

ESTRATEGIAS DIALÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CIUDADANA: EXPERIENCIAS DESDE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

DIALOGIC STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP COMPETENCE: EXPERIENCES IN PRIMARY EDUCATION

Teresa Benito Aguado

teresa.benito@unavarra.es

Universidad Pública de Navarra

Carlos D. Ciriza Mendivil

carlos.ciriza@unavarra.es

Universidad Pública de Navarra

Recibido: 01/11/2024

Aceptado: 13/05/2025

Resumen:

Este trabajo presenta los resultados de una investigación longitudinal realizada a lo largo de un curso académico con alumnado de 6º de Educación Primaria (n=45) del CPEIP Azpilagaña, (Pamplona, Navarra, España) con el objetivo de evaluar los efectos de la implementación periódica de tertulias dialógicas en el desarrollo de la competencia ciudadana. Se emplea una metodología de tipo mixto mediante investigación-acción de tipo técnico con una aproximación cíclica, participativa y reflexiva. Los resultados muestran una mejora significativa de los indicadores de calidad dialógica, el incremento de las tasas de participación y una percepción muy positiva por parte del alumnado. El estudio sugiere así que la implementación periódica y continuada de encuentros dialógicos constituye una metodología efectiva para el desarrollo de la competencia ciudadana al generar un espacio seguro, democrático y equitativo en el que se propicia la participación y se produce un diálogo de calidad percibido de manera satisfactoria por los participantes.

Palabras clave: educación básica; competencias para la vida; educación ciudadana; participación social; comunicación interactiva.

Abstract:

This paper presents the results of a longitudinal research conducted during one academic year with students of the 6th grade of primary education (n=45) at CPEIP Azpilagaña (Pamplona,

Navarre, Spain) to evaluate the effects of the periodic implementation of dialogical gatherings on the development of citizenship competence. A mixed methodology was used through technical action research with a cyclical, participatory and reflective approach. The results show a significant improvement in dialogical quality indicators, an increase in participation rates and a positive perception on the part of the students. The research suggests that the periodic and continuous implementation of dialogic encounters is an effective methodology for the development of citizenship competence, by fostering a safe, democratic and inclusive space in which participation is encouraged, and a quality dialogue is produced that is positively perceived by the participants.

Key words: basic education; life skills; civic education; social participation; interactive communication.

1. Introducción

En el contexto de una sociedad cada vez más compleja y diversa, que demanda una educación dinámica que sea capaz de dar respuesta a los nuevos retos del siglo XXI, la formación competencial se ha convertido en el eje fundamental del sistema educativo en toda su extensión. La educación se enfoca así a los resultados del proceso educativo, expresados en forma de competencias, cuyo objetivo es capacitar al alumnado para alcanzar la plena realización personal, social y profesional mediante el desarrollo integrado de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para enfrentar de manera eficiente los retos de la vida cotidiana en contextos cambiantes y diversos (Barrett, 2021; Pérez, 2012; Zabala y Arnau, 2007). Esta vinculación entre competencias y retos de la sociedad del siglo XXI es la que dota de sentido a los aprendizajes de una escuela que debe estar conectada a la sociedad y conlleva una exigencia de actuación interdependiente y dinámica para que todos los conocimientos adquiridos se utilicen para mejorar la realidad presente (European Commission, 2023).

En este marco, la competencia ciudadana adquiere particular importancia, ya que su objetivo es capacitar al alumnado para esta participación plena en la vida comunitaria desde una ciudadanía responsable. Siguiendo a Barrett (2021), el desarrollo de la competencia ciudadana debería abarcar cuatro áreas: la interacción eficaz y constructiva con la alteridad, el pensamiento crítico, el comportamiento democrático y la conducta socialmente responsable y deberá capacitar al alumnado para comprender el mundo que le rodea adoptando de manera consciente la cultura democrática con actitud dialogante, argumentativa y respetuosa de la alteridad (Real Decreto 157/2022). Desarrollar la competencia ciudadana va a requerir de una aplicación activa y consciente que se materialice en diseños prácticos, insertos en la vida escolar (European Commission, 2023; Jonnaert, 2009; Zabala y Arnau, 2007). Como señalan Rapanta et al. (2021), debemos implementar en las aulas metodologías interactivas, como el debate, la discusión y la empatía dialógica (Guérin et al., 2013; Guichot-Reina, 2012; Schuitema et al., 2011), ya que la ciudadanía sólo puede desarrollarse mediante entornos atractivos e interactivos que faciliten un aprendizaje proyectado en la realidad social (Cross, 2022; European Commission, 2017, 2023; Méndez y Digón, 2023; Rapanta et al., 2021).

A pesar de esta importancia de la interacción y la participación para el desarrollo de la ciudadanía, gran parte de las investigaciones que abordan la adquisición de la competencia ciudadana en la educación básica se han centrado en el conocimiento social asociado a ella, con

amplia presencia de los estudios sobre el diseño, análisis y evaluación de currículos y programas formativos, y de propuestas para la introducción de temáticas controversiales conectadas con la realidad social del alumnado (European Commission, 2017; Pagès, 2009; Sala et al., 2021; Santisteban-Fernández, 2019). Del mismo modo, también se ha prestado amplia atención al estudio de la formación y percepciones del profesorado sobre la ciudadanía y la sociedad como transmisores y dinamizadores de la adquisición de este conocimiento social (Evans, 2006; Lukšik, 2019; European Commission, 2023). En el ámbito de la investigación del impacto de estrategias interactivas en el desarrollo de la competencia ciudadana, los estudios empíricos y basados en evidencias científicas son más escasos (Cauch y Heredia, 2023; Goren y Yemini, 2017) lo que puede atribuirse, como señala Cross (2022), a la complejidad de implementar los procesos dialógicos e interactivos en las aulas, así como a la dificultad de evaluar su aportación al compromiso ciudadano del alumnado. Se hace necesario desarrollar investigaciones empíricas que definan los entornos dialógicos e interactivos y evalúen la aportación efectiva de estas estrategias al desarrollo de la competencia ciudadana (Prats et al., 2019).

