas. Actuaciones que se sustentan en una educación inclusiva y un aprendizaje dialógico.

Para ello, se ha delimitado un marco teórico, que explica los conceptos de educación inclusiva; aprendizaje dialógico; así como su relación con el aprendizaje de la

competencia lingüística del inglés. Asimismo, se ha llevado a cabo el diseño e implementación de dichas tertulias literarias dialógicas. Finalmente, se ha realizado una evaluación de los resultados de la implementación y de su valoración por parte del alumnado participante y profesorado.

## **1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

### **1.1. Educación inclusiva y escuela inclusiva**

La inclusión educativa es un proceso continuo de evaluación y mejora que tiene la finalidad de favorecer una educación de calidad y en clave de equidad, es decir, proporcionando todos los recursos y apoyos sociales y educativos acordes a sus necesidades para minimizar desigualdades. Un proceso que impulsa la presencia, la participación, así como resultados de éxito para todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2011).

La presencia está vinculada al lugar donde se educa a los niños y su grado de asistencia a las clases (Sarrionandía y Ainscow, 2011). La participación, como señalan Booth y Ainscow (2011), implica no solo que una persona esté involucrada en actividades comunes, sino que se sienta también implicada y aceptada por los demás. El éxito, por su parte, responde a los resultados de ese aprendizaje en relación con el currículo y del bienestar emocional y desarrollo integral de cada persona (Sarrionandía y Ainscow, 2011).

Asimismo, un primer aspecto hacia la inclusión educativa será crear una comunidad donde se acepten y reconozcan las diferencias en el sentido más amplio de la palabra y se utilicen las mismas para conseguir que todos los miembros de esas clases inclusivas consigan sentir que pertenecen al grupo (Sapon-Shevin, 2007). Así, al lograr la inclusión de todo el alumnado dentro del grupo, se conseguirá evitar la exclusión (Booth y Ainscow 2011).

En este sentido, Messiou (2017) señala que a pesar de que el término inclusión se suele unir al de necesidades educativas especiales, desde la Declaración de Naciones Unidas de Salamanca de 1994, firmada por 192 países, el término de educación inclusiva ha ido ganando enteros como la forma más efectiva de combatir actitudes discriminatorias de todo tipo, creando comunidades de bienvenida y construyendo una sociedad inclusiva, consiguiendo en este sentido una educación para todos.

Un segundo aspecto a tener en cuenta a la hora de construir una escuela inclusiva, como subrayan Calvo y Verdugo (2012), son las barreras al aprendizaje. Esta idea se refiere a aquellos aspectos y obstáculos tanto del contexto como de la respuesta educativa que dificultan el acceso pleno a la educación y a las oportunidades de aprendizaje, así como el pleno acceso y la participación de una gran parte del alumnado. Consecuentemente, Sarrionandía y Ainscow (2011) indican que es imprescindible el análisis y eliminación de estas barreras, a través tanto de políticas educativas, como de la innovación de las prácticas.

Un tercer aspecto a la hora de construir esta escuela inclusiva recaería en la capacidad de los maestros y maestras para preparar contextos educativos que satisfagan las necesidades de todo el alumnado (Stainback y Stainback, 1999). Así, como indica Fernández-Batanero (2005) es necesario que el maestro tenga una visión determinada del mundo, de los seres humanos, así como de los valores que se usan como referente de convivencia. No se debe olvidar, como señala Vygotsky (2000), que el aprendizaje se produce desde las interacciones ricas y variadas entre distintos.

Por tanto, como subrayan Grañeras et al. (2011) la diversidad de estudiantes en el aula proporciona no solo nuevas oportunidades educativas, ya que implica incluir un mayor número de recursos y estrategias de aprendizaje, sino también permite que el alumnado experimente principios de justicia e igualdad de trato. En la misma dirección, Fernández-Batanero (2005) resalta que es necesario alcanzar un currículo diversificado, interdisciplinario, multicultural y funcional. Así como un proyecto basado en unos determinados valores éticos, que garantice no solo el dotar al alumnado de los conocimientos imprescindibles para entender su realidad y poder actuar en ella, sino que también eduque en valores.

En esta línea, el Marco del modelo educativo pedagógico Heziberri (DECRETO 237/2015) recalca que la escuela inclusiva debe ser capaz de aportar a todos sus alumnos/as las mismas oportunidades educativas y ayudas necesarias para conseguir avanzar tanto de forma académica, como para desarrollar su autonomía. El objetivo es construir un contexto, que se adapte a todas las personas y donde las diferencias puedan ser atendidas, a través de apoyos y ayudas específicas para aquellos que lo requieran.

Así, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2019-2020) enfatiza una serie de claves para alcanzar el éxito desde una escuela inclusiva. En primer lugar, se explicita la necesidad de tener y comunicar altas expectativas de todo el alumnado. Además, se deben tener en cuenta las propuestas de Vygotsky que indican que el aprendizaje se

desarrolla de forma natural en situaciones colectivas cuando se facilita la interacción. Por otro lado, se tiene que potenciar la excelencia y al mismo tiempo dotar al alumnado de los recursos educativos necesarios.

Asimismo, señala que la interacción en agrupamientos heterogéneos promueve la interacción entre percepciones, enfoques y sensibilidades diferentes, que enriquece el proceso de aprendizaje de todo los alumnos/as. No obstante, recuerda que no hay que olvidar el aprendizaje individual y, por ende, la necesidad de implementar medidas con el objetivo de personalizar la enseñanza.

