

INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

AVANZANDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Comps.

María del Carmen Pérez Fuentes

María del Mar Molero Jurado

Ana Belén Barragán Martín

África Martos Martínez

María del Mar Simón Márquez

María Sisto

Begoña María Tortosa Martínez

Rosa María del Pino Salvador

José Jesús Gázquez Linares



Dykinson, S.L.

**Innovación Docente e Investigación en
Educación.**

**Avanzando en el proceso de
enseñanza-aprendizaje**

Comps.

María del Carmen Pérez Fuentes

María del Mar Molero Jurado

Ana Belén Barragán Martín

África Martos Martínez

María del Mar Simón Márquez

María Sisto

Begoña María Tortosa Martínez

Rosa María del Pino Salvador

José Jesús Gázquez Linares

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Innovación Docente e Investigación en Educación. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Madrid, 2020

ISBN: 978-84-1377-221-9

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 14

LA TERTULIA DIALÓGICA COMO ESTRATEGIA PARTICIPATIVA PARA LA INVESTIGACIÓN: PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL TFM

SIMONA PECORAIO*, MARÍA PRIETO-PEINADO**,
Y MARÍA F. CARRASCAL PÉREZ**

**Universidad Internacional de La Rioja; **Universidad de Sevilla*

INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha significado, entre otras cosas, un cambio metodológico que ha marcado el fin de las clases magistrales y ha abierto el paso a enseñanzas más prácticas, a partir de metodologías activas que han implementado la participación de los y las estudiantes, como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación, también, podría adquirir una dimensión participativa desde sus comienzos, planteándose como actividad social y constructiva, cuyo objetivo es ampliar la comprensión de la realidad que nos rodea y/o buscar soluciones a problemas específicos.

La voluntad de cambio en las metodologías docentes, que permita transformar los roles dentro de estos procesos, queda reflejada en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. De hecho, recogiendo los principios promulgados por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, contempla estos aspectos el Anexo I, artículo 3.3 incluyéndolos entre las competencias básicas de los títulos de Máster (RD 1393, 2007, Anexo I, art. 3.3).

Asimismo, el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, ratifica las mismas competencias (RD 861, 2010, Anexo I, art. 3.3).

Con vista en estas directrices normativas, el objetivo principal de este trabajo es analizar la tertulia dialógica como posible estrategia de investigación para el desarrollo del TFM, tanto en la dimensión del conocimiento, como en su aplicabilidad en la propia práctica investigadora. Con ello, se pretende dotar a los y las estudiantes de Máster de las competencias básicas previstas para este nivel de estudio, que se configuran como objetivos específicos, a saber: aplicar e integrar

conocimientos, así como desarrollar la capacidad para resolver problemas, en entornos cada vez más complejos o poco conocidos, desde enfoques más amplios y multidisciplinares. Además, las tertulias dialógicas, permiten aunar distintas voces y sensibilidades en un espacio común, en el que cada participante intervenga de manera activa para la construcción colectiva del conocimiento.

Para ello, es necesario dilucidar, aunque sea de manera muy rápida, el contexto en el que surgen las tertulias dialógicas, y su relación con otros términos como educación o aprendizaje dialógicos, así como su vinculación con la metodología comunicativa crítica.

El paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información empezado hace 50 años, ha supuesto para el ámbito educativo la evolución de las escuelas en comunidades de aprendizaje (Flecha, 1999), es decir, su transformación en espacios de diálogo y consenso, donde el alumnado adquiere un rol activo y participativo. El mismo cambio, se refleja en la superación del enfoque constructivista para redirigirse hacia la orientación comunicativa, desde las ciencias sociales (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2010; Flecha, 1999), como se ha ejemplificado en la tabla 1 (Flecha, 1999).

