



LAS TERTULIAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Una experiencia de formación on-line

Dialogic pedagogical gatherings in teaching the history of education: an online training experience

JUAN AGUSTÍN GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, OLGA BERNAD CAVERO, MARÍA PAZ LÓPEZ TEULÓN
Universidad de Lleida, España

KEYWORDS

*Dialogic gatherings
Pedagogical gatherings
Online training
History of Education
Educational innovation
Social Education
Covid-19*

ABSTRACT

Dialogic Pedagogical Gatherings is a technique that has been previously used in different educational contexts. However, its implementation in virtual environments is not so common. The present paper reflects an experience of this technique applied to the telematic training of Social Education students in a subject linked to the history of education. The results obtained were compared with other similar experiences in face-to-face format, evidencing that the Dialogic Pedagogical Gatherings have had good results in the online format, although there are elements of improvement for future implementations.

PALABRAS CLAVE

*Tertulias dialógicas
Tertulias pedagógicas
Formación on-line
Historia de la educación
Innovación educativa
Educación Social
Covid-19*

RESUMEN

Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas son una técnica que se ha utilizado previamente en diferentes contextos formativos. Sin embargo, no es tan común su implementación en entornos virtuales. El presente trabajo refleja una experiencia de esta técnica aplicada a la formación telemática del alumnado de Educación Social en una asignatura vinculada con la historia de la educación. Los resultados obtenidos fueron comparados con otras experiencias similares en formato presencial, evidenciando que las Tertulias Pedagógicas Dialógicas han tenido buenos resultados en el formato on-line.

Recibido: 04/ 09 / 2022

Aceptado: 12/ 11 / 2022

1. Introducción

La pandemia del Covid-19 generó una gran cantidad de cambios en la docencia universitaria. Uno de los más destacados fue la necesidad de transformar las clases presenciales en clases telemáticas de forma súbita. Aunque en muchos casos se optó por trasladar las clases magistrales al formato on-line, también se experimentó con algunas alternativas, buscando ofrecer una experiencia formativa innovadora pese a las limitaciones del momento. El presente artículo abordará una de estas experiencias.

Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD, a partir de ahora) son una práctica centrada en una interpretación interactiva y crítica de textos, donde se busca construir el conocimiento de forma conjunta entre el profesorado y el alumnado (Flecha, 1997). Aunque su origen se encuentra en la educación de adultos, se ha utilizado en diversos contextos, incluido el universitario (Arandia *et al.*, 2010; Loza, 2004). Sin embargo, su puesta en práctica en el formato telemático no ha sido trabajada.

En el presente artículo se abordará la implementación de las TPD en la asignatura *Teorías Institucionales Contemporáneas de la Educación*, del primer curso del Grado de Educación Social, estrechamente vinculada con la historia de la educación. Dentro del temario de la asignatura, uno de los temas era el estudio de los autores de la modernidad pedagógica como Rousseau, Jovellanos o Pestalozzi. El procedimiento consistió en compartir textos originales y traducidos al castellano de estos autores para, posteriormente, hacer interpretaciones de estos en espacios de debate de pequeños grupos creados en la plataforma BlackBoard Collaborate.

Este texto tiene por objetivos describir con detalle la implementación de esta experiencia, así como valorar los resultados de su implementación en este grupo, comparándolo con otra experiencia similar llevada a cabo en un contexto presencial. Para conseguir el segundo objetivo, se utilizó un cuestionario ya validado y utilizado por estudios previos, compuesto por tres dimensiones: datos de identificación, impacto social e impacto académico.

Los resultados obtenidos muestran una valoración ampliamente positiva de las TPD, donde se destaca principalmente su valor para profundizar en temas complejos de una forma diferente. Al mismo tiempo, los resultados también evidenciaron que la participación en esta actividad facilitó el establecimiento de construir relaciones más igualitarias entre compañeros.

De esta manera, se ha podido observar los efectos positivos de la utilización de las TPD en el espacio universitario y, también, en el formato de formación on-line. Evidenciando que sus beneficios no se limitaron, solamente, a una buena recepción y una mayor facilidad para comprender los contenidos de la asignatura sino que, también, para favorecer las relaciones dentro del grupo clase.