## **1.2. Aprendizaje dialógico**

Son varios los autores/as que han analizado cómo el aprendizaje y el desarrollo se producen a través de diferentes interacciones sociales, ricas y de calidad. Así, la teoría socio-histórica planteada por Vygotsky (2000) señala que el desarrollo cognitivo de las personas se produce a través de la participación del sujeto en actividades compartidas con otros, ya sea con un adulto como guía o en colaboración con otro alumno más capaz, proceso identificado como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

En este sentido, Bruner (2015) subraya que el aprendizaje se debe situar dentro de un contexto cultural. Por tanto, se puede afirmar que la escuela será el primer contacto que el niño o niña tenga con la cultura que le rodea. Es el centro escolar donde encontrará la oportunidad de construir junto con otras formas de convivencia significativa en un aprendizaje basado en la enseñanza entre iguales. Asimismo, el alumnado contará en la escuela con la ayuda de adultos significativos que favorecen la transformación educativa y social.

Freire (2009) recuerda que estudiar implica leer, conocer el mundo a través de la palabra escrita con anterioridad a nosotros. Asimismo, leer es intentar comprender lo leído. Por tanto, enseñar a leer de forma correcta es muy importante, ya que implica no solo la comprensión, sino su comunicación. Una comprensión que será más profunda cuanto más la relacionemos con el mundo que nos rodea. Además, si dejamos de pensar en la lectura como una obligación y lo percibimos como una fuente de placer y felicidad del que obtenemos el conocimiento necesario para controlar mejor el mundo que nos rodea, la calidad de nuestra educación mejoraría de forma notable.

En este sentido debemos ser conscientes de que no todas las interacciones comunicativas llevan a alcanzar los máximos niveles de aprendizaje. Así, en el aprendizaje dialógico

según reflejan Aubert et al. (2010) las interacciones están enfocadas a la mejora de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural donde se desarrollan con el objetivo de alcanzar el éxito de todas las personas implicadas.

Este aprendizaje dialógico comporta según Racionero y Valls (2007) una serie de principios como son el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de significado, la solidaridad y la igualdad de las diferencias que debemos tener en cuenta.

Así, como indican Aubert et al. (2009) el *diálogo igualitario* es capaz de destruir las relaciones autoritarias y jerárquicas, ya que se basa en el poder de los argumentos. En este sentido, se puede señalar que en el diálogo igualitario cada opinión, criterio o saber son válidos en función de sus argumentos y no por su hegemonía cultural. Este principio se aparta de lo que ha sido la norma en los centros educativos donde la opinión de los profesionales de la educación era la única válida, en detrimento de la opinión del resto de la comunidad educativa.

Por su parte, el concepto de *inteligencia cultural* incluye no solo la inteligencia académica, sino también la inteligencia práctica, es decir, aquella que se usa; así como la inteligencia comunicativa, aquella que todos y todas poseemos independientemente de nuestro nivel académico y que nos permite desde nuestra experiencia a través del diálogo igualitario proponer y alcanzar acuerdos para una solución compartida (Racionero y Valls, 2007).

El *principio de transformación*, se refiere, como explican Calle y Washima (2020), a que la educación basada en el diálogo igualitario se convierte en un agente que ayuda a transformar la realidad, superando las desigualdades.

Asimismo, Racionero y Valls (2007) remarcan que la *dimensión instrumental* asegura que el diálogo es usado para aprender todo lo necesario para vivir con dignidad en la sociedad de la información. Por su parte, Prieto y Duque (2009) van más allá y señalan que desde una perspectiva dialógica y comunicativa se alcanzan niveles máximos de aprendizaje instrumental a través de las interacciones que se producen en grupos heterogéneos.

El *principio de creación de sentido* surge cuando las personas se convierten en protagonistas de su propia existencia o cuando participan en proyectos a través de los cuales pueden transformar sus vidas y la sociedad (Racionero y Valls, 2007). Para Aubert et al. (2009) la creación de sentido en la educación no se refiere de forma exclusiva al sentido que se da a los aprendizajes, sino que indica un concepto más amplio. Así como

los significados se crean en relación con las interacciones que tenemos con otras personas, el sentido también se crea de una forma intersubjetiva.

Tampoco hay que olvidar el *principio de solidaridad*. En este sentido, si realmente se busca implementar prácticas educativas igualitarias, solo se podrá conseguir si éstas se basan en concepciones solidarias del aprendizaje. Esto conlleva de forma necesaria buscar el éxito educativo de todos los alumnos y alumnas (Aubert et al. 2009). Por su parte Racionero y Valls (2007) señalan que esta solidaridad asegurará valores compartidos, no solo entre los alumnos, sino también entre los profesores y los alumnos.

Finalmente, Aubert et al. (2009) explican que reconocer la diversidad en aula y aceptarla no es suficiente para conseguir que varíe la situación de aquellos colectivos que sufren exclusión social. Del mismo modo, tampoco es signo de garantía de mejora imponer una igualdad en la educación para homogeneizar a todos los alumnos. Al contrario, en la mayoría de las situaciones, ambos enfoques fomentan las desigualdades en la educación. Por tanto, Racionero y Valls (2007) señalan que la igualdad en la diferencia consiste en que todo el mundo tiene el derecho de vivir de manera diferente.

### **1.3. Proyecto INCLUD-ED**

El proyecto INCLUD-ED, *Estrategias para la inclusión y la cohesión social a través de la educación*, es el único proyecto incluido dentro de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea que se ha centrado en la educación escolar. Esto se debe a que su metodología comunicativa crítica permite alcanzar conclusiones que hasta ahora no proporcionaba la comunidad científica internacional (Flecha et al, 2009).

En este sentido, esta iniciativa tiene como objetivo analizar qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social (Grañeras et al., 2011).

