

Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle

Lars Bonell García.

Dto. Trabajo Social y Educación Social (CSEU La Salle)

larsbonell@lasallescampus.es

Alejandro Martínez-González.

Dto. Trabajo Social y Educación Social (CSEU La Salle)

alejandromg@lasallescampus.es

Andrea Rodríguez -Fernández.

Dto. Trabajo Social y Educación Social (CSEU La Salle)

andrearofercu@lasallescampus.es

Resumen

Este artículo presenta la fundamentación de las tertulias dialógicas realizadas en los grados de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle (Madrid) y describe la manera en que se implementan. Las tertulias dialógicas están categorizadas como Actuación Educativa de Éxito (AEE), y se basan en las contribuciones científicas que sitúan el diálogo igualitario como clave para la promoción y mejora de los aprendizajes. Se explican las pautas a seguir para la puesta en marcha de esta actuación, así como algunas de las claves trascendentales requeridas para su adecuado funcionamiento, entre las que sitúa el diálogo orientado y sostenido, la construcción colectiva, el cuestionamiento crítico, o el cumplimiento de los siete principios del aprendizaje dialógico. Se acompaña, para todo ello, de los testimonios de alumnado participante recogidos en un estudio de carácter cualitativo cuyo propósito era el de identificar valoraciones, resultados, posibilidades y limitaciones de esta actuación.

Palabras clave

Tertulias dialógicas, interacción y aprendizaje, diálogo e intervención social, aprendizaje dialógico.

Abstract

This article presents the rationale for the dialogic gatherings carried out at the Social Education and Social Work degrees of the La Salle University Centre (Madrid) and describes the way in which they are implemented. The dialogical gatherings are categorized as Successful Educational Actions (SEA) and are based on scientific contributions that place egalitarian dialogue as the key to the promotion and improvement of learning. The guidelines to be followed for the implementation of this action are explained, as well as some of the transcendental keys required for its correct functioning, including guided and sustained dialogue, collective construction, critical questioning, or compliance with the seven principles of the dialogic learning. To this end, it is accompanied by the testimonies of participating students gathered in a qualitative study whose purpose was to identify assessments, results, possibilities and limitations of this action.

Key words

Dialogic gatherings, interaction and learning, dialogue and social intervention, dialogic learning.

Introducción

En el Comunicado de Lovaina (2009), en el que se establecían las prioridades de la educación superior para la década que está llegando a su fin, los

ministros y ministras de educación de los países adscritos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ponían el énfasis en la mejora de la calidad docente. Esta orientación ya se venía reflejando en diversos documentos ligados al proceso de convergencia europea, y está vinculada, entre otros factores, a la mejora de los métodos de enseñanza (Valle, 2006) en aras de lograr los mejores resultados de aprendizaje en términos de competencias (Zamorano & Parejo, 2007). Todo ello conllevaría la diversificación de las actividades que se llevan a cabo en las aulas, superando el monopolio de la clase magistral centrada en la transmisión de contenidos (Yániz, 2005), y generando espacios de colaboración e interacción entre el alumnado, y entre éste y el profesorado (Fernández March, 2006).

Estudios que reflejan el esfuerzo de buena parte del profesorado universitario en la mejora de las metodologías de trabajo en el aula como el de Lledó et al. (2010) insisten en la importancia de aprovechar el potencial de aprendizaje que reside en el diálogo, destacando el necesario tránsito del “profesor centrado más en su saber y conocimiento a un profesor facilitador del aprendizaje” y del “alumno individualista y aislado a un alumno que aprende de manera interactiva y colaborativa con sus compañeros” (para. 6). También Chickering y Gamson (1987) sugieren como principio clave para la mejora de la educación universitaria la comprensión del aprendizaje como colaboración. El buen aprendizaje, dicen, es colaborativo y social, no competitivo y solitario, porque la colaboración suele aumentar la implicación en el aprendizaje, y el intercambio de ideas agudiza el pensamiento y favorece la comprensión profunda.

Sin embargo, la tradición instruccional-expositiva (Sawyer, 2014) ha estado profundamente enraizada en los espacios académicos, concediendo pocas oportunidades para el diálogo. En palabras de Bruner (1999), “somos la especie intersubjetiva por excelencia. Es esto lo que nos permite “negociar” los significados cuando las palabras pierden el mundo. Nuestra tradición pedagógica occidental apenas hace justicia a la importancia de la intersubjetividad al transmitir la cultura.” (p. 28). En la misma línea, Cazden (1991) plantea que:

Es fácil imaginar conversaciones en las que se exploren ideas en lugar de contestar a las preguntas evaluadas y previstas por el maestro, en las que éste hable menos de los dos tercios de tiempo habituales, y los alumnos, por consiguiente, lo consuman más am-

pliamente; en las que los estudiantes decidan cuándo hablar, sin esperar a que los nombre el maestro, y en las que los alumnos se inter-pelen mutuamente. Fácil de imaginar, pero difícil de conseguir. (p. 64)

En relación con la docencia universitaria, para Tarabay (2008), “la postura de pasividad de los estudiantes es fruto de la socialización para la institución escolar construida en los años anteriores a la educación superior, que les dicta como norma aceptable no importunar para no ser importunados, no cuestionar para no ser cuestionados” (p. 34). También Arandia (2004), desde una orientación freiriana, se hace eco de este planteamiento al afirmar que la socialización habitual de los alumnos y alumnas en las aulas les ha llevado a entender que la voz del profesor o profesora es la que importa, más que el proceso de diálogo que se puede producir alrededor del objeto de aprendizaje, lo que añade ciertas dosis de dificultad a los procesos que tratan de superar una educación bancaria (Freire, 1970).