2. Los textos clásicos, el aprendizaje dialógico y las Tertulias Pedagógicas Dialógicas

La lectura como vía para la construcción del conocimiento es un tema que ha generado un amplio debate desde hace tiempo. Como bien recuerdan Fernández-González *et al.* (2012), en un principio se creía que el conocimiento estaba en los textos y era tarea del lector extraerlo e introducirlo en su bagaje cultural. Con el pasar de los años, se introdujo la idea que no existe una relación unidireccional entre el texto y el lector sino que, más bien, hay una suerte de relación entre el propio escritor y la persona que lo lee. Según Rosenblatt (1985), esto se evidencia por el hecho que un mismo texto puede significar cosas muy distintas para cada persona, en función de la interpretación que éstas hagan del mismo.

Es en este contexto nace el aprendizaje dialógico, el cual cobra sentido con la lectura de obras clásicas. Se trata de crear un espacio de aprendizaje entre iguales que posibilite y estimule la participación, distanciándose de los métodos más tradicionales (Amat, 2013). Su valor se encuentra en la interacción social durante el proceso de aprendizaje que, según las teorías socioconstructivistas, potenciarán la adquisición de saberes de los sujetos (Moliner, 2011). Al mismo tiempo, autores como Aubert *et al.* (2008) señalan que se trata de pasar de un enfoque individual a uno comunitario donde se entiendan el diálogo y las interacciones como herramientas generadoras de aprendizajes.

Con estos planteamientos nacieron las Tertulias Literarias Dialógicas, en un inicio centradas en la literatura universal. Sus primeros pasos se pueden encontrar en la escuela de adultos de La Verneda-Sant Martí (Barcelona). Se trató de una experiencia de educación no formal con personas posanalfabetas donde se consiguió mejorar sus competencias básicas, consolidar su nivel de lectoescritura y ampliar su vocabulario (Flecha, 1997).

En los años posteriores, tuvieron lugar diversas experiencias similares por todo el estado español. En este periodo, se comenzó a teorizar sobre cómo dar valor a un aprendizaje comunitario utilizando textos clásicos. Así lo indicaba Loza (2004, p. 68):

Continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual–autor–lector, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo– autor–lector/res que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes.

A inicios del siglo XXI, se comenzó a experimentar en diversos contextos educativos sobre la construcción del conocimiento dialógico. Fue así, tomando como referencias las experiencias de la escuela de La Verneda-Sant Martí, la concepción de la lectura de Rosemblat (1985) y las teorías socioconstructivistas (Moliner, 2011), como se

plantearon las Tertulias Pedagógicas Dialógicas. La idea era que el estudiantado dialogara, reinterpretara y diera sentido a un texto determinado, vinculándolo con sus aprendizajes previos, tanto personales como escolares o académicos. Se toma, por tanto, la idea de pasar de lo individual a lo comunitario, donde cada alumno o alumna reflexiona individualmente y amplía su conocimiento con la interacción con otros (Rivas *et al.*, 2017).

Más allá de sus diversas implementaciones en el ámbito de educación de adultos (da Trindades Prestes, 2013), en educación secundaria utilizando textos clásicos (Petreñas, 2014) o en Comunidades de Aprendizaje en Educación Primaria (Raciner y Puig, 2017), también se ha experimentado su implementación en la formación de educadores. Una de las experiencias más recientes la abordó Consol Aguilar (2017) en su trabajo con los y las estudiantes de magisterio. Esta autora realizaba su labor en el prácticum estableciendo vínculos entre las experiencias previas de los alumnos y alumnas, las vivencias en las prácticas profesionales y los textos abordados en las sesiones. Su uso no resulta sorprendente en la formación de profesionales del ámbito educativo, dado que en estas formaciones se busca preparar a estas personas para el trabajo diario en contacto con otros sujetos, supuesto que coincide con las bases de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (Loza, 2010, p. 1196-1197):

- Las interacciones que realizan los diferentes sujetos al texto es lo que crea su significado.
- La lectura, el dialogo y la expresión son las bases de la construcción del conocimiento, tanto individual como colectivamente, y sirve para fomentar la transformación de la persona.
- El intercambio de significados entre personas substituye a la disciplina académica como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El diálogo entre iguales sirve para reducir el papel de la transmisión unidireccional del conocimiento.

Teniendo presente la idoneidad de la técnica para formar a los futuros profesionales de la educación social, los autores y las autoras de este texto buscaron implementar la experiencia en un contexto delimitado: la pandemia del COVID-19. Como es sabido, en marzo del 2020 se decretó el confinamiento en todo el Estado español, restringiendo las actividades cotidianas como la formación universitaria durante el ese curso y con docencia semipresencial en los siguientes. Pese a la situación sobrevenida, fue un momento que muchos profesionales de la formación universitaria aprovecharon para experimentar con diferentes estrategias (Triviño *et al.*, 2021). De esta manera, se buscó implementar las TPD en el contexto de educación virtual propio de aquel momento como una vía para adquirir los objetivos de la asignatura, como se detallará en el siguiente apartado.

3. Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas en la formación de educadores y educadoras sociales

La cuarentena del año 2020 supuso todo un reto para la formación universitaria y, especialmente, para la preparación de profesionales que deben capacitarse en la atención a personas como son los educadores y las educadoras sociales. Teniendo este punto presente, se recurrió a las TPD ya que, como comentó Loza (2010), son una técnica que crea conocimiento de forma colaborativa al mismo tiempo que permite reflexionar y criticar diferentes realidades sociales. Estos elementos son especialmente destacados para el contexto en el que se encontraba el alumnado en aquel momento. La virtualidad de las clases universitarias tendía una excesiva unidireccionalidad de la formación, haciendo que ésta perdiera parte de su valor como promotora de una conciencia crítica (Jojoa *et al.*, 2022).

La asignatura elegida para llevar a cabo la experiencia fue *Teorías Institucionales Contemporáneas de la Educación* del Grado en Educación Social, impartida en la Universidad de Lleida, en el segundo cuatrimestre del primer curso de dicho grado. Esta asignatura está fuertemente ligada a la historia de la educación, elemento que fue visto como una oportunidad por parte del profesorado. Parte del contenido de la asignatura está vinculado al estudio de textos y autores clásicos y, debido a que las TPD ya fueron implementadas utilizando textos clásicos (Petreñas, 2014), este elemento fue valorado como otra oportunidad para explotar el potencial de la técnica dialógica, teniendo como base una experiencia cercana y con un eje similar. Por su parte, el hecho que fueran estudiantes del Grado en Educación Social también fue visto como positivo, ya que existen experiencias con este alumnado en otras universidades españolas, como reflejan los trabajos de Foncillas y Laorden (2014) o Arandia *et al.* (2010). Para el diseño de las TPD se utilizó de referencia el Manual de Tertulias Literarias Dialógicas de CONFAPEA (2012).

De esta manera, en el curso 2020/2021 se procedió a implementar la experiencia. En aquel momento, la Universidad de Lleida optó por una modalidad semipresencial, debido a la todavía persistencia del COVID-19. Así, la mitad de las sesiones serían virtuales y la otra mitad serían telemáticas. Teniendo presente esta forma de funcionar, se planteó utilizar las TPD para conseguir los objetivos previstos en el primer tema de la asignatura titulado "Teorías de la Modernidad Pedagógica". Dichos objetivos fueron los siguientes:

- Conocer los textos originales de autores destacados de los siglos XVIII y XIX.
- Profundizar en las aportaciones de los autores que más influyeron en la educación contemporánea.
- Relacionar los trabajos de los principales educadores y filósofos de la educación con su contexto histórico.

Para trabajar estos objetivos, se plantearon tomar las teorías de cuatro autores de referencia de la modernidad pedagógica: John Locke, Jean Jacques Rousseau, Melchor Gaspar de Jovellanos y Johan Pestalozzi.

Para implementar las tertulias se inició con un acercamiento teórico a los idearios de los cuatro autores antes mencionados. Se procedió a explicar su contexto histórico y los elementos más destacados de su pensamiento pedagógico en las sesiones presenciales (Negrín-Fajardo y Vergara-Ciordia, 2018).

En las sesiones virtuales, se procedió a implementar las TPD propiamente dichas. Cada sesión telemática estaba centrada en un único pensador de los ya mencionados. Todas las sesiones se estructuraron de la misma manera. El alumnado tenía la indicación de leer previamente un texto original, aunque traducido al castellano, del autor correspondiente a la sesión. Los textos seleccionados fueron fragmentos de las siguientes obras:

- Pensamientos acerca de la educación (Locke, 1982).
- Emilio o de la educación (Rousseau, 1973).
- Escritos Pedagógicos (Jovellanos, 2012).
- El libro de las madres y otros escritos (Pestalozzi, 2004).