#### **1.3.1. Resultados clave del proyecto INCLUD-ED: actuaciones educativas de éxito**

Una de las contribuciones más significativas del proyecto INCLUD-ED ha sido la identificación de las actuaciones educativas de éxito. Estas prácticas, a diferencia de las buenas prácticas educativas, que tienen como objetivo tan solo la mejora de los resultados escolares, ‘tienen un carácter universal y transferible’ (Carol et al., 2014, p.33). Lo que significa que son actuaciones que han dado buenos resultados en diversos contextos, tanto

geográficos, como en diferentes niveles educativos como en distintos entornos socioeconómicos o culturales.

Estas actuaciones educativas de éxito incluyen, con relación al agrupamiento del alumnado, dos características esenciales (Flecha, 2015). En primer lugar, la formación de grupos heterogéneos, conformadas por alumnos con diferentes niveles de capacidad y; en segundo lugar, la reorganización de los recursos humanos para abarcar las necesidades del alumnado dentro de un mismo aula. A esto se une otro elemento clave que hace referencia a la participación de las familias y de la comunidad educativa en el proceso educativo de manera inclusiva.

El proyecto INCLUD-ED, como indican López y Finol (2020), señala siete diferentes estrategias educativas de éxito: las tertulias dialógicas literarias, la tertulia pedagógica dialógica, los grupos interactivos, la biblioteca tutorizada, el modelo dialógico de resolución de conflicto, la participación educativa de la comunidad y la formación de familiares. En este trabajo se profundizará en las tertulias literarias dialógicas.

### **1.3.2. Tertulias literarias dialógicas**

Una de las estrategias educativas de éxito en base a los resultados del proyecto INCLUD-ED (2006-2011) son las tertulias literarias dialógicas. Las tertulias literarias dialógicas basan su funcionamiento en los principios del Aprendizaje Dialógico (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2019-2020). Asimismo, este tipo de tertulias contribuyen a la construcción de un aprendizaje significativo y a la creación de sentido por parte de los estudiantes (Santamaría, 2020). En el mismo sentido, Flecha y Álvarez (2016) señalan que estas tertulias contribuyen a fomentar valores y sentimientos de solidaridad y de amistad entre el alumnado, aspectos fundamentales para su desarrollo tanto emocional como académico. Aún más, como indican Serrano et al. (2010) estas interacciones entre gente diferente les permite adquirir conocimiento, ya que el diálogo igualitario trabaja como un mecanismo que aborda la desigualdad en la estructura social y el grupo tiene altas expectativas sobre el potencial de cada uno de sus miembros para hacer contribuciones significativas.

<sup>1</sup>Las tertulias literarias dialógicas (TLDs) tienen su origen en la escuela de la Verneda Sant Martí de Barcelona a principios de los años 80 (García-Carrión et al, 2016). Las

---

<sup>1</sup> A partir de este momento las tertulias literarias dialógicas se identificarán como TLDs

TLDs se basan en la lectura y la posterior discusión de libros clásicos de la literatura universal (Flecha y Álvarez, 2016). Aunque, como señala Zubiri (2019), muchos pueden pensar que la lectura de clásicos de la literatura puede ser exclusiva de intelectuales preparados, las décadas de experiencia y los estudios realizados sobre ese campo indican que todo el mundo tiene cabida en ese tipo de lectura, si las condiciones son favorables. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en los estudios llevados a cabo por Hargreaves y García-Carrión (2016) en diferentes colegios del Reino Unido.

Asimismo, la lectura de clásicos universales aporta conocimiento y fomenta la mejora del vocabulario, una mayor comprensión del contexto histórico y una mejor calidad de la literatura. Además, al ser obras que muestran una gran profundidad de temas universales, que no dependen de la cultura o la época (Latorre, 2016.) permiten al alumnado reflexionar sobre temas que no suelen aparecer en las clases de forma natural (Flecha, 2015). En definitiva, estas obras literarias son referentes culturales, que permiten desarrollar una percepción crítica de la cultura, de las interpretaciones del texto y de la posibilidad de intervenir en esa realidad para transformarla (Flecha y Álvarez, 2016).

Este tipo de intervenciones educativas son recogidas también en las actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas que promueve el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2019-2020) para la etapa de Primaria. En el texto se recalca que el objetivo de estas TLDs es la aproximación de todo el alumnado a la cultura clásica universal, a través de las mejores obras literarias de la humanidad. Por su parte, Alonso (2018) recalca que se promueve que los estudiantes se adentren en la lectura de los clásicos con el objetivo de buscar en ellos respuestas y preguntas a su presente.

La organización de las mismas se realiza con el alumnado del aula (Gobierno Vasco, 2013). Serrano et al. (2010) indican que a medida que los estudiantes van leyendo el libro, deben ir seleccionando los párrafos que más les han interesado. Esta elección requiere que el lector se involucre en diferentes tareas. En primer lugar, se debe sintetizar la idea. Asimismo, debe haber una comprensión de la lectura. Y, finalmente, se debe encontrar un ejemplo del tema tratado en sus experiencias inmediatas. Esta combinación entre teoría y práctica se convierte en un mecanismo para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.

Además, a través de la lectura y explicación de los párrafos seleccionados se discuten las diferentes interpretaciones de los mismos, lo que permite la construcción de un conocimiento colectivo. Por lo tanto, se crean nuevas y más profundas interpretaciones que podrían no estar al alcance de un lector aislado o académico (Serrano et al., 2010).

De la misma manera, los participantes adquieren un mayor vocabulario y una interpretación más profunda de las palabras (Serrano et al. 2010). En el mismo sentido, como señala Flecha (2000), experimentan una transformación, ya que abren la puerta a la transformación de las relaciones entre la gente y su entorno.

Finalmente, cabe señalar la importancia de la función del moderador (Zubiri, 2019). En el moderador recae la función de fomentar el inicio de la comunicación, de favorecer el diálogo entre todos y de generar un ambiente de igualdad (Milla, 2018).