La generación de ambientes dialógicos de aprendizaje que trasciendan la tradición expositiva pasa por superar las barreras que empujan al profesorado a instalarse en la relativa comodidad de la clase magistral permanente, sustentada en una concepción pedagógica implícita que asocia el hecho de enseñar a “lo que dice” el profesor o profesora y el hecho de aprender al trabajo individual de cada estudiante, sin tener en cuenta otros aspectos como “lo que dice y cómo lo dice” el alumnado, la interacción entre el alumnado y entre éste y el profesorado, y el trabajo colaborativo entre alumnado y profesorado para asegurar el máximo nivel de aprendizaje para todos y todas. Es esta una transformación necesaria para que los estudiantes y las estudiantes entiendan que su voz en el aula es bienvenida y que su capacidad crítica no solo es esperada, sino que ha de ser desarrollada para alcanzar mayores cotas de comprensión en el transcurso de sus estudios y para comenzar a desplegar las potencialidades de transformación que tan importantes serán en su ejercicio profesional.

Desde el Departamento de Trabajo Social y Educación Social del Centro Universitario La Salle estamos realizando importantes esfuerzos para conseguir que el diálogo se instale en nuestras aulas como la vía principal para alcanzar la excelencia en el aprendizaje de los futuros y futuras profesionales de la intervención social y educativa que pasan por ellas. A nuestro entender, las tertulias dialógicas son una de las actuaciones que mejor están contribuyendo a esa transformación.

Este artículo está dedicado a presentar las bases que sustentan esta afirmación. Para ello se expone, en primer lugar, una panorámica de la aplicación de esta actuación en el contexto universitario junto con sus bases teóricas y las claves principales de su funcionamiento. A continuación, se profundiza en una serie de elementos que explican su éxito en términos de aprendizaje, ilustrando esta exposición con testimonios de alumnado participante recogidos en un estudio de carácter cualitativo cuyo propósito era el de identificar valoraciones, resultados, posibilidades y limitaciones de esta actuación. Este estudio se desarrolló a través de la realización de tres grupos de discusión en los que participaron un total de 30 alumnas y alumnos.

Tertulias dialógicas

Tertulias dialógicas en la formación de profesionales

En el año 2011 concluyó el proyecto de investigación sobre educación más ambicioso y al que mayor dotación económica ha asignado la Unión Europea, INCLUD-ED (Flecha, 2015), en el que participaron un total de 14 países y que estuvo dirigido por el centro de investigación Community of Research on Excellence for All (CREA) desde la Universidad de Barcelona. Su propósito era el de identificar las actuaciones educativas que más contribuían al aprendizaje y al éxito escolar y también aquellas que generaban más fracaso para, una vez identificadas, procurar su promoción o extinción según correspondiera.

Fruto de ese trabajo se identificó un conjunto de actuaciones que se denominaron Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), al considerar que su implementación, siempre y cuando cumpliera una serie de requisitos establecidos, garantizaba la mejora de los resultados académicos y de convivencia independientemente del contexto en el que se pusieran en marcha. Las tertulias dialógicas son una de esas actuaciones. Su sólida base teórica, las abundantes evidencias de su éxito en contextos muy diferentes, y el hecho de que desde 2004 la autora y autores de este artículo estábamos participando en diferentes tertulias configuradas como espacios auto-formativos para el desarrollo profesional (Garvín, Fernández González, & González Manzanero, 2012; Rodríguez Fernández-Cuevas, 2017), nos llevaron a ponerlas en marcha, desde 2010, en

las 15 asignaturas¹ que impartimos en los títulos de Grado de Educación Social y Trabajo Social en el marco del convenio que el Centro Universitario La Salle firmó con CREA para la promoción de las AEE en la Comunidad de Madrid (Flecha, 2015).

Las tertulias dialógicas en la universidad se asemejan a los grupos de lectura (Reading Groups) que se incluyen dentro de las actuaciones educativas de éxito que se llevan a cabo en las universidades con mejores resultados y reconocimiento internacional (Flecha et al., 2014). Tienen su origen en las Tertulias Literarias Dialógicas, que se inician en el Centro de Educación de Adultos de La Verneda-Sant Martí de Barcelona en los años 80 del siglo pasado (Sánchez Aroca, 1999). Su implementación más significativa se produce en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato integrados en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010).