Tabla 1. Cambios en la concepción del aprendizaje

Aprendizaje	Tradicional	Significativo	Dialógico
Concepción	Objetivista	Constructivista	Comunicativa
Bases	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
Ejemplo	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer
Formación del Profesorado	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados
Enfoque disciplinar	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica

Fuente: Flecha (1999)

El giro dialógico (Aubert et al., 2010; Flecha, Vargas, y Dávila, 2004; Gómez y Díez-Palomar, 2009), empezado en los distintos ámbitos de las relaciones humanas, y recogido por las ciencias sociales, modifica nuestro modo de aprender, ya que el proceso de aprendizaje ya no puede ser aislado de nuestro contexto sociocultural y de las interacciones que en ello se generan. En este sentido:

La educación dialógica consiste en el progresivo reconocimiento en la teoría y la praxis educativa contemporánea, sobre la necesidad de que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula, para pasar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas del alumno, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido (Velasco y Alonso, 2018, p. 462).

Del mismo modo, el aprendizaje dialógico está vinculado a distintos enfoques y disciplinas (Aubert et al., 2010), entre los cuales se pueden destacar, al menos:

La teoría de la acción dialógica de Freire (2014), en la que cada ser humano participa de la realidad siendo el protagonista de los cambios que en ella se generan.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas (2017a, 2017b), en la que los seres humanos interaccionan a partir de acuerdos interpretativos sobre la realidad.

La indagación dialógica de Wells (2001), en la que las interacciones comunicativas con el otro son necesarias para generar conocimiento.

En la sociedad dialógica, por lo tanto, desaparecen los criterios de autoridad y a través del diálogo se consensua, de manera conjunta y solidaria, el conocimiento, que ya no pertenece a ninguna élite de expertos sino representa un patrimonio común y participado (CREA, 2018; Flecha et al., 2004; Gómez y Díez-Palomar, 2009). Según afirman Gómez y Díez-Palomar (2009) “desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica, el conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad” (p. 108).

En este contexto, las tertulias dialógicas, que derivan de la metodología comunicativa crítica, surgen en la educación primaria, para luego extenderse a todos los niveles educativos, por cuanto en ámbito universitario las referencias siguen siendo escasas (Palomares-Montero y Gabaldón-Estevan, 2016), aunque se encuentran experiencias llevadas a cabo especialmente en las facultades de educación (Chocarro, 2013; Pérez-Gutiérrez, Salceda, y Castanedo, 2019). Ligadas a las comunidades de aprendizaje, las tertulias dialógicas consisten en la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en la lectura dialógica y en los siete principios del aprendizaje dialógico (CREA, 2018; Flecha, 1999).

Aunque en principio las tertulias dialógicas surgen alrededor de la lectura de obras literarias, pueden extenderse a otros ámbitos del conocimiento (CREA, 2018). De hecho, la propuesta que se presenta está dirigida a los y las estudiantes del Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas, concretamente en la especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, para el desarrollo del TFM, y con posibilidad de ser adaptada a otras áreas del mismo u otros másteres.

La elección de este Máster deriva no solo del hecho de que una de las autoras de este texto desarrolla su actividad docente en ello, sino se debe a la gran variabilidad de perfiles de estudiantes que acceden al mismo en términos generales, y en la especialidad señalada, en particular. Como ciertamente es sabido por la mayoría, se trata de un máster habilitante que sirve para el acceso a la función docente en los distintos niveles de la educación secundaria, y para cursar la especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, es necesario tener un grado o una licenciatura en distintas disciplinas, a saber: bellas artes; arquitectura; conservación y restauración de bienes culturales, diseño o artes plásticas; historia del arte. También sería posible acceder si se cursa una titulación que contenga al menos 24 créditos de esta especialidad (RD 665/2015).

Ello permite la confluencia en una misma especialidad de estudiantes con formaciones e intereses que son afines entre sí, pero que a la vez son muy amplios y abarcan aspectos muy variados de la especialidad en cuestión. En este sentido, es posible que en un mismo grupo y bajo una misma dirección, se estén realizando TFM sobre temas tan heterogéneos, como pueden ser la fotografía en arquitectura, el performance art como recurso inclusivo, la educación emocional a través de la escultura, o la relaciones entre geometría y naturaleza para la sostenibilidad. Por lo general, son trabajos que se llevan a cabo de manera individual, con las únicas aportaciones que el director o la directora consideren oportunas para que se alcancen las competencias exigidas y se pueda defender el trabajo delante del tribunal que finalmente lo evaluará.

