

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico

Jesús Marauri Ceballos¹, Beatriz Villarejo Carballido¹ & Rocío García Carrión¹

1) Universidad de Deusto (España)

Date of publication: June 23th, 2020

Edition period: June 2020-October 2020

To cite this article: Marauri Ceballos J., Villarejo Carballido, B., & García Carrión, R. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. *Social and Education History*, 9(2), 201-223. doi: 10.17583/hse.2020.4914

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2020.4914>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

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

Dialogic Theological Gatherings in Primary Education: Religious Education in a Dialogic Space

Jesús Marauri Ceballos
Beatriz Villarejo Carballido
Rocío García Carrión
Universidad de Deusto (España)

Abstract

Religious Education in Spain is a subject of obligation offer for schools and free decision for students since 1979. Among the competencies that students must acquire in this matter is the reading comprehension of the Bible. Catholic schools have traditionally approached the teaching of this subject from traditional pedagogy. However, religious instruction has been studied less from a dialogic perspective. This research has focused on analyzing the implementation of a specific action called Dialogical Gatherings from reading and discussing the Bible with primary school students in the Basque Country. The objective of this article is to know the effects on higher-order cognitive processes of students. The methodology used analyzes the interactions and dialogues of 22 children in 7 sessions. The results obtained show that students participate through dialogic interactions that reflect higher order thinking processes. Specifically, in a total of 596 interventions most of the students make contributions, ask questions, show agreements and disagreements, and reasoning about the biblical text. With this, the Dialogic Theological Gatherings introduce a dialogic approach in religious teaching.

Keywords: Religious education in the Schools, Dialogic Gatherings, Interactions, Higher-Order Cognitive Process

Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico

Jesús Marauri Ceballos
Beatriz Villarejo Carballido
Rocío García Carrión
Universidad de Deusto (España)

Resumen

La Enseñanza Religiosa Escolar (ERE) en España es una asignatura de obligada oferta para los centros y de libre decisión para el alumnado desde 1979. Entre las competencias que ha de adquirir el alumnado en esta materia se encuentra la comprensión lectora de la Biblia. Las escuelas católicas tradicionalmente han abordado la enseñanza de esta materia desde una pedagogía tradicional. Sin embargo, se ha estudiado menos la enseñanza religiosa desde una perspectiva dialógica. Esta investigación se ha centrado en analizar una actuación concreta denominada Tertulias Dialógicas a partir de la lectura y debate de la Biblia con alumnado de primaria en el País Vasco. La metodología empleada analiza las interacciones y diálogos de 22 niños y niñas en 7 sesiones. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado participa a través de interacciones dialógicas que reflejan procesos de pensamiento de orden superior. Concretamente, se producen un total de 596 intervenciones en las que participa la mayoría del alumnado y se caracterizan por realizar aportaciones, preguntas, mostrar acuerdos y desacuerdos, y dar razonamientos a partir del texto bíblico. Con ello, las Tertulias Teológicas Dialógicas introducen una aproximación dialógica en la enseñanza religiosa.

Palabras clave: Enseñanza Religiosa Escolar, Tertulias Dialógicas, Interacciones dialógicas, Educación primaria

A lo largo de la historia, la religión siempre ha estado relacionada con la sociedad, en general y, con la educación en particular (Bras, Gonçalves, y Robert, 2018). Esta relación es el origen de la propia Enseñanza Religiosa. Además, en España esta relación ha sido especialmente importante, aunque el papel de la propia Iglesia y sus valores han cambiado a lo largo de los años (Faas, Darmody y Sokolowska, 2016; Rey, 2012).

Con la llegada de la democracia en España se firman los Acuerdos entre el Gobierno español y la Santa Sede (Gobierno de España, 1979). En estos acuerdos, entre otros temas, se legisla el tratamiento que la asignatura de la Enseñanza Religiosa Escolar (ERE) va a tener en nuestro país (Gobierno de España, 1979). A partir de estos Acuerdos, esta disciplina será de obligada oferta para todos los centros educativos que acogen la enseñanza obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Las familias y responsables legales deciden si el alumnado la realiza o no, según sus creencias e intereses, según aparece en el artículo 27 de la Constitución Española (Gobierno de España, 1978). Pero además de esta obligación, en el artículo 2 de los Acuerdos se añade un matiz relevante: a la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de las familias sobre la educación moral y religiosa de sus hijos e hijas en el ámbito escolar. En todo caso, la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana.

Este matiz hace referencia a dos detalles: por una parte, se nombran los centros públicos y, por otra, se les exige que, aunque el alumnado y sus familias no elijan la ERE, el colegio deberá respetar los principios cristianos en el resto de las asignaturas de los mismos.

En el contexto de estos Acuerdos, todo el currículo (desde los objetivos, hasta la evaluación pasando por las metodologías y recursos educativos) de la ERE es competencia de la Conferencia Episcopal. Este hecho hace que el marco curricular de la ERE deberá respetar el espíritu y las propuestas educativas de las Leyes Orgánicas estatales, pero no se regirá por los Reales Decretos que el Ministerio de Educación pública establece para las asignaturas restantes. Al no necesitar ajustar su desarrollo curricular a la normativa estatal, la Conferencia Episcopal redacta la propuesta de currículo de la ERE para todas las Comunidades Autónomas, incluso al margen de los decretos curriculares que éstas hayan construido en función de sus competencias.