#### **1.4. La adquisición del proceso lector en lengua extranjera**

En la sociedad plurilingüe en la que vivimos la lectura en lengua extranjera supone asimismo un reto y una necesidad (Piquer, 2016). Además, hay que tener en cuenta, como indica Kim (2011), que la lectura en la primera lengua extranjera (L2) se presenta como un proceso más complicado que la lectura en la lengua materna (L1). Por tanto, el profesorado a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la competencia lectora debe proporcionar a su alumnado contextos e instrumentos que permitan llevarla a cabo con éxito dentro del aula para que posteriormente tenga una continuidad fuera de la misma (Piquer, 2016).

Se debe tener en cuenta, además, como observan Zubiri et al. (2020), que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua la participación activa es primordial. En el mismo sentido, Piquer (2016) subraya que tanto la adquisición de conocimiento, como la construcción de significados se deben realizar de manera colectiva y dialogada. Y que, por tanto, la comunicación es imprescindible en las primeras etapas del proceso lector de L2, ya que les permitirá solventar problemas que no podrían solucionar de manera individual. En este sentido, Swain y Lapkin (1998) sugieren que el diálogo colaborativo es un concepto útil para entender el aprendizaje de L2, ya que a través de este diálogo se generan alternativas, se evalúan dichas alternativas y se aplica el conocimiento resultante para solventar el problema lingüístico.

Richards (2006) refuerza esta idea al señalar que, tras observar que los resultados obtenidos con el enfoque basado en la competencia gramatical no han sido adecuados, de un tiempo a esta parte la enseñanza de idiomas ha tomado como eje la competencia comunicativa. Este enfoque de la enseñanza comunicativa de la lengua, Communicative Language Teaching (CLT), incluye diversos aspectos como saber utilizar la lengua en diferentes contextos. Así, Toro et al. (2019) señalan que el enfoque del CLT implica que

el aprendizaje de una segunda lengua se realiza mediante la interacción y la comunicación, más que aprenderla memorizando los diferentes aspectos del sistema lingüístico. En el mismo sentido, Swain et al. (2002) recalcan que a través del diálogo los estudiantes pueden construir expresiones que van más allá de lo que podrían producir de forma individual.

Asimismo, Piquer (2016) subraya que el plurilingüismo de los estudiantes es clave y, por tanto, aprender a leer en diferentes idiomas se ha convertido en una necesidad. En este sentido, señala que se deben buscar diferentes herramientas que permitan al profesorado convertirse en guías que ayuden a sus estudiantes a comenzar a leer y alcanzar el disfrute de la lectura en lengua extranjera.

Por su parte Kim (2011) recalca que todos los procesos lectores están relacionados con los límites del diálogo y la esencia vital del diálogo. Los estudiantes de L2 construyen significado creando un diálogo con sus experiencias pasadas y con las interacciones sociales con los otros (Windschitl, 2000).

Es por ello que la implementación de actividades educativas de éxito como las tertulias literarias dialógicas, basadas en el aprendizaje dialógico, pueden ser clave a la hora de la mejora tanto de la competencia lectora como de la comunicativa en la enseñanza del inglés. En este sentido, estas TLDs ofrecen espacios de convivencia, donde se favorece la expresión oral y las interacciones y, por lo tanto, se crean espacios donde los estudiantes puedan utilizar la L2 de una forma significativa.

## **2. METODOLOGÍA**

El presente trabajo se concreta en la implementación de una serie de sesiones de Tertulias Literarias Dialógicas (TLDs), una intervención educativa basada en una estrategia educativa de éxito, cuyo origen se encuentra en el Proyecto INCLUD-ED, la teoría del aprendizaje dialógico y el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Dicha implementación tiene como objetivo analizar tanto las ventajas como los beneficios que puede aportar esta estrategia educativa a la hora de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes en lengua extranjera (L2) en la asignatura de inglés en los dos grupos de sexto de Primaria de un centro concertado situado a las afueras de Getxo.

La recogida de datos y el análisis se realizará a través de la observación comunicativa. En este sentido, la herramienta a utilizar será la de la metodología comunicativa, desarrollada por CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de

Desigualdades) de la Universidad de Barcelona (Gómez et al., 2012). Una metodología donde el conocimiento se construye gracias a las diversas interacciones entre las personas que realizan la investigación y aquellas que son investigadas (Flecha et al., 2004).

### **3. DESARROLLO DEL TRABAJO**

#### **3.1. Diagnóstico**

Previamente a la puesta en marcha de esta intervención educativa se llevó a cabo un análisis del contexto donde se iba a implementar. Además, se identificaron las necesidades, así como las herramientas y técnicas de recogida de datos que se iban a utilizar.

##### **3.1.1. Descripción del contexto y de los y las participantes**

Esta intervención se ha llevado a cabo en los dos grupos de 6º de Primaria de un colegio concertado a las afueras de Getxo. Una de las clases está compuesta por 26 alumnos y alumnas, mientras que la otra clase se compone de 24 estudiantes. Las dos clases están equilibradas por sexo y cuentan con el mismo número de alumnos y alumnas en sus aulas. En cada una de las clases se puede observar alumnado con diversas dificultades de aprendizaje. Además, el nivel de competencia comunicativa en ambas clases es muy desigual entre el alumnado. En este sentido, cabe señalar que hay una parte del alumnado que acude a diferentes instituciones educativas para complementar su nivel de inglés.

