

ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412316>

Tertulias literarias dialógicas en estudiantes con necesidades educativas especiales

 Marcela Núñez-Solís^I

 Alejandra Barriga Acevedo^{II}

 Yasna Chávez-Castillo^{III}

 Javier Parra Santos^{IV}

 Ana-Karina Segura-Sepúlveda^V

 Cristhian Espinoza Navarrete^{VI}

 Sigrid Navarro Navarro^{VII}

 Anita Quintana Marileo^{VIII}

^I Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles, Chile; marcenun@udec.cl

^{II} Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles, Chile; abarriga@udec.cl

^{III} Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles, Chile; yasnashchavez@udec.cl

^{IV} Universidad de Concepción (UdeC), Concepción, Chile; javierparra@udec.cl

^V Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles, Chile; anaksegura@udec.cl

^{VI} Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles, Chile; cristhianbernes@udec.cl

^{VII} Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles, Chile; sinavarro2019@udec.cl

^{VIII} Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles, Chile; aquintana2019@udec.cl

Cómo referenciar este artículo

Núñez-Solís, M., Barriga Acevedo, A., Chávez-Castillo, Y., Parra Santos, J., Segura-Sepúlveda, A.-K., Espinoza Navarrete, C., Navarro Navarro, S., & Quintana Marileo, A. (2026). Tertulias literarias dialógicas en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artículo e12316. <https://doi.org/10.1590/1980531412316>

Tertulias literarias dialógicas en estudiantes con necesidades educativas especiales

Resumen

El estudio describe las formas cualitativamente distintas en que estudiantes de primaria con necesidades educativas especiales experimentan su participación en tertulias literarias dialógicas. Se utilizó un diseño cualitativo fenomenográfico con siete estudiantes de una escuela pública chilena. La información se obtuvo mediante grupo focal, observación no participante y entrevista docente. El análisis generó cuatro categorías: participación igualitaria, comprensión como construcción dialógica, integración afectiva, y resistencia a la exposición. Los hallazgos muestran que las tertulias literarias dialógicas constituyen una práctica inclusiva que favorece el diálogo, el reconocimiento mutuo y la comprensión lectora en estudiantes con necesidades educativas especiales.

TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA • NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES •
COMPRENSIÓN LECTORA • INCLUSIÓN

Tertúlias literárias dialógicas para estudantes com necessidades educacionais especiais

Resumo

O estudo descreve as formas qualitativamente diferentes pelas quais estudantes de ensino fundamental com necessidades educacionais especiais vivenciam sua participação em tertúlias literárias dialógicas. Adotou-se um delineamento qualitativo fenomenográfico com sete estudantes de uma escola pública chilena. Os dados foram obtidos por meio de grupo focal, observação não participante e entrevista com docentes. A análise resultou em quatro categorias: participação igualitária, compreensão como construção dialógica, integração afetiva e resistência à exposição. Os achados mostram que as tertúlias literárias dialógicas constituem uma prática inclusiva que promove o diálogo, o reconhecimento mútuo e a compreensão leitora entre estudantes com necessidades educacionais especiais.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA • NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS •
COMPREENSÃO LEITORA • INCLUSÃO

Dialogic literary gatherings for students with special educational needs

Abstract

The study describes the qualitatively different ways in which primary school students with special educational needs experience their participation in dialogic literary gatherings. A qualitative phenomenographic design was adopted with seven students from a public school in Chile. Data were collected through a focus group, non-participant observation and interviews with teachers. The analysis resulted in four categories: equal participation, comprehension as a dialogic construction, affective integration and resistance to exposure. The findings show that dialogic literary gatherings constitute an inclusive practice that promotes dialogue, mutual recognition and reading comprehension among students with special educational needs.

DIALOGIC LITERARY GATHERINGS • SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS •
READING COMPREHENSION • INCLUSION

Rencontres littéraires dialogiques pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

Résumé

Cette étude, de type qualitatif, examine les différentes manières dont des élèves de l'enseignement primaire à besoins éducatifs particuliers vivent leur participation à des rencontres littéraires dialogiques. Une approche phénoménographique a été adoptée auprès de sept élèves d'une école publique chilienne. Les données ont été recueillies au moyen d'un groupe de discussion, d'observations non participantes et d'entretiens avec des enseignants. L'analyse a permis d'identifier quatre catégories : la participation égalitaire, la compréhension comme construction dialogique, l'intégration affective et la réticence à s'exposer. Les résultats montrent que les rassemblements littéraires dialogiques constituent une pratique inclusive favorisant le dialogue, la reconnaissance mutuelle et la compréhension de l'écrit chez les élèves à besoins éducatifs particuliers.

RENCONTRES LITTÉRAIRES DIALOGIQUES • BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS •
COMPRÉHENSION EN LECTURE • INCLUSION

Recibido el: 1 SEPTIEMBRE 2025 | **Aprobado para publicación el:** 13 JULIO 2026



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons tipo BY.

Introducción

La comprensión lectora constituye una competencia cognitiva y comunicativa compleja que demanda la construcción activa de significados a partir del texto y el contexto (Fuentes Román et al., 2021). Sin embargo, estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) presentan mayores dificultades en este ámbito, ya sea por limitaciones intelectuales (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010) o por dificultades específicas de aprendizaje que afectan procesos como lectura y escritura (Gallego Ortega et al., 2019). Kampylafka et al. (2023) señalan que, en estos estudiantes, las metas académicas y las estrategias de autorregulación influyen de manera crítica en su desempeño lector, lo que limita el uso de estrategias autorreguladas adaptativas y afecta negativamente su comprensión lectora.

En educación, las NEE corresponden a apoyos adicionales requeridos por estudiantes debido a discapacidad, trastornos específicos del aprendizaje u otras condiciones que afectan su escolaridad. La discapacidad intelectual implica limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, con impacto en el aprendizaje, la comunicación y la participación social (AAIDD, 2010). Las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) afectan de manera selectiva procesos cognitivos vinculados a la lectura, la escritura o el cálculo sin comprometer el desarrollo global (Romero Pérez & Lavigne Cerván, 2005). Estos perfiles demandan propuestas didácticas diferenciadas y sensibles, en especial para favorecer la comprensión lectora.

Fajardo et al. (2022), en un estudio con jóvenes con discapacidad intelectual, evidencian que las estrategias de accesibilidad como la simplificación lingüística o el uso de formatos audiovisuales no siempre bastan para garantizar una comprensión adecuada. Ello indica que la lectura debe ir más allá de la decodificación de textos, incorporando estrategias que potencien la interpretación crítica, argumentación y participación activa (Iturra & Rosales, 2015). Desde esta perspectiva, la interacción social se configura como un factor clave para la construcción de la comprensión y el conocimiento (Vygotsky, 1978; Freire, 1997).

