

### **163. LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN EL AULA DE 3 AÑOS.**

**Andrea Briz López**

[aan\\_dreea@hotmail.com](mailto:aan_dreea@hotmail.com)

**Isabel M. Gallardo Fernández**

[Isabel.Gallardo@uv.es](mailto:Isabel.Gallardo@uv.es)

#### **Resumen.**

En esta comunicación analizamos la relevancia de las tertulias literarias como iniciadoras de actuaciones de éxito en las Comunidades de Aprendizaje. Presentamos una experiencia de la práctica de tertulias dialógicas en dos aulas de 3 años. Pretendemos potenciar el diálogo en el aula, la interacción entre iguales y con los docentes y la construcción social del conocimiento en educación Infantil. En el trabajo de campo hemos optado por una metodología cualitativa, basada en un estudio de caso. Destacamos como herramientas de investigación el diario, la grabación del desarrollo de las tertulias, con la transcripción correspondiente, y la observación participante. Mostraremos las conversaciones mantenidas durante las tertulias realizadas con alumnos de 3 años. Tras el análisis de los datos recogidos constatamos que las situaciones de diálogo han facilitado la socialización, la expresión oral, la interacción entre iguales y con la maestra, las argumentaciones y la creación de significados y conocimientos compartidos.

**Palabras clave:** Comunidades de Aprendizaje, tertulias literarias dialógicas, Educación Infantil, Construcción del Conocimiento.

#### **Introducción**

La investigación que se presenta en esta comunicación tiene como finalidad aportar información relevante acerca de las tertulias literarias dialógicas en el aula de tres años. Tomando como referente el curriculum del segundo ciclo de educación Infantil, cabe destacar un área de desarrollo centrada en los lenguajes que los niños utilizan para expresarse, el Área de Comunicación y Representación. Entre dichos lenguajes se

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*

encuentra el oral, a través del cual las criaturas inician la comunicación con los demás y la comprensión del mundo que les rodea.

Autores como Vygotski (2000) a través del concepto de Zona de Desarrollo Próximo y Edwards y Mercer (1987) mediante su defensa de la construcción compartida del conocimiento, respaldan la idea del aprendizaje a través del diálogo. De esta manera, Elboj y Oliver (2003) manifiestan que este aprendizaje dialógico se consigue a través de la realización de tertulias literarias en el aula.

Dada la importancia del lenguaje oral en la etapa de Educación Infantil pretendemos investigar las tertulias literarias dialógicas como herramienta para fomentar el diálogo en el aula de tres años, mostrando situaciones en las que se hace presente la construcción conjunta del conocimiento en las tertulias.

Las cuestiones que nos planteamos y se pretenden resolver con la realización de esta investigación son las siguientes: ¿Qué valor tiene el diálogo y por qué es necesario fomentarlo en edades tempranas?; ¿Cómo se fomenta el diálogo en las Comunidades de Aprendizaje?; ¿Cuál es el papel de las tertulias literarias dialógicas en el aula?;

Las preguntas anteriores nos llevan a plantearnos los siguientes objetivos: Conocer situaciones de aula que estimulan la comunicación infantil; Fomentar el diálogo en el aula de 3 años; Investigar las Comunidades de Aprendizaje como proyectos que propician el diálogo en los centros educativos.

## **DESARROLLO DEL TRABAJO.**

### **1. Las tertulias literarias dialógicas como actuación de éxito.**

Comenzaremos este apartado con la definición de Comunidad de Aprendizaje.

“Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se encuentra en todos sus espacios incluida el aula” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2005, p.74).

Este modelo de educación conecta con importantes teorías del aprendizaje del niño. De esta manera, ya afirmaba Vygotski (2000) que el niño aprende al interactuar con otras personas de su entorno y con sus compañeros. Por ello, en las Comunidades de Aprendizaje se implica a toda la comunidad (profesorado, personal no docente,

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*



alumnado, familia, vecindario, asociaciones locales...) con tal de que ofrezcan una guía a los niños en su Zona de Desarrollo Próximo.