También se transfieren a la universidad a través del diálogo sobre literatura científica, por ejemplo, desde 2004 varias profesoras de la Universidad del País Vasco publican estudios sobre su aplicación en esos contextos (Arandia, 2004) y rinden cuentas del impacto que supuso en la formación del alumnado en la diplomatura de Educación Social de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao la implementación de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD) (Arandia et al., 2012), subrayando sus potencialidades para el fomento del aprendizaje, del pensamiento crítico, del diálogo igualitario, de la autoformación, de la solidaridad y de la transformación. En la misma línea, el análisis que Foncillas y Laorden (2014) realizaron sobre las tertulias dialógicas en el grado de Educación Social en el Centro Universitario Cardenal Cisneros destaca un aprendizaje colectivo construido a través del diálogo, el desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica y transformadora, y la conexión de los aprendizajes con el entorno familiar y afectivo. Siguiendo este hilo, en 2017 se defendió una tesis doctoral en la que se ofrecían evidencias del potencial transformador de las tertulias dialógicas sobre masculinidades que profesora-

1 Historia, Investigación Social y Educativa, Teoría e Historia de las Instituciones y la Profesión de la Educación Social, Planificación de la Intervención, Evaluación de la Intervención, Empresa y Gestión de Equipos, Intervención Grupal, Trabajo Social con Grupos, Trabajo Social con Familias, Perspectiva y Relaciones de Género, Planes de Desarrollo Comunitario, Sistemas de Protección y Atención a la Infancia, Dinamización y Participación Ciudadana, Políticas Sociales, Salud y Dependencia, Trabajo Social con Migrantes y Grupos Culturales Diversos.

do y alumnado compartieron durante varios cursos en el Centro Universitario La Salle (Rodríguez Fernández-Cuevas, 2017).

Las tertulias también se aplican de forma similar a contextos de formación continua de profesionales del ámbito educativo y social, por ejemplo en el País Vasco (Alonso, Arandia, & Loza, 2008), Valencia (Roca Campos & Campos, 2016; Roca Campos, Gómez González, & Burgués, 2015), Andalucía (Gómez del Castillo & Aguilera, 2018) o Madrid (Garvín et al., 2012; González Manzane-ro, 2016), siguiendo una tendencia a configurar grupos mixtos que incluyen la participación de profesionales de la educación de distintos centros, familiares y otras personas voluntarias en centros escolares, investigadores e investigadoras de la universidad y técnicos y técnicas de diferentes administraciones.

Funcionamiento de las tertulias dialógicas

Las tertulias dialógicas se cimentan en el aprendizaje dialógico, que se basa en la consideración de que la realidad se construye a través de las interacciones entre las personas (Flecha, 2000) y de que, por tanto, es a través de la comunicación intersubjetiva como se produce el aprendizaje (Aubert, A. Flecha, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008). El aprendizaje dialógico se concreta en siete principios básicos que constituyen su marco referencial: (a) el *diálogo igualitario*, desde el que se considera que todas las personas pueden contribuir a la construcción de conocimiento y aprendizaje siempre que el poder de los argumentos esté por encima de los argumentos del poder; (b) la *inteligencia cultural*, una capacidad universal de la que están dotadas todas las personas; (c) la *transformación* personal y colectiva, como premisa que guía y da sentido a la interacción; (d) la *dimensión instrumental* que da prioridad a los aprendizajes de aquellas áreas cuyo dominio es trascendental para el aprendizaje de otras nuevas; (e) la *solidaridad* como valor fundamental de la acción dialógica sustentada en la ayuda mutua; (f) la *igualdad de diferencias*, por la cual la diversidad y la heterogeneidad constituyen una premisa de enriquecimiento y ampliación de los aprendizajes que se debe garantizar; y (g) la *creación de sentido* como vía que inspira y promueve el interés y la utilidad del saber.

El cumplimiento de cada uno de estos siete principios se establece como una premisa fundamental que las tertulias dialógicas deben garantizar para su adecuada implementación, procurando para ello promover la articulación de un

diálogo en torno a una lectura compartida que contribuya a una comprensión lectora creativa, crítica y profunda gracias a la pluralidad de interacciones (Aubert, 2011). Así lo describen Valls, Soler y Flecha (2008, p. 73): “A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas”.

Su práctica se concreta del siguiente modo:

1. El profesorado hace una revisión de la literatura científica de referencia para la asignatura y una selección de los textos a trabajar en tertulia, que han de ser libros de autores y autoras clave o artículos publicados en revistas de ranking (Flecha, Racionero, Tintoré, & Arbós, 2014) y que propone a los y las componentes del grupo. A todo el alumnado participante se le presentan previamente los siete principios del aprendizaje dialógico de modo que el grupo en su conjunto pueda velar por su consideración y cumplimiento, así como las premisas sugeridas por Habermas (1999) para una práctica argumentativa que busca cooperativamente los mejores argumentos:

(a) nadie que pueda hacer una contribución relevante puede ser excluido de la participación; (b) a todos se les dan las mismas oportunidades de hacer sus aportaciones; (c) los participantes tienen que decir lo que opinan; (d) la comunicación tiene que estar libre de coacciones tanto internas como externas. (p. 76)

2. Se les concretan también las normas básicas de la tertulia (Pulido & Zepa, 2010): (a) para participar se pide turno y se indica la página y el párrafo seleccionado para luego leerlo en voz alta y comentar la razón por la que se ha escogido; (b) tienen prioridad para tomar la palabra las personas que no han participado antes; (c) no se permiten descalificaciones de ningún tipo; (d) todas las opiniones son válidas y no requieren ser discutidas, sólo se comparten, es decir, se puede intentar llegar a un consenso pero no es imprescindible; y (e) no hay opiniones mejores ni peores, lo que importan son los argumentos que se esgrimen.

3. Previamente a cada sesión se establece la pauta de lectura: qué artículo o libro, o qué parte de estos se leerá para la próxima sesión.

4. Para el desarrollo de la tertulia todo el grupo se sitúa en círculo.

5. Una persona se encarga de moderar para facilitar el uso del turno de palabra y favorecer la participación de todas las personas asistentes. Inicialmente esta función la asume el o la profesora, pero más adelante puede hacerlo también cualquier otro componente del grupo.

