



**TERTULIAS DIALÓGICAS PROMOTORAS DE NUEVAS MASCULINIDADES  
ALTERNATIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
UN ANÁLISIS DESDE LOS ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS PARA LA  
PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO**

**Josep Maria Canal Barbany**

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI**

**TERTULIAS DIALÓGICAS**

**PROMOTORAS DE NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS**

**EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**UN ANÁLISIS DESDE LOS ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS**

**PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO**

**DOCTORANDO: JOSEP MARIA CANAL BARBANY**

**TESIS DOCTORAL  
2022**

JOSEP MARIA CANAL BARBANY

**TERTULIAS DIALÓGICAS**  
**PROMOTORAS DE NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS**  
**EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

UN ANÁLISIS DESDE LOS ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS PARA LA  
PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

TESIS DOCTORAL

Dirigida por:

DRA. CARME GARCÍA YESTE

DR. ORIOL RÍOS GONZÁLEZ

Programa de Doctorado de Estudios Humanísticos



UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI



FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat "**TERTULIAS DIALÓGICAS, PROMOTORAS DE NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ANÁLISIS DESDE LOS ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO**", que presenta JOSEP MARIA CANAL BARBANY per a l'obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la meva direcció al Departament D'ESTUDIS HUMANÍSTICS d'aquesta universitat.

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado "**TERTULIAS DIALÓGICAS, PROMOTORAS DE NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ANÁLISIS DESDE LOS ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO**.", que presenta JOSEP MARIA CANAL BARBANY para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de ESTUDIOS HUMANISTICOS de esta universidad.

I STATE that the present study, entitled "**TERTULIAS DIALÓGICAS, PROMOTORAS DE NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ANÁLISIS DESDE LOS ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO**", presented by JOSEP MARIA CANAL BARBANY for the award of the degree of Doctor, has been carried out under my supervision at the Department HUMANISTIC STUDIES of this university.

TARRAGONA, 23 de maig de 2022

El/s director/s de la tesi doctoral  
El/los director/es de la tesis doctoral  
Doctoral Thesis Supervisor/s

CARME  
GARCIA  
YESTE - DNI  
39895551G

Firmado digitalmente  
por CARME GARCIA  
YESTE - DNI 39895551G  
Fecha: 2022.05.23  
22:59:10 +02'00'

Carme Garcia Yeste

RIOS  
GONZALEZ  
JOSE ORIOL  
-  
40994687Q

Firmado  
digitalmente por  
RIOS GONZALEZ  
JOSE ORIOL -  
40994687Q  
Fecha: 2022.05.24  
07:15:44 +02'00'

Jose Oriol Ríos González

## Agradecimientos

A Eli: mi amor ideal hecho realidad,  
apasionada, constante, lógica, humilde, amorosa y amiga hasta lo más profundo,  
un lujo de relación que camina hacia un horizonte lleno de amor y pasión.

A mis hijos, Bernat y Gal·la: manantial inagotable de amor e inspiración.  
Siempre con atención, con cariño, con curiosidad. Buenos, guapos, listos y valientes.

A mi familia: mis padres, mi hermana y mis sobrinos,  
por una trayectoria que, desde la cercanía de entonces o desde la lejanía de ahora,  
ha estado llena de esperanza, amor y apoyo.

A mis amigos, Roger, José Luis y Guille,  
compañeros de transformación, porque sin ellos, ni inicio, ni desarrollo, ni final.  
Todo un camino por recorrer.

Al Grup Tagore y las NAM,  
por la luz que desprende hacia el infinito, cambios que, juntos, son soles.

A mis amigas Sara y Susana,  
verdadera inspiración en diálogos de amistad, deseos de transformación  
y compañeras de instantes de trabajo, llenos de baile y sonrisas.

A mi amiga Esther,  
por su solidaridad, su confianza y diálogos y por su brillo e inteligencia por mejorar el mundo.

A las mujeres del grupo Sherezade,  
Luz inspiradora para luchar contra la violencia desde la belleza, la verdad y la bondad.

Al seminario a Hombros de gigantes y a IRIS AEBE, espacios de formación que se convierten en  
relaciones donde el conocimiento y la solidaridad hacen crecer la amistad.

A mis hermanos mayores de elección, Pepe, Josan y Alberto,  
que inspiraron los inicios con diálogos intensos, divertidos, amables...

A las amigas y amigos de Alacant, València y Barcelona  
que tanto nos quieren y a los que adoro por ser como son.

A Ramón Flecha, por su admirable ejemplo de valentía, inteligencia,  
amor y solidaridad hacia las personas, que tanto aviva sueños de mejora.

Al grupo CREA por ser mujeres y hombres referentes, científica y humanamente, siempre.

A Karme i Oriol, por su apoyo incondicional desde el inicio y hasta el fin de la tesis.  
Su capacidad de trabajo, eficacia, exigencia, sabiduría, cariño y su deseo de transformación  
son un verdadero ejemplo para mí, que seguirá vivo para siempre.