En Chile, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) no reporta resultados específicos de estudiantes con NEE. Sin embargo, múltiples informes reconocen que su rendimiento en comprensión lectora se ubica en niveles bajos, clasificados como “insuficiente” o “elemental”, muy por debajo del estándar “adecuado” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). En pruebas internacionales como el Programme for International Student Assessment (PISA), su participación ha sido escasa por criterios de inclusión estrictos y adaptaciones limitadas, y, cuando se incorporan, evidencian serias dificultades para comprender textos simples y localizar información explícita (Guez et al., 2024). Esta invisibilidad estadística refuerza la necesidad de investigaciones que visibilicen sus experiencias lectoras desde una perspectiva inclusiva y situada.

Dado lo anterior, es preciso señalar que las metodologías tradicionales para fomentar la comprensión lectora han resultado insuficientes para responder a las necesidades del estudiantado que presenta NEE, quienes requieren enfoques más interactivos, dialógicos y participativos que promuevan el desarrollo de su competencia lectora en entornos inclusivos (Pulido & Zepa, 2010; Sanahuja Ribés, 2022). Esta situación plantea la necesidad de identificar estrategias pedagógicas que promuevan tanto la comprensión significativa como la participación equitativa de todos los estudiantes en la experiencia lectora.

En esta línea, destacan las tertulias literarias dialógicas (TLD), una actuación educativa basada en la discusión de obras de la literatura clásica. En este formato, los estudiantes seleccionan

y comparten pasajes significativos del texto, generando un ambiente de diálogo y de reflexión crítica en torno a la lectura (García-Carrión et al., 2016; Villardón-Gallego et al., 2018). Esta práctica favorece el aprendizaje colectivo y el desarrollo de competencias sociales, al permitir que los participantes expresen emociones, construyan significados, formulen interpretaciones y establezcan vínculos entre el contenido literario y sus experiencias personales (Aubert, 2015; Cardini et al., 2017; Ruiz-Eugenio et al., 2020; Villafuerte-Holguín & Ramírez Rodríguez, 2022).

Las TLD han sido reconocidas como una actuación educativa de éxito (AEE) por la Unión Europea, categoría que designa prácticas pedagógicas avaladas empíricamente por el impacto positivo en la mejora de la comprensión lectora y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, independiente del contexto en que se implementen (Flecha, 2015). Basadas en la teoría del aprendizaje dialógico (Freire, 1997; Flecha, 2000), estas tertulias promueven la interacción horizontal mediante la lectura compartida de textos clásicos, incentivando el pensamiento crítico, la argumentación colectiva y el intercambio respetuoso.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA), impulsado por Flecha en Barcelona, se concibe como una iniciativa de transformación social y cultural de los centros educativos (Elboj et al., 2009). Su propósito es la participación activa de toda la comunidad educativa (familias, docentes, estudiantes), mediante procesos democráticos en diálogo igualitario y respeto a la diversidad (Elboj et al., 2009). El proyecto CdA se sustenta en las teorías de Freire (2012), Habermas (1985) y Vygotsky (1978), y se estructura en torno al aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008) y sus principios, como el diálogo igualitario, la inteligencia cultural y la igualdad en las diferencias. Entre sus actuaciones educativas más relevantes destacan las TLD.

Numerosos estudios han documentado los beneficios de las TLD en contextos educativos diversos, especialmente en poblaciones vulnerables o en riesgo de exclusión social. Estas investigaciones destacan su impacto positivo en la motivación por la lectura, el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación (Álvarez-Guerrero et al., 2021), así como en la resignificación de la literatura como fuente de disfrute, curiosidad e interés (de Botton et al., 2014; Malagón Moreno & González López, 2018; Foncillas Beamonte et al., 2020). Khalfaoui-Larrañaga et al. (2024) agregan que las TLD también generan espacios para la reflexión ética y emocional, al facilitar conversaciones sobre valores, relaciones interpersonales y experiencias personales en torno a los textos literarios.

En España y América Latina, diversas investigaciones evidencian que las TLD favorecen la convivencia escolar al promover valores prosociales, reducir conductas violentas y generar espacios de diálogo respetuoso (Malagón Moreno & González López, 2018; Sanahuja Ribés, 2022; Girbés-Peco et al., 2024). En estudiantes con NEE, se ha documentado que generan entornos inclusivos y emocionalmente significativos (Álvarez-Guerrero et al., 2023; Duque et al., 2020). Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se ha enfocado en aspectos afectivos o relacionales, sin explorar cómo los propios estudiantes viven la comprensión lectora. Como advierten Simón Medina et al. (2022), aún falta explorar este impacto desde una perspectiva situada y dialógica.

En Chile, desde hace dos décadas se han impulsado estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora y avanzar en equidad. En este contexto, las TLD se han incorporado como una actuación educativa innovadora e inclusiva basada en el aprendizaje dialógico, promovidas por iniciativas como las Comunidades de Aprendizaje, con más de 130 escuelas capacitadas. Sin embargo, a nivel nacional no se observan investigaciones sistemáticas sobre TLD, y, pese a su difusión internacional, persiste un vacío respecto a su efecto en estudiantes que presentan NEE. Algunos estudios recientes aportan evidencia: Álvarez-Guerrero et al. (2021) muestran que la participación

igualitaria supera barreras comunicativas; Álvarez-Guerrero et al. (2023) destacan su contribución al reconocimiento de relaciones no violentas; Duque et al. (2020) evidencian aportes al aprendizaje y la inclusión; y Roca-Campos et al. (2024) reportan mejoras en comprensión, fluidez y vocabulario en modalidad *on-line*.

En conjunto, los antecedentes previos revelan avances significativos, pero también evidencian que el conocimiento sobre los aportes específicos de las TLD a la experiencia lectora de estudiantes con NEE sigue siendo fragmentario y escaso. Por otra parte, si bien estudios como el de Foncillas Beamonte et al. (2020) han incorporado parcialmente la perspectiva estudiantil, aún son escasas las investigaciones que aborden esta práctica desde la experiencia subjetiva de los propios estudiantes con NEE, lo que subraya la necesidad de estudios cualitativos situados que visibilicen sus voces y formas de participación.

En este contexto, el presente estudio se propuso explorar cómo estudiantes de cuarto grado que presentan NEE experimentan su participación en las TLD.

Método

Enfoque y diseño del estudio

El presente estudio utiliza un enfoque cualitativo interpretativo para explorar los significados que estudiantes con NEE atribuyen a su participación en las TLD. Desde una perspectiva constructivista, el conocimiento se concibe como una construcción socialmente situada, dependiente del contexto, la interacción y la experiencia compartida (deMarrais & Lapan, 2004; Creswell & Poth, 2018).