A partir de este marco legal (leyes orgánicas, reales decretos, decretos autonómicos y el propio currículo de la ERE del Estado español) cada centro elabora su Proyecto Curricular en función de su propio contexto y su Proyecto Educativo. Y este planteamiento será similar para todas las escuelas, tanto públicas como aquellas sostenidas con fondos públicos, entre las que se encuentran las Escuelas Católicas, también conocidas como colegios de Iniciativa Social. Esta normativa referida a la ERE sigue vigente sin ninguna modificación desde los propios Acuerdos de 1979.

Enseñanza de la Biblia en la ERE. Una Mirada Histórica

La autoridad religiosa (Conferencia Episcopal), en su Resolución de 11 de febrero, justifica la importancia de la ERE dentro de la Educación Obligatoria. Para ello se apoya, básicamente en dos grandes argumentos: contribuye al desarrollo de la formación integral de la persona, sin ella, habrá aspectos de esta personalidad que podrían quedar sin desarrollar, por ejemplo, el sentido de la propia vida y la construcción de ese sentido; por otra parte, asegura las garantías que tienen las familias para poder elegir la educación religiosa y moral para sus hijos e hijas, derecho que propone la Declaración universal de los derechos humanos (UN, 1948) y que confirma la propia Constitución Española y la legislación educativa vigente (Fernández, 2015; Lloreda, 2002).

Si nos centramos en el contenido y propuestas de la ERE hay que decir que tiene cuatro grandes bloques que conforman las competencias que hay que desarrollar: el sentido religioso de la persona (con temas como la creación o la centralidad de la persona en ella); la intervención de Dios en la historia (con una presencia llena de bondad y respeto); Jesucristo (tanto en su dimensión humana e histórica como religiosa y trascendente); y, por fin, la Iglesia (como presencia de Jesús en el mundo favoreciendo el compromiso con la construcción de una sociedad más justa). Estos contenidos se han mantenido constantes en las diversas propuestas curriculares de la ERE desde 1979.

Para el trabajo de estos contenidos la Biblia supone el mejor “libro de texto” para esta asignatura. Según la Resolución de 11 de febrero de 2015 el alumnado conoce la historia sagrada desde sus orígenes (Adán y Eva), pasando por Abrahán, Moisés y otros personajes de la propia Biblia hasta Jesús de Nazaret y las personas que le acompañan en su vida y misión. Sin lugar a duda, como se ha afirmado desde diferentes aportaciones sobre la

enseñanza de la religión (Gómez, 2011; Fernández, 2015), el estudio y trabajo sobre las Sagradas Escrituras es un eje central del currículo de la ERE en Educación básica.

En la propia Resolución que determina el currículo de la ERE se establecen algunos criterios de metodología didáctica para el trabajo en el aula. Entre ellos, y en referencia al trabajo con la Biblia, se proponen los siguientes: a) la consideración de la edad de los niños y niñas, relacionando lo concreto con lo abstracto, lo individual con lo grupal o lo manipulativo con lo experiencial; b) el respeto a la realidad del propio alumnado desde el principio de la inclusión que garantiza el máximo desarrollo de todos ellos y ellas; c) el planteamiento humanista para el trabajo en la ERE que coloca a las personas en el centro del aprendizaje que se hace en esta asignatura; d) la promoción del trabajo en equipo y cooperativo como inherente al estudio y vivencia desde las propuestas bíblicas.

Fernández (2015) considera que el estudio de los textos bíblicos debe apoyarse en la riqueza y variedad de los estilos literarios que tienen: narraciones que se apoyan en la realidad concreta, parábolas y metáforas que promueven el desarrollo abstracto e interpretativo, las sentencias que, en forma de lema concreto, propone un principio vital. Además, todo el bagaje histórico de más de 10.000 años permite un acercamiento al propio desarrollo de la humanidad.

Rodríguez (2015) en su investigación sobre la enseñanza de la religión desde una perspectiva no confesional presenta diferentes aspectos que se podrían trabajar en las clases de la ERE por medio de la Biblia: a) desarrollo moral y ético, b) estilos literarios y lenguaje, c) educación en valores (explícitamente se habla de la tolerancia, conciencia crítica y la bondad), d) conocimientos culturales, históricos y artísticos, e) rol del profesorado en el trabajo con la religión, f) experiencia espiritual y religiosa expresada como sentido de la vida.

De todo ello se pueden extraer dos consecuencias básicas: por una parte, la relevancia de la enseñanza religiosa en el desarrollo integral del alumnado y, concretamente el valor añadido que aporta el trabajo con la Biblia en esa educación integral. Otras investigaciones han puesto de manifiesto además los beneficios de la lectura de la Biblia. Concretamente, los trabajos de Lundmark (2019) o Tepper, Rogers, Coleman y Malony (2001) han mostrado que a

personas creyentes la lectura de la Biblia les ha ayudado a afrontar el proceso de tratamientos médicos.

