

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

## **“Nadie te va a criticar”: Claves para la Participación Igualitaria en Tertulias Literarias Dialógicas**

Garazi Álvarez-Guerrero<sup>1</sup>, Zoe Martínez-de-la-Hidalga de la Torriente<sup>1</sup>, Lourdes Villardón-Gallego<sup>1</sup>

1) Universidad de Deusto

Date of publication: October 15<sup>th</sup>, 2021

Edition period: October 2021 – February 2022

---

**To cite this article:** Álvarez-Guerrero, G., Martínez de-la-Hidalga de la Torriente, Z., & Villardón Gallego, L (2021). "No one will criticize you": Keys for Egalitarian Participation in Dialogic Literary Gatherings. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(3), 218-235. doi: 10.4471/remie.8830

**To link this article:** <https://doi.org/10.17583/remie.8830>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

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

# "No one will criticize you": Keys for Egalitarian Participation in Dialogic Literary Gatherings

Garazi Álvarez-Guerrero  
*University of Deusto*

Zoe Martínez-de-la-Hidalga de la  
Torriente  
*University of Deusto*

Lourdes Villardón-Gallego  
*University of Deusto*

*(Received: 24<sup>th</sup> July 2021; Accepted: 25<sup>th</sup> July 2021; Published: 15<sup>th</sup> October 2021)*

## Abstract

---

There is an international consensus on the importance of ensuring the equal participation of all learners, including those with special needs. Decades of research have shown that dialogue and interactions are key in learning and development. However, less is known about how to ensure equal participation in a context with diverse students. This study implements an educational practice based on interaction and dialogue that has been shown to favor educational success in different contexts (Dialogic Literary Gatherings). Specifically, it explores in depth the case of a school in which 18 observations were carried out in Secondary Education, 2 interviews with teachers and a Discussion Group with students. The results of the study indicate that the Dialogic Literary Gatherings guarantee equal participation, making all students, even those who do not participate in other contexts, feel more confident to intervene, to listen actively and respect the contributions of their peers, and to learn from the contributions of their classmates.

---

**Keywords:** dialogic literary gatherings; equal participation, interactive learning environments, secondary education, special needs

# “Nadie te va a criticar”: Claves para la Participación Igualitaria en Tertulias Literarias Dialógicas

Garazi Álvarez-Guerrero  
*Universidad de Deusto*

Zoe Martínez-de-la-Hidalga de la  
Torriente  
*Universidad de Deusto*

Lourdes Villardón-Gallego  
*Universidad de Deusto*

*(Recibido: 24 Julio 2021; Aceptado: 25 Julio 2021; Publicado: 15 Octubre 2021)*

## Resumen

---

Existe un consenso a nivel internacional sobre la importancia de garantizar la participación igualitaria de todo el alumnado, incluido aquel con necesidades especiales. Décadas de investigación han evidenciado que el diálogo y las interacciones son clave para el aprendizaje y el desarrollo. Sin embargo, se sabe menos sobre cómo garantizar la participación igualitaria en un contexto con alumnado diverso. Este estudio se centra en la implementación de una práctica educativa basada en la interacción y el diálogo la cual ha demostrado favorecer el éxito educativo en diferentes contextos (Tertulias Literarias Dialógicas). En concreto, explora en profundidad el caso de una escuela en la que se han realizado 18 observaciones en Educación Secundaria, 2 entrevistas al profesorado y un grupo de discusión con el alumnado. Los resultados del estudio señalan que las Tertulias Literarias Dialógicas garantizan una participación igualitaria haciendo que el todo el alumnado, incluso aquel que no participa en otros contextos, se sienta más seguro para intervenir; escuche activamente y respete las aportaciones de sus iguales; y que aprenda de las aportaciones de sus compañeros y compañeras.

---

**Palabras clave:** tertulias literarias dialógicas, participación igualitaria, entornos interactivos de aprendizaje, educación secundaria, necesidades especiales

La investigación internacional pone de manifiesto la necesidad de que todo el alumnado se desarrolle en contextos inclusivos y de calidad (Organización de las Naciones Unidas, 2015) en los que los y las estudiantes aprendan interactuando entre sí (Mercer et al., 2016). Décadas de investigación educativa han evidenciado la importancia que tiene la participación igualitaria en el proceso de aprendizaje (García-Carrión, López de Aguilera et al., 2020), aunque este tipo de participación ha sido menos estudiada en el caso del alumnado con necesidades especiales.