##### **3.1.2. Identificación de necesidades**

Existe una brecha lingüística entre la parte del alumnado que recibe una educación complementaria y aquellos que no pueden acceder a ella. En este sentido, los y las estudiantes que acuden a diferentes instituciones educativas para completar su formación de inglés tienen un nivel de comunicación en lengua inglesa bastante avanzado para su edad. Sin embargo, aquellos que no pueden acceder a esta educación complementaria muestran un grado de comprensión y comunicación normal o escasa.

Por esta razón, en las clases de inglés se observa una mayor participación del alumnado con una mayor destreza comunicativa, que alcanza en algunas ocasiones el nivel A2 del

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, mientras que el alumnado con menor destreza apenas interviene en las clases. Por otro lado, cabe señalar que las calificaciones obtenidas en lengua inglesa por el alumnado con mayor destreza comunicativa, teniendo en cuenta que la metodología que se utiliza en el aula es la comunicativa, son muy superiores a las del resto de su compañeros/as.

### **3.1.3. Objetivos de la intervención**

Debido a las desigualdades que se dan en el aula es necesario buscar contextos en los que el alumnado con menor competencia comunicativa en lengua inglesa se sienta cómodo y no juzgado para poder desarrollar esta competencia de forma más libre.

El objetivo de esta estrategia de aprendizaje es permitir que el alumnado que participa menos en las clases, por su nivel inferior en lengua inglesa, encuentre un espacio en el que pueda tomar parte sin presión y esto le ayude a mejorar su competencia comunicativa. Además, gracias al diálogo con sus compañeros/as y a sus aportaciones conseguirá mejorar su nivel comunicativo en lengua inglesa. En este sentido, las TLDs son una estrategia que favorece la argumentación y, por tanto, ayuda a la mejora de la expresión y de la ampliación del vocabulario del alumnado, mejorando, asimismo, su competencia comunicativa.

## **3.2. Diseño e implementación**

A la hora de realizar la implementación de las TLDs se ha tenido en cuenta los diferentes niveles de competencia lectora y comunicativa de la clase, que como habíamos señalado antes son muy diversos dentro de los dos grupos de estudio.

### **3.2.1. Diseño**

Debido a las características de la intervención educativa y al nivel de inglés de los participantes en las TLDs, el texto que se eligió para debatir durante las seis sesiones programadas fue una adaptación del clásico de la literatura inglesa ‘A Christmas Carol’ escrito por Charles Dickens en 1843 (Anexo 1). Esta adaptación equivale a un nivel A2-B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Puesto que el texto elegido tenía un nivel superior de inglés al que el alumnado estaba acostumbrado y a los diferentes niveles de competencia lectora en lengua inglesa de los y las estudiantes, se planificaron un conjunto de actividades con la intención de facilitar al alumnado tanto la comprensión del vocabulario como del argumento del texto. En este sentido, se diseñaron ejercicios de unir una palabra con su definición o con su imagen correspondiente, así como ejercicios de buscar el antónimo de dicha palabra con el objetivo de trabajar el vocabulario. Asimismo, se facilitaron actividades de verdadero y falso o de respuesta con elección múltiple para facilitar la comprensión del argumento del texto con el que se iba a trabajar.

Por tanto, durante el periodo de vacaciones de Semana Santa se requirió al alumnado completar las diversas actividades (Anexo 2). Y tras este periodo festivo, se corrigieron los ejercicios y se solicitó a los alumnos y alumnas que leyeran de nuevo el primer capítulo y señalaran el párrafo o los párrafos que más les habían llamado la atención.

Las sesiones realizadas tuvieron una duración de unos 45 minutos aproximadamente y se llevaron a cabo dos sesiones por semana y grupo durante un periodo de tres semanas. La decisión de extender a dos sesiones y no a una a la semana las TLDs partió de la necesidad de que todo el alumnado tuviera el tiempo suficiente para poder tomar parte en la misma sin sentirse presionado por el tiempo.

En lo que se refiere al agrupamiento de la clase, debido a la pandemia Covid-19 no se organizó formando un círculo, sino que se mantuvieron en las filas en las que se encontraban situados en ese momento.

### **3.2.2. Implementación**

Previamente a comenzar las TLDs se explicó al alumnado de ambas clases la estrategia educativa que se iba a llevar a cabo, su origen y con qué finalidad se realizaba. Asimismo, se les indicó cómo se iban a desarrollar las diferentes sesiones y cuál era el papel que se esperaba de ellos/as en las mismas. Es decir, cada alumno/a debería leer el capítulo señalado para cada sesión y seleccionar el párrafo que más les había llamado la atención. Además, deberían escribir lo que para ellos y ellas había significado ese párrafo, que posteriormente leerían en la sesión, abriendo un debate entre el resto de los participantes. Por otro lado, se remarcó la importancia de compartir sus interpretaciones y sentimientos con sus compañeros/as y se reiteró la importancia de la escucha y el respeto hacia el resto de participantes.

Posteriormente, se procedió a la lectura de la bibliografía de Charles Dickens, que ya había sido introducida en los deberes de Semana Santa para facilitarles la comprensión del texto, con el objetivo de introducir al alumnado en el contexto histórico en el que se desarrolla esta obra clásica.

En todas las sesiones se permitió al alumnado cinco minutos para que pudieran releer las frases o párrafos subrayados en los cuáles querían realizar su contribución al grupo. Asimismo, con el objetivo de facilitar el desarrollo de la estrategia, se solicitó a los estudiantes que señalaran en qué parte del capítulo se encontraba la frase o párrafo que habían subrayado y así poder llevar un orden.

En las primeras sesiones, se observó que el alumnado, sobre todo aquellos que tenían un nivel comunicativo más bajo, se encontraba un poco cohibido y a pesar de que la mayoría escogió un párrafo y contribuyó con su aportación al resto del grupo, les costó interactuar entre ellos. Además, se recordó a los y las participantes que uno de los aspectos más importante de las TLDs es respetar a los demás. Por lo tanto, se recordó que todo el mundo debía estar en silencio y prestando atención mientras se estaban realizando las contribuciones porque uno de los objetivos de esta actividad es interaccionar a través de las aportaciones que realizan el resto de los participantes.