Partiendo de esta problemática, el presente estudio, fundamentado en evidencias previas que señalan que las prácticas interactivas permiten una participación cualificada que favorece el desarrollo de la ciudadanía democrática en la Educación Primaria (Cross, 2022; Guérin et al., 2013; Guichot-Reina, 2012; Malagón y González, 2018; Ramírez y Méndez, 2021; Rapanta et al., 2021), plantea como hipótesis que la implementación periódica y sostenida de tertulias dialógicas, una metodología interactiva conectada a la realidad social, tendrá un impacto positivo y significativo en el desarrollo de la competencia ciudadana del alumnado de 6º curso de Educación Primaria. Por consiguiente, el objetivo general (OG) de este trabajo se dirige a analizar los efectos de la implementación periódica y sostenida de tertulias dialógicas, en el desarrollo de la competencia ciudadana del alumnado de 6º curso de Educación Primaria y plantea los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo específico 1 (OE1). Analizar la consecución de los indicadores de calidad dialógica de los encuentros siguiendo los propuestos por Flecha (1997) y Aubert et al. (2009) a través de la observación.
- Objetivo específico 2 (OE2). Observar las tipologías del discurso y cuantificar la participación a través de los encuentros dialógicos.
- Objetivo específico 3 (OE3). Analizar la percepción del alumnado de Educación Primaria respecto al desarrollo de encuentros dialógicos en el aula.

Con ello, esta investigación busca contribuir al avance del conocimiento en el campo de la educación ciudadana proporcionando evidencias empíricas sobre la efectividad de las estrategias dialógicas en el desarrollo de una participación cualificada, y por tanto a la competencia ciudadana, en Educación Primaria.

1.1 Competencia ciudadana y participación

Desde la introducción del enfoque competencial en los currículos europeos las competencias han sido rediseñadas para adaptarse a los contextos de una sociedad en cambio (Jonnaert, 2009; Zabala y Arnau, 2007). En el caso de la competencia ciudadana, no sólo el concepto de competencia ha evolucionado para definirse como la habilidad de movilizar y desplegar valores, actitudes y conocimientos para responder a las demandas y retos de un contexto (Barrett, 2016), sino que el propio concepto de ciudadanía ha evolucionado también para reflejar la realidad de

una sociedad que se mueve entre la tensión de la globalización, la aceleración de los procesos migratorios, y el resurgimiento de movimientos identitarios. Este mundo interconectado, interdependiente y culturalmente diverso, precisa de un concepto de ciudadanía alternativa, cosmopolita y multicultural (Castles y Davidson, 2020; Méndez y Digón, 2023). La ciudadanía es hoy así un concepto más amplio, ya que la persona se identifica de manera fluida con comunidades diversas sin la referencia a un estado o comunidad política inalterable, y también es más profundo, ya que supera la dimensión política para abarcar la social, cultural y la capacidad para vivir juntas y juntos (Veugelers y Groot, 2019).

En este contexto, la competencia ciudadana tiene como objetivo capacitar al alumnado para que participe de manera informada, crítica y responsable en el diálogo público, desde la comprensión de la realidad social en que vive, de manera que contribuya al desarrollo mutuamente beneficioso de las personas y de las comunidades (Barrett, 2021; European Commission, 2017, 2023; Guérin et al., 2013). Además, debe apoyar los procesos de formación de identidades del alumnado, un desarrollo dinámico y fluido que, en este contexto de interconexión e interdependencia, requiere poner el foco en la relación dialógica con la alteridad (Castles y Davidson, 2020; Rapanta et al., 2021; Veugelers y Groot, 2019). Por todo ello, los dos ingredientes esenciales del desarrollo de una competencia ciudadana que dé respuesta a los retos del siglo XXI son la reflexión, la capacidad para tener en cuenta otras perspectivas y el diálogo compartido (Barrett, 2021; Schuitema et al., 2011). De este modo, el desarrollo de la competencia ciudadana en la sociedad del siglo XXI debe considerarse como la adquisición de un conjunto de prácticas críticas dirigidas a la participación desde la multiperspectividad. Su dimensión interactiva y participativa va a requerir implicar al alumnado en desarrollos prácticos integrados en la vida escolar (Cross, 2022; European Commission, 2017, 2023; Rapanta et al., 2021) que permitan vivenciar y experimentar que la construcción de una sociedad inclusiva y democrática comienza por la transformación del entorno más inmediato (Coma-Roselló et al., 2023).

La importancia de la competencia ciudadana en una formación integral del alumnado llamada a una plena participación social la ha convertido en eje central de proyectos educativos de centro (Coma-Roselló et al., 2023; Méndez y Digón, 2023) y ha articulado un relevante ámbito de investigación. En él encontramos una línea muy desarrollada, fundamentada en el reconocimiento de las Ciencias Sociales y el conocimiento social como elementos esenciales del desarrollo de la ciudadanía democrática (Sala et al., 2021; Santisteban-Fernández, 2021, 2019; Santisteban-Fernández y Pagès, 2007). Así, gran parte de las investigaciones buscan mejorar el conocimiento social asociado a la competencia ciudadana mediante la implementación de currículos problematizados (Pagès, 2009) y la introducción de problemas socialmente relevantes que desarrollen la literacidad crítica activando el compromiso ciudadano (Santisteban-Fernández, 2021, 2019; Santisteban-Fernández y Pagès, 2007).

En estos diseños, el debate y el diálogo están implícitamente presentes (Monte y Reis, 2024; Santisteban-Fernández y Pagès Blanch, 2007), ya que un currículo problematizado será efectivo si se implementa mediante estrategias que permitan a alumnado y profesorado co-construir su conocimiento (Cross, 2022; European Commission, 2023; Rapanta et al., 2021; Sala et al., 2021; UNESCO, 2022). Sólo una mente consciente es capaz de interpretar sus experiencias, de tomar decisiones, e imaginar soluciones novedosas que contribuyan a participar de forma autónoma, responsable y democrática en la sociedad (Mendioroz-Lacambra, 2016). Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones se centran en la evaluación de la efectividad de la transmisión del

conocimiento social unido a los currículos y temáticas (Sala et al., 2021; Santisteban-Fernández, 2019), sin analizar de manera empírica la aportación de las estrategias interactivas a la adquisición de la competencia ciudadana, haciéndose necesario por tanto la revisión empírica de su aporte para poder diseñar prácticas de aula que resulten verdaderamente efectivas (Prats et al., 2019).