Una vez los y las alumnas estuvieran conectadas mediante la plataforma BlackBoard Collaborate, se procedía a iniciar la sesión. Primero de todo, se dividía el grupo de forma aleatoria en grupos pequeños de 4 o 5 participantes en salas privadas, tal y como permite la propia plataforma. Seguidamente, se daba la indicación a todos los grupos que proyectaran en su sala el texto del día y que lo leyeran una vez más. Cada miembro del grupo debía hacer su valoración general del texto. Hecho esto, de forma rotativa cada miembro del equipo debía leer un párrafo y comentar conjuntamente qué interpretación hacía del mismo en relación con la teoría vista en clase. Se seguía este procedimiento hasta que se finalizara el texto y, entonces, de manera colaborativa, cada grupo debía hacer un resumen de las ideas expuestas y comentadas. Una vez acabada esta parte, el profesorado visitaba cada sala privada y preguntaba al alumnado por sus interpretaciones, haciendo las correcciones oportunas, si eran necesarias, y dando feedback a todas las aportaciones. Una vez finalizada esta fase, se procedía a realizar una interpretación más profunda del texto, donde los integrantes debían responder a las siguientes tres preguntas:

- ¿Cuál es el problema que plantea el autor?
- ¿Cómo creen que se vivía esta cuestión en la época del autor?
- ¿Qué aportación se hizo con este texto a la forma de entender la educación?

Una vez más, el equipo de trabajo tenía que responder a estas preguntas de forma colaborativa, dando cada integrante su punto de vista a cada una de las preguntas. Las respuestas debían ser recogidas por un secretario o secretaria designado y compartidas luego con toda la clase, permitiendo, de esta manera, poder apreciar las diferentes visiones que se daban a un mismo texto. Así, una vez vistas de forma conjunta cada una de las interpretaciones, se buscaban puntos en común y se discutían las principales diferencias mediante las herramientas que posibilita la plataforma. Una vez hecho esto, el profesorado recogía los acuerdos alcanzados sobre los significados del texto y los puntos de divergencia, se proyectaban en la sesión y se procedía a votar si el alumnado estaba de acuerdo o no con este documento. En este momento, se podían producir dos escenarios:

- Si el voto afirmativo superaba el 70%, se daba la oportunidad de intervenir al alumnado que no estuviera de acuerdo para que planteara su discrepancia. Se valoraba si se incluían las nuevas aportaciones y se agregaban al texto o se discutían y se descartaban. Una vez hecho esto, se repetía la votación y si no se conseguía un 100% de acuerdo con el texto, se repetía el procedimiento hasta que toda la clase estuviera de acuerdo con el texto final.
- Si el voto afirmativo era menor al 70%, se presuponía que había una baja aceptación del texto y se procedía a crear uno nuevo. El profesorado creaba una sala privada donde participaba un representante de cada grupo y se confeccionaba un nuevo texto. El nuevo texto pasaba a ser votado nuevamente. Si era inferior al 70% se creaba un nuevo texto con diferentes representantes y si era superior se seguía el procedimiento del punto anterior.

Este proceso se repitió con cada uno de los cuatro autores hasta que se dio por finalizado el tema. Acabado el tema, se procedió a pasar un cuestionario de valoración para conocer el grado de aceptación de la práctica, el cual se detalla en el siguiente apartado.

4. Método

Las TPD ya se habían implementado con anterioridad en formato presencial. Por ello, en nuestro caso, con la meta de poder observar si la implementación de esta técnica de forma virtual tiene también validez, se recurrió a un trabajo ya realizado para valorar su grado de éxito.

Para ello, se utilizó el cuestionario confeccionado para tal fin por Malagón y González (2018). Se trata de una herramienta que buscaba conseguir los siguientes objetivos que, a su vez, coinciden con los del presente trabajo:

- Analizar las dimensiones educativas que configuran la utilización de las TPD.
- Delimitar el impacto de las TPD a nivel académico y social.

La confección del cuestionario por parte de Malagón y González (2018) estuvo vinculado con las principales teorías en las que se basan las TPD. Según éstas, las TPD construyen un aprendizaje que favorece el desarrollo social, al basarse en un dialogo entre iguales, y también académico, al profundizar en contenidos de una formación (Arandia *et al.*, 2010). De esta manera, se utilizó un cuestionario conformado por 24 ítems, ordenados

en cuatro grandes bloques: preguntas identificatorias, preguntas relativas al impacto social, preguntas relativas al impacto académico y preguntas abiertas y de mejora de la experiencia. En total, hubo tres preguntas cerradas, dos preguntas abiertas y veinte escalas de Likert, con unos valores entre el 1 y 5. Los únicos elementos añadidos, que no estaban presentes en el trabajo de Malagón y González (2018), fueron preguntas de valoración general, siendo estas una pregunta de respuesta abierta sobre propuestas de mejora a las TPD y una escala de Likert que se diferenciaba de las otras al tener valores entre el 1 y el 10.