Las aportaciones basadas en párrafos pueden dar lugar a debates, especialmente cuando dos o más personas han escogido el mismo, pero con interpretaciones diferentes. Este tipo de debates son importantes y esperados, pero la persona que modera ha de evitar que se alarguen demasiado, puesto que nos alejan de la profundización en el texto, y si se acumulan, podemos quedarnos sin tiempo para que todos y todas puedan realizar su aportación. Por otra parte, solemos comentar el texto por orden de páginas o de epígrafes (si son cortos). Si hay comentarios sobre una página o apartado, se abre el turno de aportaciones, que pueden incluir algún pequeño debate. Una vez agotadas las contribuciones se pasa a la página o apartado siguiente, y así sucesivamente.

Aprendizaje en la universidad a través de las tertulias dialógicas

Diálogo y aprendizaje

El giro dialógico de las ciencias de la educación (Racionero & Padrós, 2010) nos ha permitido entender que el aprendizaje no solo se construye de forma activa por parte del alumnado, sino que está ligado a las interacciones que éste mantiene con las personas de su entorno. Por ello, “la participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo” (Bruner, 2006, p. 28). Esta orientación se sustenta, entre otras, en las aportaciones de Vygotsky (2003), para quien “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (p. 23). Las interacciones que se dan en el nivel *intermental* se interiorizan como la base para la reflexión y el razonamiento lógico en el nivel *intramental*. El pensamiento y el razonamiento son inherentemente dialógicos (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, & Alexander, 2009).

Las evidencias apoyan la idea de que el diálogo orientado y sostenido

en el tiempo no solo ayuda al alumnado a resolver problemas, sino que promueve el aprendizaje de los individuos involucrados en él (Mercer & Littleton, 2007). En relación con el diálogo a partir de textos, también se ha mostrado que la aplicación de programas educativos de este tipo puede contribuir a aumentar la comprensión profunda de los textos y desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad para razonar y argumentar (Murphy et al., 2009). En las citas a continuación, dos estudiantes relacionan diálogo y escucha con un mayor nivel de aprendizaje. Pedro pone el énfasis en el aumento de la comprensión de los textos y Marta en la capacidad para razonar y aplicar el pensamiento crítico no solo hacia lo que otros dicen, sino de manera auto-reflexiva, hacia lo que una misma piensa.

Pedro: Yo pienso que sí que comprendemos mejor los textos a través de la tertulia. Porque lo lees y al escuchar a otro compañero explicar un párrafo que no has entendido, eso hace que lo veas desde otro punto de vista. Hace que lo puedas llegar a entender mejor.

Marta: A mí lo que me gusta es que, a lo mejor, ideas de otros compañeros o compañeras que a mí no se me habrían planteado... pues me hace reflexionar y me voy dando cuenta de que igual no es tanto como yo lo pensaba. Ni lo que ella pensaba. A lo mejor es un mix, no sé, hace aprender. Los compañeros te hacen aprender mucho.

Un habla de calidad basada en la argumentación colaborativa

Para que el diálogo en el aula sea productivo en términos de aprendizaje tiene que estar estructurado y orientado (Soter et al., 2008), ha de existir un centro de interés común sobre el que dialogar (Rogoff, 1993). Como plantea Freire (1970) “si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso” (p. 110). En la siguiente aportación de una estudiante se puede apreciar cómo considera que el texto es el centro de interés común, pero es la interacción con los compañeros y compañeras lo que marca la diferencia, no solo en la comprensión final del texto sino en el mismo proceso de lectura previa al diálogo. En otras palabras, es lo que da sentido a la lectura.

Edurne: En el momento en que tú te sientas a leer un texto y sabes

que lo vas a tratar en clase con más personas en una tertulia, empiezas a enlazar las ideas con otros conocimientos que tengas previamente, experiencias, ejemplos. Esto, a mí personalmente, hace que el tema cale en mí y hace que no sea un ejercicio de memorización, sino que comprendes y entiendes.

Pero el diálogo ha de ser, al mismo tiempo, lo suficientemente flexible como para incorporar las aportaciones del alumnado, incluso sobre el propio proceso y orientación del diálogo en cuestión. El alumnado ha de ir teniendo cada vez más presencia a la hora de establecer las cuestiones sobre las que pensar grupalmente, definir y asegurar que se cumplen las normas para el debate, y participar en el establecimiento de turnos de intervención. Así mismo, ha de ir adquiriendo la confianza necesaria para establecer sus propias interpretaciones sobre el texto, con la autoridad que le proporcionan sus argumentos (Soter et al., 2008).

Estos elementos se ven reflejados en la siguiente conversación de uno de los grupos de discusión. Isabel recalca que el ambiente igualitario aumenta su interés y también su motivación para intervenir en clase. Lucas resalta que ese ambiente ofrece libertad para lanzar aportaciones que se salen de los límites habitualmente establecidos por el profesorado sobre lo que se puede o no se puede hablar, pero que son de interés para el alumnado. Finalmente, Isabel refuerza la idea de que una buena manera de generar motivación es abrirse a los intereses del alumnado, lo que aumenta su disposición a mantener un diálogo ordenado.