Metodológicamente, se optó por un diseño fenomenográfico, que describe variaciones en cómo las personas experimentan o comprenden un fenómeno (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). A diferencia de la fenomenología, que busca la esencia de una experiencia vivida, la fenomenografía se centra en las distintas comprensiones de un mismo fenómeno. En este caso, la participación en las TLD de estudiantes en un contexto escolar inclusivo, junto con la docente que las implementa.

El diseño corresponde a un estudio de caso instrumental (Stake, 1995), focalizado en un cuarto grado de una escuela pública chilena de alta vulnerabilidad. Su propósito no es generalizar, sino comprender en profundidad las variaciones de significados en un entorno específico, rescatando las voces de los participantes en su realidad escolar.

Contexto del estudio

El estudio se desarrolló en una escuela pública chilena con 95% de vulnerabilidad social y una alta proporción de estudiantes con NEE, atendidos en un 30% por el programa de integración escolar. Las tertulias literarias dialógicas se implementaron en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, como parte de la planificación pedagógica del curso, en ocho sesiones de cuarto grado guiadas por la docente titular.

Participantes y muestra

Participaron estudiantes de cuarto grado que presentan NEE, tanto transitorias como permanentes, junto con la docente responsable de las tertulias. Esta doble perspectiva permitió comprender el fenómeno desde la experiencia estudiantil y la mirada pedagógica de la profesora.

Estudiantes

Los estudiantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional y por conveniencia (Patton, 2022), priorizando la diversidad intraindividual en términos de tipo de NEE, con el propósito de capturar una variación experiencial en torno a la participación en las TLD. La muestra quedó constituida por 7 estudiantes con edades que fluctúan entre 9 y 11 años y medio (ver Tabla 1). En consonancia con los lineamientos de la fenomenografía, no se buscó representatividad estadística, sino diversidad conceptual en las formas en que los estudiantes comprenden y vivencian el fenómeno estudiado (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005).

Los criterios de inclusión fueron: a) haber participado en las sesiones de TLD al menos dos meses; b) presentar una NEE de tipo transitoria y/o permanente; y c) demostrar capacidad para participar en actividades comunicativas grupales. Se excluyeron aquellos estudiantes que presentaron un alto nivel de ausencia escolar.

Los estudiantes participaron en dos grupos focales, diseñados de forma heterogénea para favorecer la expresión de múltiples perspectivas. Además, se realizaron observaciones no participantes durante el desarrollo de las TLD en el aula. Estas observaciones tuvieron como objetivo registrar dinámicas de participación, expresiones no verbales y comportamientos espontáneos que pudieran complementar y enriquecer la interpretación de las declaraciones estudiantiles durante el desarrollo de los grupos focales.

Docente

La docente fue incluida como informante clave, mediante una entrevista semiestructurada orientada a contextualizar las condiciones didácticas, relacionales y organizativas que estructuraron la experiencia de las TLD en el aula.

Tabla 1
Muestra

ID	Código	Género	Diagnóstico
1	E1	Femenino	Discapacidad intelectual leve
2	E2	Masculino	Dificultades específicas de aprendizaje en matemática
3	E3	Femenino	Dificultades específicas de aprendizaje en matemática
4	E4	Femenino	Funcionamiento intelectual limítrofe
5	E5	Femenino	Dificultades específicas de aprendizaje en lectura
6	E6	Masculino	Dificultades específicas de aprendizaje en lectura
7	E7	Femenino	Discapacidad intelectual leve

Fuente: Elaboración de los autores con datos de la investigación.

Técnicas de recolección de información

Se empleó una estrategia de triangulación metodológica que integró tres técnicas complementarias de recolección de información: grupo focal, observación no participante estructurada y entrevista semiestructurada. Esta estrategia permitió capturar la variabilidad en las experiencias de los participantes desde múltiples fuentes y modalidades, fortaleciendo así la validez y la riqueza interpretativa del estudio (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2018; Denzin, 2012), además de estar en coherencia con el enfoque fenomenográfico adoptado (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005).

Grupo focal

El grupo focal fue la técnica principal para recoger la experiencia de los estudiantes en las TLD. Participaron estudiantes con NEE y se aplicó un guion validado mediante juicio de expertos, en claridad, pertinencia y coherencia (de la Cruz Villegas & Gordillo Fuentes, 2020) (ver Tabla 2). La sesión fue grabada, transcrita y analizada mediante un procedimiento fenomenográfico en cinco fases (Dahlgren & Fallsberg, 1991).

Tabla 2

Guion grupo focal

Guion del grupo focal
1. ¿Qué les gusta de las tertulias?
2. ¿Qué no les gusta de las tertulias?
3. ¿Participan durante la tertulia? Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué manera?
4. ¿Me podrían mencionar algunos de los textos que han leído? ¿Les agradan estos textos? ¿Por qué?
5. ¿Prefieren estar en una clase de tertulia o en una clase de Lenguaje y Comunicación tradicional? ¿Por qué?
6. ¿En qué clase participan más, en una clase de Lenguaje y Comunicación o en una de tertulia?
7. ¿En qué clase comparten más con sus compañeros, en una clase de tertulia o en una de Lenguaje y Comunicación? ¿Me podrían indicar por qué?
8. ¿Cómo se sienten cuando están a punto de entrar a una clase de tertulia? ¿Por qué?
9. ¿Me podrían describir una clase de tertulia y decir qué parte disfrutan más y por qué?
10. ¿Qué han aprendido en la tertulia?

Fuente: Elaboración de los autores con datos de la investigación.

Observación no participante estructurada

Como técnica complementaria, se realizaron observaciones no participantes en ocho sesiones de tertulias, a cargo de dos investigadores. Estas documentaron conductas vinculadas a motivación, participación, comprensión lectora y satisfacción de estudiantes con NEE.

Se aplicó una pauta de observación estructurada con diez indicadores, diseñada según los objetivos del estudio y validada por tres expertos en investigación cualitativa, inclusión y evaluación pedagógica. Se evaluó la relevancia, claridad y pertinencia de cada ítem, incorporando los ajustes sugeridos antes de su aplicación (ver Tabla 3).

Tabla 3

Pauta de observación

Pauta de observación no participante
1. Leen el texto cuando la profesora lo indica durante la tertulia literaria
2. Respetan turnos de habla
3. Seleccionan y comparten con el curso un párrafo de su interés
4. Explican por qué el párrafo seleccionado es relevante para ellos
5. Argumentan sus ideas durante la tertulia

(Continúa)

(Continuação)

Pauta de observación no participante
6. Escuchan las opiniones de sus compañeros
7. Comentan y opinan de manera voluntaria durante la tertulia
8. Extraen ideas implícitas del texto
9. Conectan sus ideas con la de sus compañeros/as
10. Su expresión gestual y corporal, durante la tertulia, evidencia agrado

Fuente: Elaboración de los autores con datos de la investigación.