4.1. Implementación y muestra del estudio

Una vez se seleccionó el cuestionario de Malagón y González (2018) para su utilización, se procedió a implementarlo en la clase de primero de Educación Social de la Universidad de Lleida. Primero de todo, se dio una explicación sobre el motivo del estudio y la necesidad de pasar el cuestionario, tanto para valorar la experiencia como para realizar posibles publicaciones sobre la misma. En la explicación se dejó claro que se aseguraba el anonimato de los participantes en todo momento y, además, el inicio del cuestionario incluía una breve explicación de este y un consentimiento informado que el/la participante debía aceptar si quería responder al cuestionario.

Para hacer llegar el instrumento al estudiantado se optó por utilizar el cuestionario autoadministrado. Así, se creó una versión de este usando la plataforma Encuesta.com, la cual permite crear versiones virtuales de los cuestionarios y generar enlaces para facilitar su respuesta. De esta manera, en el mes de abril del 2021, una vez finalizadas las TPD, se pasó dicho link al alumnado en las sesiones telemáticas de la asignatura de *Teorías Institucionales Contemporáneas de la Educación*. Posteriormente, se procedió al análisis de los datos utilizando el programa SPSS.

La muestra estuvo compuesta por 45 personas, todas ellas estudiantes de la asignatura antes mencionada. De esta manera, es una muestra similar a la que obtuvieron Malagón y González (2018) en cuanto a tamaño, posibilitando su comparación. La edad media de la muestra, por su parte, fue de 20,3 años y el 89% pertenecían al género femenino.

4.2. Consistencia interna del cuestionario

Como ya se ha indicado, se utilizó para la valoración de la experiencia el cuestionario de Malagón y González (2018). Iniciando el análisis del instrumento, el coeficiente de fiabilidad utilizado fue el Alfa de Cronbach basado en la correlación de los elementos del propio cuestionario. De esta manera, los resultados de la prueba muestran que la consistencia interna del cuestionario es alta, tanto en total como en las dos dimensiones abordadas.

Así, de los 20 elementos analizados, se han excluido los ítems de identificación y las preguntas abiertas dan un coeficiente de 0,91. Valor considerado por Oviedo y Campo-Arias (2005) como de correlación alta, evidenciando un nivel elevado de estabilidad en las respuestas y una garantía de fiabilidad de los resultados.

El comportamiento de todos los ítems analizados refleja un valor de coeficiente alfa superior al 0,90. De esta manera, se puede asegurar que el cuestionario usado mide correctamente el elemento buscado y, en consecuencia, es fiable para el estudio.

5. Resultados

A continuación, se procederá a detallar los resultados obtenidos por el cuestionario autoadministrado al alumnado del primer curso de Educación Social de la Universidad de Lleida. Más concretamente, los siguientes apartados se centrarán en abordar los resultados referentes a los bloques de impacto social e impacto académico de las TPD y, finalmente, la valoración general de la experiencia.

5.1. Impacto social de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas

Iniciando el análisis por los resultados referentes al impacto social, la tabla 1 muestra los resultados del trabajo realizado con el alumnado de Educación Social de la Universidad de Lleida y los resultados obtenidos por Malagón y González (2018). La primera observación que se puede hacer a la primera tabla es que los resultados son altos, recordando que la valoración iba del 1 al 5, y que la desviación típica es baja, asegurando la homogeneidad de la muestra.

Tabla 1. Resultados de las valoraciones del impacto social

Ítem	Resultados del estudio		Resultados de Malagón y González (2018)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
La participación en la tertulia fue igualitaria (todos/as tuvieron la misma oportunidad para intervenir)	3,49	1,24	3,95	0,932
Los grupos de tertulias resultantes fueron heterogéneos (había diversidad de opiniones)	3,49	1,1	4,37	0,838
Cada participante pudo expresarse con libertad	4,35	0,92	4,7	0,564
Se observó una buena convivencia entre los/las participantes de la tertulia	4,02	1,14	4,22	0,862
Se aceptaban los argumentos por su validez	4,23	0,81	4,15	0,812
Las tertulias favorecen la construcción de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres	4,21	0,91	4,51	0,601
Las tertulias facilitaron el entendimiento entre los y las participantes	4,12	1,05	4,42	0,712
Se fomentó una actitud de respeto entre compañeros/as	4,49	0,77	4,47	0,816
Ningún/a participante quedó segregado/a o apartado/a	4,16	1,11	4,32	0,764
Se proporcionó un acercamiento a los contenidos históricos	3,84	0,92	3,83	0,958
Facilitó una mayor comprensión del movimiento de la ilustración	3,79	1,01	4,18	0,874

Fuente: Elaboración propia.