Si bien el valor educativo de la lectura de la Biblia se ha recogido en el marco de la Enseñanza Religiosa Escolar, la aproximación que el alumnado ha tenido al texto bíblico ha sido desde una lectura individual y la enseñanza del mismo se ha realizado por parte del profesorado, en el marco de una pedagogía tradicional, es decir, de transmisión de conocimiento con una metodología de lección magistral (el o la maestra enseña el camino a la persona discípula) (Coy Africano, 2009; Díaz, 2002). Por el contrario, la orientación dialógica ha sido menos explorada en las clases de la ERE, a pesar de que sí estaba más presente en otras asignaturas (Vrikki, Brindley, Abedin y Riga, 2019).

Importancia de la Enseñanza y Aprendizaje Dialógico

Diversas investigaciones han mostrado, a lo largo de la historia, la importancia de las interacciones y el diálogo en el aprendizaje. Aparecen de este modo la teoría de la dialogicidad de Bakhtin (2010), la teoría de la acción dialógica de Freire (2018) cuyas contribuciones a la pedagogía dialógica son especialmente relevantes (Ramis, 2018), los actos comunicativos dialógicos planteados por Searle y Soler (2004) y CREA (Soler y Rodríguez, 2009), u otras aportaciones de aprendizaje gramatical de Chomsky (1986). La concepción de las interacciones y el diálogo se ha implementado en varias acciones educativas en diversas áreas curriculares como ciencia, matemáticas, lengua etc., demostrando mejoras en el rendimiento académico y la mejora de la convivencia (Flecha, 2015).

En la línea de este tratamiento dialógico del aprendizaje, Vrikki et al. (2019), hablan de aulas dialógicas como una forma de trabajar donde el diálogo se convierte en el principal medio para facilitar el aprendizaje en general, y de la religión en particular. Estos autores, siguiendo otros como Mercer (Mercer 1995; Mercer y Littleton 2007, 2013), consideran que ese diálogo es el principio de la enseñanza dialógica a través del cual se consigue un verdadero aprendizaje compartido. Mercer y Littleton (Mercer 1995; Mercer y Littleton, 2007, 2013) hablan de tres formas de diálogo que se realiza en las aulas dialógicas: discusión de las ideas que se plantean, opinión para ir construyendo aprendizaje, y, exploración de nuevas ideas y propuestas.

Además, los autores Vrikki et al. (2019) hacen un análisis de las interacciones de acuerdo al “Schema for Educational Dialogue Analysis” (SEDA) elaborado por Hennessy et al. (2016) que sistematiza las características de las interacciones dialógicas en ocho grupos (invitar al razonamiento, hacer explícito el razonamiento, construcción de aprendizaje a partir de ideas, plantear ideas relevantes o principales, debate y posicionamiento antes las ideas, conectar ideas y todo ello permite dirigir el diálogo). Vrikki et al. (2019), que realizan una de las pocas investigaciones sobre aulas dialógicas en religión dentro de la educación secundaria, comprueban que, en estas aulas, además de la adquisición de aprendizajes, también se explicita el pensamiento ético y religioso.

De las diferentes enseñanzas dialógicas que se llevan a cabo, una que ha demostrado importantes mejoras es el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). Esta concepción se fundamenta sobre siete principios: a) Diálogo igualitario entre las personas que participan en el aprendizaje desde argumentos de validez y contraste; b) Inteligencia cultural que recoge la variedad de saberes y conocimientos adquiridos a partir de realidades diferentes; c) Transformación de contextos y niveles previos del alumnado con la finalidad de favorecer su mejora social; d) Dimensión instrumental para que el aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales, como el diálogo, la reflexión y los contenidos y habilidades escolares que constituyen la base para vivir en la sociedad actual.; e) Creación de sentido para encontrar las razones del propio aprendizaje, pero además, su respaldo en los sueños de las personas; f) Solidaridad para que el aprendizaje se convierta en compromiso con las personas que lo necesitan para facilitar que ellas alcancen el éxito; e, g) Igualdad de diferencias, reconociendo que todos y todas tenemos los mismos derechos y que esa diversidad ayuda a aprender más y mejor.

A partir de este marco del aprendizaje dialógico se desarrollan diversas formas de trabajar con los o las alumnas en las cuales el diálogo genera aprendizaje compartido a partir de las interacciones entre el alumnado (Mercer, Hargreaves y García-Carrión, 2016). Con el objetivo de identificar actuaciones concretas en las escuelas europeas que, basadas en esa orientación dialógica, facilitasen la inclusión educativa y la cohesión social, el proyecto INCLUD-ED Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (Flecha, 2015) definió una serie de “Actuaciones Educativas de Éxito”. Este concepto se refiere a actuaciones educativas que tras

implementarse en muy diversos contextos logran mejoras en el rendimiento académico del alumnado, en su desarrollo emocional y en su integración social independientemente del contexto donde se realizan, desde escuelas primarias en diversos países (López de Aguilera, 2019; García-Carrión, 2015), con menores tutelados (García, Gairal, Munté & Platja, 2018) o incluso en instituciones penitenciarias (Álvarez et al, 2018). Entre estas actuaciones se encuentran las Tertulias Dialógicas.