Por otro lado, las Comunidades de Aprendizaje se basan en una serie de actuaciones de éxito con una sólida fundamentación científica. El Proyecto Integrado Europeo INCLUD-ED (2006-2011), a través del subproyecto *European effective educational practices: How is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?*, ha señalado actuaciones educativas de éxito que reducen el fracaso escolar. Para ello se realizaron 20 estudios de caso en 6 países de Europa. Dichas actuaciones han confirmado superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. Entre éstas encontramos los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la formación de familiares, la participación educativa de la comunidad, la formación dialógica del profesorado y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Del análisis realizado se deduce que se transita de un planteamiento compensatorio a uno enriquecedor que se basa en las capacidades de todas las personas. Así, las Comunidades de Aprendizaje abogan por la inclusión educativa a fin de que dicha inclusión también se extienda al ámbito social. Para ello, se crea un clima de altas expectativas referentes no sólo al alumnado sino también al profesorado, familias y comunidad (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Las Comunidades de Aprendizaje surgen de la necesidad de adecuar la forma de comunicación del aula a la de la sociedad actual. Nos encontramos en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, en la que Internet y los medios de comunicación nos permiten acceder a multitud de información a gran velocidad. Por ello, el docente deja de ser la única fuente de información y construcción del conocimiento debiendo pasar de un modelo de comunicación unidireccional a uno dialógico (Elboj y Oliver, 2003; Díez-Palomar y Flecha, 2010).

En la Sociedad de la Información se ha producido un aumento del diálogo en multitud de áreas tanto en la esfera pública y privada como en la institucional. Así, el modelo tradicional de aprendizaje basado en el triángulo profesor-alumnos-contenidos (Ausubel, 2002) queda desfasado en las comunidades de Aprendizaje, las cuales abogan por un aprendizaje basado en el lenguaje y en la interacción con iguales y con adultos.

Una de estas formas de aprendizaje dialógico son las tertulias literarias. En el caso de las tertulias literarias dialógicas, el alumnado se compromete a leer un número de



páginas o capítulos determinados y a elegir párrafos o palabras que les llamen la atención o susciten interés con el fin de comentarlas durante la tertulia.

Las obras literarias elegidas para las tertulias son clásicos universales, debido a que éstos aportan conocimiento, mejoran el vocabulario y la comprensión histórica de las diferentes culturas.

Al comienzo de la tertulia se recuerdan las normas de la misma, entre las que están la atención y escucha, el respeto por las opiniones de los demás y levantar la mano para intervenir. Se inicia la tertulia preguntando si alguien quiere comentar alguna frase o palabra del texto leído. Aquellos que lo desean levantan la mano y el moderador los apunta, dándoles la palabra por turnos. La primera persona comenta aquello que le ha llamado la atención explicando por qué, relacionándolo con diálogos de tertulias anteriores y comenzando así un nuevo diálogo con el resto de participantes en el que se deben respetar las aportaciones y el turno de palabra de cada uno. Del mismo modo, se realiza con todos los participantes que han sido apuntados.

Una de las características principales de las tertulias es el hecho que no existe una interpretación o voz experta sino que todas las interpretaciones e intervenciones son aceptadas por igual, eliminándose así posibles relaciones de poder y ampliando los puntos de vista de los participantes. A través de estos diálogos, los participantes transforman su visión de la realidad y amplían sus puntos de vista a través de las contribuciones de sus compañeros y mejoran la capacidad crítica y lingüística. Se trata de una construcción colectiva del conocimiento a través del diálogo.

Por último, respecto a las tertulias, La Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Adultas en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas (CONFAPEA) coordina el proyecto de las Mil y Una Tertulias Literarias Dialógicas por todo el mundo. El objetivo de dicho proyecto es divulgar esta actuación por sus beneficios sociales, culturales y de aprendizaje (CONFAPEA, 2015).