Analizando cada ítem, se puede apreciar como los mejor valorados fueron “Se fomentó una actitud de respeto entre compañeros/as” con un 4,49 sobre 5, “Cada participante pudo expresarse con libertad” con un 4,35 sobre 5 y “Se aceptaban los argumentos por su validez” con un 4,23 sobre 5. En tres ítems, los datos son similares a los obtenidos por el estudio de Malagón y González (2018), estando también éstos entre los más altos de dicho estudio.

Por el lado contrario, los ítems peor valorados por el estudio de los autores de este trabajo fueron “La participación en la tertulia fue igualitaria (todos/as tuvieron la misma oportunidad para intervenir)” y “Los grupos de tertulias resultantes fueron heterogéneos (había diversidad de opiniones)” ambos con una puntuación de 3,49 sobre 5 y “Facilitó una mayor comprensión del movimiento de la ilustración” con un 3,79 sobre 5.

De esta manera, si se calculan las medias de ambos estudios, se puede apreciar que la experiencia implementada en la Universidad de Lleida tiene una media de 4,02 sobre 5 en lo que refiere al impacto social mientras que, por su parte, en el estudio de Malagón y González (2018) la media en este ámbito es de un 4,28 sobre 5.

5.2. Impacto académico de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas

Continuando con el impacto académico, este puede verse reflejado en la tabla 2. La primera observación que puede hacerse a dicha tabla es que las valoraciones son menores que las reflejadas en la tabla 1. Así, todos los ítems han sido valorados por debajo del 4, situación que no se daba entre los ítems relativos al impacto social. Tendencia que se repite, aunque en menor medida, en el estudio de Malagón y González (2018) donde las valoraciones vuelven a ser más bajas. En cuanto a la desviación típica, ésta sigue siendo baja, con lo cual se entiende que la población es homogénea.

Tabla 2. Resultados de las valoraciones del impacto académico

Ítem	Resultados del estudio		Resultados de Malagón y González (2018)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Se percibió que todos y todas aprenden de todos y de todas	3,93	0,84	4,15	0,834
Ha aumentado mi interés por la historia de la educación	3,05	1,1	4,08	0,703
Se mejoraron mis habilidades relacionadas con la lectura	3,36	0,98	4,3	0,648
Las tertulias permitieron el desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral	3,38	0,94	4,33	0,764
Ha aumentado mi interés por los textos escritos como fuente de información y aprendizaje	3	1,01	4,05	0,714
Ha mejorado mi comprensión de conceptos clave	3,19	0,92	4,07	0,917
Las tertulias favorecen el desarrollo del espíritu crítico	3,67	1,12	4,35	0,7
Pude realizar inferencias sobre los textos a partir mis conocimientos previos	3,33	1,14	4,18	0,844

Fuente: Elaboración propia.

Observando más en detalle los datos, el ítem mejor valorado fue “Se percibió que todos y todas aprenden de todos y de todas” con un 3,93 sobre 5, “Las tertulias favorecen el desarrollo del espíritu crítico” con un 3,67 sobre 5 y “Las tertulias permitieron el desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral” con un 3,38 sobre 5. Estos ítems también estuvieron entre los mejor valorados en el trabajo de Malagón y González (2018) aunque, una vez más, no en el mismo orden.

Fijando la mirada en aquellos peor valorados, éstos fueron “Ha aumentado mi interés por los textos escritos como fuente de información y aprendizaje” con un 3 sobre 5, “Ha aumentado mi interés por la historia de la educación” con un 3,05 sobre 5 y “Ha mejorado mi comprensión de conceptos clave” con un 3,19 sobre 5. Una vez más, con una tendencia similar a la mostrada por el artículo de Malagón y González (2018).

En cuanto a las medias de ambas experiencias, la que fue llevada a cabo en la Universidad de Lleida tiene una valoración media en el impacto académico de un 3,36 sobre 5. Por su parte, en el trabajo realizado por Malagón y González (2018), la media en esta dimensión fue de 4,19 sobre 5.

5.3. Valoración general de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas en la Universidad de Lleida

Para finalizar el apartado de resultados, el presente artículo se centrará en aquellos ítems recogidos en el cuestionario que no estaban presentes en el cuestionario de Malagón y González (2018) y que fueron utilizados por el profesorado de la asignatura para conseguir un feedback de la implementación de las TPD.