Las Tertulias Dialógicas se consideran una forma de trabajar con el alumnado en la lectura y discusión de diversos textos (literatura universal, artículos de investigación...), partiendo del diálogo igualitario que reconoce cualquier aportación como valiosa independientemente de las posiciones que ostenten las personas que las comparten (Llopis, Villarejo, Soler y Álvarez, 2016). El funcionamiento ordinario de esta actuación consiste en elegir, entre las personas participantes, el libro de lectura. Acuerdan qué parte o capítulos del libro van a leer hasta la siguiente semana. Todas las personas participantes se comprometen a leer estos apartados y a señalar qué frase o frases son las que les han llamado la atención, de las cuales explicarán, en clase, el porqué de su elección. El día en el que se celebra la Tertulia dialógica la persona dinamizadora da orden de intervención a las personas participantes y éstas leen en voz alta lo que han subrayado y comenta por qué les han gustado. A continuación, el resto de participantes lo enriquece con otras aportaciones. La persona dinamizadora ha de fomentar la participación de las personas asistentes y, sobre todo, que se produzcan interacciones de diálogo igualitario que permita construir conocimiento compartido. De acuerdo con Mercer, Hargreaves y García-Carrión (2016): “el lenguaje no es solamente una herramienta de comunicación para transmitir información de un cerebro a otro, sino que permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva” (p. 18).

Dentro de las Tertulias Dialógicas se leen y debaten grandes creaciones literarias, musicales, artísticas, científicas..., de la humanidad dando lugar a diferentes tipos de tertulias. Diversas investigaciones han estudiado estos tipos de tertulias, aunque las que se ha analizado con mayor profundidad han sido las literarias (Soler, 2015).

La recreación de las tertulias dialógicas en diversos contextos ha conducido al desarrollo de lo que se ha denominado Tertulias Teológicas

Dialógicas (TTD), en este caso, se refieren a la lectura dialógica de textos religiosos como la Biblia, el Corán, la Torá, entre otros.

No obstante, este tipo de tertulias dialógicas no han sido investigadas en profundidad. Por ello, esta investigación tiene el objetivo conocer de qué forma las TTD, en este caso a través de la Biblia, introducen una aproximación dialógica a la enseñanza de la religión en educación primaria y si fomentan interacciones dialógicas entre el alumnado.

Metodología

Esta investigación se ha llevado a cabo a partir de un estudio de caso (Yin, 2017) en una clase de religión de 4º de primaria en una escuela concertada religiosa situada en el País Vasco.

La escuela estudiada se caracteriza por tener una población de diversas procedencias culturales y un nivel socioeconómico medio-bajo, concretamente tienen más del 25% de alumnado inmigrante en el año 2019 (datos facilitados por la escuela).

Participantes

En esta investigación han participado un total de 22 menores, de los cuales 12 son niños y 10 son niñas, de 9 y 10 años de edad. En esta clase más del 45% tiene ascendencia de fuera del País Vasco (datos facilitados por la escuela).

Procedimiento y Recogida de Datos

Una vez recopilado el consentimiento de información, las personas investigadoras acudieron a dar una sesión de explicación a los y las menores con la finalidad de que las personas implicadas supieran qué era y cómo se iban a llevar las Tertulias Dialógicas con la Biblia adaptada. En este caso el alumnado leyó “La Biblia contada a los niños” (Navarro, 2017).

Se realizaron un total de siete sesiones de tertulias con la Biblia, en las que se siguió el procedimiento de las Tertulias Dialógicas (CONFAPEA, 2012). Dos personas del equipo investigador moderaban las sesiones. Estas sesiones se desarrollaron durante una hora a la semana durante el tercer trimestre escolar del curso 2018-2019. En estas sesiones siempre ha estado presente la

210 *Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria*

maestra responsable de la asignatura. Durante estas sesiones se realizaron grabaciones de voz y se recogieron notas de observación.

Criterios Éticos

Antes de realizar el estudio y para confirmar la participación de la escuela dos personas del equipo de investigación mantuvieron una reunión con personas de la escuela y después se realizó una formación durante una hora con las familias del alumnado sobre la actividad educativa que se iba a desarrollar en su clase. Una vez confirmada su participación, se les solicitó el consentimiento informado a los familiares. Este documento se elaboró teniendo en cuenta las orientaciones éticas de la Comisión Europea ([European Commission, 2013](#)). El documento contenía información del proyecto, contacto de las personas investigadoras y espacios para que rellenará y firmará el o la tutora legal.

Una vez recopilados los datos obtenidos de la investigación a través de las pruebas y grabaciones se cambiaron los nombres originales del alumnado por un pseudónimo con la finalidad de preservar su identidad. Posteriormente el propio equipo procedió a almacenar las grabaciones y datos personales en un lugar seguro.