## **2. Metodología.**

### **2.1. Diseño y tipo de investigación.**

La investigación que nos ocupa es una investigación cualitativa basada en un estudio de caso que pretende analizar y comprender cómo surge el diálogo en el aula de 3 años desde la realización de tertulias literarias. Se trata de un análisis de la realidad de un aula concreta, por lo que no pretendemos obtener un resultado estadístico sino un

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*

entendimiento lo más profundo posible participando en la investigación a través de la interacción con los alumnos y la maestra.

La investigación cualitativa pretende entender, describir y, algunas veces, explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes. Una de ellas es analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen. Esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación, y en el análisis de ese material (Angrosino, 2012).

Dentro de la investigación cualitativa, hemos realizado un estudio de caso, del aula de 3 años de un centro público del extrarradio de Valencia. Este es un método de investigación de las ciencias sociales que supone un proceso de indagación caracterizado por el análisis metódico y profundo de casos de realidades sociales o educativas. Según Stake (2007) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un/os caso/s singular/es, para lograr su comprensión.

Durante el proceso de investigación hemos observado y recogido datos que nos han permitido extraer una serie de conclusiones acerca del diálogo durante las tertulias literarias en el aula de tres años que concretaremos en el apartado de recogida y análisis de resultados.

Las herramientas de investigación utilizadas en nuestro estudio han sido la observación y participación directa en las tertulias literarias de aula, el diario de clase y el registro observacional, así como fotografías de la puesta en práctica de tareas con los alumnos.

La observación sistemática consiste en mirar algo sin modificarlo, a fin de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones. Aprovechamos la observación de las tertulias del aula de 3 años para poder ver y analizar directamente las interacciones entre los alumnos y comprender así de qué manera se propician (Martínez, 2007).

El registro de observación constituye una pieza importante en el proceso de observación ya que representa un análisis sistemático cuyas reglas de selección y atribución de la información se hallan rigurosamente definidas (Balnchet, Ghiglione, Massonat y Trognon, 1989).

Por último, las fotografías tomadas durante el desarrollo de las tertulias amplían el conocimiento del caso documentando gráfica y objetivamente lo que sucede en el contexto del aula. Las fotografías son una herramienta de investigación con una doble función: combinan objetividad y subjetividad, realismo y reflexividad, enriqueciendo la investigación sobre la realidad social (Merlino, 2009).

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*



En nuestra investigación nos interesa analizar de qué manera interviene el niño en el diálogo, cómo contribuye a la conversación a través de la apropiación de una serie de reglas y normas como los turnos de palabra, los acuerdos de cooperación y coordinación y los esquemas interactivos. Mediante nuestro análisis no pretendemos hacer abstracciones del contexto sino indicaciones para el estudio del discurso en el aula.

## **2.2. Contexto de la investigación.**

Tal y como se ha comentado anteriormente, se ha realizado un estudio de caso del aula de tres años de un centro público de Valencia. Dicho centro se encuentra en el extrarradio de la ciudad y las familias que a él acuden son, en su mayoría, castellano-hablantes.

Otra de las características de algunas familias es la pertenencia a etnias. En este caso, la etnia gitana tiene un gran peso en la zona y desde siempre se ha acogido en el centro a un porcentaje importante de alumnado gitano.

Por otro lado, es importante resaltar que el centro se encuentra en fase de sensibilización de Comunidad de Aprendizaje. El Proyecto de Centro opta por una educación dialógica que se hace presente a través del desarrollo de las tertulias dialógicas y de la organización de grupos interactivos. Además, se hace partícipe de la educación a todas las personas que de forma directa o indirecta intervienen en el aprendizaje: el alumnado, los docentes, familiares, amigos, vecinos, personas voluntarias, etc. (Utopía Dream, 2015).