Este estudio se centra en la implementación de una práctica educativa basada en la interacción y el diálogo la cual ha demostrado favorecer el éxito educativo en diferentes contextos (Flecha, 2015). Forma parte de un estudio de caso del proyecto I+D INTER-ACT “Entornos Interactivos para la Inclusión en Contextos de Diversidad Funcional” (García-Carrión, 2018-2020) financiado dentro del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad (REF. EDU2017-88666-R).

El objetivo de INTER-ACT es evaluar el impacto de los entornos interactivos en el aprendizaje, el desarrollo y las relaciones entre el alumnado con discapacidades y las condiciones que incrementan su impacto. Para ello, el proyecto se divide en dos fases: una primera en la que se estudian los casos de éxito llevando a cabo actuaciones que logran la mejora educativa de todo el alumnado; y una segunda, que consiste en la formación del profesorado para la transferencia de estas actuaciones a otros centros.

Por tanto, en la segunda fase del estudio se implementaron una serie de actuaciones de éxito basadas en el diálogo y la participación con el fin de mejorar la cohesión social y el éxito académico. En el caso en el que se basa esta se llevaron a cabo 18 observaciones de Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), una de las actuaciones identificadas como exitosas (Flecha, 2015). Además, se realizaron entrevistas a las profesoras, así como un grupo de discusión con el alumnado. La información recopilada ha sido de utilidad para conocer en profundidad una estrategia eficaz para lograr la participación igualitaria de todo el alumnado incluido aquel con necesidades educativas especiales. Durante tres meses el alumnado debatió en torno al clásico de la literatura universal *Romeo y Julieta*.

## Marco Teórico

### Aprendizaje Dialógico

Flecha (1997) define el concepto de Aprendizaje Dialógico a través de siete principios que se articulan para crear unas condiciones óptimas para el éxito académico y social de todo el alumnado. Como resultado de la investigación realizada al desarrollar contextos de aprendizaje dialógico se ha observado que este se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural. Así mismo, el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido de sentido personal y social, están guiadas por la solidaridad en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2008).

Entre las aportaciones teóricas que se incluyen en la concepción del aprendizaje dialógico, cabe destacar que Freire (1984) defiende que el aprendizaje no es un acto mecánico, sino que se trata de un diálogo abierto con el mundo. En esta misma línea, Bakhtin (2000) afirma que el sentido y la comprensión de los actos comunicativos, depende en gran medida del tipo y diversidad de interacciones que tengan las personas. Por su parte, Habermas (2001) en su Teoría de la Acción Comunicativa, coincidiendo con algunas de las aportaciones de Vygotsky (1989), defiende que el aprendizaje instrumental en mayor cuanto más diversas sean las interacciones en un contexto de diálogo.

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas en la investigación europea, se basan en esta misma concepción científica del aprendizaje. Así, las AEE han demostrado mejorar de manera significativa el éxito académico y la cohesión social en diferentes contextos (Flecha, 2015), tal y como se evidenció en el proyecto del Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea INCLUD-ED (FP6) “Strategies for Inclusion and Social Cohesion from Education in Europe” (Flecha, 2006-2011), el cual surge con el objetivo de identificar estrategias educativas que superen las desigualdades y la exclusión social. Este proyecto fue la única investigación en Ciencias Socioeconómicas y Humanidades seleccionada por la Comisión

Europea como investigación de éxito por su impacto social (Comisión Europea, 2011).

### **Tertulias Literarias Dialógicas**

Las Tertulias Literarias Dialógicas son una AEE que tiene como eje central la construcción de significado y conocimiento de manera colectiva y a través del diálogo igualitario (Flecha, 1997). Para lograr el éxito educativo de todos y todas se lee y debaten las mejores creaciones literarias universales, aproximando a todo alumnado sin excepción a uno de los legados más preciados de la humanidad (García-Yeste et al., 2017). La elección de estas obras se justifica porque toda persona tiene derecho a conocer la cultura clásica (Bruner, 1997), y a vincularlo con su realidad en diálogo con otras personas (Freire, 1984).