Análisis de los Datos

Se transcribieron literalmente todas las grabaciones obtenidas de las tertulias. Posteriormente se establecieron las categorías de análisis partiendo de las implementadas anteriormente en el proyecto I+D IMP-EXIT. Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social ([García-Carrión, 2017](#)) con la finalidad de medir el efecto de las Tertulias Literarias Dialógicas en la competencia lingüística en el alumnado de primaria. Así se establecieron las siguientes categorías de análisis de las interacciones:

Tabla 1

Categorías de análisis

Categoría	Definición
C1	Aportar y/o buscar información sobre lo que dice el libro; preguntar al grupo con la finalidad de que se resuelva la duda
C2	Preguntar al grupo con la finalidad de que se resuelva la duda
C3	Buscar acuerdos con los argumentos del resto de compañeros y compañeras
C4	Mostrar desacuerdo explícito con lo que argumentan otras personas participantes
C5	Explicar, razonar, imaginar y/o evaluar en voz alta a través del cual la persona ofrece argumentos, plantea un problema y/o plantea una solución al grupo

Una vez establecidas las categorías, el equipo de investigación procedió a realizar el análisis cualitativo, con el soporte de la guía de análisis elaborada por el equipo investigador de IMP-EXIT (García-Carrión, 2017) con el programa de investigación MAXQDA. En este análisis dos personas investigadoras realizaron un primer análisis y posteriormente una revisión de los mismos con la finalidad de consensuar y validar lo analizado. Al mismo tiempo, se realizó de manera deductiva una extracción de los temas que el alumnado había tratado en cada una de las categorías estudiadas.

Resultados

En las Tertulias Dialógicas con la Biblias realizadas se han hallado 596 intervenciones relacionadas con las categorías analizadas. El 19% de las intervenciones categorizadas han estado relacionadas con dar aportaciones y búsqueda de información; el 8% con la realización de preguntas; el 4,2% con establecer acuerdos; el 4,4% con mostrar desacuerdos y el 64,4% se ha referido a explicaciones, razonamientos e hipótesis. En estas intervenciones han participado entre 9 y 21 alumnos y alumnas. Debemos mencionar que una

212 *Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria*

alumna no ha participado en las sesiones por su dificultad con la lengua en la que se realizaba la tertulia, aunque ha estado de oyente en todas ellas.

A continuación, se detalla en la tabla los resultados globales del porcentaje de las intervenciones analizadas y el número de alumnado que lo ha realizado por cada una de las categorías.

Tabla 2

Resultados globales obtenidos del análisis mediante las categorías cognitivas

Categorías de análisis	Porcentaje global de las intervenciones realizadas ^a	Número de alumnado implicado en cada una de las categorías de análisis ^b
Aporta/busca información	19%	21
Realiza preguntas	8%	14
Muestra acuerdos	4,2%	9
Muestra desacuerdos	4,4%	10
Explica/razona/hipotetiza	64,4%	21

Nota. Los porcentajes se han calculado sobre el total de 596 intervenciones. b En la clase han participado un total de 21 estudiantes.

Los temas globales tratados a lo largo de las sesiones de estas tertulias, se han concentrado en siete temas claves: a) Valores morales, en el que los y las menores han expresado aquello que para ellos son acciones correctas o incorrectas. El alumnado lo ha expresado con frases como “no me parece justo”, “pues los derechos”, “No le puede pedir los derechos”, entre otras. b) Sueños, el alumnado ha imaginado y reflejado sus deseos, para reflejarlo han utilizado palabras como “me gustaría”, “los niños a veces soñamos, “yo no he soñado”. c) Historia, en el que se ha realizado una mirada al pasado. De esta forma el alumnado ha hablado de los dinosaurios, del desarrollo tecnológico y humano a lo largo de la historia. d) Ciencias naturales, se ha hecho

referencia a conceptos e investigaciones científicas como la teoría del “Big Bang” o la teoría de la evolución de Darwin, el ADN y otros temas relacionados con la ciencia. e) Religión, en el que se mencionan actos y creencias religiosas como puede ser el Génesis y el Éxodo. f) Vida cotidiana, donde se han reflejado los procesos habituales de los menores en el ámbito escolar y familiar. El alumnado muestra así expresiones como “Mi tía me lo ha dicho”, “el otro día en clase”, etc. Y, por último, g) Género, en el cual han mostrado sus puntos de vista sobre las relaciones entre hombres y mujeres, como puede ser el poder de decisión de la mujer en temas como el matrimonio o sobre el papel de la mujer en la sociedad.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en cada una de las categorías cognitivas analizadas:

Aportar y/o Buscar Información

La mayoría de estudiantes que participaron han aportado y buscado información en algún momento de las siete sesiones analizadas. Concretamente se han hallado un total de 113 intervenciones categorizadas, las cuales se han centrado en leer en voz alta algún párrafo del libro que era de interés del propio alumnado, en ofrecer información de alguna palabra o expresión que alguna persona del grupo no comprendía. Es el caso de Aiala, una estudiante de la clase, quien en una tertulia incorporó información del libro con la finalidad de comprender la historia de relaciones entre los hermanos y padre de José. Aiala realizó su aportación de la siguiente manera:

Aiala: de la página 73 yo he puesto “No derramáis su sangre. Echadlo a este pozo seco, pero no pongáis las manos en él”, porque en el capítulo decía que el padre mandó a José a buscar a sus hermanos y después de encontrarlos se habían ido a otro lugar. Y luego sus hermanos le vieron desde lejos y tuvieron la idea la de acabar con su vida y entonces el hermano mayor... que lo que dijo Hugo (compañero de clase) que quiso salvar a su hermano (...). Después en la siguiente página... creo que dice el padre (lee) “De luto bajaré al lugar de los muertos, dónde está mi hijo - decía” que decía que va a bajar abajo al pozo para ver a tu hijo (Sesión 6: 109).