MÉTODO

La estrategia se pretende llevar a cabo a partir de los siete principios del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008; CREA, 2018), que se detallarán más adelante: diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación; dimensión instrumental; creación de sentido; solidaridad; igualdad de las diferencias.

Además, para cumplir con el objetivo propuesto, metodológicamente se trabajarán otros dos niveles:

Por un lado, introduciendo distintas metodologías que se pueden combinar para llevar a cabo la estrategia propuesta (ABP y flipped classroom);

Por otro lado, utilizando las taxonomías de objetivos como recursos de integración del proceso.

Asimismo, se utilizarán, por un lado, la taxonomía cognitiva de Bloom (1976), que permite una organización fluida y secuenciada de las actividades a realizar, y por otro, los eventos instruccionales de Gagné (1979), como herramienta muy flexible para el diseño del material a compartir.

El proyecto queda así diseñado:

Participantes

El proyecto está pensado para un grupo de 12 estudiantes que estén realizando su TFM bajo la dirección de una misma persona, que se dividen en tres subgrupos de 4 participantes.

Sesiones

Están previstas 3 fases por un total de 6 sesiones grupales por cada subgrupo:

Fase 1 (1 sesión): utilizando la metodología flipped classroom, los/las participantes reciben previamente el material necesario para llevar cabo las actividades que se van a proponer, relativo a: las competencias básicas que se van a adquirir; las lecturas escogidas sobre los siete principios del aprendizaje dialógico; los resúmenes, esquemas o mapas conceptuales sobre las metodologías a utilizar y sobre taxonomías de objetivos. De este modo, se proporcionarán las bases necesarias a participar activamente ya a partir de la primera sesión.

Fase 2 (4 sesiones): en cada sesión se presenta un TFM. El material para realizar estas sesiones estará en disposición de los/las participantes con anterioridad. Se trabajará a través de una plataforma de curación (por ejemplo, Pearltrees) para que se creen grupos de trabajos y eventos, y para que se creen y compartan colecciones de imágenes y notas, fundamentales para la actividad.

Fase 3 (1 sesión): se evaluarán las distintas propuestas siguiendo el Decálogo de un proyecto innovador: guía práctica Fundación Telefónica (2014), que se configura como una herramienta de orientación para diseñar, planificar y evaluar proyectos innovadores en educación, ya conocida por los/las participantes.

Metodología

Se utilizará el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), entendiendo cada investigación como un escenario del problema alrededor del cual los/las participantes en la tertulia dialógica aporten sus experiencias formativas y profesionales, para ofrecer propuestas y alternativas. Asimismo, se utilizará también

la metodología flipped classroom, con material preparado para los/las participantes, además de las metodologías propias de cada TFM.

Técnica

Será la tertulia dialógica, ya que como se ha descrito anteriormente, permite integrar distintas materias e interpretaciones. En cada sesión se presentará un TFM, y los/las participantes aportarán su punto de vista crítico, de manera igualitaria, bajo la moderación del director o directora. Asimismo, se utilizarán las taxonomías de objetivos como recursos de integración del proceso. Las competencias básicas elegidas recorren los niveles de la Taxonomía de Bloom (tabla 2) y en cada sesión, se seguirán los seis niveles de la taxonomía para organizar el debate. Es decir, en cada sesión los/las participantes tendrán que compartir: la información del TFM que les parezca de mayor interés, enfocándolo desde su propio conocimiento y aportando desde el mismo nuevas lecturas que permitan identificar nuevas hipótesis y nuevas propuestas, valorando en todo caso las ideas propias y ajenas para la continuidad del trabajo. Todo ello estará en conocimiento de los/las participantes con anterioridad. Además, el aprendizaje se puede relacionar con los 9 eventos instruccionales de Gagné (tabla 3).