Esta investigación en formato de tesis doctoral tiene sentido con la trayectoria personal, profesional y académica del doctorando, por lo cuál se presenta una breve aclaración sobre los orígenes y explicaciones que justifican el desarrollo de este estudio y los horizontes que se pretenden construir en un futuro, como contribución a la educación de los niños y de las niñas.

El origen inicial del camino que me ha llevado a este punto surge en los inicios de mi formación como maestro de educación especial, ya que antes de haber obtenido la titulación, tuve la oportunidad de estar vinculado a diferentes tareas profesionales y de voluntariado social relacionadas con colectivos en riesgo de exclusión social (personas de minorías étnicas, personas con discapacidad, etc.). La principal motivación ha sido siempre poder colaborar, desde la aportación personal, profesional y, en este caso, científica, desde la motivación continua por el aprendizaje, para la mejora de las condiciones de vida, de relación y de aprendizaje de todas las personas.

El paso por diferentes instituciones, ya sean escuelas, asociaciones, centros de día, o fundaciones con tareas sociales, ha contribuido a conformar un camino y una mirada en la que se ha ido construyendo la necesidad de buscar la manera de encontrar visiones y actuaciones que puedan dar respuesta a este sueño de mejora y transformación social.

Por estos motivos siempre he estado proyectado a mantener el estímulo por el aprendizaje que me ha llevado a la realización de este sueño en forma de tesis doctoral. Para ello, después de haber cursado la carrera de magisterio he pasado por estudios de psicología, que no he podido finalizar y por un máster de investigación en feminismo y ciudadanía de la Universidad Jaume I de Castellón.

En abril de 2008, siendo ya maestro en la escuela pública, tuve la oportunidad de escuchar al Dr. Ramón Flecha en una conferencia ofrecida por el Servicio de Formación del Profesorado. En esta conferencia pude conocer las Comunidades de Aprendizaje (a partir de ahora CdA) y las Actuaciones Educativas de Éxito (a partir de ahora AEE) que, con su aval científico (Includ-ED, 2011) y su diseño de transformación educativa y social para la superación de las desigualdades, suponen un gran avance en la forma de trabajar y enfocar la tarea educativa, además de contar con una calidad científica y humana excelentes. Desde ese momento se inició una transformación muy importante, tanto a nivel personal como profesional que tiene gran parte de responsabilidad en en las posibilidades e ilusiones de realización de esta tesis doctoral.

A partir de ese momento se produjo un paulatino fortalecimiento en la base teórica y práctica de las AEE, participando en diferentes acciones como son, por ejemplo: la transformación de la escuela en la que trabajaba, que inició las fases de transformación en Comunidad de Aprendizaje en 2010; la participación en el Seminario a Hombres de Gigantes de Benidorm el 2014 (creado gracias ale ejemplo del Seminario de Valencia que se creó en 2011); el grupo de formadores en CdA y AEE, el 2014; el seminario A Hombres de Gigantes de València, sobre AEE y CdA, el 2015; el Grupo Tagore de Hombres en Diálogo, el 2016; la asistencia al Congreso Internacional Multidisciplinario de Investigación Educativa (CIMIE), desde 2014 hasta la actualidad; y IRIS AEBE (Asociación por la Educación Basada en Evidencias) el 2018.

De esta manera, en este ilusionante camino, de aprendizaje y transformación personal, he podido participar de interacciones en las que he tenido un diálogo profundo, riguroso y solidario, que me ha posibilitado caminar, con la solidaridad y la inteligencia de muchas

personas hacia el sueño de poder emprender, materializar y escribir esta tesis doctoral. El elemento clave que ha hecho posible este camino han sido las relaciones de amistad y de solidaridad de personas que, desinteresadamente, han creído en este mismo sueño, que lo han compartido, que lo han regado y acompañado y ayudado de una forma muy especial y que, por ello, siempre formarán parte de este camino y de un futuro compartido por la transformación educativa y social, y por la amistad que nos llena de ilusión para seguir caminando.

## **Dedicado**

al alumnado, profesorado y familias,  
de ayer, de hoy y del futuro  
que comparten este sueño de mejora de la educación para todas y todos.

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación muestra los resultados de la aplicación de las *tertulias dialógicas* en tres escuelas de educación primaria con la finalidad de analizar los efectos que tiene esta *actuación educativa de éxito* en las actitudes, concretamente, de los niños (se trata en masculino específicamente). El estudio examina el impacto que generan las *tertulias dialógicas* en las relaciones y en las actitudes que los niños mantienen, tanto en el momento de las Tertulias como en otros entornos, teniendo en cuenta la transformación de los *actos comunicativos* que se dan en las interacciones y relaciones entre iguales. El principal objetivo de esta investigación se centra en evaluar si promueven actitudes de las *nuevas masculinidades alternativas* que contribuyen a la superación de la violencia de género, ya que se basan en la autoconfianza, la seguridad y la valentía, así como el rechazo a la violencia, elementos que generan atractivo y valor social dentro del sistema de relaciones y en el grupo de referencia.