En cuanto a las características del espacio y ambiente de aprendizaje hemos de señalar que el aula en la que hemos realizado el *estudio de caso* está ubicada en un edificio propio, con acceso directo al patio de educación Infantil y separado del edificio principal en el que se encuentran las aulas de Educación Primaria.

Se trata de una clase amplia con espacio para organizar rincones/talleres y permitir que los niños se muevan con libertad. El lugar de realización de las tertulias literarias es la asamblea, situada junto a la biblioteca de aula y un gran ventanal que proporciona luz natural al aula. Durante la realización de las tertulias, tanto los alumnos de las dos aulas de 3 años como sus maestras se sientan en colchonetas distribuidas en forma de “U”. Esta forma de organizar el espacio crea un clima de cercanía e igualdad, ya que todos los participantes se ven las caras, facilitándose así la interacción y comunicación.

En cuanto al alumnado que acude a las aulas de 3 años, está compuesto por 31 niños y niñas de diferentes etnias, países de procedencia y capacidades, de los cuales 19 son niños y 12 niñas. Así, encontramos siete alumnos inmigrantes, de América del Sur y África, y cinco alumnos de etnia gitana. Por otro lado, uno de los alumnos tiene problemas de movilidad en la parte izquierda del cuerpo, así como déficit de atención y habla. Dicho alumno cuenta con la ayuda de una educadora gran parte de la jornada escolar que le ayuda a realizar las tareas, a ir al baño y a almorzar. Este alumno está sentado cerca de la maestra para facilitar su atención. Aun así, la educadora le va repitiendo lo que dice la maestra y realizándole preguntas para favorecer su expresión y comprobar si ha comprendido las tareas a realizar. Además de la educadora este alumno recibe la atención en el aula, junto a otros siete alumnos más, de los dos logopedas del centro. Hemos de señalar que este centro dispone de los profesionales adecuados para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

### **3. Recogida y análisis de resultados.**

Para mostrar nuestra investigación hemos realizado un *análisis del diálogo* que se desarrolla en las *tertulias dialógicas* para conocer e interpretar la secuenciación y planificación del uso del habla de los niños y la maestra.

Hemos utilizado nuestro *Diario de clase* para la realización de un registro de observaciones de nueve tertulias literarias en el aula de 3 años. Estas tertulias versan sobre el libro “Platero y yo” de Juan Ramón Jiménez y se realizan una vez a la semana, en concreto, los lunes por la mañana. La duración de las tertulias se prolonga desde las 9.10h hasta las 10.50h aproximadamente. En ellas participan los alumnos de las dos aulas de 3 años (castellano y valenciano), siendo un total de 31 niños y niñas.

Hemos rescatado los siguientes fragmentos de conversaciones en las tertulias a partir de nuestro Diario de clase. Dichas conversaciones contienen las expresiones originales de los niños tal y como mostramos en el siguiente fragmento:

Fragmento 1.

Fecha: 02-03-15

Tarea: Tertulia literaria dialógica *Platero y yo*:

M: A ver “A” ¿qué quieres decirnos?

Niño 1: El eclipse.

M: ¿Te ha gustado esa palabra?

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*



Niño 1: Sí.

M: ¿Por qué?

Niño 1: Porque era de noche pero era de día.

Niño 2: Porque la luna tapó el sol.

En este fragmento observamos el papel motivador de la maestra, la cual inicia el diálogo y trata de que los alumnos se expresen a través de las preguntas que formula, tales como: “¿qué quieres decirnos?”, “¿Te ha gustado esa palabra?”. Por otro lado, observamos el aprendizaje de nuevo vocabulario por parte de los alumnos, en este caso la palabra eclipse, estableciendo ellos mismos una definición. En un primer momento, podría parecer un concepto difícil de entender para niños de 3 años, pero tras la lectura del capítulo del libro y las investigaciones con sus familias y compañeros, observamos que los alumnos comprenden la definición e incorporan la nueva palabra en su vocabulario.