Las TLD tienen su origen en La Verneda-San Martí la primera Comunidad de Aprendizaje de personas adultas que ha llegado a ser un referente internacional en educación logrando profundas mejoras en la vida de las personas participantes (León-Jiménez, 2020). Consisten en una lectura compartida a la que todos y todas se han comprometido, para poder basar sus intervenciones y opiniones en el texto leído (López de Aguilera et al., 2020).

A la hora de llevar a cabo la tertulia, todos y todas las participantes se sientan en círculo y comparten el párrafo o las ideas seleccionadas, respetando los turnos de palabra, las opiniones y aportaciones del resto de participantes (Foncillas-Beamonte et al., 2020). Una persona moderadora se encarga de dar paso a las intervenciones asegurando que todas las opiniones son escuchadas y fomentando la participación de todos y todas independientemente de sus características individuales (Llopis et al., 2016). Con este fin, se prioriza la palabra de aquellas personas que han intervenido menos.

La investigación más reciente en torno a las TLD pone de manifiesto su impacto en contextos multiculturales en cuanto a la transformación social, (de Botton et al., 2014), así como en entornos de diversidad funcional (García-Carrión et al., 2018; Navarro-Mateu et al., 2021).

También, resultan efectivas en el desarrollo de competencias lingüísticas (Lopez De Aguilera, 2019), comunicativas (Fernández-Villardón et al., 2021), y en la adquisición de la segunda lengua (Santiago-Garabieta et al., 2021). Además de las mejoras académicas, destacan las mejoras sociales que

han demostrado las TLD, concretamente sus beneficios para las relaciones interpersonales (García-Carrión, Villardón-Gallego et al, 2020) o en la conducta prosocial (Villardón-Gallego et al 2018). Sin embargo, se ha explorado en menor medida cómo contribuye a la participación igualitaria de todo el alumnado.

## Metodología

Se ha llevado a cabo un estudio de caso instrumental (Stake, 1995) con el objetivo de lograr una comprensión profunda de la realidad del centro. Esta investigación de carácter cualitativo se enmarca en el proyecto I+D INTER-ACT “Entornos Interactivos para la Inclusión en Contextos de Diversidad Funcional” (García-Carrión, 2018-2020). Tiene como objetivo recoger las claves de las Tertulias Literarias Dialógicas que favorecen la participación igualitaria en un contexto con alumnado diverso en Educación Secundaria.

La investigación se llevó a cabo en un centro escolar ordinario de Bilbao que abarca todas las etapas educativas desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Concretamente, se estudiaron dos aulas del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con alumnado de edades comprendidas entre los 11 y los 13 años.

En septiembre del año 2020 se contactó con este centro que nunca había llevado a cabo TLD en Educación Secundaria. Las aulas estudiadas fueron seleccionadas por contar con alumnado muy diverso, con diferentes tipos de necesidades de apoyo educativo, tal y como se puede observar en la Tabla 1. En total participaron 2 profesoras y 56 alumnos, los cuales estaban divididos en dos clases de 28 alumnos y alumnas en cada una.

Tabla 1.

### *Participantes en la investigación*

Clases de 1º de ESO	A	B
Nº total de participantes	28	28
Nº de participantes con NEE	1	1
Nº de participantes con PIRE	3	2
Nº de participantes con PREE	1	0

Fuente: Elaboración propia

Dos de los alumnos presentaban Necesidades Educativas Especiales (NEE), cinco tenían un Plan Individual de Refuerzo Educativo (PIRE) y uno de ellos estaba en un Proyecto de Refuerzo Educativo Específico (PREE). Este alumnado estaba integrado en el aula ordinaria y participaba en las TLD junto al resto del alumnado.