El diseño de la investigación se ha fundamentado en la Metodología Comunicativa para poder extraer la información rigurosa y concreta sobre los elementos de las categorías de estudio relacionadas con las *tertulias dialógicas*, *los actos comunicativos dialógicos* y *las nuevas masculinidades*. Este enfoque metodológico tiene en cuenta las diferentes voces de las personas que entran en contacto, a través de técnicas de recogida de información que valoran en el diálogo igualitario los diversos argumentos y perspectivas. Las personas que participan en la investigación aportan su conocimiento y profundización en la realidad, mientras que las personas investigadoras aportan el conocimiento científico acumulado que

proporciona estrategias y conceptos que impulsan las transformaciones que pueden mejorar las vidas de las personas.

Los principales resultados obtenidos se vinculan a las categorías y subcategorías de estudio que se han recogido en los espacios de tertulia dialógica o de entrevista comunicativa con alumnos, familiares y profesorado. En ellos se establece una clara conexión entre los principios que dinamizan y fundamentan las interacciones de las tertulias con el aprendizaje e interiorización de *actos comunicativos* que contienen sinceridad, voluntad de consenso y ausencia de interacciones de coacción. Se demuestra en los resultados como los niños aprenden a tener actitudes de autoconfianza y seguridad, que empuja a la fuerza para posicionarse ante la violencia, con relatos de las tertulias y de las entrevistas en las que se expresan detalles que fundamentan las transformaciones que vinculan Tertulias Dialógicas y *nuevas masculinidades alternativas*.

En conclusión, la discusión de los resultados permite afirmar que las *tertulias dialógicas* establecen un espacio de relación e interacción en la que sus participantes aprenden a relacionarse en base a los principios del *aprendizaje dialógico*, lo que les permite a los niños desplegar Actos Comunicativos Dialógicos que les impulsan a actuar con confianza y seguridad, rechazando la doble moral y tomando posición ante la violencia y la injusticia. Estos elementos de las NAM les infunden valor social y atractivo en sus entornos y en su grupo de iguales, ya que son masculinidades solidarias e igualitarias que defienden la verdad y la libertad con una postura segura y basada en la fuerza de los argumentos.

## RESUM

El present treball d'investigació mostra els resultats de l'aplicació de les *tertúlies dialògiques* a tres escoles de primària amb la finalitat d'analitzar els efectes que té aquesta *actuació educativa d'èxit* en les actituds, concretament, dels nens (es tracta específicament en masculí). L'estudi examina l'impacte que generen les *tertúlies dialògiques* en les relacions i en les actituds que mantenen els nens, tant en el moment de les *tertúlies dialògiques* com en altres entorns, tenint en compte la transformació dels *actes comunicatius* que es donen a les interaccions i relacions entre iguals. El principal objectiu d'aquesta investigació es centra a avaluar si es promouen actituds de *noves masculinitats alternatives* que contribueixen a la superació de la violència de gènere, ja que es basen en la autoconfiança, la seguretat, el coratge, així com el rebuig a la violència, elements que units generen atractiu i valor social dins del sistema de relacions i en el grup de referència.

El disseny de la investigació s'ha fonamentat en la *metodologia comunicativa* per poder extreure la informació de forma rigorosa i concreta sobre els aspectes de les categories d'estudi, presents a la literatura científica, relacionades amb les *tertúlies dialògiques*, els *actes comunicatius dialògics* i les *noves masculinitats alternatives*. Aquest enfoc metodològic té en compte les diferents veus de les persones que entren en contacte, mitjançant tècniques de recollida d'informació que valoren el diàleg igualitari dels diversos participants i perspectives. Les persones que participen a la investigació contribueixen amb el seu coneixement i profundització de la realitat, mentre que les persones investigadores aporten

el coneixement científic acumulat que proporciona estratègies i conceptes que impulsen les transformacions que poden millorar les vides de les persones.

Els principals resultats obtinguts es vinculen a les categories i subcategories d'estudi que s'han recollit en els espais de les *tertúlies dialògiques* o de les entrevistes comunicatives a alumnes, familiars i professorat. En ells s'hi estableix una clara connexió entre els principis de dinamitzen i fonamenten les interaccions de les *tertúlies* amb l'aprenentatge i la interiorització dels *actes comunicatius dialògics* que combinen sinceritat, voluntat de consens i absència d'interaccions de coacció. Es demostra en els resultats com els nens aprenen a tenir actituds d'autoconfiança i seguretat, que empenyen el coratge per posicionar-se davant la violència, en els relats de les tertúlies i dels relats en les que s'expressen els detalls que fonamenten les transformacions que vinculen *tertúlies dialògiques* i *noves masculinitats alternatives*.

En conclusió, la discussió dels resultats permet afirmar que les *tertúlies dialògiques* estableixen un espai de relació i interacció en el que els seus participants aprenen a relacionar-se en base als principis de l'aprenentatge dialògic, la qual cosa permet als nens desplegar *actes comunicatius dialògics* que els impulsen a actuar amb confiança i seguretat, rebutjant la doble moral i prenent posició davant la violència i la injustícia. Aquests elements de les NAM els proporcionen valor social i atractiu en els seus entorns i el seu grup d'iguals, ja que actuen com masculinitats solidàries i igualitàries que defensen la veritat i la llibertat amb una postura segura i basada en la força dels arguments.