Durante la siguiente tertulia la maestra anima a hablar a los alumnos con expresiones como “¡Qué interesante!” o mediante las preguntas “¿Qué nos quieres contar?” o “¿Alguien lo sabe?”. En el caso de los alumnos observamos como intervienen en el momento en el que un compañero no conoce la definición de una palabra, gestionando la comunicación y creando su propia definición de la palabra arroyo de manera conjunta a través de las intervenciones de todos ellos. Así, observamos como existe un primer momento de confusión del niño 2 entre *la palabra arroyo* y la expresión “Qué rollo”. No obstante, los alumnos son capaces de llegar a la conclusión de que un arroyo es algo parecido a un río y comienzan a comentar los usos que ellos mismos le dan al agua, conectando el nuevo aprendizaje con su vida diaria como muestra el siguiente fragmento:

Fragmento 2.

Fecha: 09-03-15

Tarea: Tertulia literaria dialógica *Platero y yo*:

M: ¿Qué nos quieres contar? / ¿Qué te ha gustado?

Niño 1: Arroyo.

M: La palabra arroyo ¡Qué interesante! / ¿Sabes lo que es?

Niño 1: No.

M: ¿Alguien lo sabe?

Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016



Niño 2: Cuando me aburro.

Niño 3: ¡No! Tiene agua.

Niño 4: Y peces.

Niño 5: Como un río.

Niño 6: Se llena cuando llueve.

Niño 7: Con el agua bebemos.

Niño 8: Y nos duchamos.

Niño 9: Y llenamos la botella para el cole.

En el fragmento 3 observamos la escasa intervención de la maestra debido a que son los propios alumnos los que gestionan en todo momento el diálogo estableciendo hipótesis y deducciones sobre la razón por la que los burros no pueden ir al colegio. Ejemplos: “Los burritos están en la granja” o “Los burritos no van al cole porque son muy grandes”, etc. Además, los alumnos relacionan dichas hipótesis con conocimientos ya adquiridos como son los animales de la granja o la palabra pezuña. Asimismo observamos como el niño 7 establece una relación con su vida diaria al comparar a Platero con su propio burro tal como queda reflejado en la siguiente tertulia:

Fragmento 3.

Fecha: 23-03-15

Tarea: Tertulia literaria dialógica *Platero y yo*:

Niño 1: Platero no podía ir al cole.

M: ¿No? ¿Por qué?

Niño 1: Porque es un burrito.

Niño 2: Los burritos están en la granja.

Niño 3: En la granja también hay cerdos.

Niño 4: Y toros.

Niño 5: Y cabras.

Niño 6: Los pulpos tienen seis patas.

Niño 7: Yo tengo un burriquito en el campo / tenía dos pero uno lo vendimos // es peludo como Platero.

Niño 8: Los burritos no van al cole porque son muy grandes.

Niño 9: No caben en la silla.

Niño 10: No tienen manos.

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*

Niño 11: No pueden coger el lápiz ni escribir.

Niño 12: Tampoco tienen pies.

Niño 13: Tienen pezuñas.

En el siguiente fragmento mostramos interacciones acumulativas de los alumnos a partir de las cuales construyen el significado de la palabra farol. Recogemos las siguientes: “Se enciende la luz”, “Por el día no se ven”, etc. Observamos que en un primer momento el niño 3 confunde las palabras farol y florero. Cabe destacar que durante estas interacciones los niños realizan numerosas relaciones del aprendizaje con su vida diaria, como: “Es para mear los perros” o “Yo tengo una para por la noche que no es para música, es para luz y le das a un botón”. Presentamos el siguiente fragmento:

Fragmento 4.

Fecha: 30-03-15

Tarea: Tertulia literaria dialógica *Platero y yo*:

Niño 1: Aparecía con un farol.