Para asegurar una implementación rigurosa de TLD al inicio del curso académico dos sesiones formativas con las dos profesoras de estos grupos. Entre los meses de octubre y diciembre de 2020 se implementaron las TLD en torno a la lectura del libro de Romeo y Julieta. La duración aproximada de las sesiones fue de una hora, llevándose a cabo un total de 18 (ver Tabla 2). Al finalizar, se llevó a cabo una entrevista con cada una de las profesoras y un grupo de discusión (GD) con el alumnado.

Tabla 2.

*Formación, implementación y recogida de información*

Nº de sesiones formativas	2 (n=2)	
Nº de observaciones de TLD	9	9
Nº de entrevistas a profesoras	1 (n=1)	1 (n=1)
Nº de grupos de discusión alumnado	1 (n=6)	

Fuente: Elaboración propia

Todas las observaciones, entrevistas y el grupo de discusión fueron grabadas en audio y vídeo contando con el permiso de los y las participantes de acuerdo con los criterios éticos en investigación educativa ([British Educational Research Association, 2018](#)).

## **Análisis y Resultados**

Para cubrir el objetivo de esta contribución, se seleccionó esta última técnica para el análisis por la relevancia de la información recogida. Fue transcrito en su totalidad y partiendo de un enfoque comunicativo ([Gómez et al., 2019](#)) se analizó la información de manera inductiva. Este enfoque permite recuperar las voces de los y las participantes y sus experiencias como medio para conocer el impacto.

A raíz de los diálogos de los y las estudiantes, la información se organizó en base a partir de categorías emergente. En total, se distinguen tres grupos de categorías: (1) La creación de un entorno igualitario; (2) Respeto a la diversidad de opiniones; y (3) Clima de confianza para la participación. A continuación, se recogen y explican los resultados obtenidos.

### **Creación de un Entorno Igualitario**

Estar en un entorno interactivo en el que la participación y el diálogo son igualitarios logra que el alumnado pierda el miedo a compartir sus ideas con sus iguales. Tal y como manifiesta el Alumno 1, cuando interviene en las TLD se siente escuchado, ya que, en su opinión, se crea un ambiente que facilita reflexionar y opinar de manera segura.

“Te sientes escuchado y es como si todos estuviésemos en una cúpula en la que cada uno puede decir lo que quiera y es una manera de reflexionar sobre un libro. Todos y cada uno tienen su punto de vista, su opinión y puedes ver lo que cada uno piensa.” (Alumno 1, F2E2GA1)

En la misma línea, la Alumna 6 destaca que: “A mí me gustó porque puedes decir tu punto de vista y tu opinión y nadie te va a criticar, y era una manera muy divertida de aprender y leer más.” (Alumna 6, F2E2GA1). Escuchar a sus iguales y dialogar empleando argumentos de validez les permitió aumentar su escucha activa y su compañerismo a través de la TLD, tal y como se recoge en previos estudios como el de Aguilar et al. (Aguilar).

Por otro lado, la Alumna 2 señala que en otros entornos no tiene la posibilidad de expresar aquello que desea: “Al estar en otro sitio te centras más. Como estás en clase igual te da vergüenza decir lo que quieres decir... Aquí tienes más confianza porque todos te están escuchando.” (Alumna 2, F2E2GA1). Esta misma alumna explica también que se ha sentido mucho más escuchada por parte de sus iguales, ya que en otros espacios en los que no se da el diálogo igualitario es más difícil que surjan este tipo de interacciones.

“Yo creo que también la gente ahora se siente mucho más escuchada con su opinión, ya que muchas veces cada persona está a lo suyo en

su mundo y con sus temas. Entonces, pues tú al decir tu opinión no te sientes muy escuchado. Pero en este caso, yo me he sentido mucho más escuchada por mis compañeros.” (Alumna 2, F2E2GA1)

### **Respeto hacia la Diversidad de Opiniones**

En lo referido al respeto hacia la diversidad de opiniones, los testimonios de los y las participantes revelan que escuchar las opiniones de sus compañeros y compañeras es algo que no hacen con frecuencia. En la siguiente cita se recoge un fragmento del GD en el que los Alumnos 1, 4 y 5 ponen en valor la diversidad de las aportaciones que realizaban, así como la libertad de compartir diferentes puntos de vista y respetarlos.

“Alumno 1: Había diferentes interpretaciones de la gente.