Tabla 2. Adaptación de la Taxonomía de Bloom

Conocimiento	Observación y recogida de la información del TFM objeto de la tertulia.
Comprensión	Comprensión de la información a partir del conocimiento previo.
Aplicación	Aplicación de los conocimientos en el planteamiento del problema del TFM objeto de la tertulia.
Análisis	Identificación de hipótesis a añadir a las propuestas del TFM objeto de la tertulia.
Síntesis	Integración de propuestas alternativas para el TFM objeto de la tertulia.
Evaluación	Valoración crítica de las ideas aportadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bloom (1976)

Tabla 3. Adaptación de los eventos instruccionales de Gagné

Ganar la atención	Se empieza cada sesión con un nuevo reto
Informar sobre los objetivos del aprendizaje	Se conocen las expectativas a cumplir con la actividad propuesta
Evocar los conocimientos previos	Se trabaja desde la experiencia previa
Presentar el Contenido (nueva información)	Se presentan nuevas informaciones en cada sesión
Proveer guía en el aprendizaje	Se siguen pautas conocidas para llevar a cabo la actividad
Provocar el desempeño (práctica)	Se ponen en práctica nuevos aprendizajes
Proveer feedback (retroalimentación)	Se proporciona feedback constantemente
Evaluar el desempeño	Se evalúa la actividad entre pares
Mejorar la retención y la transferencia	Se permite transferir los nuevos conocimientos

Fuente: Elaboración propia a partir de Gagné (1979)

Material

Las sesiones se pueden realizar de manera presencial u online, dependiendo de la organización del Máster. Previamente a las sesiones, se compartirá en la plataforma de curación el material realizado por los/las participantes (infografías, mapas conceptuales, fichas interactivas, etc.) para dar a conocer los contenidos a tratar en cada sesión.

Evaluación

La evaluación del TFM corresponderá a la comisión evaluadora tras la defensa. Sin embargo, si se tendrá en cuenta para la valoración de las entregas parciales cómo se han incorporado las sugerencias y propuestas recibidas. Para ello, se utiliza el decálogo-guía de la Fundación Telefónica (2014) (tabla 4).

Tabla 4. Decálogo de un proyecto innovador de la Fundación Telefónica

Criterio	Nivel 1 (ausencia)	Nivel 2 (bajo)	Nivel 3 (medio)	Nivel 4 (alto)
Experiencia de aprendizaje vital	El enfoque radica únicamente en la adquisición de conocimientos o habilidades instrumentales de aprendizaje.	Se incorpora alguna actividad de aprendizaje, más allá de la adquisición instrumental de conocimientos o habilidades concretas.	La formación de los usuarios se focaliza en las competencias para la vida, a partir de la realización de actividades de aprendizaje sobre experiencias reales y auténticas.	Se ofrece a los usuarios una experiencia vital de aprendizaje orientada al logro de la mejora real en sus vidas.
Metodologías activas de aprendizaje	Predominan las metodologías de aprendizaje transmisoras, en el que el rol del usuario es de mero receptor, no agente activo de su propio proceso de aprendizaje.	Se incorporan metodologías en el que el formador propone al usuario algunas oportunidades de aprendizaje autónomo.	Se potencia que el usuario experimente actividades de aprendizaje autónomo. El formador será un facilitador del proceso.	El aprendizaje práctico y experiencial (aprender haciendo) del alumno es central. Formación autónoma y en grupo donde el formador es facilitador del proceso.
Aprendizaje más allá del aula	Únicamente se complementan los aprendizajes curriculares impartidos en las aulas del centro educativo.	Se desarrolla alguna actividad formativa externa al currículum formal.	Se abordan actividades formativas en las que se conectan los aprendizajes formales e informales, curriculares y extracurriculares.	El usuario puede construir su propio espacio de aprendizaje (ple: entorno personal de aprendizaje) conectando contextos formales e informales, curriculares y extracurriculares.