Tabla 3. Valoración de la utilidad de las TPD para conocer la historia de la educación

Valoración	Porcentaje
1	0
2	0
3	6,82
4	4,55
5	4,55
6	18,18
7	31,82
8	20,45
9	11,36
10	2,27

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 muestra que, en términos generales, el grupo valoró positivamente las TPD como una herramienta para aprender historia de la educación. Más concretamente, el 88,63% las aprobó con un 5 o más y el 65,9% las valoró con un 7 o más. Por su parte, un 6,36% no aprobó esta técnica para adquirir contenidos sobre historia la educación, si bien cabe destacar que en ningún caso fue valorada con menos de un 3.

Tabla 4. Intención de repetir la utilización de las TPD en otras asignaturas

Respuesta	Porcentaje
Sí	57,14
No	4,76
Sí, pero con cambios superficiales	21,43
Sí, pero con grandes cambios	2,38
Ns/Nc	14,29

Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta “¿Le gustaría repetir la experiencia en otras asignaturas del grado en Educación Social?”, la tabla 4 muestra que a la mayoría del alumnado (80,95%) le gustaría repetir la experiencia, entre los cuales, más de la mitad no realizarían cambios (57,14%), otros harían cambios menores (21,43%) y una minoría repetiría la experiencia pero con cambios profundos (2,38%). Por el contrario, menos de un 5% dijo preferir no repetir esta experiencia en otras asignaturas (4,76%).

Finalmente, en cuanto a las propuestas de mejora mediante la pregunta abierta, se recogieron un total de nueve alternativas. La mayoría de ellas eran relativas a implementar las tertulias en un formato presencial, siendo un total de cinco en esta línea. Otras dos propuestas planteaban la asignación no aleatoria de los grupos, es decir, que los propios estudiantes pudieran conformar los grupos. Y las dos últimas propuestas sugerían dedicar más tiempo a debatir y concluir la actividad.

6. Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos en ambos estudios, tanto por el presente estudio como por el realizado por Malagón y González (2018), parecen evidenciar un hecho: las Tertulias Pedagógicas Dialógicas son herramientas útiles para la formación del alumnado. El apartado de resultados evidencia como ambos estudios consiguen puntuaciones altas en todos los elementos analizados.

A grandes rasgos, se puede afirmar que la experiencia telemática de las TPD ha resultado satisfactoria, en el sentido que ha sido valorada positivamente por el alumnado y que ha obtenido notas superiores al tres tanto en lo referente a las cuestiones sociales (Rivas *et al.*, 2017) como académicas (Aguilar, 2017).

No obstante, existen elementos que cabe observar con más detalle. Entre ellos, se destaca una coincidencia en los ítems mejor valorados entre el presente estudio y el de Malagón y González (2018). Si bien es cierto que no coinciden al completo, en ambas dimensiones, tanto la del impacto académico como la del social, sí parece haber una tendencia que apunta que las TPD son especialmente útiles para trabajar competencias vinculadas con el impacto social, como el respeto o la libre expresión de ideas. Al mismo tiempo, ambos estudios parecen evidenciar dificultades para trabajar competencias dentro de esta misma dimensión como es la participación igualitaria. Por la parte de la dimensión académica, sucede algo similar, ambas experiencias destacan principalmente por la capacidad de aprender cooperativamente y colectivamente, entre todos y todas, y por fomentar el espíritu crítico, pero languidecen en cuanto a fomentar el interés en la temática o aprender conceptos clave.

Por tanto, se puede concluir a la luz de estos dos estudios, que las TPD son favorables para abordar cuestiones de impacto social. Aunque también tienen esta utilidad en lo referente al impacto académico, ambas investigaciones parecen indicar que su incidencia es menor. Esta conclusión se ve reforzada, a su vez, por las medias de valoración de ambos estudios, donde las de impacto social son más altas que sus contrapartes académicas.

Como ya se ha indicado, se han podido encontrar diversas experiencias de TPD en formato presencial (Foncillas y Laorden, 2014; Petreñas, 2014), pero ninguna telemática. Pese a lo experimental de la práctica, tanto las valoraciones generales como las de cada dimensión muestran que han sido valoradas positivamente. Sin embargo, es importante señalar que la experiencia presencial de Malagón y González (2018) consiguió mejores resultados en ambas dimensiones. Este punto también se vio reflejado por la opinión del estudiantado de la Universidad de Lleida, los cuales también manifestaron que hubieran preferido realizar las tertulias de manera presencial.

Por ello, se puede concluir que la práctica de las TPD fue positiva, aunque es necesario establecer algunas observaciones que puedan mejorar su práctica. El primer punto es mejorar el trasfondo teórico y académico de los autores y sus teorías para que el alumnado pueda establecer con mayor facilidad puentes entre la actividad y la construcción de su conocimiento. Seguidamente, cabría dedicar más tiempo al debate, tanto del propio texto como de las conclusiones, para fortalecer la construcción conjunta del conocimiento (Aubert *et al.*, 2008). Finalmente,

sería deseable seleccionar los grupos para las tertulias con algún criterio objetivo, con el fin de asegurar una participación igualitaria y enriquecedora.