1.2 Estrategias dialógicas y competencia ciudadana

La educación dialógica engloba estrategias diversas con un elemento en común, subrayar la importancia del diálogo para el aprendizaje (Phillipson y Wegerif, 2019) considerándolo como un elemento inherentemente valioso para una educación crítica y transformadora (Higham y de Vynk, 2019). Se trata de un enfoque dirigido al desarrollo de los valores democráticos y de las competencias sociales (Fernández-Cárdenas y Reyes-Angona, 2019; Soler-Gallart, 2019) cuyo objetivo es que el alumnado explore y construya sus propias ideas mediante un diálogo sostenido que contribuya a la co-construcción de las ideas de las demás y de las suyas propias (Alexander, 2020). Las estrategias dialógicas buscan así la desmonopolización del conocimiento experto y dar voz a sectores invisibilizados en las aulas (Padrós y Flecha, 2014), importando más el diálogo que la posición ocupada en la jerarquía escolar. Todo ello genera un ambiente de aprendizaje democrático que permite experimentar la participación ciudadana desde la transformación del entorno más cercano, el aula y el centro escolar (Cross, 2022; Rapanta et al., 2021).

Una de estas estrategias son las tertulias dialógicas (Flecha, 1997), encuentros que desarrollan la construcción colectiva de significado y conocimiento mediante el diálogo. Su funcionamiento se basa en la lectura dialógica, y en los siete principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad en las diferencias (Aubert et al., 2009; Flecha, 1997). Las tertulias dialógicas buscan comprometer e implicar al alumnado en diálogos de aula caracterizados por la igualdad, colectividad y reciprocidad. En ellos pueden expresar sus propios puntos de vista, disentir de las opiniones de los demás, construir y dar sentido a su propio conocimiento (Aubert et al., 2009; Flecha, 1997; Malagón y González, 2018; Ramírez y Méndez, 2021; Saso y Pérez, 2003), al tiempo que desarrollan las capacidades mentales, sociales y afectivas (Cui y Teo, 2021).

Las estrategias dialógicas cuentan con elementos comunes y coinciden en muchos de los criterios para definir un diálogo de calidad. Phillipson y Wegerif (2019) señalan las cuatro características de un diálogo de calidad: ha de ser cuidadoso, creativo, crítico y colaborativo. Las tertulias dialógicas para garantizar la calidad de los encuentros se basan en el cumplimiento de los siete pilares del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad en las diferencias (Aubert et al., 2009; Flecha, 1997), su mayor o menor cumplimiento constituirá un indicador de la dialogicidad de los encuentros. Desde todos los acercamientos a la educación dialógica se busca y evalúa este diálogo de calidad, ya que los encuentros serán más o menos dialógicos dependiendo de la calidad del diálogo que tiene lugar en ellos (Alexander, 2020; Schuitema et al., 2011) que al mismo tiempo repercutirá en la calidad del pensamiento colectivo desarrollado (Vrikki et al., 2019) y, consecuentemente, en los aprendizajes sociales y emocionales, todos ellos esenciales para el desarrollo de una competencia ciudadana crítica dirigida a la participación transformadora (European Commission, 2023; Rapanta et al., 2021).

2. Método

Este estudio desarrolla un análisis longitudinal de corte mixto, mediante la investigación-acción de tipo técnica (Carr y Kemmis, 1988) a lo largo del curso académico 2022-2023. El grupo de informantes se obtuvo mediante una muestra no probabilística de conveniencia y estuvo conformado por el alumnado de 6º de Educación Primaria del CPEIP Azpilagaña, centro de titularidad pública, modalidad bilingüe British, con elevado porcentaje de alumnado vulnerable y que forma parte del programa PROA+. La muestra, aunque variable en cada una de las observaciones, hecho habitual dada su naturaleza y tipología, se compone de un total de n=45 discentes de 6º de Educación Primaria entre 11 y 12 años.

Las tertulias se realizaron en el contexto de las sesiones de tutoría y en las asignaturas “lengua castellana” e “inglés”, lo que influyó significativamente en el enfoque de análisis y temáticas abordadas que, vinculadas a la competencia ciudadana, incluyeron desde textos en torno a las diferencias entre hombres y mujeres en el fútbol profesional, hasta temáticas sobre sostenibilidad ecológica, pasando por textos sobre la turistificación de destinos vacacionales y los lugares de origen migratorio. Para todo ello, el profesorado encargado de las tertulias, tutoras y tutores de Educación Primaria, recibieron formación especializada por parte del centro educativo y de los Centros de Apoyo para la Docencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

El estudio se desarrolló en tres niveles: recolección de datos, análisis y reflexión, siguiendo planteamientos y estructuras previas de análisis en contextos sociales y casos equiparables (Ortiz y Álvarez-Rodríguez, 2021). En un primer nivel –selección del caso de estudio- se invitó a participar en el estudio a varios centros de Educación Primaria adscritos al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra que implementan estrategias dialógicas en sus aulas. Se selecciona el CPEIP Azpilagaña ya que, sus características -elección voluntaria de la metodología y flexibilidad en el diseño de la aplicación de las tertulias- permitían un estudio longitudinal del impacto de las tertulias dialógicas en la competencia ciudadana.

En un segundo nivel -observación- se desarrolló una observación directa y pasiva en las aulas, no participativa, pero sistematizada y preparada (Grawich, 1975). Se utilizaron para ello dos guías de observación realizadas a partir de herramientas ya validadas y adaptadas al caso. La primera guía se diseña a partir del cuestionario de autoevaluación docente en tertulias dialógicas (CUADOTE) (Colomina y Ihabar, 2018) y tiene como objeto analizar la calidad del diálogo mediante la observación de 19 ítems asociados a los 7 pilares del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad en las diferencias (Aubert et al., 2009; Flecha, 1997) en una escala de cumplimiento de 1 a 4, siendo 1 “nunca”, 2 “algunas veces”, 3 “casi siempre” y 4 “siempre”. La segunda guía de observación, diseñada a partir de la cadena dialógica de Bakhtin (1986) y los instrumentos elaborados por Colomina e Ihabar (2018), busca analizar, cuantificar y evaluar la participación y los “tonos dialógicos” de las emisiones. Para ello, cuantifica las intervenciones y las clasifica en Aportaciones de Párrafo (AP) y Emisiones Derivadas (ED) que se computan y numeran subsiguientemente conforme suscitan diálogo e interacciones (ED1)-(ED2). Las intervenciones se codifican atendiendo a su tipología: preguntas de significado (PS), preguntas de contenido (PC), experiencia personal (EP), experiencia socio-comunitaria (ESC), opinión a favor (OAF) y opinión en contra (OEC). Para finalizar, un tercer nivel –postest– en el que se emplea un cuestionario creado ad hoc y validado por expertos, para analizar la percepción del alumnado conformado por preguntas cerradas y abiertas de respuesta libre.