Isabel: En las tertulias es más igualitaria la forma de dar clase. Yo en una clase magistral no me veo, porque no estoy prestando atención o igual ni me apetece, con la capacidad de soltar un comentario.

Lucas: Y aunque lo digas, va a ser dirigido a lo que ha preparado el profesor. En cambio, en una tertulia, pues tú lo puedes encaminar a donde te haya gustado o interesado a ti el texto.

Isabel: En una tertulia como que parece que puede ser de otra manera todo. La clase empieza diciendo: ¿que tenéis que decir sobre este texto que teníais que leer? Y yo empiezo: pues pienso que tal y en un momento acabo y el profesor o suelta un comentario para responderme o alguien dice: “ah, pues yo sobre eso mismo, tal cosa”.

Es como que nosotros sabemos lo que nos interesa y que no nos podemos pisar los unos a los otros.

La organización en círculo parece acentuar el ambiente de igualdad y libertad, tal y como se aprecia en la siguiente aportación de Marta, que, además, señala la importancia que esto tiene a la hora de expresar sus ideas.

Marta: Yo así me siento más libre de hablar en clase. El hecho de salir del modo pupitre me tranquiliza muchísimo. Puedo expresarme más tranquilamente. Yo creo que hasta que cambian mis ideas, bueno las ideas a lo mejor no cambian, pero sí cambia la forma en cómo lo digo. Es muy diferente y me ayuda muchísimo.

En definitiva, se trata de que el grupo en su conjunto asuma la responsabilidad de construir su comprensión de manera colectiva, estableciendo un espacio de pensamiento compartido o *inter-pensamiento* (Littleton & Mercer, 2013), convirtiendo así las aulas en *comunidades de indagación*, en las que las personas que participan adoptan una “predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas” (Wells, 2001, p. 136). En opinión de Juan, las tertulias dialógicas propician la emergencia de una comunidad de indagación en términos de “reflexiones compartidas” que aumentan su involucración y, tal y como ya comentaba Edurne, también incrementan su compromiso con el texto.

Juan: Es que te involucras, haces el texto tuyo. Primero lo lees, lo preparas y no lo vomitas, sino que haces una reflexión que la compartes con otras reflexiones y se va generando un nuevo conocimiento. Esto surge por las tertulias, que de otra forma no surgiría.

Mercer y Littleton (2007), siguiendo a Barnes y Todd (1995), presentan la noción de *habla exploratoria* como la modalidad de interacción más beneficiosa para el aprendizaje. Es aquella en la que todas las personas participantes se implican activamente y opinan de forma crítica pero constructiva sobre las ideas de los demás. Se lanzan sugerencias y afirmaciones para ser consideradas colectivamente. Cuando éstas se cuestionan, el cuestionamiento está justificado con razones y se ofrecen hipótesis alternativas. Es esta una modalidad en la que el razonamiento colectivo ocupa un lugar central en el diálogo, a diferencia

de un *habla centrada en la disputa*, en la que el cuestionamiento no se basa en argumentos ni se lanzan propuestas alternativas; o el *habla acumulativa*, en la que no se producen confrontaciones, pero tampoco se analizan críticamente las aportaciones, simplemente se acumulan. En ese sentido, el diálogo “no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Freire, 1970, p. 107). Sira pone el énfasis, precisamente, en las tertulias como espacio de cuestionamiento a través del análisis crítico de las diferentes perspectivas, un análisis centrado en la identificación de las diferencias y los puntos en común de las distintas contribuciones vertidas al grupo, más que en la acumulación de ideas de forma acrítica.

Sira: Las tertulias hacen que te cuestiones. Es cómo lo entiendes tú, cómo lo ves tú, cómo lo ve el resto, que diferencias existen en las opiniones, que cosas tienen en común. Es lo que reflexionamos y sacamos entre todas y todos en conclusión.

Pero el diálogo tampoco ha de confundirse con el habla centrada en la disputa. En palabras de Freire, el diálogo no es:

discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad; (...) [no puede ser] mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. (Freire, 1970, pp. 105–106).

El espacio grupal de aprendizaje a partir del diálogo pierde su sentido y su efectividad si el grupo se convierte en un espacio de adoctrinamiento y dominación (Martínez González, 2018). Por tanto, es importante que el profesorado evite imponer sus afirmaciones desde su posición de poder y, en cambio, las defienda con sus argumentos en un plano de igualdad. A su vez, para tender a un habla exploratoria, habrá de estar dispuesto a incorporar a su propio discurso las argumentaciones de los alumnos y alumnas. Esta actitud será imprescindible para que las personas participantes cuenten con un referente de partida sobre cómo dialogar, y, al mismo tiempo, para que el espacio de aprendizaje sea más

motivador y permita a los estudiantes y las estudiantes construir su propio discurso más que memorizar acríticamente el discurso del profesorado. La siguiente aportación de Marta refleja esta última cuestión.

Marta: Con relación al adoctrinamiento de la lección, la tertulia me gusta porque le estás quitando al profesorado ese poder más verticalizado de adoctrinamiento de algunas ideas. Porque al entrar en debate, al ver tantas ideas ya no es solo la tuya y no le enseñas a tus alumnos sólo lo que tú piensas, sino que les das unas pautas para que ellos puedan elegir qué pensar.