Entrevista semiestructurada

Finalmente, se incorporó una entrevista semiestructurada a la docente responsable del curso como informante clave, para la cual se elaboró y validó un guion, siguiendo el mismo procedimiento que con el grupo focal. Esta técnica aportó una perspectiva contextual sobre las condiciones didácticas, relacionales y organizativas que enmarcaron la implementación de las TLD. En el marco fenomenográfico, esta entrevista cumplió un rol de triangulación conceptual, al permitir contrastar las interpretaciones de los estudiantes con la mirada pedagógica de la docente, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno en estudio (Åkerlind, 2005; Marton & Pong, 2005).

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de agosto y noviembre de 2023. El procedimiento metodológico se articuló en tres fases consecutivas: planificación, implementación y cierre analítico, siguiendo criterios de coherencia epistémica, sistematicidad interpretativa y reflexividad del investigador (Creswell & Poth, 2018; Lincoln & Guba, 1985).

Fase 1: Planificación

Durante esta etapa se diseñaron los instrumentos de recolección de información: un guion para el grupo focal, una pauta con indicadores para la observación no participante estructurada y un guion para la entrevista semiestructurada. Como se indicó, todos los instrumentos fueron sometidos a procesos de validación por juicio de expertos.

Fase 2: Implementación

Se realizaron ocho TLD en el aula común con participación de todo el curso, preservando la autenticidad de la práctica. Previamente, la profesora solicitó a los estudiantes leer en el hogar y seleccionar un párrafo significativo; dado que algunos no lo hacían o presentaban dificultades, las sesiones comenzaban con una lectura colectiva. Posteriormente, cada estudiante compartía el fragmento seleccionado y dialogaba con sus pares sobre su elección. Los textos incluyeron clásicos y literatura infantil contemporánea: *El árbol mágico*, *Los músicos de Bremen*, *Papelucho*, *Romeo y Julieta*, *El principito*, *El enano saltarín*, *El gato con botas* y *La flor del cobre*, escogidos por su accesibilidad, diversidad temática y resonancia emocional para favorecer la inclusión. Dos investigadores realizaron observaciones no participantes con una pauta validada de participación, comprensión y expresión afectiva. Al término de las ocho sesiones se llevó a cabo un grupo focal con estudiantes con NEE y una entrevista semiestructurada a la docente titular. El equipo adoptó una postura reflexiva, registró notas de campo y efectuó análisis grupales para resguardar la legitimidad interpretativa (Flick, 2018).

Fase 3: Cierre analítico

Concluida la recolección de información, se procedió a transcribir y organizar sistemáticamente los datos, analizados según las fases del enfoque fenomenográfico. La inclusión de fuentes diversas permitió desarrollar una triangulación metodológica que fortaleció la validez constructiva del análisis (Denzin, 2012).

Consideraciones éticas

Se obtuvieron las autorizaciones institucionales correspondientes, así como el consentimiento informado de los apoderados y el asentimiento de los estudiantes participantes, garantizando su voluntariedad. Asimismo, se resguardó la confidencialidad y anonimato de la información, evitando toda forma de identificación personal o institucional. Se promovió un ambiente relacional de respeto y cuidado, acorde a principios éticos para investigaciones con infancia y población vulnerable (deMarrais & Lapan, 2004).

Análisis de datos

La estrategia analítica se estructuró considerando la naturaleza de las tres técnicas utilizadas y su función dentro de un diseño de triangulación metodológica (Denzin, 2012), orientada a enriquecer la comprensión del fenómeno desde múltiples perspectivas y fuentes de evidencia.

Análisis de grupo focal

El análisis fenomenográfico de las transcripciones se estructuró en cinco fases iterativas, siguiendo a Åkerlind (2005) y Dahlgren y Fallsberg (1991): a) Familiarización: lectura repetida de la transcripción de los grupos focales, con el objetivo de adquirir una visión holística de los discursos; b) Extracción: selección de segmentos que mostraban modos de experimentar la participación en tertulias literarias dialógicas, organizados en matrices; c) Comparación: contraste de declaraciones para delimitar diferencias cualitativas y generar un conjunto preliminar de categorías; d) Formulación: definición de categorías finales que representan diversas formas de vivencia del fenómeno, mutuamente excluyentes y colectivamente integradoras; e) Estructura del resultado: construcción de una jerarquía que refleja relaciones y progresiones entre experiencias. Este proceso visibilizó las múltiples maneras en que los estudiantes significan su participación, revelando tanto aportes transformadores como tensiones que afectan su inclusión escolar.

Análisis de observaciones no participantes

Se utilizaron observaciones no participantes estructuradas. Si bien las observaciones no fueron sometidas al mismo análisis fenomenográfico aplicado a los discursos estudiantiles, sí cumplieron un rol complementario y de triangulación metodológica. En particular, permitieron corroborar la autenticidad y estabilidad de ciertas formas de experiencia verbalizadas y aportar evidencias sobre la interacción corporal, la participación no verbalizada y las dinámicas colectivas del aula (Lincoln & Guba, 1985; Flick, 2018). El análisis consistió en la sistematización de los registros mediante síntesis por sesión, categorización por indicador e identificación de patrones transversales.

Análisis de entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada realizada a la docente fue tratada como fuente de información contextual e interpretativa complementaria, mediante un análisis temático inductivo

(Nowel et al., 2017). Los hallazgos derivados de esta técnica no fueron integrados como categorías fenomenográficas, pero sí se utilizaron para triangular conceptualmente las categorías construidas, enriquecer la interpretación situada desde la perspectiva docente y respaldar la validez ecológica de los resultados mediante convergencia entre fuentes.

Resultados

El análisis cualitativo permitió identificar y organizar tres tipos de resultados que, en conjunto, ofrecen una comprensión profunda del fenómeno. Primero, se construyeron cuatro categorías fenomenográficas a partir del grupo focal con estudiantes con NEE, reflejando formas cualitativamente distintas de experimentar su participación en las TLD. Segundo, se integraron las observaciones no participantes, que aportaron evidencia empírica desde el comportamiento en aula. Tercero, la entrevista a la docente se consideró fuente contextual para triangular y validar las categorías, ampliando la comprensión situada desde la práctica pedagógica.

A continuación, se presentan las categorías emergentes con citas de estudiantes, ejemplos observacionales y aportes docentes, seguidas de la estructura jerárquica que organiza las relaciones entre las experiencias identificadas.

Categoría 1: Participación igualitaria como reconocimiento

Esta categoría refiere a la vivencia de los estudiantes de sentirse escuchados, respetados y partícipes en un espacio que valida sus voces, más allá de sus dificultades. Esta experiencia fue significativa para quienes habitualmente se sienten invisibilizados en el aula, generando un sentido de agencia y pertinencia:

Porque a todos nos dejan hablar, tía. (Estudiante 5).

Ella nos escucha. (Estudiante 2).

Habla uno y después el compañero, no todos juntos. (Estudiante 6).