Estos tres niveles de análisis permiten la triangulación de datos y de técnicas (González, 1997), reduciendo debilidades metodológicas de los instrumentos y permitiendo la correlación de las distintas variables y resultados. El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa RStudio en los datos cuantitativos e Iramuteq para los análisis cualitativos. En todo momento, el estudio guardó la confidencialidad de la información y el anonimato de los informantes.

3. Resultados

Presentamos los resultados de la investigación siguiendo los objetivos planteados que, a su vez, se vinculan a los instrumentos de análisis: OE1 analizar la consecución de los indicadores de calidad dialógica de los encuentros dialógicos propuestos por Flecha (1997) y Aubert et al. (2009) a través de la observación, OE2 Observar las tipologías del discurso y cuantificar la participación a través de las tertulias dialógicas, y OE3 analizar la percepción del alumnado de Educación Primaria respecto al desarrollo de tertulias en el aula. Al tratarse de un análisis longitudinal con una muestra no probabilística de conveniencia que combina diferentes instrumentos, es necesario profundizar en torno a los participantes.

La muestra total alcanzó $n=45$ al incluir todos los grupos de alumnado del 6º curso de Educación Primaria del CPEIP Azpilagaña, con una edad de 11-12 años. Esta muestra únicamente se observa completa en el tercer instrumento de análisis, el cuestionario. Dadas las vicisitudes de la práctica diaria del aula, la división por grupos y desdobles realizados como mejora en la segunda fase del estudio, las guías de observación en aula incluyen muestras de análisis siempre menores a la total, variables a lo largo del tiempo. La muestra media fue de $n=15.22$, aunque el rango alcanzó una muestra mínima de $n=11$ y máxima de $n=24$. A lo largo de las tres fases del estudio ya señaladas, la participación media varió siendo de $n=21.33$ en la primera fase, $n=12$ en la segunda fase y $n=12.5$ en la tercera fase.

En lo que respecta a los indicadores de calidad dialógica de las tertulias (OE1), los resultados del cumplimiento de los ítems asociados a los pilares dialógicos (Aubert et al., 2009) son heterogéneos. A nivel general, en una escala de consecución de los pilares mediante una medición de tipo Likert -siendo 1 “nunca” y 4 “siempre”- la media total se sitúa en 2.88, una media global bastante positiva, cercana al “casi siempre”, pero que presenta diferencias y amplias variaciones entre resultados de los diversos pilares (Tabla 1).

De una parte, pilares como el “diálogo igualitario”, la “dimensión instrumental” y la “igualdad en las diferencias” arrojan resultados muy positivos y superiores a la media global 3.92, 3.72 y 4 respectivamente, resultados muy cercanos a una consecución casi completa prácticamente en todas las observaciones, más allá de las temáticas, idioma y contextos grupales y escolares específicos. Frente a ellos, la “inteligencia cultural”, la “transformación”, la “creación de sentido” y la “solidaridad” presentan resultados más bajos y cercanos a la media global con 3.13, 2.94, 2.92 y 2.83 respectivamente en todas las tertulias analizadas. En todo caso, no se trata de datos homogéneos, ya que a lo largo de las actuaciones se pueden detectar fluctuaciones en los niveles de consecución de los diferentes pilares dialógicos.

También se analizó una variable independiente activa, el idioma en el que se realizan las tertulias -inglés y castellano- que mostró una correlación positiva fuerte de 0.78 en la R de Pearson, evidenciando la correlación estadística entre el idioma y la consecución de los diferentes pilares. Se puede observar (Tabla 1) cómo los resultados en las tertulias realizadas en inglés son mejores en los pilares del “diálogo igualitario”, “inteligencia cultural”, “dimensión instrumental” y, por el

contrario, esta variable impacta negativamente en los pilares de “transformación” y “creación de sentido” con las mayores diferencias en las medias de la muestra, siendo respectivamente de 0.51 y 0.43. En lo que respecta a la heterogeneidad de los resultados desde su valor medio se puede señalar que es bastante amplia, con desviaciones estándar algo reducidas en los pilares de “diálogo igualitario” e “igualdad de diferencias”, cercana o menor al 0.25, pero más amplias en el resto de los pilares, en su gran mayoría cercanas o superiores al 0.5, lo que para un rango del 1 al 4 es relativamente alto. Destaca el pilar de “solidaridad” con una desviación estándar media de 1.01 que se reduce a 0.91 para las tertulias en castellano y llega hasta el 1.16 en el caso de las realizadas en inglés.

Tabla 1

Consecución de los pilares dialógicos: medias y desviaciones estándar por idioma y totales

	Castellano		Inglés		Total tertulias	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
Diálogo igualitario	3.86	0.35	4	0	3.92	0.26
Inteligencia cultural	3.1	0.44	3.18	0.75	3.13	0.59
Transformación	2.94	0.8	2.73	0.45	2.84	0.66
Dimensión instrumental	3.7	0.48	3.75	0.46	3.72	0.46
Creación de sentido	3.06	0.59	2.75	0.45	2.92	0.54
Solidaridad	2.62	0.91	2.75	1.16	2.68	1.01
Igualdad en las diferencias	1	0	1	0	1	0

En lo relativo a la participación del alumnado en número y tipología (OE2), esto es, el funcionamiento interno específico de cada tertulia, los resultados son positivos, pero de nuevo heterogéneos. La media de intervenciones fue de 5.84 por estudiante y tertulia, pero, dada la variabilidad existente entre las observaciones, esta media parece poco descriptiva de la realidad analizada. Así, se observan tertulias en aula con una media de 2.5 intervenciones por discente, frente a otras con una media de 9.42 y 9.27 intervenciones (Tabla 2).