Entrevistadora: ¿Y qué os ha hecho pensar eso?

Alumno 4: Pues que igual tú no piensas lo mismo que tu compañero aun siendo lo mismo lo que [has leído]

Alumno 5: [Sí, cada uno piensa una cosa]

Alumno 1: Eso es.” (F2E2GA1)

En otra de sus intervenciones, el Alumno 4 destaca la posibilidad de compartir diferentes puntos de vista y tener opiniones no concordantes con sus iguales: “Cada uno opinaba una cosa y uno pensaba que era bueno y otro que era malo, o sea que podían opinar cosas muy diferentes.” (Alumno 4, F2E2GA1). Esta cita recoge el principio de Igualdad de Diferencias, el cual va mucho más allá del concepto de igualdad homogeneizadora, defendiendo el derecho de opinar y ser diferente (Flecha, 1997).

En la misma línea, en el siguiente fragmento intervienen la Alumna 1 y los Alumnos 2 y 4, recuperando de nuevo la idea de que todas las opiniones pueden ser diferentes y que ese aprende a respetarlas.

“Alumna 1: Sí, porque no solo está tu opinión, también está la de los demás y pues igual a ellos les puede molestar que tú al pensar otra cosa (no le dejes a él) pensar eso o cosas parecidas y pues tienes que aprender a... [(a también)].

Alumno 2: [Sí, porque] la cosa es que toda opinión cuenta y ninguna sea errónea porque cada uno tiene su punto de vista.

Alumno 4: Yo (creo) que nos hemos dado cuenta de que una persona puede pensar una cosa y otra persona otra distinta, aun siendo muy parecidos.” (F2E2GA1)

### **Clima de Confianza para la Participación**

En cuanto a la participación, el alumnado participante destacó los casos concretos de algunos de sus compañeros y compañeras, quienes antes presentaban dificultades para intervenir. En el caso concreto del Alumno 1 comenta que un compañero suyo con necesidades especiales tartamudea cuando tiene que hablar en público. Resalta que esta dificultad desapareció en el contexto de la tertulia y destaca la seguridad con la que las realizó.

“Con las tertulias ya habla un poco más, se expresaba más con todos y le ayudó bastante. Yo creo porque X es bastante tímido. A veces, tartamudea mucho cuando tiene que hablar en público, en las presentaciones también le cuesta. Pero aquí cuando estábamos hablando entre todos le iba todo muy bien y hablaba con seguridad, y yo creo que le ha valido para poder expresarse mejor delante de la gente.” (Alumno 1, F2E2GA1)

Tal y como recoge este alumno, el contexto de la tertulia supuso para su compañero un entorno seguro en el que poder superar su dificultad a la hora de expresarse, ya que el clima de confianza y respeto que se generó en el aula le facilitó poder intervenir y compartir sus aportaciones.

A la Alumna 3 le sorprendió que una compañera participara, aprovechando la oportunidad que le ofrecía la tertulia al generar una participación libre y en la que se da prioridad a aquellas voces que aún no han sido escuchadas.

“Una compañera mía que se llama X que es muy callada y no dice nada en las tertulias compartió una oportunidad que ella vivió, se expresó súper bien y sin ninguna vergüenza ni nada.” (Alumna 3, F2E2GA1)

El Alumno 4 habla sobre un compañero que, a pesar de comunicarse sin problema con las personas de su entorno, cuando se encuentra en un contexto comunicativo diferente presenta dificultades. En el contexto de la tertulia, a pesar de tener que hablar delante de toda la clase, se sentía capaz de participar.