Esta participación horizontal, promovida por la docente mediante estrategias de andamiaje verbal, favoreció el involucramiento activo de estudiantes con mayores barreras de expresión, contribuyendo a un clima de aula más inclusivo.

La observación sistemática confirma esta experiencia, evidenciada en expresiones que destacan el valor de poder intervenir sin ser juzgados y de participar “como los demás”. En la mayoría de las sesiones, los estudiantes levantaron la mano voluntariamente, respetaron turnos de habla y escucharon activamente a sus compañeros:

Levantán la mano de forma insistente, demostrando motivación y agrado por participar. (Obs. sesión 6).

Están atentos y en silencio, escuchando las opiniones de sus compañeros. (Obs. sesión 7).

Categoría 2: Comprensión como construcción dialógica

Esta categoría recoge la vivencia de comprender los textos a partir del diálogo, las preguntas mutuas y las conexiones personales. Los estudiantes relatan que entienden mejor cuando escuchan otras interpretaciones o cuando el texto les recuerda algo vivido.

La lectura en voz alta y la discusión dialogada fueron experimentadas como instancias para construir significado y comprender los textos en comunidad. Esta forma de comprensión excede lo cognitivo e incorpora dimensiones emocionales y sociales:

Cuando uno lee y el otro explica, se entiende mejor. (Estudiante 3).

Todos entienden lo que dice el libro, pero distinto. (Estudiante 4).

O sea cuando otro habla como que entiendo más el cuento puh . . . el otro día el Juan dijo que, se me olvido [risas]. (Estudiante 2).

Aquí la comprensión no es un proceso individual, sino un fenómeno emergente del diálogo. La interacción permitió a los estudiantes cotejar interpretaciones, ampliar su entendimiento y resignificar el texto desde múltiples perspectivas.

Las observaciones refuerzan esta experiencia. A lo largo de las sesiones se registró que los estudiantes relacionan lo leído con experiencias cotidianas y que, con apoyo docente, logran extraer ideas implícitas:

Comentan sobre hechos de la vida cotidiana que relacionan con el tema del texto. (Obs. sesión 5).

A través del diálogo logran una mayor comprensión del texto leído. (Obs. sesión 7).

Conectan lo leído con hechos de su vida, comentando anécdotas e historias. (Obs. sesión 8).

Categoría 3: Afectividad e integración emocional

Los estudiantes describen las TLD como espacios en los que “*se sienten bien*”, disfrutan, se emocionan y comparten sin temor. Esta dimensión afectiva no solo facilita la participación, sino que profundiza la experiencia lectora y fortalece el sentido de pertinencia:

A veces da pena lo que pasa en el libro y hablamos de eso. (Estudiante 1).

Uno cuenta cosas que también le han pasado. (Estudiante 7).

. . . lo abracé. ¿Por qué lo abrazaste? [Entrevistadora]. *Porque me dio pena.* (Estudiante 6).

La identificación emocional con los personajes y la apertura al diálogo íntimo crearon un espacio donde los estudiantes pudieron conectarse consigo mismos y con los demás, reforzando su integración afectiva en el grupo.

En las observaciones se registró algo similar, ya que varias sesiones fueron vividas como experiencias emocionalmente significativas, caracterizadas por un ambiente respetuoso y contenedor que favoreció la expresión emocional y el fortalecimiento de vínculos interpersonales. Cabe señalar que el lenguaje corporal (registrado en el indicador “expresión gestual y corporal” de la pauta de observación) mostró manifestaciones de agrado y disfrute en al menos siete de las ocho sesiones:

Se ríen y se divierten mientras se desarrolla la tertulia. (Obs. sesión 6).

Demuestran alegría y risas por el relato. (Obs. sesión 3).

Categoría 4: Resistencia o incomodidad ante la exposición

Esta categoría refiere a momentos en que los estudiantes experimentan temor, retraimiento o dificultad cognitiva que les impide participar plenamente. En los relatos emergieron referencias a la vergüenza, a no saber cómo explicar sus ideas o ser evaluado negativamente por sus pares al leer:

Me da nervio leer en voz alta porque a veces me equivoco. (Estudiante 8).

Cuando estoy leyendo mis compañeros conversan. (Estudiante 3).

Esta forma de experiencia pone de relieve tensiones latentes en los procesos de inclusión, recordando que el diálogo igualitario también requiere condiciones de seguridad emocional que no siempre se dan de forma espontánea.

Durante las observaciones se detectó la necesidad de intervención directa de la docente para sostener la dinámica:

Participan solo con la intervención de la profesora. (Obs. sesión 7).

Dificultades para explicar y argumentar por qué el párrafo fue seleccionado. (Obs. sesión 6).

Estas manifestaciones no niegan la experiencia positiva, sino que revelan la complejidad del proceso de comprensión lectora en entornos pedagógicos inclusivos, donde los estudiantes oscilan entre apertura y retraimiento, especialmente cuando las demandas cognitivas aumentan.

En tercer lugar, la entrevista semiestructurada realizada a la docente a cargo del curso se consideró como una fuente interpretativa complementaria, lo que permitió triangular y validar las categorías emergentes, así como identificar dimensiones emergentes desde la práctica docente (Flick, 2018; Nowell et al., 2017). Cuatro ejes temáticos centrales emergieron del análisis de la entrevista semiestructurada a la docente:

1. Participación e inclusión

La docente valora las TLD como un espacio de participación democratizada que permite la expresión de todos los estudiantes, incluso aquellos que presentan NEE. Resalta que las dinámicas dialógicas habilitan formas de intervención alternativas, que no se limitan a la decodificación o al desempeño normativo en lectura:

Aunque tengan dentro de su déficit problemas de lectura, al escuchar a sus compañeros, también tienen la opción de opinar.

Este testimonio se articula con la categoría estudiantil de participación igualitaria como forma de reconocimiento, al destacar cómo las reglas dialógicas –turnos de habla, respeto, escucha activa– permiten que los estudiantes se sientan parte del grupo.

2. Comprensión como proceso dialógico

Desde la mirada docente, la comprensión lectora en las tertulias literarias dialógicas se construye socialmente, a través del intercambio de interpretaciones y la escucha horizontal:

Escuchan la opinión de otros compañeros, y eso les ayuda. Argumentan, completan ese argumento con lo de otro niño.

Esta percepción refuerza la categoría comprensión como construcción colectiva, al mostrar cómo la mediación intersubjetiva fortalece habilidades cognitivas y comunicativas.

3. Clima afectivo y fortalecimiento de la autoconfianza

La docente enfatiza el impacto emocional positivo de las TLD, especialmente en estudiantes con baja autoestima escolar. Señala que los niños logran “sacar la voz” y “sentirse valorados”, al participar en un espacio que promueve la confianza, la validación y la expresión personal:

Se sienten valorados, emocionalmente contenidos... esto ha servido para que se valoren a sí mismos.