Estos planteamientos concuerdan con las claves que Littleton y Mercer (2013) asocian a una enseñanza dialógica orientada al entendimiento: (a) se anima y se ofrecen oportunidades al alumnado para que exponga su punto de vista, cuestione y comente las ideas que emergen del diálogo; (b) el profesorado participa en diálogos con el alumnado para explorar y apoyar el desarrollo de su comprensión; (c) el profesorado tiene en cuenta las aportaciones de los y las estudiantes en el desarrollo de los contenidos y en el diseño de actividades que permitan al alumnado profundizar en su comprensión por sí mismo; y (d) el profesorado interviene para generar un marco contextual que permita al alumnado conectarse con el nuevo conocimiento que va apareciendo a lo largo de las clases (Mercer & Littleton, 2007). Se trata de transformar las normas implícitas sobre cómo interactuar basadas en un enfoque instruccional-expositivo para evolucionar hacia un enfoque dialógico e interactivo, tal y como destaca Edurne.

Edurne: En las tertulias se dialoga en un plano equitativo. Todas las personas se sitúan en el mismo nivel, e incluso el profesorado. Y ahí también encuentro una potencialidad.

Para que sea real el “pensar juntos y juntas”, es necesario que el razonamiento colectivo esté presente. La argumentación colaborativa puede llevar a las personas que participan en ella a cambiar sus perspectivas y creencias básicas, a explicitar su conocimiento a través de explicaciones, a transformar conceptos y preconcepciones, a colaborar en la generación de nuevos significados y a aumentar su capacidad para realizar afirmaciones justificadas y lanzar cuestionamientos (Andriessen & Baker, 2014). Se trata de “conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen procesos de nivel cognitivo superior que usan de forma es-

pontánea los estudiantes más académicos” (Biggs, 2006, p. 99). A continuación, Sira explica que la posibilidad de explicitar y contrastar perspectivas diferentes permite crear nuevas perspectivas más completas y amplias. Por su parte, Maite destaca que ese proceso le lleva desarrollar sus capacidades expresivas.

Sira: Cuando hablas sobre un texto está la percepción de cada persona. Lo interesante es poder compartirla y poder entender los diferentes puntos de vista. El hecho de que yo no lo entienda de la misma manera y que mi perspectiva se abra para que sea lo más completa posible. Amplias la visión, comprendes y entiendes el texto.

Maite: Las tertulias a mí me ayudan a pensar bien cómo explicarme para que el resto me entienda.

En términos deliberativos, “enfrentados a un problema complejo, los individuos podrían aunar sus limitadas aptitudes a través del debate y de ese modo incrementar las posibilidades de hacer una elección correcta” (Fearon, 2001, p. 72). Desde una perspectiva más general, “[...] los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisan de la argumentación” (Habermas, 2003, p. 43). “Con la práctica argumentativa se pone en marcha una competición *cooperativa* a la búsqueda de los mejores argumentos, competición que une *a limine* a los participantes en el orientarse al objetivo del entendimiento” (Habermas, 1999, p. 75). Juan asocia la existencia de un espacio de argumentación colaborativa, no solo a una mayor motivación y sentido, sino al mismo hecho de mejorar sus capacidades argumentativas y su pensamiento crítico. Sira resalta la proyección al exterior, más allá del entorno universitario, que puede tener ese aprendizaje.

Juan: Es un espacio donde prima la fuerza de los argumentos, aprendes a argumentar, a contra argumentar. A mí, personalmente, esa parte me ha llenado mucho y me ha motivado en el aprendizaje.

Sira: Yo he llevado lo académico, lo que pasa en las tertulias, al terreno personal. El hecho de argumentar, de tener fundamentos para poder defender lo que piensas con argumentos críticos y válidos. Esa capacidad de reflexión y de argumentar lo aplico en mis relacio-

nes de amistad, de familia, de pareja, o en el día a día.

En esa línea, para Soter et al. (2008) uno de los aspectos típicos de una interacción de calidad alrededor de un texto es el establecimiento de conexiones entre el texto y las experiencias personales, entre el texto y otros textos, y entre el diálogo que tiene lugar en ese momento y otros diálogos previos realizados en la misma sesión o en sesiones anteriores. Eva se hace eco de estas cuestiones y las asocia a una mayor comprensión del texto.

Eva: En las tertulias haces tuyo el texto, lo empiezas a enlazar con otras asignaturas, lo referencias o lo llevas al contexto, con las tertulias es mucho más sencillo porque asimilas y comprendes el texto.

Además, otros y otras estudiantes confieren un especial valor al impacto que tienen en su vida cotidiana tanto las ideas y reflexiones desarrolladas en la tertulia como la mejora en su capacidad de diálogo. En otras palabras, si los diálogos en tertulia recuperan y actualizan diálogos anteriores, los diálogos posteriores en otros espacios de su vida también recuperan y actualizan los diálogos mantenidos en la tertulia, estableciendo así lo que Aubert et al. (2008), siguiendo a Bakhtin (1981), denominan “cadena de diálogos”.

Manuel: Te sirve para tu vida diaria. Te vas de aquí y sigues pensando.

Ainhoa: Yo lo que más me llevo es lo que te llevas para fuera. En mi vida personal me es más fácil mantener un diálogo sobre otros temas.