Tabla 4. Decálogo de un proyecto innovador de la Fundación Telefónica
(continuación)

Criterio	Nivel 1 (ausencia)	Nivel 2 (bajo)	Nivel 3 (medio)	Nivel 4 (alto)
Experiencia de aprendizaje colaborativo	No existen actividades formativas que fomenten el trabajo en equipo y la colaboración entre los usuarios.	Se incorpora alguna actividad de aprendizaje en la que los usuarios deben trabajar en equipo.	La actividad principal se centra en el desarrollo de dinámicas relacionadas con el trabajo en equipo y la gestión de tareas de forma colaborativa.	Predomina la formación en competencias relacionadas con el trabajo en equipo y la gestión de tareas de forma colaborativa con agentes internos y externos al grupo desde metodologías inclusivas (sumando capacidades).
Aprendizaje c21	No se contemplan aprendizajes relacionados con la adquisición de las c21, especialmente la de la competencia de “aprender a aprender”.	Se incorpora el aprendizaje de algunas c21 entre los usuarios.	La formación en c21 es esencial, en especial la competencia de “aprender a aprender” como herramienta para el crecimiento personal para la vida.	El aprendizaje se centra en exclusiva en las c21 (prioridad: “aprender a aprender”) facilitando al usuario estrategias y rutinas de pensamiento que lo formen en procesos prácticos de metacognición.
Experiencia de aprendizaje auténtica	No existen actividades formativas relacionadas con la gestión de la competencia emocional del usuario.	Se incorpora alguna actividad aislada relacionada con la gestión de la competencia emocional del usuario.	El usuario se forma en la gestión de la competencia emocional a partir de la realización de actividades significativas relacionadas con su entorno físico y humano.	El usuario se forma en la gestión y evaluación de la competencia emocional y en valores, a partir de la realización de actividades significativas y vitales relacionadas con su entorno físico y humano.

Tabla 4. Decálogo de un proyecto innovador de la Fundación Telefónica
(continuación)

criterio	Nivel 1 (ausencia)	Nivel 2 (bajo)	Nivel 3 (medio)	Nivel 4 (alto)
Experiencia de aprendizaje en base a retos	No se contempla el desarrollo de competencias para aprender a partir de la resolución de retos ni de competencias para crear, comunicar y compartir nuevas ideas individual y colectivamente.	Se plantea alguna actividad formativa basada en la metodología del aprendizaje basada en la resolución de problemas.	La metodología fundamental es la de resolución de problemas y la realización de actividades creativas y divergentes.	Tanto los usuarios como los formadores desarrollan sus actividades desde la creatividad, divergencia y apertura a otros contextos.
La evaluación como herramienta de aprendizaje	No se desarrollan actividades explícitas para que el usuario conozca los objetivos alcanzables de aprendizaje, experimentando así con procesos de evaluación como parte de su proceso de aprendizaje.	Se realizan actividades puntuales para que el usuario tenga referencia sobre los objetivos de aprendizaje que se le proponen alcanzar.	Actividades prácticas frecuentes para que el usuario pueda autoevaluar su progreso de aprendizaje según los objetivos previstos.	Se propone al usuario la realización de actividades de aprendizaje basadas en instrumentos prácticos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de rúbricas, escalas y registros de desempeño competenciales.
Experiencia de aprendizaje digital	No se contemplan actividades para la creación de productos originales con uso de herramientas digitales.	Se facilitan pautas para la creación de productos originales en las actividades de aprendizaje, con uso de herramientas digitales sugeridas en su itinerario formativo.	Entre las actividades principales desarrolladas se potencia la creación de productos originales a partir de herramientas digitales sugeridas en el itinerario formativo para la expresión personal o grupal.	Focalización de las actividades en la creación de productos originales, con selección y uso oportuno de cuantas herramientas digitales se requiera para la expresión personal o grupal.
Experiencia de aprendizaje sostenible	No existen procedimientos para el crecimiento, sostenibilidad y replicabilidad futura del proyecto, pues únicamente se contemplan procedimientos para su ejecución.	Se han diseñado procedimientos para identificar logros, mejores prácticas y gestión del conocimiento generado.	Se definen procedimientos para el crecimiento sostenible del proyecto a partir de la identificación de logros y de procesos de gestión del conocimiento.	Son centrales los procedimientos para el crecimiento, sostenibilidad y replicabilidad del proyecto. Se contempla un plan de comunicación basado en la gestión del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fundación Telefónica (2014)