Estos hallazgos se vinculan directamente con la categoría fenomenográfica integración emocional y afectiva.

4. Valoración pedagógica de la práctica

Finalmente, la docente manifiesta una evaluación altamente positiva de la metodología, considerándola no solo pertinente, sino replicable en otros niveles y asignaturas:

Ojalá se hicieran tertulias todas las semanas en cada curso, desde kínder en adelante.

Este cierre confirma que las TLD son vividas no solo como una estrategia didáctica efectiva, sino como un espacio de transformación pedagógica con potencial inclusivo sostenido.

Estructura jerárquica del resultado

El análisis fenomenográfico permitió construir una estructura de resultado que representa la organización jerárquica y lógica de las formas de experiencia vividas por los estudiantes que presentan NEE, durante su participación en las TLD. Esta estructura no se basa en la frecuencia de aparición empírica, sino en la complejidad creciente y la inclusividad de las formas de experiencia (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005).

En la base de la estructura se ubican dos formas de experiencia diferenciadas pero interrelacionadas: por una parte, la integración emocional y afectiva, referida a los sentimientos de agrado, disfrute y vínculo positivo con la actividad; y, por otra, la resistencia, incomodidad o exposición como amenaza, que emerge en momentos de tensión cognitiva, inseguridad o temor al juicio. Ambas dimensiones configuran el punto de partida desde el cual los estudiantes se aproximan al fenómeno de participar en la TLD.

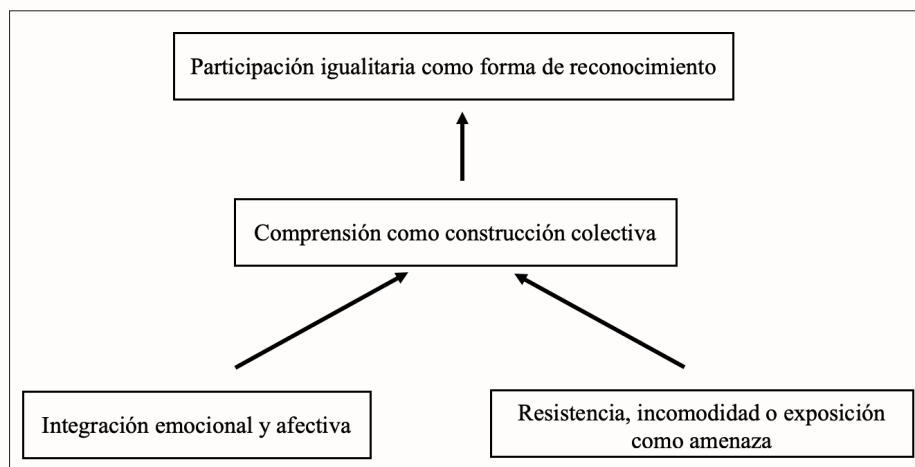
Estas experiencias contribuyen –de forma facilitadora o limitante– al desarrollo de una comprensión construida colectivamente, la cual se constituye como el núcleo estructurante del fenómeno vivido. En esta forma de experiencia, los estudiantes no solo comprenden el texto, sino que lo interpretan activamente a partir del diálogo, el contraste de ideas y la vinculación con su mundo cotidiano. La mediación docente y el intercambio con pares se vuelven esenciales en este proceso.

En el nivel superior del modelo, se ubica la forma más inclusiva y compleja de experiencia: la participación igualitaria como forma de reconocimiento. Esta categoría sintetiza las demás, pues requiere de una comprensión dialógica sostenida y de un clima emocional positivo, pero además implica que el estudiante se perciba a sí mismo como legítimo interlocutor en un espacio democrático de intercambio cultural. En esta experiencia, los niños y niñas no solo comprenden y disfrutan del texto, sino que se sienten parte de una comunidad de sentido, siendo reconocidos por su voz, sus ideas y su presencia.

La perspectiva pedagógica aportada por la docente entrevistada no modifica la estructura jerárquica elaborada desde los discursos estudiantiles, sino que contribuye a reforzar su validez ecológica e interpretativa. Su relato confirma la progresión de experiencias desde formas más limitadas o emocionalmente tensionadas hacia modalidades más complejas de participación y agencia discursiva.

Figura 1

Estructura jerárquica del resultado



Fuente: Elaboración de los autores con datos de la investigación.

Discusión

Los hallazgos de este estudio, enmarcados en un enfoque cualitativo fenomenográfico, permiten explorar los significados que estudiantes que presentan NEE atribuyen a su participación en las TLD. El análisis de los resultados se realizó a partir de un diseño metodológico que combinó grupo focal, observación estructurada y entrevista semiestructurada docente, lo que posibilitó triangular distintas fuentes de información y comprender el fenómeno desde una perspectiva situada. El principal hallazgo indica que las TLD configuran un espacio pedagógico de participación igualitaria, donde los estudiantes con NEE se perciben a sí mismos como interlocutores válidos, vivencian procesos de comprensión colectiva y expresan sus emociones en un clima de respeto y reconocimiento.

La primera categoría emergente, “participación igualitaria como reconocimiento”, da cuenta del modo en que las TLD promueven la validación de la voz estudiantil más allá de las limitaciones funcionales o académicas. Este hallazgo se alinea con lo reportado por Álvarez-Guerrero et al. (2021), Malagón Moreno y González López (2018) y Sanahuja Ribés (2022), quienes plantean que en las TLD todas las voces de los/as estudiantes son escuchadas y valoradas, y, en este contexto, la experiencia de ser escuchado y respetado impacta directamente en el sentido de pertenencia, una dimensión clave en los procesos de inclusión (Molina Roldán et al., 2021). Asimismo, nuestro estudio se alinea con lo planteado por Roca-Campos et al. (2024) y Sanahuja Ribés (2022), quienes sostienen que la participación dialógica permite reconfigurar las relaciones de poder en el aula y, en este sentido, contribuye a una participación democrática, posicionando a todos los estudiantes como sujetos epistémicos. Igualmente, estudios como los de Chávez-Castillo et al. (2023) destacan que la percepción de aceptación social influye de forma decisiva en el bienestar subjetivo y, por ende, en la disposición para participar activamente en espacios de aprendizaje inclusivos.

La segunda categoría, “comprensión como construcción colectiva”, se vincula con estudios que destacan el potencial de las TLD para articular lectura y pensamiento crítico en contextos colaborativos. Khalfaoui-Larrañaga et al. (2024) han evidenciado que, al dialogar sobre los textos, los estudiantes no solo amplían su comprensión semántica, sino que activan procesos cognitivos como la inferencia, la vinculación con experiencias previas y la autorregulación de la comprensión.