Ciencia, diálogo y transformación en la intervención social

Como profesorado universitario, es importante “practicar lo que predicamos” (Biggs, 2006, p. 90). En este sentido, los futuros y futuras profesionales del Trabajo Social y la Educación Social no solo han de conocer experimentalmente formas concretas de actuación como las tertulias dialógicas, que ya han demostrado su efectividad en el trabajo socioeducativo en diversos ámbitos como centros de acogimiento residencial de menores (García Yeste, Gairal Casadó, Munté, & Plaja Viñas, 2018), centros penitenciarios (Álvarez, García-Carrión, Puigvert, Pulido, & Schubert, 2018; Flecha, García-Carrión, & Gómez González, 2013), educación de personas adultas (García Yeste, Padrós, Mondéjar, & Villa-

rejo, 2017; Sánchez Aroca, 1999) o formación de familiares en centros educativos (Bonell & Ríos, 2014).

De una manera más general, también han de vivenciar reflexivamente procesos de interacción basados en el diálogo igualitario, instrumento esencial para profesionales cuya tarea cotidiana se sostiene muy especialmente en la interacción intersubjetiva (Zamanillo, 2008). La sociedad en la que vivimos exige cada vez más interacciones de carácter dialógico (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001), lo que implica que los y las profesionales de lo social necesitan lograr un alto nivel de competencia en el desarrollo de *actos comunicativos dialógicos*, basados en la sinceridad, la búsqueda de consenso y la ausencia de coacciones (Soler & Flecha, 2010). Como plantean Munté y Pulido (2009):

El desarrollo del *acto comunicativo dialógico* significa incorporar la visión y la experiencia del ciudadano/a en la definición de las *medidas de intervención social en base al intercambio de argumentos* de validez y no de poder. La interacción con el otro, por lo tanto, debe partir de una postura de reconocimiento mutuo y legitimación del saber del otro. (p. 59)

En las tertulias vivimos una relación educativa mucho más igualitaria como personas capaces de lenguaje y acción (Habermas, 2003), que sabemos y que ignoramos (Freire, 1970), y que leemos críticamente el mundo (Freire & Macedo, 1987) bajo la mediación de textos científicos de calidad. A través del diálogo ponemos en contacto el conocimiento científico, el sistema, con las experiencias vitales y perspectivas de quienes participamos en ellas, el mundo de la vida (Sordé & Ojala, 2010). En la siguiente aportación, Maite explica que el diálogo igualitario es lo que permite avanzar hacia una comprensión de las bases científicas como un recurso a disposición de todos y todas, un recurso que fortalece nuestra capacidad de comprensión y argumentación. Si el profesor o profesora utiliza la teoría para sustentar sus afirmaciones, el alumnado también puede conseguirlo.

Maite: El profesorado en la tertulia da sus argumentos, pero no los imponen. Nunca dicen: esto es así. Esto te hace pensar a ti más sobre lo que dicen. No es léete esto y estúdiatelo tal cual, sino que tú puedes pensar así y argumentar basándote en la teoría.

La conexión del conocimiento científico con la experiencia vital de las personas, mediada por el diálogo, es el núcleo epistemológico de la metodología comunicativa (Gómez González, Puigvert, & Flecha, 2011), utilizada, por ejemplo, en la mayor investigación sobre educación realizada en Europa (R. Flecha, 2015) y recomendada muy especialmente para la investigación orientada a la superación de desigualdades. Pero también está en el corazón de las interacciones que pretendan tener éxito en la transformación y la mejora de la vida de las personas, no solo a nivel individual, grupal y comunitario, sino también sistémico (A. Flecha & Munté, 2009). Ígor resalta tres aprendizajes fruto de la tertulia que son especialmente relevantes para una intervención social y educativa orientada a la transformación: la eliminación de prejuicios, como primer paso para comprender al otro en toda su complejidad; la comprensión de que no es necesario estar de acuerdo en todo para entenderse, lo que le permitirá evitar interacciones desde posiciones dogmáticas y mantener una actitud pluralista hacia las maneras en que las personas ven el mundo; y la disposición a la escucha, elemento clave para, entre otras cosas, incorporar las perspectivas de la ciudadanía a su propia comprensión de la intervención social y, más en concreto, a la manera en que diseñará programas de intervención.

Ígor: Es también una forma de quitar prejuicios... No es una barrera el no opinar de la misma manera, sino que al final fluye todo. Creo que eso luego te vale en la vida personal. El ayudar a escuchar a la gente.

Muchos de los debates que emergen de nuestros diálogos acaban girando alrededor de las posibilidades de transformación social, y más específicamente desde las figuras profesionales del trabajo social y la educación social. Las aportaciones de Paulo Freire adquieren aquí un valor especial, pues nos señalan que el diálogo, entendido como la interacción que permite a las personas coordinar sus acciones sobre la base de una comprensión compartida de la realidad, es el que abre la posibilidad de transformación de esa realidad (Ramis, 2018). Como futuros y futuras profesionales de lo social orientadas a la transformación, las personas que participan en las tertulias tendrán la responsabilidad de aportar su conocimiento científico a través del diálogo (A. Flecha & Munté, 2009). Las tertulias dialógicas son una buena manera de ampliar y profundizar en esa base

científica a través del diálogo sobre los textos, y de desarrollar, al mismo tiempo, la capacidad para entablar interacciones dialógicas mediante su práctica en el aula universitaria.

Conclusión

Las tertulias dialógicas constituyen una actuación eficaz para atender los requisitos que la investigación científica identifica como más relevantes para la promoción y mejora del aprendizaje. Su implementación requiere, no obstante, de la consideración de importantes premisas para que su práctica pueda responder a esa evidencia, como son: el uso de la argumentación colaborativa, la consideración de las claves para un habla de calidad y el cumplimiento riguroso de los principios del aprendizaje dialógico.