Al finalizar la primera y segunda semana se animó al alumnado de ambas clases a que durante el fin de semana leyeran el siguiente capítulo y subrayaran la frase o frases que más les habían gustado o llamado la atención para poder hacer su contribución durante las siguientes sesiones.

Durante las últimas sesiones se pudo observar que el alumnado participante se encontraba más cómodo e interactuaba más. Ahora ya sabían lo que tenían que hacer y cómo lo tenían que hacer, por lo tanto, la conversación resultó mucho más fluida que en las primeras sesiones.

### **3.3. Resultados de las intervenciones**

Durante el transcurso de las diferentes sesiones se recogió la información obtenida a través de las grabaciones sonoras y se analizaron los resultados en base a tres dimensiones relacionadas con el aprendizaje dialógico: la dimensión instrumental, el principio de transformación y el principio de creación de sentido.

A la hora de identificar a cada alumno/a se ha tenido en cuenta el orden de participación para designarle un número. Además, se ha indicado en qué clase y en qué sesión se realizaron las declaraciones.

### **1) Dimensión instrumental**

La dimensión instrumental asegura, como indican Racionero y Valls (2007), que el diálogo nos permite aprender aquello necesario para vivir con dignidad en la sociedad actual. En este sentido, se observó en el alumnado una mejora de su argumentación y reflexión.

Así, se pudo apreciar que los participantes iban mejorando sus argumentaciones a medida que se iban desarrollando las sesiones de TLDs. Al respecto cabría señalar cómo los y las participantes desgranaron la personalidad del personaje central y la compararon con la de su sobrino. De esta manera, un alumno indicó que el problema de todo era que “Scrooge doesn’t care about other people” (Alumno5\_Clase1\_2S). Mientras que otra alumna argumentó que Scrooge “never does a good action” (Alumna7\_Clase1\_2S).

Asimismo, reflexionaron sobre las razones por las que pensaban que cada uno de estos personajes tenía una personalidad totalmente opuesta. A tal efecto, un alumno resumió las razones por las que creía que Scrooge se comportaba de esa forma “Scrooge is a very bad man, but I think that this is not all of his life, because he was alone, and it affected him to be a bad person” (Alumno8\_Clase2\_1S). En sentido contrario, los y las participantes razonaron que Fred, el sobrino de Scrooge, era la antítesis de su tío. Así, una alumna expresó que “I love this person because he is so positive” (Alumna1\_Clase2\_2S) mientras que otra alumna reflexionó sobre la razón por la que era feliz “Fred has a family and friends” (Alumna2\_Clase2\_2S).

Además, se pudo apreciar que los y las participantes realizaron un esfuerzo para hablar en inglés y añadieron parte del vocabulario que aparecía en el texto a sus argumentos.

Por lo tanto, se ratifica lo señalado por Valverde (2020) cuando indica que las TLDs ayudan a mejorar la competencia lingüística, ya que a través de sus contribuciones cada participante, al ofrecer su opinión personal, mejora también su lenguaje y su competencia para expresarse.

### **2) Principio de transformación**

El aprendizaje dialógico permite ayudar a transformar la realidad, superando las desigualdades (Calle y Washima, 2020). Así, este principio transformador se pudo

observar cuando el alumnado trasladó a su vida cotidiana la personalidad del protagonista central de la obra y buscó maneras de ayudar a personas a su alrededor que reflejaran valores o comportamientos cercanos a los que presentaba Scrooge. En este sentido, una alumna argumentó que “people can change if they have friends to help them to change” (Alumna1\_Clase1\_3S).

### **3) Principio de creación de sentido**

En relación con este principio, durante las sesiones relativas al segundo capítulo se comparó el personaje de Scrooge con uno de actualidad, el expresidente de EE.UU., Donald Trump, y de ahí se empezó a hablar sobre la inmigración. En este apartado, cabe señalar, que las opiniones vertidas por parte del alumnado eran xenófobas. Y aunque hubo una alumna que sí que tenía muy bien asentadas las ideas de inclusión y solidaridad y que argumentó que “they are coming for a better life” (Alumna4\_Clase2\_4S), se descubrió que parte del alumnado tenía un conocimiento sesgado sobre este tema y ninguna relación personal con alguna persona que hubiera emigrado desde otro país por razones económicas o humanitarias.

En este sentido, si se continuaran desarrollando las tertulias literarias dialógicas se podría dar un cambio en la percepción del alumnado xenófobo y se podría producir un principio de creación de sentido a través de las interacciones con los compañeros y compañeras, ya que como señalan Álvarez y Guerra (2016) las TLDs promueven la educación en valores.

## **3.4. Valoración de la intervención desde la percepción de los y las participantes y tutora**

### **3.4.1. Alumnado**

La valoración de la intervención con el alumnado se hizo a través de un grupo de discusión, para ello se diseñó un cuestionario con ocho preguntas (Anexo 3).