Asimismo, se puede observar cómo otros participantes clarifican algún tipo de simbología o metáforas que aparecen en la Biblia con el objetivo de que el grupo entienda mejor su significado. Este caso es el de Ainhoa que explica al resto de sus compañeros y compañeras el significado de la frase “el faraón soñó que estaba de pie junto al Nilo y que salían del río siete vacas hermosas y gordas, que se pusieron a comer los juntos de la orilla. Detrás salieron del mismo Nilo otras siete vacas feas y flacas, que se pudieron junto a las otras y que se las comieron” (pág. 79), ya que muchos de ellos no lo lograban comprender. Por ello Ainhoa realiza la siguiente explicación:

Ainhoa: Y también que lo de las siete vacas gordas, bonitas y, las siete vacas flacas y feas. Eso significaba que con tanta hambre se van a olvidar de los siete años de abundancia. Entonces lo de bonito y feo... que los primeros siete años van a ser bonitos y felices para todo el pueblo. Y los siete últimos van a ser feos y tristes, porque no tendrá mucha comida (Sesión 7: 88).

Así los y las estudiantes, además de aportar aquel párrafo que le ha llamado más la atención, aportan información adicional y comprensión sobre valores morales, sueños, ciencia, religión, vida cotidiana y género.

Preguntar al Grupo con la Finalidad de que se Resuelva la Duda

Catorce personas participantes han realizado 48 intervenciones categorizadas en relación con la generación de preguntas y/o dudas. Unas cuestiones que el alumnado realizaba con la finalidad de poder resolverlas. Esta formulación de preguntas, considerada una interacción de alto nivel, ha facilitado dos objetivos.

Por un lado, a comprender mejor el texto. De esta forma aparecen preguntas relacionadas con el significado de las palabras y de comprensión del texto. Por ejemplo, cuando alumnos como Alatz pregunta sobre una frase que no entiende con la finalidad de que sus compañeros y compañeras se lo puedan explicar. Alatz lo expresa de la siguiente forma:

Alatz: Yo he subrayado en la página 19. (lee) “Ésta sí es hueso de mis huesos” porque no entiendo la expresión (Sesión 1: 201).

Por otro lado, algunos niños y niñas han exteriorizado preguntas que se han hecho a lo largo de su vida. Así aparecen preguntas vitales y recurrentes del ser humano como son el origen y la evolución de la humanidad. Por ejemplo, Eneko con sólo 10 años pregunta en voz alta a todos sus compañeros y compañeras una duda sobre el origen del ser humano con la finalidad de poder resolverla o al menos intentar llegar a alguna conclusión. Eneko lo expresa de la siguiente forma:

Eneko: Yo siempre me he preguntado cuál fue la primera semilla para que existan todas. Porque no se sabe cuál fue la primera. Y ¿el libro nos dice algo? ¿al principio o no? ¿Creéis que no?...Yo siempre me pregunto si el hombre lo creó Dios, tal cual, o así como Adán y Eva o fuimos monos, porque en algunos libros como por ejemplo de Dinosaurios y eso, pone eso (Sesión 1: 52-88).

Las preguntas que verbalizan los y las menores en voz alta han ayudado a poder reflexionar con el grupo sobre un tema en cuestión. Además de tener otras opiniones y percepciones diferentes de un mismo tema. El alumnado ha preguntado en cada uno de los temas globales tratados, pero especialmente en temas religiosos y científicos como el Génesis, el “Big Bang” o la teoría de la evolución de Darwin.

Acuerdos con los Argumentos del Resto de Compañeros y Compañeras

Nueve alumnos y alumnas han realizado 25 intervenciones las que mostraban explícitamente una actitud de acuerdo en relación con alguna argumentación con otros compañeros y compañeras. Estos acuerdos han estado centrados en el cambio climático, en la educación de las personas, la violencia generada por el ser humano, en hechos históricos culturales religiosos o la igualdad entre hombres y mujeres. A continuación, aparece una muestra de una interacción en la tertulia de dos niños, que hablan sobre tomar buenas o malas decisiones en la vida. Lo expresan de la siguiente manera:

Unai: Pues yo creo que podrían ser buenos o malos porque ellos mismos tendrán que tomar un camino diferente. Pues voy a coger el camino bueno o también podía coger el camino malo. Pues voy a dar un ejemplo: el camino bueno es ser amables con tus amigos y ayudar

216 *Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria*

a los demás y etc. y ser malo es hacer travesuras, portarse mal, no hacer caso a tu madre o a tu padre y bueno es su decisión y es nuestra de sesión.

Aitor: que yo también estoy de acuerdo con lo de Unai. Que también podía tomar buenas decisiones o malas en su camino (Sesión 4: 55-60).

Estas interacciones se han desarrollado, por un lado, para mostrar su acuerdo desde un principio con la argumentación que se exponía y, por otro lado, este acuerdo se ha producido después de algunos cambios de pensamiento de las personas participantes. Así se muestra que, a través de la argumentación, se ha posibilitado que las personas puedan cambiar de opinión y llegar a acuerdos.