El alumnado participante en el estudio, en una línea muy coincidente con las aportaciones teóricas que abordan esta cuestión, hace hincapié en el potencial de este método por la diversidad de aprendizajes que dicen haber podido adquirir gracias a él, así como por las satisfacciones que les ha generado.

Identificadas y constatadas las virtudes de estas tertulias, cabría subrayar, como última consideración, el valor añadido que entendemos supone ponerlas en práctica en los estudios de grado de Educación Social y Trabajo Social. Pues ofrecen la posibilidad de vivenciar un modo de hacer que constituye, no sólo una forma de contribuir a su aprendizaje, sino también una herramienta tremendamente eficaz al servicio de la transformación personal y social que está en el propósito del ejercicio de su profesión.

Referencias

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*, 67(24,1), 31–44.

Alonso, M. J., Arandia, M., & Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: Avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 9(1).

Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043–1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>

Andriessen, J., & Baker, M. (2014). Arguing to learn. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Arandia, M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 59–77.

Arandia, M., Fernández-Fernández, I., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., Remiro, A., ... Otaño, J. (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca. *Revista de Educación*, 359.

Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543854>

Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: four essays*. (M. Holquist, Ed.). Austin: University of Texas Press.

Barnes, D., & Todd, F. (1995). *Communication and Learning Revisited*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Biggs, J. (2006). *Calidad de aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bonell, 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>

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2006). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, Mar, 3–7. [https://doi.org/10.1016/0307-4412\(89\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0)

Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina/Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009. (2009).

Fearon, J. D. (2001). La deliberación como discusión. In J. Elster (Ed.), *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. Retrieved from <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Flecha, A., & Munté, A. (2009). Aportaciones del Programa Marco de Investigación Europea al Análisis del Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 123–132.

Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham MD: Rowman & Littlefield.

Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.

Flecha, R., García-Carión, R., & Gómez González, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161.

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Foncillas, M., & Laorden, C. (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 244–268. <https://doi.org/10.4471/rise.2014.16>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley (Massachusetts): Bergin and Garvey.

García Yeste, C., Gairal Casadó, R., Munté, A., & Plaja Viñas, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child and Family Social Work*, 23(1), 62–70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>

García Yeste, C., Padrós, M., Mondéjar, E., & Villarejo, B. (2017). The Other Women in Dialogic Literary Gatherings. *Research on Ageing and Social Policy*, 5(2), 181–202.

Garvín, R., Fernández González, S., & González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113–118.

Gómez del Castillo, M. T., & Aguilera, A. (2018). Colaboración dialógica entre profesorado de diversos niveles de enseñanza. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(3), 234–258.

Gómez González, 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>

González Manzanero, V. (2016). *De la formación permanente del profesorado a la formación dialógica de la comunidad: análisis de una tertulia pedagógica comunitaria*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (2003). *Teoría de la Acción Comunicativa, Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus (v.o. 1981).

Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.

Lledó, A., Herrera, L., Roig, R., Perandones, T. M., Sánchez, F., Jiménez, M. D., ... Riera, N. (2010). *Buenas prácticas en el marco del EEES: Innovación en metodologías docentes y evaluación de los aprendizajes*. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas titulaciones y cambio universitario.

Martínez González, A. (2018). Repensar la intervención social con grupos: Premisas y orientaciones para una práctica transformadora. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 363.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. Routledge.

Munté, A., & Pulido, M. Á. (2009). El papel del trabajo social en el sueño de barrio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2(3), 56-65.

Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Li, M., Montalbano, C., & Wei, L. (2018). Quality talk: Developing students' discourse to promote high-level comprehension. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1113-1160. <https://doi.org/10.3102/0002831218771303>

Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3),

740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>

Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295–309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>

Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143–162.

Ramis, M. (2018). Contribution of Freire's theory to dialogic education. *HSE Social and Education History*, 7(3), 277–299.

Roca Campos, E., & Campos, E. R. (2016). Formación dialógica del profesorado: Reencanto con la profesión docente. *Padres y Maestros*, 367, 11–16. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.002>

Roca Campos, E., Gómez González, A., & Burgués, A. (2015). Luisa, transforming personal visions to ensure better education for all children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843–850. <https://doi.org/10.1177/1077800415614026>

Rodríguez Fernández-Cuevas, A. (2017). *Masculinidades en tertulia. Un estudio de las posibilidades del diálogo y de la interacción*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320–335. <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831>

Sawyer, R. K. (2014). The New Science of Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.

Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363–375. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>

Sordé, T., & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43(2), 377–391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400008>

Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>

Tarabay, F. (2008). Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria. *Gestión y Gerencia*, 1(1), 27–35. Retrieved from www.ucla.edu.ve/DAC/investigacion/gyg/art010102.pdf

Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia de educación*. MEC, CIDE.

Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2008), 71–87.

Vygotsky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socio-culturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Yániz, C. (2005). *La función docente del profesorado en el marco del EEES*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Zamanillo, T. (2008). *Trabajo Social con grupos y pedagogía ciudadana*. Madrid: Síntesis.

Zamorano, S., & Parejo, J. L. (2007). La renovación de la metodología como garantía de calidad institucional. *La Cuestión Universitaria*, 2.