M: Un farol / ¿Qué es?

Niño 2: Se enciende la luz.

Niño 3: Es para poner flores.

Niño 4: Mi tío tenía un farol.

Niño 5: Es para estar en la calle.

Niño 4: Es para mear los perros.

Niño 6: Por el día no se ven.

Niño 7: Yo tengo una para por la noche que no es para música, es para luz y le das a un botón.

En el fragmento 5 observamos la escasa intervención de la maestra aunque les acompañe durante el diálogo. Los alumnos son los que gestionan la comunicación, interaccionando con el resto de compañeros y relacionando sus intervenciones con hechos de su vida diaria, por ejemplo: “Yo vi dos en el campo”, así como con conocimientos previos como el caso de la palabra púa. De esta manera, los alumnos inician un diálogo sobre sus propios miedos y las características de los fantasmas. Por último, el niño 7 destaca que los monstruos están en las pesadillas y se pasan cuando vienen sus padres, tal y como mostramos a continuación:

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*



Fragmento 5.

Fecha: 20-04-15

Tarea: Tertulia literaria dialógica *Platero y yo*:

Niño 1: Se mueve el fantasma.

Niño 2: Platero no sabía dónde meterse.

M: ¿Por qué? ¿Tenía miedo del fantasma?

Niño 3: Es de mentira / un disfraz.

Niño 1: Me dan miedo los fantasmas.

Niño 4: Yo vi dos en un campo, pero eran de plástico.

Niño 5: Tienen una boca grande y muerden.

Niño 6: Con una púa me pinché y me saltó la uña / Pasé miedo.

M: Sí / cuando nos hacemos daño nos asustamos.

Niño 7: Si hay monstruos en casa cuando vienen los papás se pasa el sueño.

Durante el siguiente diálogo observamos la riqueza de las interacciones que inician los niños a partir de palabras que les llaman la atención de la lectura del libro. En esta conversación la maestra es una mera guía que pretende que los niños construyan su propio aprendizaje guiándoles a través de preguntas como “¿Y qué es la azotea?” o “¿Por qué no?”. Por su parte, los niños establecen relaciones de significado con su vida diaria explicando lo que ven ellos desde la propia azotea de sus casas “Se pueden ver todos los campos” o “O las casas de las yayas”.

Por último, los alumnos interiorizan nuevos significados, y los relacionan con otros ya adquiridos “Si hubiéramos subido cuando el eclipse no veíamos porque pareciba de noche pero era la luna que tapaba el sol”. Presentamos el siguiente fragmento:

Fragmento 6.

Fecha: 09-03-15

Tarea: Tertulia literaria dialógica *Platero y yo*:

Niño 1: Platero no podía subir a la azotea.

M: ¿Y qué es la azotea?

Niño 1: Es donde lo ves todo.

Niño 2: Se pueden ver todos los campos.

Niño 3: O las casas de las yayas.

Niño 2: Hay que subir por las escaleras.

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*

Niño 4: Juan Ramón podía pero Platero no.

M: ¿Por qué no?

Niño 4: Porque Juan Ramón tenía sandalias.

Niño 5: Platero tenía patas y pezuñas.

Niño 3: Si mi padre hacía eso se pegaba un piño.

Niño 6: Si hubiéramos subido cuando el eclipse no veíamos porque pareciba de noche pero era la luna que tapaba el sol.

En la siguiente tertulia observamos como los niños muestran su creatividad al imaginar a qué juegos podrían jugar un burro y una tortuga. Por ejemplo: “Al corro de la patata”, “Al pilla-pilla”. Por otra parte, el niño 6 relaciona al personaje del cuento con su propia tortuga, confiriéndole realismo a los personajes al compararlos con su vida diaria tal y como mostramos a continuación:

Fragmento 7.

Fecha: 04-05-15

Tarea: Tertulia literaria dialógica *Platero y yo*:

M: ¿Cómo jugarían el burro y la tortuga?