## ABSTRACT

The present research work shows the results of the application of the *dialogic gatherings* in three primary schools with the purpose of analyzing the effects that this *successful educational action* has on the attitudes, specifically, of the children (it is specifically addressed to boys). The study examines the impact generated by the *dialogic gatherings* on the relationships and attitudes that the children maintain, both at the time of the gatherings and in other environments, taking into account the transformation of the Communicative Acts that occur in the interactions and relationships among equals. The main objective of this research focuses on evaluating whether they promote attitudes of the *new alternative masculinities* that contribute to overcoming gender violence, since they are based on self-confidence, security and courage, as well as the rejection of violence, elements that generate attractiveness and social value within the system of relationships and in the reference group.

The research design has been based on the *communicative methodology* in order to extract rigorous and concrete information on the elements of the study categories related to the *dialogic gatherings*, the *dialogic communicative acts* and the new alternative masculinities. This methodological approach takes into account the different voices of the people who come into contact, through information collect techniques that value in the egalitarian dialogue the diverse arguments and perspectives. The people who participate in the research contribute their knowledge and insight into reality, while the researchers contribute the accumulated scientific knowledge that provides strategies and concepts that drive transformations that can improve people's lives.

The main results obtained are linked to the categories and subcategories of study that have been collected in the dialogic discussion groups or communicative interviews with students, family members and teachers. In them a clear connection is established between the principles that dynamize and base the interactions of the *dialogic gatherings* with the learning and internalization of *communicative acts* that contain sincerity, will of consensus and absence of coercive interactions. It is demonstrated in the results how the children learn to have attitudes of self-confidence and security, which pushes the force to position themselves in the face of violence, with accounts of the gatherings and interviews in which details are expressed that substantiate the transformations that link *dialogical gatherings* and *new alternative masculinities*.

In conclusion, the discussion of the results allows us to affirm that the *dialogical gatherings* establish a space for relationship and interaction in which their participants learn to relate to each other based on the principles of *dialogic learning*, which allows the boys to deploy *dialogic communicative acts* that drive them to act with confidence and security, rejecting double standards and taking a stand against violence and injustice. These elements of NAMs instill them with social value and attractiveness in their environments and in their peer group, as they are supportive and egalitarian masculinities that defend truth and freedom with a confident stance and based on the strength of arguments.

## ÍNDICE

<b>0. INTRODUCCIÓN</b>	<b>17</b>
<b>0.1. Justificación del estudio</b>	<b>17</b>
<b>0.2. Presentación del estudio</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I: RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA ERRADICAR Y SUPERAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO II: TERTULIAS DIALÓGICAS, ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO PARA LA CREACIÓN DE ENTORNOS DIALÓGICOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>30</b>
<b>2.1. Teoría del Aprendizaje Dialógico</b>	<b>31</b>
<b>2.2. Los Principios del Aprendizaje Dialógico</b>	<b>43</b>
<b>2.3. Actuaciones Educativas de Éxito</b>	<b>49</b>
<b>2.4. Tertulias Dialógicas</b>	<b>54</b>
<b>2.5. Actos Comunicativos Dialógicos</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO III: SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS</b>	<b>67</b>
<b>3.1. Prevención de la violencia en el entorno educativo</b>	<b>68</b>
<b>3.2. Las Bases de la Socialización Preventiva de la Violencia de Género</b>	<b>70</b>
<b>3.3. Desarrollo de la Socialización Preventiva de la Violencia de Género</b>	<b>75</b>

<b>3.4. El Papel de la Nuevas Masculinidades Alternativas</b>	<b>77</b>
<b>3.4.1. Masculinidad Tradicional Dominante</b>	<b>79</b>
<b>3.4.2. Masculinidad Tradiucional Oprimida</b>	<b>80</b>
<b>3.4.3. Nuevas Masculinidades Alternativas</b>	<b>82</b>
<b>3.4.4. Atractivo, valor social y lenguaje del deseo</b>	<b>84</b>
<b>3.5. Transformación: Interacciones dialógicas y Nuevas Masculinidades Alternativas</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>89</b>
<b>4.1. Introducción</b>	<b>90</b>
<b>4.2. Objetivos de la investigación</b>	<b>92</b>
<b>4.2.1. Formulación del problema</b>	<b>92</b>
<b>4.2.2. Objetivos de la investigación</b>	<b>93</b>
<b>4.3. Metodología</b>	<b>95</b>
<b>4.3.1. Bases teóricas y científicas de la Metodología Comunicativa</b>	<b>95</b>
<b>4.3.2. Características de la Metodología Comunicativa</b>	<b>98</b>
<b>4.4. Diseño de la Investigación</b>	<b>100</b>
<b>4.4.1. Técnicas de recogida de información de la Metodología Comunicativa</b>	<b>100</b>
<b>4.5. Análisis de Datos</b>	<b>114</b>
<b>4.5.1. Categorías de análisis y dimensiones transformadora y exclusora</b>	