Desacuerdo Explícito con lo que Argumentan otras Personas Participantes

Nueve personas han establecido 26 intervenciones relacionadas con algún desacuerdo con las argumentaciones expuestas por algún compañero o compañera. Estos desacuerdos se han desencadenado en temas como la violencia, la igualdad de género, temas religiosos, teorías científicas y valores morales como la verdad o la mentira. Por ejemplo, Matías, alumno de clase, muestra su desacuerdo en relación al pecado original explicado por la Biblia con Fernando, un compañero. Matías muestra así su desacuerdo:

Matías: Pues quiero decir que lo que ha dicho Fernando, de que tenemos la nuez esta... que es de la manzana que se comió Adán. Me parece imposible, porque le daña a una persona y me extraña que lo tenga todo el mundo. Adán sólo es un chico y que lo tengan todos (Sesión 2: 63).

Estos desacuerdos han permitido reflexionar con profundidad sobre los temas abordados. Las reflexiones que han surgido en la tertulia han permitido desencadenar más ideas y opiniones.

Explicar, Razonar, Imaginar y/o Evaluar

La mayoría del alumnado ha realizado 384 intervenciones categorizadas donde han explicado, razonado, imaginado, evaluado en voz alta, ofrecido argumentos, planteado un problema y/o una solución al grupo. Estas argumentaciones han aparecido a lo largo de todas las sesiones y se han intercalado con conocimientos previos y experiencias vividas por el propio alumnado en temas como los valores morales, sueños, ciencias naturales, religión, género y vida cotidiana.

Así podemos ver cómo Ariane, una alumna de la clase, razona junto a los demás miembros del grupo sobre cuánto puede medir el Edén. Ariane lo verbaliza de la siguiente manera:

Ariane: Pero no te han dicho a cuántos metros al este. Sí, pero quien sabe si se ha ido a 50 kilómetros al este. Quién sabe. No sabes cuánto mide el Edén. Si supieras cuánto mide (Sesión 2: 128).

También Eneko muestra como una frase del texto le lleva a explicar una situación personal. Eneko lo expresa así:

Eneko: A mí me ha llamado la atención “... que se fuera un tiempo a Jarám, hasta que se le pasara la furia”. Pues que a veces cuando yo estoy enfadado con mi madre o con algún amigo pues me quedo un rato solo a tranquilizarme (Sesión 5: 6).

Conclusiones

Este estudio de caso ha explorado la implementación de las Tertulias Teológicas Dialógicas en un aula de Educación Primaria. La elevada participación del alumnado al compartir sus reflexiones a partir de la lectura previa de la Biblia se ha caracterizado por el uso de interacciones dialógicas. Este resultado es consistente con otras investigaciones que han destacado estos aspectos como claves para la mejora del rendimiento académico en matemáticas y lengua (Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki, y Wheatley, 2019). Concretamente, las tertulias han favorecido que el alumnado haya aportado e indagado información en un 19%, haya preguntado en un 8%, mostrado argumentos en sus acuerdos en un 4,2% y/o desacuerdos con el resto de participantes en un 4,4% y ha explicado, razonado y elaborado hipótesis en un 64,4%. Estas características coinciden con las categorías que han definido

interacciones entre el alumnado como eminentemente dialógicas (Hennessy et al., 2016). En este sentido, las tertulias demuestran su potencial para promover interacciones y diálogos de calidad que como en los observados en este caso, fomenten un pensamiento de nivel superior entre el alumnado (Vygotsky, 1978). Asimismo, este tipo de diálogo ha facilitado que surjan temas profundos como los valores morales, sueños, ciencia, religión y/o relaciones de género.

Por lo tanto, las TTD con la Biblia son una forma de enseñanza y aprendizaje dialógico de la religión, que supera la orientación tradicional que había prevalecido y que posibilita desarrollar una educación integral al alumnado. De los resultados de este estudio exploratorio se podrían derivar futuras hipótesis a explorar, en relación con si este espacio dialógico de aprendizaje en torno al texto bíblico favorece un aprendizaje más profundo de la religión. Esta cuestión podría ser explorada en futuras investigaciones, así como su posible relación con adquisición de competencias para otras asignaturas o el desarrollo de valores morales. Sería necesario, por tanto, seguir investigando en esta área con la finalidad de analizar su impacto en el aprendizaje integral del alumnado, así como entender en mayor profundidad los beneficios de introducir una pedagogía dialógica en la enseñanza de la religión.

Cabe destacar las limitaciones que presenta esta investigación al tratarse de un estudio exploratorio en el que sólo se ha contado con la participación de una clase de primaria. Si bien esta muestra es reducida, a través de las aportaciones analizadas la mayoría de los niños y niñas, se evidencia el potencial de las Tertulias Teológicas Dialógicas para fomentar una elevada participación en interacciones dialógicas. Transferir y replicar esta actuación en diversos contextos y con diversidad de textos religiosos ofrecería una oportunidad al profesorado de introducir el aprendizaje dialógico en la enseñanza de la religión, superando el discurso monológico tradicional que ha reducido el interés por una asignatura fundamental para el desarrollo integral de la persona. En el contexto actual de diversidad religiosa la creación de espacios dialógicos es ciertamente necesaria y las Tertulias Teológicas Dialógicas suponen un avance hacia ese diálogo interreligioso prioritario para la convivencia en un mundo global.

Agradecimientos

Queremos agradecer la colaboración del Colegio San Pedro Apóstol de Bilbao en este trabajo, así como su implicación en la mejora de los resultados de sus estudiantes con formas de trabajo avaladas por la comunidad científica internacional.