“Yo tengo un compañero que se expresa muy bien con la gente conocida, pero cuando está ante público o cuando está con más gente se pone muy nervioso y le cuesta un poco; en las tertulias, no hablaba todos los días, pero cuando hablaba se le veía que podía decirlo y no le daba vergüenza hablarlo.” (Alumno 4, F2E2GA1)

Por su parte, el Alumno 5 resaltaba que si otros compañeros podían participar él también podía hacerlo. El hecho de que las aportaciones en las TLD sean breves favorece que todas las personas intervengan promoviendo la diversidad de las voces. También, señala que el hecho de que en la tertulia la participación sea espontánea abre nuevas posibilidades para intervenir

“Porque es una aportación rápida, es como decir: "si ellos pueden, por qué yo no". Es que en la tertulia es directo, porque no es como cuando tú el pensamiento lo vas diciendo algunos días y cuando llega la presentación dices: no puedo. La tertulia es el mismo día, unos minutos más tarde, que tú argumentas lo que piensas.” (Alumno 5, F2E2GA1)

Finalmente, la Alumna 2 explica el caso de uno de sus compañeros, el cual presentaba dificultades para intervenir delante del resto del alumnado. Ambos han encontrado en las TLD un espacio seguro en el que han logrado superar sus prejuicios sobre la opinión que tendrán el resto de los compañeros y las compañeras.

“Muchas veces, o sea, no solo a X, pero él... como es más tímido pues también ¿no? Pero como que las presentaciones o hablar en público, que todo el mundo está mirando... Estás pensando ¿Y qué van a pensar ellos de mí? Pero aquí estamos como: oye, ¡pues sí!

Están pensando lo mismo que yo, tienen la misma opinión, pues eso también me gusta ¿no? Está bien, está guay.” (Alumna 2, F2E2GA1)

## Conclusiones

Los resultados de este estudio nos aportan evidencias de que las TLD promueven un clima de aula seguro e igualitario favorece que promueven la participación.

En cuanto a la creación de un entorno seguro en el aula, el estudio de García-Carrión (2015) ya contemplaba la posibilidad de que, al ofrecer sus propios puntos de vista y argumentos, en el aula se genera un clima de cohesión. Uno de los alumnos mencionaba que en la tertulia se sentía como en una cúpula en la que cada uno realiza sus aportaciones con argumentos de validez y se siente escuchado. Además, para el desarrollo de los y las adolescentes es fundamental encontrarse en un espacio en el que no se sientan juzgados para poder transmitir lo que sienten y de esta forma, indirectamente quizás se puedan evitar conductas de riesgo tan frecuentes en esta etapa evolutiva.

Por otro lado, se destaca el diálogo intersubjetivo (Gómez et al., 2010) que ocurre en la tertulia. Así los y las participantes resaltan que han construido significado en común entre los compañeros y compañeras, a pesar de no compartir opinión.

Hay que reseñar que el alumnado con necesidades especiales ha conseguido a través de una participación igualitaria superar algunas dificultades para la comunicación. Investigaciones anteriores (Molina Roldán, 2015; García-Carrión et al., 2018) ya habían evidenciado cómo las TLD ayudan a este alumnado a superar algunas de sus dificultades. La visión del alumnado sobre respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas se ha transformado al escuchar sus voces. La investigación llevada a cabo por Molina Roldán et al. (2021) identifica impactos similares en cuanto a aprender a respetar a los demás, aceptar las diferencias y reconocer las diferentes capacidades de cada uno, creando así un contexto inclusivo que ofrece oportunidades para desarrollar nuevas amistades.

El presente estudio, por tanto, contribuye a la identificación de algunas claves que favorecen la participación de todo el alumnado, incluido el que

presenta necesidades especiales, en Tertulias Literarias Dialógicas. El diálogo igualitario en un contexto seguro que respete las diferencias no solo en cuanto a opiniones sino en cuanto a capacidades y comportamiento es fundamental. Aportaciones científicas anteriores han recogido resultados similares como elementos que promueven una participación más libre y dialógica (Hargreaves & García-Carrión, 2016).

Para continuar avanzando en el conocimiento sobre cómo favorecer la participación del alumnado se debería estudiar en profundidad en investigaciones futuras la percepción del alumnado con más dificultades con respecto a los elementos que favorecen y dificultan su participación en el aula. Promoviendo la participación se favorece el aprendizaje y la inclusión. Por tanto, esta línea de investigación permite recoger evidencias para mejorar la educación de todo el alumnado, especialmente del aquel más vulnerable.

### Agradecimientos

Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto I+D INTER-ACT: “Entornos Interactivos para la Inclusión en Contextos de Diversidad Funcional” (García-Carrión, 2018-2020) financiado dentro del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad (REF. EDU2017-88666-R).