<b>4.6. Cuestiones éticas</b>	<b>120</b>
<b>4.7. Limitaciones del estudio</b>	<b>122</b>
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS</b>	<b>124</b>
<b>5.1. Introducción a los resultados de investigación</b>	<b>125</b>
<b>5.2. Principio del Aprendizaje Dialógico en las Tertulias Dialógicas como impulso para la mejora de las relaciones personales y sociales</b>	<b>127</b>
<b>5.2.1. Diálogo igualitario</b>	<b>129</b>
<b>5.2.2. Inteligencia Cultural</b>	<b>134</b>
<b>5.2.3. Dimensión Instrumental</b>	<b>135</b>
<b>5.2.4. Transformación</b>	<b>137</b>
<b>5.2.5. Creación de Sentido</b>	<b>142</b>
<b>5.2.6. Solidaridad</b>	<b>147</b>
<b>5.2.7. Igualdad de las diferencias</b>	<b>153</b>
<b>5.2.8. Reflexión sobre las subcategorías de la categoría siete principios del Aprendizaje Dialógico.</b>	<b>157</b>
<b>5.3. Los Actos Comunicativos Dialógicos que transforman las actitudes de los niños en la educación primaria</b>	<b>160</b>
<b>5.3.1. Consenso en los Actos Comunicativos Dialógicos</b>	<b>161</b>
<b>5.3.2. Sinceridad en los Actos Comunicativos Dialógicos</b>	<b>164</b>
<b>5.3.3. Interacciones sin coacciones</b>	<b>167</b>

<b>5.3.4. Actos de habla y lenguaje corporal</b>	<b>170</b>
<b>5.4. Actitudes y características de las Nuevas Masculinidades Alternativas en niños de educación primaria que participan en las Tertulias Dialógicas</b>	<b>177</b>
<b>5.4.1. Autoconfianza y seguridad</b>	<b>178</b>
<b>5.4.2. Fuerza, valentía y coraje</b>	<b>182</b>
<b>5.4.3. Rechazo y posicionamiento ante la doble moral</b>	<b>188</b>
<b>5.4.4. Atractivo y valor social</b>	<b>195</b>
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>208</b>
<b>6.1. Comprobación de los objetivos de la tesis</b>	<b>210</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>229</b>

## 0. INTRODUCCIÓN

### 0.1. Justificación del tema de estudio

La presente investigación plantea un estudio sobre las *tertulias dialógicas* (a partir de ahora TD), que se definen como *actuación educativa de éxito*<sup>1</sup> (a partir de ahora AEE) porque promueve mejoras en el aprendizaje y en las relaciones personales de las personas que participan en ella. En la investigación que sigue a continuación se tiene en cuenta la perspectiva de las *nuevas masculinidades alternativas*<sup>2</sup> (a partir de ahora NAM), como elemento de la socialización que puede contribuir a la superación de la violencia de género desde la educación primaria.

En las últimas décadas existe un debate abierto, a nivel educativo y a nivel social, que plantea retos de gran alcance relacionados con la superación y la erradicación de la violencia de género. Esta controversia se produce con un énfasis especial focalizado hacia las actuaciones y estrategias que se deben llevar a cabo desde la educación para mejorar la situación actual. La pretensión principal de esta contribución se vincula a promover argumentos que impulsen al profesorado y a las comunidades educativas a implementar

---

<sup>1</sup> Las Actuaciones Educativas de Éxito son aquellas acciones educativas que tienen excelentes resultados en diferentes contextos, que pueden ser transferibles a todo tipo de entornos y que pueden fundamentar políticas educativas. INCLUD-ED Consortium (2006-2011)

<sup>2</sup> Las Nuevas Masculinidades Alternativas son las masculinidades que combinan atracción y valores igualitarios contribuyendo a la superación de la violencia de género (Flecha et al. 2013)

actuaciones basadas en la evidencia científica de impacto social<sup>3</sup> que permitan caminar hacia horizontes de progreso en las relaciones sociales.

## **0.2. Presentación del estudio**

La finalidad principal de esta investigación es la de contribuir al debate existente en el campo educativo sobre la aplicación de actuaciones en las aulas que permitan superar las barreras y desigualdades existentes que, entre otras cuestiones, impiden a muchos niños y niñas poder disfrutar de relaciones sociales y afectivas satisfactorias.

En concreto, esta tesis doctoral analiza los beneficios que las tertulias dialógicas (TD) producen en las aulas de educación primaria para, específicamente, estudiar la relación que existe entre esta actuación y las actitudes de NAM, definidas como autoconfianza, seguridad y fuerza para rechazar la doble moral, entre los niños y chicos participantes. Por este motivo se hará referencia concreta y específica a los niños, no en un sentido general, sino en masculino, porque este es el objetivo de estudio, analizar como las masculinidades pueden contribuir a superar la violencia de género desde las edades más tempranas, a partir de una AEE. Evidentemente, no se infravalora el papel femenino en la superación de la violencia de género, sino, más bien, en este caso, se pone el foco en cómo las masculinidades pueden contribuir a esta finalidad social de tanta importancia y trascendencia. Por lo tanto, durante todo el texto, aparecerán referencias a los niños y las niñas, o a los niños. En el segundo caso, se estará referenciando específicamente en masculino.