Financiación

Investigación realizada en el marco del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Referencia: EDU2017-88666-R.

Referencias

- Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 62(4), 1043-1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Bakhtin, M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bras, J. G., Gonçalves, M. N. & Robert, A. (2018). The Jesuits in Portugal: the communion of science and religion. *Social and Education History*, 7(1), 1-25. doi: [10.17583/hse.2018.2910](https://doi.org/10.17583/hse.2018.2910)
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- CONFAPEA (2012). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas.
- Coy Africano, M. E. (2009). Educación Religiosa Escolar ¿Por qué y para qué? *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 51(152), 49-70. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/953>

- Díaz, C. (2002). Las preocupaciones del profesor de religión. *Revista Española de Pedagogía*, 222, 301-318. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lx/no-222/las-preocupaciones-del-profesor-de-religion/101400009834/>
- European Commission (2013). *Ethics for researchers. Facilitating Research Excellence in FP7*. Publications Office of the European Union.
- Faas, D., Darmody, M., & Sokolowska, B. (2016). Religious diversity in primary schools: Reflections from the Republic of Ireland. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 83-98. doi: [10.1080/01416200.2015.1025700](https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1025700)
- Fernández Martín, J. A. (2015). *Enseñar a aprender Religión*. Madrid: Editorial CCS.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (ed.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlín: Springer.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury publishing.
- García, C., Gairal, R., Munté, A., & Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. doi: [10.1111/cfs.12384](https://doi.org/10.1111/cfs.12384)
- García-Carrión, R. (2015). What the dialogic literary gatherings did for me: The personal narrative of an 11-Year-old boy in a rural community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913-919. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305>.
- García-Carrión, R. (2017). *Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social (EDU2015-66395-R)*. Proyecto financiado dentro del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2015. <http://imp-exit.deusto.es/>
- Gobierno de España (1978, 29 de diciembre). *Constitución Española*. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Gobierno de España. (1979, 15 de diciembre). *Instrumento de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa*

Sede sobre asuntos económicos, firmado en Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979. Boletín Oficial del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-29490>

- Gómez, M. E. (2011). *Didáctica de la Religión. Tesoro escondido en la escuela.* Madrid: PPC.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learn. Culture Soc. Inter.* 9, 16–44. doi: [10.1016/j.lcsi.2015.12.001](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001)
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 1-51. doi: [10.1080/10508406.2019.1573730](https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730)
- Littleton, K., & Mercer, N (2013). *Interthinking: Putting Talk to Work.* Abingdon, UK: Routledge.
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Álvarez, P. (2016). (Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>.
- Lloreda, H. M. (2002). Enseñar religión: un reto posible de afrontar. *Revista Española de Pedagogía*, 222, 319-336. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lx/no-222/ensenar-religion-un-reto-posible-de-afrontar/101400009836/>
- López de Aguilera, G. L. (2019). Developing School-relevant Language and Literacy Skills through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. doi: [10.17583/ijep.2019.4028](https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4028)
- Lundmark, M. (2019). The Bible as coping tool: Its use and psychological functions in a sample of practicing Christians living with cancer. *Archive for the Psychology of Religion*, 41(2), 141-158. doi: [10.1163/008467210X12626615185667](https://doi.org/10.1163/008467210X12626615185667)

- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking, a Socio-Cultural Approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia editorial.
- Navarro, R. (2017). *La Biblia contada a los niños*. Barcelona: Edebé.
- Ramis, M.M. (2018). Contributions of Freire's Theory to Dialogic Education. *Social and Education History*, 7(3), 277-299. doi: [10.17583/hse.2018.3749](https://doi.org/10.17583/hse.2018.3749)
- Rey, F. R. (2012). *Es Constitucional la Presencia del Crucifijo en las Escuelas Públicas*. *Rev. Jurídica Castilla & León* 1/, 27, 32.
- Rodríguez, C. J. (2015). *La religión como asignatura no confesional*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. eprints. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/32880/1/T36308.pdf>
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales: Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Soler, M. (2015). Biographies of “invisible” people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842. doi: [10.1177/1077800415614032](https://doi.org/10.1177/1077800415614032)
- Soler, M., & Rodríguez, C. P. (2009). Las transformaciones educativas y el debate entre Searle, Habermas, CREA. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2(3), 22-29. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8686/8229>
- Tepper, L., Rogers, S. A., Coleman, E. M., & Malony, H. N. (2001). The prevalence of religious coping among persons with persistent mental illness. *Psychiatric Services*, 52(5), 660-665. doi: [10.1176/appi.ps.52.5.660](https://doi.org/10.1176/appi.ps.52.5.660)
- UN. (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Vrikki, M., Brindley, S., Abedin, M., & Riga, F. (2019). Exploring dialogic space: a case study of a religious education classroom.

Language and Education, 33(5), 469-485. doi:

[10.1080/09500782.2019.1604741](https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1604741)

Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Los Angeles: Sage publications.

Jesús Marauri Ceballos: Universidad de Deusto (España)

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-0905-522X>

Beatriz Villarejo Carballido: Universidad de Deusto (España)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0369-9115>

Rocío García Carrión: Universidad de Deusto (España)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5520-5105>

Contact Address: jmarauri@deusto.es