Tabla 2

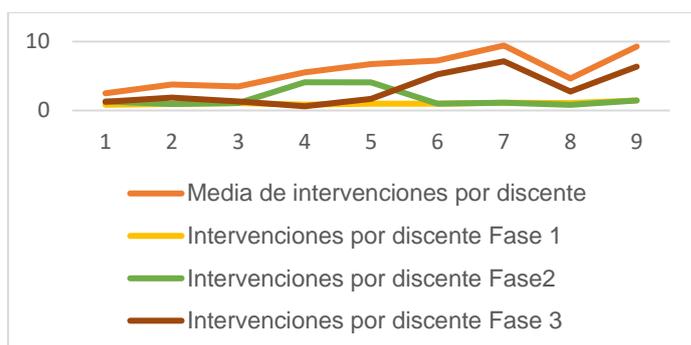
Media de intervenciones por tertulia dialógica

Observación nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Idioma	Ing.	Cast	Cast	Cast	Cast	Ing.	Ing.	Ing.	Ing.
Intervención por discente (total tertulia)	2.5	3.75	3.5	5.53	6.75	7.25	9.42	4.63	9.27
Intervención por discente (fase 1)	0.83	0.93	1.08	0.84	1	1	1.14	1.09	1.45
Intervención por discente (fase 2)	1.2	0.93	1,08	4.07	4.08	1	1.14	0.81	1.45
Intervención por discente (fase 3)	1.25	1.87	1.33	0.61	1.66	5.25	7.14	2.72	6.36

NOTAS: Abreviaturas Ing= inglés, Cast.= Castellano.

Al tratarse de un estudio longitudinal, es posible observar también el comportamiento de estas dinámicas a lo largo de todo el curso (Figura 1). Se registra un claro incremento de la participación media en las tertulias a lo largo del curso académico, desde una media de intervención de 2.5 por estudiante en la observación 1 hasta alcanzar las 9.27 de la última observación. Esta progresión ascendente presenta una única excepción en la observación 8, tertulia en la que la variable independiente “idioma” analizada previamente para la consecución de los pilares, no había presentado un impacto claro.

Figura 1
Participación media del alumnado



Las tertulias dialógicas observadas resultan de un diseño flexible del CPEIP Azpilagaña para adecuarlas a las necesidades del alumnado del centro. Se dividen en tres fases de intervención: aspectos positivos (Fase Tertulia 1), aspectos negativos (Fase Tertulia 2) y aspectos interesantes sobre los que debatir (Fase Tertulia 3). Esta distribución permite analizar la distribución de la participación en cada una de las fases de la tertulia. En seis de las observaciones (Figura 1), fue Fase Tertulia 3, aspectos interesantes sobre que debatir, la que mostró un mayor número de intervenciones total y por estudiante, siendo en casos, como los de las observaciones 7 y 9, hasta 7 veces mayor que en todas las otras fases de la tertulia. En las tres observaciones restantes, fue Fase Tertulia 2 la que alcanzó un mayor número de intervenciones por discente (Tabla 2).

El análisis de la participación del alumnado en las tertulias no puede limitarse a un estudio cuantitativo del número de participaciones, debiéndose ampliar a las tipologías de participación. Podemos dividir las en dos secciones. En primer lugar, una sección vinculada a la dinámica del debate, dividida entre “aportaciones de párrafo” (AP), en las que la intervención del alumnado supone la reproducción de una parte del texto y una breve opinión, y las “emisiones derivadas” (ED) en las que cualquier discente interviene respondiendo, cuestionando, preguntando o debatiendo otras intervenciones anteriores. El total de AP es de n=405, casi duplicando las ED n=250. A pesar de ello, los resultados son heterogéneos y varían de una sesión a otra (Tabla 3).

Tabla 3
Tipologías de intervención

	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3	Obs. 4	Obs. 5	Obs. 6	Obs. 7	Obs. 8	Obs. 9	Total
Idioma	ing	cast	cast	cast	cast	Ing	ing	ing	ing	
Muestra	24	16	24	13	12	12	14	11	11	137
Nº total int	60	60	84	72	81	87	132	51	102	729
Int. fase 1	20	15	26	11	12	12	16	12	16	140
Int. fase 2	31	15	26	53	49	12	16	9	16	227
Int. fase 3	30	30	32	8	20	63	100	30	70	383
Nº AP	48	30	30	29	37	63	77	32	59	405
Nº ED	9	28	4	41	44	22	52	12	38	250
Nº PS	0	4	2	2	3	2	16	4	10	43
Nº PC	0	2	1	3	5	3	25	1	9	49
Nº EP	6	0	0	4	4	5	39	0	12	70
Nº ESC	1	0	0	3	41	2	14	0	4	65
Nº OAF	2	3	4	8	9	7	14	7	13	67
Nº OEC	6	3	1	21	4	3	11	3	0	52

NOTAS: Abreviaturas: Obs.: Observación, Int. intervenciones, AP Aportaciones de Párrafo, ED Emisiones Derivadas, PS: Preguntas de Significado, PC Preguntas de Contenido, EP: Experiencia Personal, ESC: Experiencia Socio comunitaria, OAF: Opinión a Favor, OEC: Opinión en Contra.

De manera general, se observa una cierta disminución del peso de las AP a medida que avanza el curso, pasando de ser un 80% de las intervenciones al inicio, a en torno a un 50-60% en las últimas observaciones. La variable "idioma", aunque parece tener impacto sobre el peso de las AP en las tertulias (una media de 42.91% en castellano y un 66.26% en inglés), calculada la correlación entre ambas variables mediante la R de Pearson, resulta débil y negativa con un valor de -0.33.

Resultados similares son observables en las tipologías de emisión. Se ha desarrollado una clasificación a partir de los análisis de Colomina e Ihabar (2018) dividiéndose en categorías de emisión: preguntas de significado (PS), preguntas de contenido (PC), experiencia personal (EP), experiencia socio-comunitaria (ESC), opinión a favor (OAF) y opinión en contra (OEC). A nivel general, las tipologías más habituales son, por este orden, EP, OAF y ESC, frente a las menos comunes, PS, PC y OEC. La variabilidad y heterogeneidad observada es amplia, con casos como el de la tertulia 4, con 41 intervenciones ESC, mientras que, en otras, como en las tertulias 2 y 3, no se produce ninguna. Lo mismo ocurre para otras tipologías, con 39 intervenciones EP en la tertulia 7, y 0 del mismo tipo en las tertulias 8 y 3; 25 intervenciones PC en la tertulia 7 y 0 de este tipo en la 1. Así mismo, como ocurría para el análisis AP y ED anterior, la variable "idioma" presenta una correlación débil y negativa, con un valor de R de Pearson de -0.19, por lo que no parece afectar a las tipologías de emisión en las tertulias.