---

<sup>3</sup> Las evidencias científicas de impacto social son las investigaciones publicadas en revistas científicas que han demostrado mejoras en las vidas de la ciudadanía y de la sociedad (European Comission, 2018)

Esta tesis doctoral aporta evidencias de la vinculación entre esta actuación educativa de éxito y la prevención de la violencia de género, desde la perspectiva del papel de los niños como elemento que contribuye a la reducción de actitudes violentas y la promoción de actitudes no violentas e igualitarias. En esta línea el foco de la investigación se dirige a examinar cómo se transforman los actos comunicativos de los niños y analizar como afecta esta transformación a su valor social y atractivo entre sus iguales.

De cara a impulsar la transformación social para superar la violencia de género y las desigualdades, los niños y los hombres pueden jugar un papel importante. Por este motivo, contribuirán a mantener la violencia o a superarla, dependiendo de cómo se posicionen los jóvenes y los hombres, de las actitudes que mantengan en sus relaciones, de cuáles sean sus prioridades, acciones, gustos, gestos y deseos, que se transmiten a través de sus actos comunicativos.

Para la configuración de este estudio, en el Capítulo I del trabajo se presenta el estado de la cuestión de los temas que suponen un desafío para la reducción de la violencia en las aulas. En él se detallan los retos pendientes para superar la violencia de género, a la luz de los datos que se recogen en los informes de las organizaciones más importantes a nivel mundial, así como en las investigaciones científicas de mayor impacto científico sobre la temática.

En el Capítulo II se conceptualizan las *tertulias dialógicas* como *actuación educativa de éxito*, que es la medida educativa puesta en marcha en aulas de primaria en las que realiza los cuatro análisis de caso en los que se basa esta investigación. Para poder plantear de manera rigurosa los fundamentos de esta actuación educativa se expone la *teoría del aprendizaje dialógico*, que fundamenta la tertulia dialógica y se describen las evidencias que

respaldan como las *actuaciones educativas de éxito* mejoran los resultados académicos y de convivencia. Resulta clave para esta investigación conocer los efectos a nivel de relaciones sociales y de convivencia que se producen con la aplicación de las AEE. Dentro de este capítulo también se describen de manera concreta las *tertulias dialógicas*, los elementos que la definen, los diferentes tipos que existen y los detalles que contribuyen a su aplicación rigurosa. También se muestra la *teoría de los actos comunicativos dialógicos*, que supera el debate de los *actos de habla*, y que pone la atención en los procesos comunicativos y en los detalles que los componen para poder entender y analizar como suceden y qué efectos tienen las interacciones y las relaciones entre personas. Además, sobre todos estos temas, se aportan evidencias científicas que sostienen y presentan las transformaciones e impactos que estas actuaciones y teorías tienen en las personas que participan.

En el Capítulo III se presenta la *teoría de la socialización preventiva de la violencia de género*, como alternativa a una socialización en la que la violencia y el poder gozan de valoración social y de atractivo y que genera dificultades y consecuencias tremendas en las vidas de las personas, por sustentarse en valores no igualitarios. Esta socialización preventiva se hace indispensable para superar la violencia y para generar relaciones satisfactorias que conduzcan a vidas llenas de sentido. En este capítulo se presentan los fundamentos y piezas clave que permiten comprender y generar nuevas oportunidades de relación.

En este cuerpo teórico aparecen las masculinidades como un elemento importante que puede contribuir a perpetuar una socialización no igualitaria y violenta, o a una socialización alternativa que se base en los sentimientos, en la justicia y en la libertad. En este sentido es indispensable analizar los elementos que conducen a actitudes que van en una u otra dirección. De este modo, el terreno de estudio de las masculinidades ofrece una oportunidad

determinante para poder analizar las relaciones y para poder poner en marcha actuaciones que colaboren a esta transformación social.

El capítulo IV concreta el diseño metodológico de la tesis doctoral. En primer lugar, se plantean los objetivos e hipótesis de la investigación sobre los que se establece una metodología de trabajo y de análisis para poder obtener resultados y conclusiones relacionadas con el objeto de estudio. En segundo lugar, se fundamenta el apartado referenciando el marco teórico de la metodología comunicativa, como una herramienta de planteamiento, estudio y análisis que prioriza la obtención y la valoración de la voz de las personas entrevistadas como base para la mejora del conocimiento científico. En tercer lugar, se desarrolla el diseño metodológico, con los detalles del trabajo de campo vinculados a las técnicas de recogida de información, las muestras de grupos y personas que forman parte del estudio, así como las categorías y subcategorías de análisis extraídas de la literatura científica y que estructuran la respuesta a los objetivos planteados.

En este apartado, para finalizar, se aportan las cuestiones éticas y las limitaciones del estudio que cabe tener en cuenta para circunscribir esta investigación.