En línea similar a nuestra investigación, Foncillas Beamonte et al. (2020), Girbés-Peco et al. (2024) y Palomares Ruíz y Domínguez Rodríguez (2019) plantean que las TLD involucran a los estudiantes en una lectura como acción colectiva, construyen un conocimiento compartido, potencian la lectura crítica, la reflexión, la comprensión crítica, y optimizan habilidades cognitivas vinculadas a la lectura.

La categoría “integración afectiva y emocional” evidencia el valor de las TLD como espacios contenedores, donde los estudiantes pueden compartir emociones, vivencias y resonancias personales, en línea con Villafuerte-Holguín y Ramírez Rodríguez (2022) y Girbés-Peco et al. (2024). Este último estudio, basado en una investigación cualitativa con estudiantes de educación parvularia en un contexto urbano vulnerable en España, muestra que las TLD promueven interacciones emocionales de alta calidad, caracterizadas por la creación de un clima seguro, la expresión de afectos y el fortalecimiento de conductas prosociales como la solidaridad y el rechazo a la violencia. En dicho entorno, los estudiantes no solo desarrollan habilidades lectoras, sino que también aprenden a expresar sus emociones y a construir vínculos significativos con sus pares y docentes. Estas conclusiones coinciden con investigaciones previas (Álvarez-Guerrero et al., 2023; Duque et al., 2020) y se ven reforzadas por nuestros hallazgos, que indican que el bienestar subjetivo y la percepción de aceptación son factores clave en la participación académica de estudiantes con NEE. Más aún, la literatura ha demostrado que los entornos afectivamente seguros mejoran no solo la motivación, sino también el desempeño en lectura (Bücker et al., 2018).

Por su parte, la categoría “resistencia o incomodidad ante la exposición” introduce una tensión necesaria. Aunque la mayoría de los estudiantes valoran la oportunidad de expresarse, algunos manifiestan ansiedad, vergüenza o temor al juicio. Esta ambivalencia ha sido documentada en estudios sobre inclusión, donde se advierte que la mera apertura de espacios dialógicos no garantiza la participación efectiva (Simón Medina et al., 2022). Asimismo, en investigaciones previas sobre TLD se ha reportado que ciertos estudiantes requieren intervenciones docentes explícitas para sostener la dinámica, especialmente cuando enfrentan dificultades lectoras o emocionales (Araya Maldonado & Del Moral Barrigüete, 2024). Estas experiencias sugieren que el diálogo igualitario, para ser verdaderamente inclusivo, debe ir acompañado de condiciones sostenidas de seguridad emocional y reconocimiento mutuo.

Desde la perspectiva docente, las TLD no solo constituyen una estrategia pedagógica innovadora, sino también una herramienta de transformación educativa en contextos de alta diversidad. Tal como lo han señalado Araya Maldonado y Del Moral Barrigüete (2024), el aprendizaje dialógico redefine el rol del profesorado, no solo como mediador de contenidos, sino como gestor emocional y cultural de las relaciones pedagógicas. En el presente estudio, la docente a cargo adoptó decisiones metodológicas particulares orientadas a garantizar la participación equitativa de todo el grupo, como realizar la lectura del texto durante la sesión para asegurar el acceso común, o elegir textos literarios no canónicos ajustados a los intereses y niveles de comprensión de los estudiantes. Estas decisiones, si bien se alejan del modelo clásico propuesto por el proyecto Comunidades de Aprendizaje –centrado en la lectura de obras de la literatura clásica universal–, evidencian una praxis sensible al contexto, donde la adecuación didáctica prima sobre la fidelidad del modelo.

Lo anterior plantea un punto de reflexión relevante respecto a la formación docente y la implementación efectiva de las TLD en realidades escolares marcadas por la vulnerabilidad social, la diversidad cultural y las barreras estructurales al aprendizaje. Si bien estas prácticas han sido reconocidas como AEE universalistas, en el sentido de que impactan positivamente en resultados académicos, convivencia y cohesión social en los diferentes contextos donde se implementen,

incluso en realidades adversas (Duque et al., 2020; Flecha, 2015; Gatt et al., 2011; Sanahuja Ribés, 2022), de igual forma resulta pertinente indagar cómo se vive su implementación en escenarios específicos. En este sentido, sería valioso explorar, en futuras investigaciones en el contexto chileno, cómo varía la experiencia estudiantil cuando las TLD se implementan exclusivamente con obras clásicas, en contraste con aproximaciones más flexibles como la aquí descrita. Este tipo de indagación permitiría avanzar en la comprensión del equilibrio entre fidelidad al modelo y adecuación contextual como criterio de éxito pedagógico.

Metodológicamente, la triangulación entre grupo focal, observación y entrevista aportó profundidad y validez ecológica al análisis. Este enfoque permitió integrar dimensiones discursivas, conductuales y pedagógicas, favoreciendo una comprensión compleja del fenómeno. Sin embargo, se identificaron limitaciones importantes. Por un lado, algunos estudiantes con NEE presentaron dificultades para expresar verbalmente sus ideas y pensamientos en el grupo focal, lo que pudo haber limitado la riqueza de los relatos obtenidos. Si bien se procuraron condiciones favorables para la participación, es posible que futuras investigaciones deban incorporar técnicas más participativas y menos verbales, como representaciones gráficas elaboradas por los y las estudiantes, para recoger sus experiencias. Por otro lado, el número acotado de participantes y su pertenencia a un solo curso impide generalizar los hallazgos a otros contextos, aunque se reconoce el valor del conocimiento situado en estudios cualitativos.

En suma, este estudio ofrece evidencia situada sobre las TLD como una actuación educativa de éxito que contribuye a la inclusión, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento en estudiantes con NEE. Las implicancias de estos hallazgos invitan a repensar las prácticas lectoras con un enfoque dialógico, reconociendo que la comprensión se construye socialmente, y que la inclusión, en algunas oportunidades, demanda no solo adaptaciones curriculares, sino también espacios sostenidos de reconocimiento mutuo, flexibilidad pedagógica y confianza compartida entre todos los actores del proceso educativo.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado por el Proyecto VRIM 23107 “Comunidades de Aprendizaje en escuelas municipales de la comuna de Mulchén: Un camino hacia la transformación”, de la Universidad de Concepción (UdeC), y por el proyecto “Aumento de la capacidad investigativa y de vinculación con el medio del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Concepción con foco en la paridad de género”, Proyecto basal FB0003, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile (UCH). Además, agradecemos especialmente a la escuela municipal que permitió el desarrollo de este estudio y a su comunidad educativa por su colaboración y compromiso.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Informe técnico Simce 2016*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+Te%CC%81cnico+SIMCE+2016.pdf>
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321-334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>
- Álvarez-Guerrero, G., García-Carrión, R., Khalfaoui, A., Santiago-Garabieta, M., & Flecha, R. (2023). Preventing bullying of students with special educational needs through dialogic gatherings: A case study in elementary education. *Humanities & Social Sciences Communications*, 10, Article e956. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02470-8>