RESULTADOS

Resultados esperados del proyecto

Como ya se ha señalado en la introducción de este texto, el proyecto se basa en las competencias básicas marcadas por la normativa vigente en materia de Máster (RD 1393, 2007; RD 861, 2010), por lo que el principal resultado esperado es que el diseño del proyecto permita su adquisición por parte de los/las participantes. Se puede considerar así, puesto que cada sesión del proyecto:

Permite adquirir conocimientos para llevar a cabo una investigación original; se configura como un escenario inédito en el que los/las estudiantes se enfrentan a problemas nuevos en un contexto más amplio respecto a su área de formación; plantea el reto de integrar sus conocimientos y juicios a partir de contextos poco conocidos; ofrece la posibilidad de debatir con un público que es, a la vez, especializado y no especializado, dependiendo de su formación y experiencias anteriores; favorece la continuidad del trabajo de manera autónoma.

Asimismo, para cumplir con el objetivo principal del proyecto cada fase de este ha sido diseñada para que se pudiera llevar a cabo como una tertulia dialógica, siguiendo los siete principios del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008; CREA, 2018), en los siguientes términos:

Diálogo igualitario: considerando la validez de las distintas opiniones y aportaciones de los/las participantes.

Inteligencia cultural: teniendo en cuenta las experiencias y los conocimientos que cada participante haya adquirido en su contexto sociocultural.

Transformación: reconociendo la capacidad transformadora del dialogo.

Dimensión instrumental: incluyendo distintos tipos de conocimientos tanto compartidos, como implementados de manera individual, a partir de la puesta en común.

Creación de sentido: conectando experiencias y conocimientos compartidos con los personales.

Solidaridad: generando relaciones igualitarias y altruistas entre participantes.

Igualdad de las diferencias: aceptando la diversidad como valor.

Además, a nivel metodológico, esta estrategia principal se ha complementado con otras metodologías y recursos, igualmente en cada fase del proyecto. Así que otro resultado esperado es que los/las participantes adquieran la capacidad, por un lado, de diseñar la secuenciación de sus actividades siguiendo la taxonomía cognitiva de Bloom (1976); y, por otro, de diseñar el material compartido adaptándolos a los eventos instruccionales de Gagné (1979).

Finalmente, para la evaluación del proyecto, se utiliza el mismo instrumento proporcionado a los estudiantes, es decir, el decálogo-guía de la Fundación Telefónica (2014). El resultado que se espera es que el proyecto alcance el nivel 4

(alto) de la escala de evaluación, en todos los criterios. Ello se debe a que el proyecto ha sido diseñado para:

Ofrecer una experiencia de aprendizaje vital; utilizar metodologías activas de aprendizaje; conectar distintos espacios de aprendizaje; integrar metodologías colaborativas e inclusivas; enfrentarse a los retos para la enseñanza en el siglo XXI; incluir las competencias emocionales; intervenir en situaciones reales; formar en las distintas tipologías de evaluación de los aprendizajes; crear con herramientas digitales; permitir la replicabilidad del proyecto.

Evaluando estos criterios, también será posible valorar otros aspectos, igualmente deseables, como, por ejemplo: la participación de los/las estudiantes durante las sesiones; la implicación tanto para la comprensión de nuevos contenidos, como en la colaboración con sus iguales; o la autonomía alcanzada al final del proyecto.

Con ello, además, se pueden estimar otros aspectos más prácticos del proyecto, como, por ejemplo, la adecuación de los tiempos o de las actividades, así como el grado de satisfacción de los/las participantes.