En el capítulo V, se describen los resultados más destacados que se han obtenido en el trabajo de campo, siguiendo el diseño metodológico establecido. Este apartado está organizado en base a las categorías y subcategorías propuestas, a partir de las aportaciones de la literatura científica. En cada una de ellas se exponen los relatos de las personas participantes obtenidos en las tertulias dialógicas o en los relatos comunicativos que se han llevado a cabo con alumnado, profesorado y familiares.

El Capítulo VI contempla la discusión de los resultados con los que da respuesta a los objetivos que ha planteado esta investigación. En este apartado se despliegan las pruebas

descritas en los resultados, se relacionan entre ellas y se conectan con las hipótesis de trabajo para poder comprobar el desarrollo del estudio. En este caso se describen las aportaciones de la investigación relacionadas con las categorías de análisis y su interrelación descrita en las voces de las personas participantes. Se realiza una interpretación de los resultados que se fundamenta en la literatura científica y en el marco teórico que se ha descrito en los primeros capítulos de la tesis.

## CAPÍTULO I

# RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA ERRADICAR Y SUPERAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

*Somos conscientes de que la reproducción, los relativismos, el modelo tradicional y la fuerza de los agentes socializadores son enemigos potentes que pueden desanimarnos, pero también creemos en las personas y en la fuerza de la razón y de los sentimientos. De ahí que confiemos, como en su día lo hizo Freire (1997), en transformar las dificultades en posibilidades, porque no somos seres de adaptación (se adaptan los animales) sino de transformación.*

(Gómez, 2004, p. 156)

En la actualidad destacan dos temas importantes que, en el mundo de la educación, están suponiendo un reto para mejorar las posibilidades de aprendizaje en los centros educativos. En primer lugar, se plantea como desafío de cara al futuro la aplicación de actuaciones educativas que contribuyan al aumento y a la mejora de la calidad educativa para todo el alumnado y, en segundo lugar, se considera fundamental disponer de mecanismos para la reducción y la superación de la violencia en las aulas (Rodríguez-Oramas et al., 2021; Duque et al., 2021)

La educación para todo el mundo es un derecho humano y una finalidad reconocida internacionalmente como parte del compromiso de transformación para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030<sup>4</sup> (UNESCO, 2015). En este sentido, proyectar un marco educativo en el que se pueda “proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles” (ONU, 2015) se establece como un objetivo prioritario para la transformación social, desde el fomento, desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias a nivel de lectura, matemática, resolución de problemas y creatividad, tanto como de competencias sociales e interpersonales (UNESCO, 2015).

La tasa de abandono escolar prematuro en la Unión Europea en 2018 estaba en un 10,6% mientras que en España era del 17,9% (Eurostat, 2019). Aunque se haya reducido en los últimos años, este dato sigue siendo el más alto de la Unión Europea junto con el de Malta. Resulta preocupante, en relación con la necesidad de superar el fracaso escolar y el

---

<sup>4</sup> ONU (2015) *Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.  
[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

abandono prematuro, el impacto directo que tienen las consecuencias de estos datos en las vidas de las personas y en la propia sociedad a la que pertenecen.

El proyecto de investigación europea INCLUD-ED (2006-2011) analizó las actuaciones educativas en las escuelas europeas poniendo especial atención en aquellas que generaban fracaso y abandono escolar y aquellas en las que promovían el éxito educativo. Acciones como la separación en distintos itinerarios educativos o la segregación del alumnado por niveles de capacidad, tienen un efecto negativo en los niños y niñas porque aumentan las desigualdades en el rendimiento escolar, afectan a las posibilidades de acceso a la educación superior, con las correspondientes derivadas en la integración en el mercado laboral. El agrupamiento homogéneo dificulta la consecución de los objetivos de igualdad y democracia en la práctica educativa (INCLUD-ED, 2006-2011; Khalfaoui et al., 2020; Zubiri-Esnaola et al., 2020).

La violencia en las aulas se ha erigido como una de las principales barreras a superar para lograr el aprendizaje y el desarrollo de todo el alumnado. Las consecuencias de la violencia física, psicológica y sexual para las víctimas son devastadoras en todos los sentidos, desde las dificultades de concentración, el aumento del absentismo y el rechazo hacia la escuela, hasta los efectos en la salud mental, la inseguridad y el aislamiento, pasando por el impacto negativo en los resultados académicos y en las expectativas educativas y de empleo futuro (Williford et al., 2011; Giavrimis, 2020). El miedo y la atmosfera de ansiedad que se generan en entornos en los que existe violencia escolar tienen consecuencias psicológicas con derivadas que se proyectan a nivel individual y en las relaciones personales y afectivas de las víctimas, pero también para el resto de las personas, en términos de socialización y de reducción de la calidad educativa (UNESCO, 2020).

Las consecuencias para el alumnado que sufre violencia escolar se relacionan con el impacto que tienen en la salud mental, siendo la pérdida de la autoestima y depresión las principales repercusiones, que se vinculan, también, con la falta de apoyos que se padece durante y posteriormente a los episodios de violencia escolar (Chen y Wei, 2011).