Por último, en lo que respecta a la percepción del propio alumnado de Educación Primaria involucrado en estas tertulias dialógicas (OE3), contamos con los resultados del cuestionario postest. A la pregunta sobre su opinión con respecto a esta metodología, un 65% (n=29) respondió de forma favorable valorando positivamente las tertulias dialógicas como espacio de expresión. Esta cuestión se acompañaba de una pregunta abierta en la que realizar comentarios

individuales sobre las tertulias 8 discentes señalaron elementos negativos, frente a 17 que sólo mencionaron cuestiones positivas y otros 17 que señalaron tanto positivas como negativas. Preguntado el alumnado sobre su estado de ánimo durante las tertulias, casi un 69% (n=31) afirmó sentirse “relajado/a” durante las mismas. Además, al elegir los aspectos que mejor les definían en las tertulias, el más seleccionado fue el de “una persona a la que le gusta escuchar” (n=26), seguido de “una persona a la que le gusta intervenir” (n=15) muy alejado en resultados de “una persona que participa poco” (n=6) y “una persona a la que le da vergüenza intervenir” (n=0). Más aún, al tratarse de una pregunta de respuesta cerrada y múltiple, la combinación de respuestas era posible, siendo la más habitual la de quienes consideraban que en las tertulias los aspectos que mejor les definían eran los de personas que “les gusta escuchar” pero que también “intervienen siempre” (n=11).

Finalmente, en lo que respecta a las propias tertulias y al desarrollo de la competencia social y ciudadana, la percepción del alumnado es heterogénea. Así, a la pregunta ya señalada sobre comentarios positivos y/o negativos, casi un 33% señalaba elementos vinculados a la competencia ciudadana: “me gusta que se generen debates”, “puedes crear tu propia tertulia” o “me gusta que dediquemos una sesión a hablar entre compañeras”, entre otras. Frente a éstos, únicamente 3 casos, mencionan elementos propios del texto y de la competencia lingüística. En el análisis lexicométrico estadístico de las respuestas a las preguntas abiertas realizado con el software Iramuteq, las palabras divertir, aprender, compañero/a e interesante son las más representadas y muestran la percepción positiva que tiene el alumnado de la vivencia social dialógica proporcionada por los encuentros en las tertulias.

4. Discusión

El desarrollo de la competencia ciudadana mediante la implementación periódica y sostenida en el tiempo de tertulias dialógicas se presenta como una experiencia realmente significativa. A pesar de que la ciudadanía supone un eje investigativo y formativo central tanto en la educación en general (Geboers et al., 2013; Rapanta et al., 2021; Veugelers y Groot, 2019) como en algunas didácticas en particular (Sala et al., 2021; Santisteban-Fernández, 2021; Santisteban-Fernández y Pagès Blanch, 2007), el análisis empírico de la aportación del diálogo y de la participación al desarrollo de la competencia ciudadana ha sido poco desarrollado (Cauich y Heredia, 2023; Goren y Yemini, 2017; Prats et al., 2019). Por todo ello, el presente estudio aborda un análisis profundo centrado en los efectos de un diseño práctico de aula, las tertulias dialógicas, en el desarrollo la competencia ciudadana a través del debate y la participación activa de alumnado (OG), ya que es en las prácticas de aula, como han señalado numerosos autores (Cross, 2022; Cui y Teo, 2021; Méndez y Digón, 2023; Prats et al., 2019; Rapanta et al., 2021), donde surgen los aprendizajes y sobre las que se hace necesario actuar para un desarrollo activo de la competencia ciudadana proyectada en el entorno social, comenzando desde el más cercano, el aula (Barrett, 2021; European Commission, 2023).

La medición y el análisis de la aportación de las tertulias a la competencia ciudadana se realiza a partir de dos elementos. El primero (OE1), el análisis de la calidad del desarrollo de un encuentro verdaderamente significativo y dialógico (Littleton y Mercer, 2013), a través del cual construir conocimientos colectivos complejos (Cui y Teo, 2021; Vrikki et al., 2019). Para ello, el presente estudio muestra, a través de la observación y análisis del cumplimiento de los siete pilares del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2009; Flecha García, 1997), la calidad dialógica

de los encuentros, que arroja una media relativamente positiva, cercana al desarrollo significativo de todos los pilares “casi siempre” (2.88/4), a pesar de las diferencias internas de logro.

La consecución de un “diálogo igualitario” (3.92/4) y de la “igualdad en las diferencias” (4/4) alcanzan medias de elevado cumplimiento, siendo ambos elementos fundamentales para el aprendizaje dialógico y para la competencia ciudadana, en tanto que fundamentan dos de sus ingredientes esenciales: el desarrollo de la reflexión y la capacidad para tener en cuenta otras perspectivas (Schuitema et al., 2011). Otros elementos, como la “solidaridad”, o la “creación de sentido” en el debate dialógico mostraron resultados más modestos y heterogéneos (desv. est. 0.54 y 1.01). Es posible que el aprendizaje dialógico, tal y como se ha desarrollado en este contexto, incida más en la educación para la participativa activa (Saso y Pérez, 2003), y menos en elementos vinculados a la solidaridad (Valls-Carol et al., 2014).

Este impulso a la participación de los discentes influye de manera clara en el segundo elemento analizado (OE2), la medición de la participación activa del alumnado en la construcción y co-construcción de los conocimientos, elemento fundamental en numerosos ámbitos y etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, y esencial para la consecución de una competencia ciudadana activa y democrática (Cui y Teo, 2021; Philipson y Wegerif, 2019; Rapanta et al., 2021). En tanto que metodología para incentivar la participación en el aula, esta experiencia mostró resultados muy positivos, con un número total de intervenciones por parte de los discentes superior a las 700 en nueve sesiones de aproximadamente 45 minutos, y con una media de intervención que, con amplias variaciones, alcanzó las 5.84 por discente y tertulia.