A modo de conclusión, se puede afirmar que las TPD han dado frutos positivos en su experimentación en el formato telemático. Las tertulias ya habían demostrado su éxito al implementarse en diversos contextos (Petreñas, 2014; Arandia *et al.*, 2010; Flecha, 1997) y este trabajo ha demostrado que también tiene potencial en la formación on-line.

7. Agradecimientos

El presente trabajo fue realizado con la colaboración del alumnado de primer curso de Educación Social en el curso 2020/2021. A ellos y ellas va dedicado este texto, quienes se mostraron dispuestos a colaborar en todo momento y facilitaron enormemente el proceso de implementación de la técnica y su posterior análisis.

Referencias

- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-22.
- Arandia Loroño, M., Alonso-Olea, M.J., & Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352(14), 309-329.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- CONFAPEA (2012). *Manual de Tertulias Literarias Dialógicas*. Recuperado de http://confapea.org/tertulias/wpcontent/uploads/2014/09/manual_TLD_2014.pdf
- da Trindade Prestes, E.M. (2013). Revisitando as ideias de paulo freire e de joão francisco de souza: educação popular, diversidade cultural e currículo. *Revista Espaço do Currículo*, 6(2), 328-339.
- Fernández González, S.; Garvín Fernández, R., & González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15(4), 113-118. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Francismo Amat, A. (2013). *El Banquete de Safo. Una tertulia dialógica sobre los discursos mediáticos del amor y los modelos de atracción con mujeres lesbianas y bisexuales* (Tesis de Doctorado, Universidad Jaume I de Castelló). Repositorio institucional Universidad Jaume I de Castelló. <http://hdl.handle.net/10803/107822>
- Fuencillas Beamonto, M. & Laorden Gutiérrez, C. (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), <https://doi.org/244-268>. 10.4471/rise.2014.16
- Jojoa, M., García-Zapirain, B., Gonzalez, M.J., Perez-Villa, B., Urizar, E., Ponce, S., & Tobar-Blandon, M. (2022). Analysis of the effects of lockdown on staff and students at universities in Spain and Colombia using natural language processing techniques. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5705. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095705>
- Jovellanos, M.G. (2012). *Escritos Pedagógicos*. Editorial KRK.
- Locke, J. (1982). *Pensamientos acerca de la educación*. Humanitas.
- Loza, M. (2004). Tertulias Literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 66-69.
- Loza, M. (2010). *El paradigma dialógico en la formación permanente del profesorado. Las tertulias pedagógicas como estrategia de formación continua*. Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado Conectando Redes (pp. 1196- 1217). Madrid.
- Negrín-Fajardo, O., & Vergara-Ciordia, J. (2018). *Historia de la Educación*. Dykinson, S.L.
- Moliner, L. (2011). *Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universitaria* (Tesis de Doctorado, Universidad Jaume I de Castelló). Repositorio Institucional Universidad Jaume I de Castelló. <http://hdl.handle.net/10803/669117>
- Pestalozzi, J. (2004). *El libro de las madres y otros escritos*. PPU.
- Petreñas Caballero, C. (2014). *Pràctiques dialògiques a l'Educació Secundària* (Tesis de Doctorado, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona). Repositorio Institucional Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/279212>
- Raciner Plaza, S., & Puig Calvo, P. (2017). La Confluencia entre Comunidades de Aprendizaje y otros Proyectos: El Caso de los CRFA en Perú y Guatemala. *Multidisciplinary journal of educational research*, 7(3), 339-358.
- Rivas, A., André, F., & Delgado, L.E. (2017). *50 innovaciones educativas para escuelas*. CIPPEC.
- Rousseau, J.J. (1973). *Emilio o de la educación*. Editorial Fontanella.
- Rosenblatt, L. M. (1985) Viewpoints: Transaction versus interaction— A terminological rescue operation. *Research in the Teaching of English*, 19, 96-107.
- Triviño-Cabrera, L., Chaves-Guerrero, E.I., & Alejo-Lozano, L. (2021). The Figure of the Teacher-Prosumer for the Development of an Innovative, Sustainable, and Committed Education in Times of COVID-19. *Sustainability*, 13(3), 1128. <https://doi.org/10.3390/su13031128>
- Oviedo, H.C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.