Niño 1: No lo sé.

Niño 2: Al corro de la patata.

Niño 3: Al pilla-pilla.

Niño 4: La tortuga se subiría a un árbol.

Niño 5: El burrito la pilla porque va despacito.

Niño 6: Mi tortuga pide fideuà.

Del siguiente fragmento hay que destacar el establecimiento de relaciones entre objetos por su semejanza que realiza el niño 2, el cual compara los barrotes de las verjas con rosquilletas. Asimismo, es importante señalar la relación que establece el niño 3 entre los nuevos conocimientos con otros previos. Pese al tiempo transcurrido, semanas después de observar un alambre que les muestra la maestra, dicho alumno lo relaciona con las verjas y con su vida diaria, ya que de camino a la escuela hay campos con verjas y alambres. Recogemos el siguiente diálogo:

Fragmento 8.

Fecha: 04-05-15

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*



Tarea: Tertulia literaria dialógica *Platero y yo*:

Niño 1: Verja.

M: Te ha gustado la palabra verja / ¿Qué es una verja?

Niño 1: Es una valla.

Niño 2: En nuestro patio hay una verde.

M: ¿Y cómo son?

Niño 2: Tienen barrotes que parecen rosquilletas.

Niño 3: Tú sacaste un hierro para atar que también está en los campos (en una tertulia anterior apareció la palabra alambre y la maestra les enseñó y mostró ese material).

A continuación, observamos la explicación por parte del niño 2 sobre el por qué el cielo era morado, recogemos sus palabras “Cuando se hace de noche el cielo está negro y de más colores”. Por otro lado, el alumno 3 realiza una relación con su vida diaria ante la posibilidad de poder tumbarse a observar las estrellas por la noche. Los niños 4 y 5 conectan el diálogo con conocimientos previos como el cuadro de la noche estrellada de Van Gogh, el cual observaron y replicaron en el trimestre anterior. Destacamos la riqueza del diálogo que aflora en la conversación y que es gestionado por los propios alumnos.

Fragmento 9.

Fecha: 11-05-15

Tarea: Tertulia literaria dialógica *Platero y yo*:

Niño 1: Al anochecer el cielo era morado.

M: ¿De color morado?

Niño 2: Cuando se hace de noche el cielo está negro y de más colores.

Niño 3: Y te puedes tumbar al suelo para ver las estrellas.

Niño 4: Como nosotros que hicimos la noche estrellada.

Niño 5: De Vincent Van Gogh.

Con todo lo analizado, hemos tratado de mostrar la riqueza que proporciona la realización de tertulias dialógicas en el aula de 3 años a partir de clásicos de la literatura. En los diálogos analizados se evidencia cómo los niños interiorizan normas de los intercambios comunicativos, dan su opinión y respetan la de sus compañeros, dialogando y construyendo entre todos conocimientos compartidos. Además, la situación de diálogo creada les permite relacionar esos conocimientos con otros ya

*Huelva (España), noviembre 2015- Sao Paulo (Brasil), octubre 2016*

adquiridos y vincularlos con situaciones de su vida diaria. Mediante estas interacciones los niños aprenden, se desarrollan, además de aceptar la diversidad y avanzar en la adquisición de su autonomía (Molina y Jiménez, 1992; Gallardo, 2015).

#### **4. A modo de conclusiones**

Llegado este momento, retomamos el tema presentado en nuestra investigación a fin de analizar si existe una correlación entre aquello expuesto en la teoría y aquello observado durante la puesta en práctica de las tertulias literarias.

Tras el análisis realizado sobre las sesiones de tertulias llevadas a cabo en el aula de 3 años, observamos que los niños han logrado alcanzar conocimientos a través de la intervención en diferentes intercambios lingüísticos con sus compañeros y la maestra.