En todo caso, si bien el número total evidencia el impacto de la metodología en la participación, y muestra cómo ésta desarrolla la competencia, hay elementos que conviene tener en cuenta. El primero, el incremento sustancial de la participación a lo largo del tiempo (Figura 1). El desarrollo de un análisis longitudinal permite vincular claramente la variable “tiempo” y la repetición de la metodología en el aula, como elementos fundamentales en el incremento de la participación y, a su vez, en el desarrollo de la competencia ciudadana. A fin de cuentas, como cualquier otro aprendizaje, se trata de un saber que se perfecciona a medida que se repite y desarrolla como actividad de aula (Barrett, 2016, 2021; European Commission, 2017, 2023).

El segundo elemento, es la diferenciación tipológica de las intervenciones. De una parte, entre AP y ED, con las primeras duplicando a las segundas, hecho que evidencia un debate más cercano al texto y algo menos dinámico, un desarrollo menor de elementos derivados de la tertulia y propios de la competencia ciudadana vinculados a la comprensión de la realidad social y pluralidad en la que viven, siendo capaces de reflexionar y tener en cuenta otras perspectivas (Schuitema et al., 2011). De otra parte, la diferenciación tipológica más compleja de las intervenciones (EP, OAF, ESC, PS, PC, OEC), cuya dinámica a lo largo del curso presenta variaciones, sin incrementos o descensos claros, siendo la más habitual la intervención vinculada a “experiencias personales”, ligadas a la temática, y a la co-construcción de un conocimiento propio (Littleton y Mercer, 2013), más complejo, profundo y de calidad (Alexander, 2020).

Este desarrollo de un conocimiento co-construido y propio, integrado en la vida escolar (Cross, 2022; Rapanta et al., 2021) no sólo es observable, sino también percibido por parte de los discentes (OE3). Este hecho fundamental, permite configurar una competencia ciudadana democrática que, por un lado, como evidencian las respuestas de los discentes, incluye a todas las voces (Aubert et al., 2009; Padrós y Flecha, 2014) y desarrolla habilidades para interactuar,

pensamiento crítico y argumentación, al tiempo que requiere de una voluntad de participación propia (Schuitema et al., 2011). Esta última se expresa en el cuestionario, en las respuestas relativas al estado de ánimo de los discentes quienes se muestran “relajados/as”, abiertos y abiertas a una “escucha activa” y a “intervenir”, deconstruyendo roles de poder cultural y generando la construcción de un espacio democrático y equitativo (Rapanta et al., 2021).

Finalmente, el estudio abordó una variable independiente que resultaba relevante: el “idioma”. Si bien la hipótesis del estudio planteaba que su impacto iba a ser evidente en todos los aspectos de las tertulias y, consecuentemente, en el desarrollo de la competencia ciudadana, los resultados no mostraron esta homogeneidad en su influencia. En primer lugar, en lo que respecta al OE3, el “idioma” no influyó en la percepción de la experiencia por parte del alumnado. En segundo lugar, en lo que respecta a las tipologías de intervención (OE2), si bien se detectaron variaciones aparentemente vinculadas al idioma, la correlación estadística de esta variable con el peso de las AP y de las tipologías fue débil (R de Pearson -0.33 para el primer caso, -0.19 para el segundo caso). Y, en tercer lugar, donde sí impactó la variable “idioma” fue en el desarrollo y la consecución de los pilares dialógicos (OE1), con una correlación estadística positiva y fuerte (R de Pearson 0.78) que evidencia que el idioma de la tertulia sí estuvo vinculado con el desarrollo mayor o menor de los pilares dialógicos. De esta manera, se puede señalar que, aunque en numerosos aspectos el “idioma” no tuvo efecto sobre la tertulia, en otros, como son los pilares dialógicos, su influencia fue fundamental

5. Conclusiones

Este estudio ha analizado el impacto de la implementación periódica y sostenida de tertulias dialógicas en el desarrollo de la competencia ciudadana en 6º de Educación Primaria (OG). Los resultados obtenidos destacan el potencial de esta estrategia para el impulso de una ciudadanía activa, crítica y participativa, y contribuye a reducir el vacío de investigaciones longitudinales que aborden de manera empírica la aportación del diálogo a la competencia ciudadana (Cauch y Heredia, 2023; Goren y Yemini, 2017).

En consonancia con estudios previos (Malagón y González, 2018; Philipson y Wegerif, 2019), los hallazgos de esta investigación confirman que la educación dialógica llevada al aula mediante la implementación periódica y sostenida en el tiempo de tertulias dialógicas es una estrategia que impacta de modo positivo en el desarrollo de la competencia ciudadana, incluso en etapas tempranas como la Educación Primaria. Los resultados indican que las tertulias, al construir espacios seguros en los que participar y compartir, favorecen el desarrollo de un diálogo de calidad, como evidencia el elevado cumplimiento de los pilares de aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2009; Flecha, 1997).

El carácter longitudinal del estudio permitió evidenciar que el desarrollo periódico de las tertulias a lo largo del curso académico incrementó notablemente la participación y favoreció la apertura hacia tipos de discurso más complejos, con mayor presencia de las experiencias personales, lo que fue percibido de manera altamente positiva por los y las participantes, que se manifestaron con disposición abierta a la participación y a la escucha activa, avanzando por tanto en la co-construcción del conocimiento desde la multiperspectividad (Littleton y Mercer, 2013).

A pesar de las limitaciones -la variabilidad de la muestra propia de un estudio de investigación acción y de una muestra probabilística sujeta a la flexibilidad de la práctica diaria del aula, la distribución desigual en el tiempo y en el idioma de las tertulias, así como su particular organización interna fruto de las necesidades del centro educativo-, los resultados indican que el desarrollo de una “participación cualificada” (Guichot-Reina, 2012) fomentando una competencia ciudadana basada en la participación activa y auténtica en el aula mediante un diseño práctico como las tertulias dialógicas (Jonnaert, 2009; Zabala Vidiella y Arnau, 2007), se muestra como una estrategia con potencialidad suficiente para convertirse en elemento fundamental para el desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa con la que construir un nuevo futuro (UNESCO, 2022).