### 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*, 24(1), 31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Bakhtin, M.M. (2000). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- British Educational Research Association [BERA]. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research (4th Edition)*. British Educational Research Association. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethicalguidelines-for-educational-research-2018>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura (versión de 2013)*. Machado Nuevo Aprendizaje.

- Comisión Europea. (2011). *Added Value of Research, Innovation and Science Portfolio*.  
[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO\\_11\\_520](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_11_520)
- de Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241–249.  
<http://doi.org/10.1177/1365480214556420>
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students with Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*, 12, 1275.  
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Flecha, R. (2006-2011). *INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (FP6 028603-2)*. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. European Commission.
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Foncillas Beamonte, M., Santiago-Garabieta, M., & Tellado, I. (2020). Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces y Dibujos Argumentados del Alumnado. *Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 10(3).  
<http://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- Freire, P. (1984). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. Siglo XXI.
- García-Carrión, R. (2015). What the Dialogic Literary Gatherings did for me: The personal narrative of an 11-year-old boy in a rural community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913–919.  
<http://doi.org/10.1177/1077800415614305>
- García-Carrión, R. (2018-2020). *Interactive Learning Environments for the Inclusion of Students with and Without Disabilities: Improving Learning, Development and Relationships* (EDU2017-88666-R).

Spanish National Program for Research Aimed at the Challenges of Society.

- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology, 11*, 1–11. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- García-Carrión, R., Molina Roldán, S., & Roca, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology, 9*, 1744. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships with a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- García Yeste, C., Gairal Casadó, R., Munté Pascual, 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. <http://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L.C., & Pukepuke, T. (2019). Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case. *Frontiers in Education, 4*(9). <http://doi.org/10.3389/educ.2019.00009>
- Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research, 3*, 17-43. <http://doi.org/10.1525/irqr.2010.3.1.17>
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa (Vol. I y II)*. Taurus.
- Hargreaves, L., & 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.
- León-Jiménez, S. (2020). “This Brings you to Life” The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: The Case of La Verneda Learning Community. *Research on Ageing and Social Policy, 8*(2), 191-215. <http://doi.org/10.4471/rasp.2020.5538>

- Llopis, A., Villarejo, B., Soler-Gallart, M., & Álvarez, P. (2016). (Im)Politeness and Interactions in Dialogic Literary Gathering. *Journal of Pragmatics*, 94, 1–11.  
<http://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>
- Lopez De Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71.  
<http://doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>
- López de Aguilera, G.; Torras-Gómez, E.; García-Carrión, R., & Flecha, R. (2020) The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings, *Language and Education*. <http://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- Mercer, N., Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e Interacciones en el Aula*. Hipatia Press.
- Molina Roldán, S. (2015). Alba, a girl who successfully overcomes barriers of intellectual disability through dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927-933.
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, 12.  
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Navarro-Mateu, D, Gómez-Domínguez, T., Padrós Cuxart, M. & Roca-Campos, E. (2021). Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students with Special Needs in Secondary Education. *Frontiers in Psychology*. 12:662650.  
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2015*. ONU.  
<https://www1.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015/>
- Santiago-Garabieta, M., García-Carrión, R., Zubiri-Esnaola, H., & López de Aguilera, G. (2021). Inclusion of L2 (Basque) learners in Dialogic Literary Gatherings in a linguistically diverse context. *Language Teaching Research* 0(0), 1-20.  
<http://doi.org/10.1177/1362168821994142>
- Stake, R.E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. SAGE Publications.

Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability, 10*(2138).

<http://doi.org/10.3390/su10072138>

Vygotsky, L. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo.

**Garazi Álvarez-Guerrero** es Investigadora Predoctoral en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0632-4391>

**Zoe Martínez de la Hidalga de la Torriente** es Profesora del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6986-0856>

**Lourdes Villardón-Gallego** es Catedrática del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7011-2444>

**Contact Address:** Avenida Universidades, 24. 48007 Bilbao, Spain.

**Email:** [garazialvarez@deusto.es](mailto:garazialvarez@deusto.es)