Hemos de destacar que nos sorprendió observar la manera en la que la práctica de esta *actuación de éxito en aula de 3 años* no sólo se relaciona con lo tratado en el marco teórico sino que lo sobrepasa. En estas tertulias sobre un clásico de la literatura, los niños han adquirido e interiorizado normas que rigen el intercambio lingüístico, tales como la participación, la escucha y el respeto de los turnos de palabra. Esto ha sido posible gracias a la participación diaria en conversaciones/diálogos y ser ellos mismos los que lo gestionaran.

Los niños han sido capaces de expresar ideas, formular hipótesis, realizar argumentaciones y preguntas, mostrando siempre una participación activa en todas las tareas. Por ejemplo, en los intercambios lingüísticos los niños han necesitado planificar su discurso antes de hablar, saber qué querían expresar y de qué manera hacerlo, así como el momento en el que debían o deseaban hablar. A la hora de su exposición oral también han demostrado la adquisición de nuevo vocabulario y construcción de conocimientos mediante la interacción con sus iguales y la maestra, teniendo en cuenta las ideas y aportaciones de los otros, apoyándolas, complementándolas y refutándolas.

Anteriormente a la realización de la investigación hubiéramos pensado que los clásicos de la literatura tienen un vocabulario complicado para los niños de estas edades y que no les motivaría su lectura. No obstante, hemos comprobado que los niños de 3 años de este centro muestran interés y una participación activa durante las tertulias dialógicas. Por ello, destacamos la utilidad pedagógica de éstas como actuación dialógica que logra motivación y aprendizajes significativos en los niños desde edades tempranas.



En cuanto a la metodología llevada a cabo, destacamos como un procedimiento adecuado de investigación el *estudio de caso*. El hecho de estar dentro de la realidad de la investigación nos ayudó a comprenderla mejor, pudiendo observar directamente la riqueza de los diálogos que surgían en las tertulias. Por otro lado, las *transcripciones de las interacciones* de las sesiones han sido de gran ayuda para el análisis de resultados y la comprobación de los conocimientos adquiridos por los alumnos durante los diálogos. Las herramientas de investigación utilizadas han sido la observación y participación directa en las tertulias, el diario de clase y el registro observacional, así como las transcripciones y fotografías de la puesta en práctica de tareas con los alumnos. Con todo ello, hemos tratado de confrontar teoría y práctica en un aula de 3 años a fin de analizar las tertulias literarias dialógicas. La investigación ha ampliado nuestros conocimientos acerca de diferentes ámbitos de la educación Infantil. El análisis realizado de las tertulias e interacciones de aula nos lleva a defender el aula como escenario comunicativo y contexto de aprendizaje que facilita la construcción conjunta del conocimiento.

## **5. Referencias bibliográficas**

- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Colección: Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Balchet, A., Ghiglione R., Massonat J. y Trognon A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Adultas en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas. (2015). *Portal Oficial de las Tertulias Literarias y Musicales Dialógicas*. Recuperado de: <http://confapea.org/tertulias/>
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 3 de abril de 2008, núm. 5734, p. 55018-55048.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24, 1), pp. 19-30.

- Edwards, A. D. y Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), pp. 91-103.
- Gallardo Fernández, I. M. (2015). Curriculum e intercambio de saberes en Educación Infantil: Érase una vez... Una historia de brujas (Capítulo 1, págs 17-24). En Jimenez Hernández, A. S., (Coord). *Infancia, adolescencia y juventud*. Colección Infancia, Cultura y Educación. Granada: editorial GEU
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Martínez González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Merlino, A. (coord.). (2009). *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Molina, L. y Jiménez, N. (1992). *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona: Paidós.
- Proyecto Integrado Includ-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: MEC.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. En Quintana, A. y Montgomery, W. (eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* pp. 47-84. Lima: UNMSM.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Utopía Dream. (2015). *Comunidades De Aprendizaje*. Recuperado de: <http://utopiadream.info/ca/>
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.