CONCLUSIONES

Las metodologías activas, surgidas en el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información, coincidiendo con el cambio de siglo, e implementadas con la implantación del EEES, han marcado una transformación de los roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que todos los/las implicados/as son protagonistas y participantes de la generación del conocimiento. En el ámbito de la investigación, la participación y la colaboración se dan en las etapas más avanzadas, pero no son tan comunes en los primeros años de la formación, aunque la normativa actual contemple estos aspectos entre las competencias básicas para los títulos de Máster. Introduciendo la tertulia dialógica para el desarrollo del TFM, se ha querido salvar esta carencia y proporcionar a los y las estudiantes de Máster una estrategia de investigación con la que ser protagonistas de su propio aprendizaje, a la vez que volverse partícipes de la construcción colectiva de significados y conocimientos.

En este sentido, se ha diseñado el proyecto para que estudiantes con formaciones e intereses análogos a la vez que heterogéneos, pudieran compartir un espacio común y compartido, en el que, a pesar de ser simultáneamente competentes en su área e inexpertos/as en otras, pudieran expresarse libremente para aportar opiniones e ideas, participando de manera activa y colectiva al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los distintos recursos y metodologías que se han añadido a la tertulia dialógica, ABP y flipped classroom por un lado, y taxonomías de objetivos por otro, quieren configurarse a su vez como herramienta que puedan adaptarse a distintos contextos y áreas de conocimiento.

De este modo, cada investigación representa un escenario alrededor del cual los/las participantes en la tertulia dialógica aportan sus experiencias formativas y profesionales. Con este tipo de estrategia se pueden no solo integrar distintas visiones e interpretaciones, sino también ofrecer propuestas y alternativas, que permitan identificar nuevas hipótesis para la investigación.

REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bloom, B. (1976). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá: Voluntad.
- Chocarro, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18, 219-229. doi: 10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238
- CREA (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 7. Tertulias dialógicas. Community of Research on Excellence for All*. Recuperado de: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/600/aa2d578d1688a780008e6dbf3e2c8a52.pdf>
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. En Confederación de MRPT (1999), *Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas. XVIII Encuentro estatal de la Confederación de MRP*. Recuperado de: https://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmpr_ga5.htm
- Flecha, R., Vargas, J., y Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak*, 11(2), 21-33. Recuperado de: https://ojs.ehu.eus/index.php/Lan_Harremanak/article/view/5079/4933
- Freire, P. (2014). *Pedagogía do Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundación Telefónica (2014). *Decálogo de un proyecto innovador: guía práctica Fundación Telefónica. Madrid: Observatorio Profuturo Education*. Recuperado de: <https://observatorio.profuturo.education/blog/2014/09/12/decalogo-de-un-proyecto-innovador-guia-practica-fundacion-telefonica/>
- Gagné, R.M. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- Gómez, A. y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 103-111. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898007.pdf>
- Habermas, J. (2017a). *Teoría dell'agire comunicativo I*. Boloña: Il Mulino.
- Habermas, J. (2017b). *Teoría dell'agire comunicativo II*. Boloña: Il Mulino.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 16241 a 16260. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Palomares-Montero, D. y Gabaldón-Estevan, D. (2016). Tertulias dialógicas y grupos interactivos en el ámbito de la docencia universitaria. Una revisión del estado del arte. En *Llibre D'actes De IV Jornades IDES 2015* (pp. 155-168). Valencia: Universitat de Valencia. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/306609389>

Pérez-Gutiérrez, M., Salceda, M., y Castanedo, J.M. (2019). Tertulias curriculares dialógicas en el grado de Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 286-292. doi: <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1628>

RD 1393 (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, 44037 a 44048. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

RD 665 (2015). Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 171, de 18 de julio de 2015, 59861 a 59873. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/07/17/665>

RD 861 (2010). Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 de julio de 2010, 58454 a 58468. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861/dof/spa/pdf>

Velasco, J.A. y Alonso, L. (2018). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/41459055>

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.