Las tertulias dialógicas periódicas contribuyen, por tanto, al desarrollo de la competencia ciudadana que demanda la escuela del siglo XXI, entendida como un conjunto de prácticas dirigidas a la participación, que implican reflexión, consideración de otras perspectivas y diálogo compartido (Schuitema et al., 2011). La participación activa, asociada a un comportamiento democrático y a una conducta socialmente responsable en las aulas, capacitará al alumnado para transferir dicha competencia a su entorno social, adoptando actitudes democráticas, tolerantes, dialogantes y respetuosas (Barrett, 2021).

En consecuencia, este estudio subraya la necesidad de propuestas activas y conscientes para el desarrollo de la competencia ciudadana mediante diseños prácticos de aula, así como la necesidad de investigaciones empíricas que analicen su impacto en dicho desarrollo (Prats et al., 2019). Quedan, por tanto, abiertas futuras líneas de investigación que aborden el análisis de propuestas interactivas de diálogo en otros contextos socioculturales y niveles educativos. La ampliación de las muestras, así como enfoques comparativos, permitirían generalizar o precisar los hallazgos aquí expuestos para profundizar en la aportación del diálogo a la construcción de culturas escolares democráticas y de una sociedad más cohesionada e inclusiva (European Commission, 2023).

Referencias

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
- Aubert Simón, A., Flecha Fernández, A., García Yeste, C., Flecha García, J. R. y Racionero Plaza, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Texas University Press.
- Barrett, M. (2021). Citizenship competences. *Scuola Democratica, speciale/2021*, 145-160. <https://doi.org/10.12828/100675>
- Barrett, M. (2016). *Competencies for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Castles, S. y Davidson (Eds.). (2020). *Citizenship and migration: globalization and the politics of belonging*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003061595>

- Cauch Alcalá, G. L. y Heredia Soberanis, N. G. (2023). Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria: una revisión sistemática. *Sinéctica*, 60, 1-18.
- Colomina, B. e Ihabar, I. (2018). *Hacia la evaluación dialógica*. S.E.
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C., Gracia, B. D. y Sierra, N. S. (2023). Escuelas transformadoras. Camino hacia la ciudadanía global y la agenda 2030. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 31, Article 31. <https://doi.org/10.18172/con.5453>
- Cross, B. (2022). Citizenship practices in school spaces: comparative discourse analysis of children's group decision making. *Pedagogy, Culture and Society*, 32(2), 323-340. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2037689>
- Cui, R. y Teo, P. (2021). Dialogic education for classroom teaching: a critical review. *Language and Education*, 35(3), 187-203. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1837859>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2017). *Citizenship education at school in Europe, 2017*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, ECORYS, Van Driel, B., ECORYS, Donlevy, V. y Melstveit, M. (2023). *Issue paper on citizenship education*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/306946>
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435.
- Fernández-Cárdenas, J. M y Reyes-Angona, S. (2019) Dialogic educational approaches in Ibero-American countries. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (Eds.). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 100-118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441677>
- Flecha García, J. R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. y Dam, G. T. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- González Río, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social: técnicas de recolección de datos*. Alfaguara.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Grawich, M. (1975). *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales*. Hispano-europea.
- Guérin, L. J. F., Van der Ploeg, P. A. y Sins, P. H. M. (2013). Citizenship education: the feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2013.844945>
- Guichot-Reina, V. G. (2012). Participación, virtud cívica esencial de la ciudadanía activa: algunas reflexiones y propuestas de cara a una educación para la participación ciudadana. En N.

- de Alba, F. García y A. Santisteban-Fernández (Coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Vol. 1* (pp. 83-92). Diada Editores.
- Higham, R. y De Vink, H. (2019) Creating an “ethic of care” in a vertical tutor group. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (Eds.). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 622-633). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441677>
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur.
- Littleton, K. y Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809433>
- Lukšik, I. (2019). The effect of primary education teachers on the formation of pupil citizenship. *European Journal of Education, 54*(3), 457-470. <https://doi.org/10.1111/ejed.12354>
- Malagón Moreno, J. D. y González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(4), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Méndez, R. M. y Digón, P. (2023). Justicia global y Educación Primaria: el caso de las matemáticas, ciencias y lenguas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12*(2), 45-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.003>
- Mendioroz-Lacambra, A. (2016). Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, Individuo y Sociedad, 28*(3), Article 3. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n3.42597
- Monte, T. y Reis, P. (2024). Aplicación y evaluación de un modelo didáctico de educación para la ciudadanía ambiental en Portugal por maestras de primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 21*(1), 1504. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i1.1504
- Ortiz, G. E. C. y Álvarez-Rodríguez, D. (2021). Educación Artística en Contextos de Violencia: Reflexión y Compromiso Social en la Formación de Artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10*(2), Article 2. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.007>
- Padrós, M. y Flecha, R. (2014). Towards a conceptualization of dialogic leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management, 2*(2), 207-226. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>
- Pagès Blanch, J. (2009). Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. *El Busgosu, 8*, 6-15.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Philipson, N. y Wegerif, R. (2019). The thinking together approach to Dialogic Teaching. En Manalo, E. *Deeper learning, dialogic learning, and critical thinking* (pp. 32-47). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429323058>

- Prats, J., Moreno, C. F. y Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370051>
- Ramírez, M. C. y Méndez, A. E. L. (2021). Las tertulias literarias dialógicas en Educación Primaria. Un estudio de caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 12(16), Article 16. <https://doi.org/10.30972/riie.13165758>
- Rapanta, C., Vrikki, M. y Evagorou, M. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32(3), 475-494. <https://doi.org/10.1002/curj.95>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022, marzo 1). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Sala, S., Pagès, J. y Santisteban-Fernández, A. (2021). Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 20, 158-178. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>
- Santisteban-Fernández, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 20, 233-248. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.92094>
- Santisteban-Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban-Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila Ruiz, J. R López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-368). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Saso, C. E. y Pérez, E. O. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 48, 91-103.
- Schuitema, J., Van Boxtel, C., Veugelers, W. y Ten Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education*, 26(1), 85-107. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0038-1>
- Soler-Gallart, M. (2019) Research on dialogic literary gatherings En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (Eds.). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 348-359). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441677>
- UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.61072>

- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- Veugelers, W. y Groot, I. de. (2019). Theory and practice of citizenship education. En W. Veugelers (Ed.). *Education for democratic intercultural citizenship* (pp. 14-41). Brill. <https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvrk389.6>
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S. y Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 85-100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Zabala Vidiella, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Graó.