Así, el alumnado señaló que le había gustado la experiencia. Afirmaron que, comentando entre todos el texto y sus opiniones sobre el mismo, habían entendido más que si lo leyeran solos o solas. En este sentido, la alumna 10 indicó que “es más fácil en colectivo porque si alguien no entiende algo, pues, los demás están para ayudarlo”. Asimismo, reconocieron que esta estrategia ayudaba a mejorar la competencia comunicativa ya que les ayudaba a expresarse mejor. Añadieron que les había gustado argumentar sus razonamientos y que esto les había permitido como indicó el alumno 11 “tener una

conversación y aprendemos vocabulario”, así como a respetar las opiniones de los compañeros. Además, remarcaron que habían podido llegar a tratar temas diferentes y habían salido de la rutina diaria

Los y las participantes respondieron que repetirían este tipo de tertulias con libros como ‘El mundo perdido’ de Sir Arthur Conan Doyle o ‘Robinson Crusoe’ de Daniel Defoe. Finalmente, indicaron que si el libro hubiera sido en castellano, su lengua materna, les hubiera costado menos y seguramente hubieran participado más, aunque también reconocieron, como indicó la alumna 10, que “no sería tan especial, tan interesante como en otros idiomas”, ya que como comentó la alumna 7 “la dificultad que tiene te da más juego”.

### **3.4.2. Tutora**

Se realizó una entrevista con la profesora-tutora (Anexo 4) para conocer su percepción sobre el proceso. La entrevista clarificó que a pesar de que la profesora no conocía la estrategia educativa, le había encantado. Lo que más le había gustado era “el objetivo principal, que es respetar las opiniones de los demás, me ha gustado como fomenta la escucha activa, me ha gustado que trabaja sobre libros clásicos y me ha gustado cómo lo has planteado, cómo ha llegado a los alumnos, cómo lo han hecho porque lo han hecho muy bien. Me ha gustado que sea una actividad diferente”. Además, la tutora señaló que le había parecido una actividad “super inclusiva, super interesante y, además, del objetivo, que encima han hablado muy bien en inglés”

Con respecto a si es una buena estrategia para mejorar la competencia comunicativa en lengua inglesa del alumnado, la tutora respondió que sí ya que le parecía muy interesante el lograr el objetivo de la escucha activa y el respeto a las opiniones de los demás, aunque también reconoció que piensa que “hay otras que son más fáciles de aplicar”. En este sentido, la tutora entendía que “el esfuerzo que les supone leer algo que hay mucho vocabulario que no van a volver a usar jamás y que durante muchos años no va a aparecer en su vida, no va a ser tan significativo”.

Finalmente, la tutora señaló que pensaba utilizarlo todos los años porque “creo que es más interesante” en inglés, aunque entiende que cumpliría mejor sus objetivos en euskera o en castellano.

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados vertidos durante la implementación de las TLDs, así como las valoraciones de esta estrategia por parte del alumnado y la tutora permiten llegar a las siguientes conclusiones.

El diálogo igualitario y el ambiente de respeto que se crean durante las sesiones de las TLDs permiten que alumnado más tímido o con menor nivel de inglés pueda contribuir con sus opiniones, venciendo de esta forma las barreras que impiden su participación en las clases ordinarias.

Además, a través de la intervención se pudo observar cómo este tipo de estrategia favorece el aprendizaje instrumental, es decir, aquel que permite mejorar en la vida diaria. En este sentido, gracias a las TLDs se puede producir una mejora de la argumentación y una profundización en las reflexiones que realiza el alumnado. Por tanto, se puede señalar que esta estrategia impulsa el aprendizaje colectivo y la lectura crítica.

Además, se puede apreciar que gracias a las TLDs se produce una mejora de la competencia comunicativa. Así, las TLDs fomentan la utilización de diferentes estructuras lingüísticas y permiten la ampliación del vocabulario del alumnado, mejorando de esta manera su nivel de lectura a medida que va adquiriendo un mayor vocabulario y la mejora de sus competencias básicas.

Por otro lado, durante las TLDs afloraron juicios en relación al comportamiento del personaje central de la obra. Por lo tanto, esta estrategia también es recomendable para educar al alumnado en valores. En este sentido, si se continuara trabajando se podría producir un principio de creación de sentido que ayude a desterrar la opinión xenófoba de parte de los participantes gracias a las opiniones e interacciones de otros alumnos y alumnas. Escuchar a sus compañeros y compañeras puede ayudarles a comprender la realidad de un tema tan candente como es el de la inmigración.

Asimismo, se demuestra que cuando se trabajan los textos de una manera dialógica resulta más sencilla su comprensión. Esto permite que su lectura resulte más atractiva para el alumnado. Este punto quedó reflejado en la evaluación de los grupos participantes cuando los y las estudiantes señalaron que habían entendido mejor el texto gracias a haberlo comentado con sus compañeros.

Además, como queda reflejado en las valoraciones del alumnado, los textos más complejos proporcionan retos cognitivos para los y las alumnos, ya que como apuntaron

en la valoración de la intervención el trabajar un texto en inglés y por encima de su nivel de competencia lectora resultó un elemento motivador para el alumnado.

En el plano negativo, podemos señalar que las condiciones impuestas por la pandemia del Covid-19, que estamos viviendo en estos momentos, han impactado de forma negativa en el desarrollo de las sesiones. Al no poder situar a los participantes en círculo y mirándose a la cara, las interacciones han sido menos fluidas y han permitido que cierta parte del alumnado no haya estado muy centrado durante el transcurso de las sesiones de TLDs.

De igual manera, el hecho de tener que llevar mascarilla provocó que, en muchas ocasiones, el alumnado no se pudiera escuchar de forma correcta entre sí. Esta circunstancia impidió, por tanto, que las interacciones fueran más fluidas.

Por todas estas razones, se puede inferir que esta estrategia, gestionada de la forma adecuada, y desde un enfoque colaborativo se puede llevar a cabo y dar resultados positivos en cualquier idioma y cultura. Asimismo, cabe mencionar que, a pesar de la extensa literatura existente sobre los beneficios de las TLDs en la lengua materna o en contextos de inmersión lingüística, no existen demasiados estudios relacionados con la mejora de la competencia comunicativa en la enseñanza de L2 como lengua extranjera, un campo que, vista la necesidad de encontrar contextos apropiados para que el alumnado pueda desarrollar su competencia comunicativa, se debería estudiar más.