- Álvarez-Guerrero, G., Martínez-de-la-Hidalga de la Torriente, Z., & Villardón-Gallego, L. (2021). "No one will criticize you": Keys for egalitarian participation in dialogic literary gatherings. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(3), 218-235. <https://doi.org/10.17583/remie.8830>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). AAIDD.
- Araya Maldonado, O., & Del Moral Barrigüete, C. (2024). Saberes docentes en las tertulias literarias dialógicas: Un estudio de caso. *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (36), 129-151. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.129-151>
- Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic literary gatherings evoking passion for learning and a transformation of the relationship of a Roma girl with her classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858-864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Press.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analytic. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Cardini, A., Paparella, C., & Semmoloni, C. (2021). *Tertulias literarias dialógicas: Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. Santillana. <https://www.fundacionsantillana.com/publicacao/tertulias-dialogicas-literarias/>
- Chávez-Castillo, Y., Zapata-Lamana, R., Diaz-Vargas, C., Antileo-Miño, L., Castro-Durán, L., Vásquez-Gómez, J., Parra-Rizo, M. A., & Cigarroa, I. (2023). Mental health, subjective well-being, and academic performance in Chilean schoolchildren who are part and are not part of the school inclusion program. *Education Sciences*, 13(10), Article e1065. <https://doi.org/10.3390/educsci13101065>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Dahlgren, L. O., & Fallsberg, M. (1991). Phenomenography as a qualitative approach in social pharmacy research. *Journal of Social and Administrative Pharmacy*, 8(4), 150-156. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-32776>
- de Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241-249. <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>
- de la Cruz Villegas, V., & Gordillo Fuentes, E. J. (2020). Validación de entrevistas por juicio de expertos en el estudio de la inclusión educativa en el área de lenguas extranjeras. *Ride: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), Artículo e110. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.710>
- deMarrais, K., & Lapan, S. D. (Eds.). (2004). *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Denzin, N. K. (2012). *Triangulation 2.0*. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: The case of successful educational actions. *Frontiers in Psychology*, 11, Article e439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2009). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.

- Fajardo, I., Ávila, V., Delgado, P., Gómez-Merino, N., & Salmerón, L. (2022). Video-blogs and linguistic simplification for students with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(5), 1217-1230. <https://doi.org/10.1111/jar.13016>
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning* (D. J. MacMillan, Trans.). Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Foncillas Beamonte, M., Santiago-Garabieta, M., & Tellado, I. (2020). Análisis de las tertulias literarias dialógicas en educación primaria: Un estudio de caso a través de las voces y dibujos argumentados del alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 204-225. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 2^a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.; 45^a ed.). Siglo XXI.
- Fuentes Román, I., Donoso Osorio, E., & Iturra Herrera, C. (2021). Actividades e interacciones en clases para promover la comprensión lectora. *Lingüística*, 37(1), 9-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7947804>
- Gallego Ortega, J., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112019000200187&script=sci_abstract
- García-Carrión, R., Martínez-de-la-Hidalga de la Torriente, Z., & Villardón-Gallego, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: Herramienta para una educación de éxito. *Padres y Maestros*, (367), 42-47. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>
- Girbés-Peco, S., Tellado, I., López de Aguilera, G., & de Botton Fernández, L. (2024). Promoting high-quality interactions among early childhood education minority students: A case study of dialogic literary gatherings. *Literacy*, 58(2), 228-239. <https://doi.org/10.1111/lit.12354>
- Guez, A., Ketan, & Piacentini, M. (2024). *Mapping study for the integration of accommodations for students with Special Education Needs (SEN) in PISA* [Working Paper, 308]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ed03c717-en>
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action, Volume 2: Lifeworld and system – A critique of functionalist reason*. Beacon Press.
- Iturra, C., & Rosales, J. (2015). Reading together in the classroom: A study of the difference between teacher and student interactions and the requirements of the Ministry of Education in Chile. *Culture and Education*, 27(1), 64-92. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006848>
- Kampylafka, C., Polychroni, F., & Antoniou, A.-S. (2023). Primary school students with reading comprehension difficulties and students with learning disabilities: Exploring their goal orientations, classroom goal structures, and self-regulated learning strategies. *Behavioral Sciences*, 13(2), Article e78. <https://doi.org/10.3390/bs13020078>
- Khalfaoui-Larrañaga, A., Alvarez, P., Gutiérrez-Esteban, P., & Flecha, R. (2024). “I also like it that people care about me.”: Children’s dialogues on values, emotions and feelings in dialogic literary gatherings. *Journal of Language, Identity & Education*, 23(1), 34-48. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1956318>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Malagón Moreno, J. D., & 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>
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, Article e661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Palomares Ruíz, A., & Domínguez Rodríguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>
- Patton, M. Q. (2022). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(suppl. 2), 295-309. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Roca-Campos, E., Zubiri-Esnaola, H., León-Jiménez, S., & Aubert, A. (2024). Perceived improvement of literacy skills of students with and without special educational needs through dialogic literary gatherings. *Disabilities*, 4(4), 1030-1043. <https://doi.org/10.3390/disabilities4040064>
- Romero Pérez, J. F., & Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos – I. Definición, características y tipos* (Vol. 1). Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S., & Ramis-Salas, M. (2020). Child well-being in times of confinement: The impact of dialogic literary gatherings transferred to homes. *Frontiers in Psychology*, 11, Article e567449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>
- Sanahuja Ribés, A. (2022). La tertulia literaria dialógica como estrategia inclusiva: Convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de educación primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(especial II), 46-56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4591>
- Simón Medina, N., Abellán López, M. A., & Cisneros de Britto, J. (2022). Sinergia colaborativa en aulas inclusivas: Una experiencia de grupos interactivos con alumnado con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 91-108. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4218>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Villafuerte-Holguín, J. S., & Ramírez Rodríguez, W. X. (2022). Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: Pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (58), Artículo e1346. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-012)
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), Article e2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Grijalbo.

Nota sobre la autoría

Marcela Núñez Solís – conceptualización; análisis y validación de datos.

Alejandra Barriga Acevedo – metodología; validación de datos.

Yasna Chávez-Castillo – metodología; redacción del manuscrito original.

Javier Parra Santos – redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Ana-Karina Segura Sepúlveda – validación de datos; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Cristhian Espinoza Navarrete – validación de datos; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Sigrid Navarro Navarro – investigación; validación de datos; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Anita Quintana Marileo – investigación; validación de datos; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Disponibilidad de datos

Los contenidos podrán estar disponibles en el momento de la publicación del artículo.

Editores a cargo

-  Rodnei Pereira
-  Adelina Novaes
-  Albertina de Oliveira Costa
-  Lúcia Villas Bôas
-  Patrícia Albieri de Almeida
-  Thais Gava