## **5. ÉTICA PROFESIONAL Y PROTECCIÓN DE DATOS**

Para garantizar la protección y confidencialidad del objeto de estudio, se han suprimido los nombres de las y los estudiantes que han tomado parte en las TLDs. Por otro lado, y con respecto al principio de responsabilidad sobre la información, se ha respetado la confidencialidad del alumnado. En este sentido, con el objeto de poder grabar de forma sonora las intervenciones, así como de poder captar alguna imagen de las TLDs para poder utilizarlo en la defensa del Trabajo de Fin de Grado (TFG) se solicitó un permiso a los padres de los alumnos (Anexo 5), que en su mayoría firmaron afirmativamente.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alonso, P. (2018). *Animación a la lectura en el aula de lengua extranjera, inglés*. [Trabajo de Fin de Grado]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/34156>

- Álvarez, M. D. C., y Guerra, S. (2016). Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de la tertulia literaria dialógica en Educación Primaria. *Revista de Pedagogía*, 37 (100), 229-247
- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia Editorial, S.A.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 3). Antonio Machado Libros.
- Calle, M. L., y Washima, M. E. (2020). Las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe. *Entrevista Académica*, 5(2), 122-132.
- Calvo, M., y Verdugo, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, 41, 17-30.
- Carol, R. V., Gallardo, M. P., y Jiménez, A. 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.
- Cerdá, C. y Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro* 23, 16-29.
- DECRETO 237/2015, 22 de diciembre. "Haur Hezkuntzako curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa". Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria. Gasteiz, 15 de enero de 2016.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2019-2020). *Actuaciones y Estrategias Metodológicas Inclusivas*. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Actuaciones\\_y\\_estrategias\\_inclusivas\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Actuaciones_y_estrategias_inclusivas_c.pdf)
- Fernández-Batanero, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?. *Contextos educativos* (8), 135-145
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.

- Flecha, R., Vargas, J., y Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak-Revista de Relaciones Laborales*, (11).
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, 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. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores
- García-Carrión, R., de la Hidalga, Z. M., y Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Padres y Maestros*, (367), 42-47.
- Gobierno Vasco (Ed.). (2013). *Orientaciones en torno a la lectura: Educación Primaria*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gómez, A., Siles, G., y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la Metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36- 57. doi: 10.4471/qre.2012.02
- Grañeras, M., Gil, N. y Díaz-Caneja, P. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación.
- Hargreaves, L. y García-Carrión, R. (2016). Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England, *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 58 (1) 15-25.
- Kim, D. (2011). Dialogic meaning construction and emergent reading domains among four young English language learners in second-language reading. *Multilingual Education*, 1, 1-21.
- Latorre, M. (2016). *Las tertulias literarias*. Universidad Marcelino Champagnar.
- López, T., y Finol, M. (2020). Actuaciones educativas de éxito desde la aplicación del proyecto INCLUD-ED. En la Universidad del Zulia (Eds.), *Haciendo Ciencia, construimos futuro* (p. 817-826).
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International journal of inclusive education*, 21(2), 146-159.

- Milla Ayala, C. S. (2018). *La tertulia literaria dialógica como estrategia de aprendizaje para mejorar el Pensamiento Crítico en los niños de 5 años de la institución educativa N° 313 del distrito de Chimbote*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (28, abril, 2020). *La tasa de abandono escolar en España alcanza su nivel más bajo desde que se tienen datos*. Gobierno de España, Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/01/20200128-epaabandono.html>
- Naciones Unidas. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Piquer, I. (2016). La adquisición del proceso lector en lengua extranjera. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 37-47.
- Prieto, O., y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Pulido, C., y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43(2), 295-309.
- Racionero, S., y Valls, R. (2007). Dialogic learning: A communicative approach to teaching and learning. In J.L. Kincheloe y R.A. Horn Jr. (Eds.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology, Volumes 1-4* (548-557). Praeger Publishers.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (1ª ed., pp. 37-54). Madrid: Narcea Ediciones
- Sarrionandía, G. E., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Save the Children. (2020). Infancia en reconstrucción. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/informe-de-save-children-la-pobreza-infantil-podra-llegar-al-33-en-2020-debido-la>
- Serrano, M., Miceva, J., y Larena, R. (2010). Imaginación dialógica en el desarrollo de la alfabetización. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191-205.

- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M., Brooks, L., y Toealli-Bcller, A. (2002). 9. Peer-peer dialogue as a means of second language. *Annual review of applied linguistics*, 22, 171-185.
- Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., y Paredes, F. (2019). The Use of the Communicative Language Teaching Approach to Improve Students' Oral Skills. *English Language Teaching*, 12(1), 110-118.
- Valverde Gutiérrez, P. (2020). *Análisis de una propuesta de innovación: tertulias literarias en un centro de Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Cantabria]. UCrea Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/19874>
- Vygotsky, L.S. (2000). Interacción entre desarrollo y aprendizaje. En Vygotsky, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp.123-140). Barcelona:Austral.
- Windschitl, M. 2000. Constructing understanding. In *Cultures of curriculum*, ed. Joseph PB, Bravmann SL, Windschitl MA, Mikel ER, Green NS. 95–136. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Zubiri, H. (2019, noviembre 4). *Bost gako Solasaldi Literario Dialogikoek ondo funtziona dezaten*. Kaiera. <http://www.kaiera.eus/2019/11/04/bost-gako-solasaldi-literario-dialogikoek-ondo-funtziona-dezaten/>
- Zubiri, H., Vidu, A., Rios, O., y Morla, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>