A nivel colectivo, la violencia escolar genera un ambiente, en los entornos educativos, que disminuye las actitudes prosociales de apoyo y de ayuda mútua entre los iguales (Ruiz-Henandez et al., 2021). Estas situaciones contribuyen a aumentar las condiciones que promueven la violencia escolar y la posterior revictimización que afecta de forma determinante en las vidas de los menores afectados (Lian et al., 2021)

Teniendo en cuenta que un 25% de los niños y de las niñas europeas han sido víctimas de violencia escolar, con ataques físicos y/o psicológicos, y las consecuencias a nivel social, académico y de salud mental que estos hechos acarrearán, el sistema educativo tiene ante sí un reto de grandes proporciones que hace indispensable la toma de decisiones a todos los niveles para superar esta situación (UNICEF, 2014; UNESCO, 2019).

En este sentido, la investigación presenta evidencias claras sobre la necesidad de poner en marcha actuaciones educativas que promuevan altas expectativas académicas y que, al mismo tiempo, creen entornos de aprendizaje libres de violencia, con el propósito de que las escuelas sean seguras y promuevan los mejores resultados académicos posibles (UNESCO, 2020).

Los datos recogidos por la literatura científica y por las organizaciones que trabajan estos temas, relativos a la violencia escolar y a la violencia de género en la educación primaria y secundaria, que incluyen la que sucede en las redes sociales y en el ámbito digital, muestran

la amplitud de problemas y de repercusiones a las que se enfrenta la sociedad (Rodríguez-Álvarez et al., 2021; Jimenez ,2019; Fujikawa et al., 2021; Coyle et al., 2021)

ANAR, que es una Fundación española que ofrece ayuda y asesoramiento por teléfono y por correo electrónico a niños y niñas que sufren algún tipo de violencia, publicó datos sobre acoso escolar y ciberbullying en 2018, en los que se visibilizan los problemas de violencia escolar que existe en el sistema educativo español. En su informe presenta los siguientes datos: la edad media de las víctimas de acoso escolar fue en 2017 de 10,9 años, que recibieron esa violencia mayoritariamente de compañeros de la misma clase, de los cuáles más del 50 % las agresiones provenían solo de niños: insultos, ofensas, empujones y aislamiento, en mayor medida, y violencia física grave y/o sexual en menor medida. La pérdida de amistades derivada del acoso escolar se da en un amplio porcentaje de víctimas y otro dato preocupante es que en más de un 70% de los casos no existe reacción por parte del entorno escolar. Además, los datos revelan que la intensidad y la gravedad del acoso aumenta con el paso del tiempo (Fundación ANAR, 2018)

En el informe de la Fundación ANAR sobre violencia de género a chicas menores de edad de 2019 se detallan los siguientes datos: alrededor del 70% de las chicas que denuncian haber recibido violencia de género tiene más de 15 años, pero esta cifra revela que más del 20% tiene entre 12 y 15 años; de estas denuncias el 68% se referencian sobre agresiones de la pareja mientras que el 32% es sobre un agresor que es la expareja de la chica; sobre el tipo de violencia el 98% expresa sufrir violencia psicológica, el 40% violencia física y el 14% violencia de tipo sexual; y en el 60% de los casos se relatan situaciones de violencia en las que existe vinculación con la nuevas tecnologías (Fundación ANAR, 2019).

Para revertir esta situación de conflictividad y de violencia en las aulas los entornos dialógicos de aprendizaje son esenciales por los beneficios que proporcionan a las personas que interactúan en estos entornos. La solidaridad y la participación de personas muy diversas de la comunidad son elementos que contribuyen a proporcionar estrategias superadoras de las desigualdades y que ponen freno a la violencia. Las mejoras se observan en ámbitos como el bienestar personal y emocional, la reducción de la conflictividad, la disminución de los comportamientos disruptivos y la mejora de las destrezas académicas y de las competencias sociales (Duque et al., 2021; Álvarez-Guerrero, 2021; Ríos et al., 2019; García-Carrión et al., 2018; Villardón-Gallego et al., 2018).

En paralelo, los efectos de estos desafíos repercuten directamente en la sociedad, teniendo como principales secuelas las desigualdades y la violencia de género. La socialización de las relaciones, desde la primera infancia, recibe la influencia de multiplicidad de elementos que conforman las interacciones entre las personas, desde aspectos familiares, medios de comunicación, libros, canciones, formas de relación en el entorno, en las amistades, etc. que conforman el modelo de relaciones (Oliver y Valls, 2004). Por lo tanto, los centros educativos se convierten en espacios de interacción que pueden contribuir a la continuidad de la violencia o a su superación, según las acciones y actuaciones que se desarrollen. Por ello, es necesario que las escuelas contemplen en sus actuaciones las estrategias que inciden en los procesos de socialización, para reducir los altos índices de violencia entre los jóvenes y para permitir el desarrollo de relaciones exentas de violencia, basadas en la igualdad y la libertad. En este sentido, la *socialización preventiva de la*

*violencia de género*<sup>5</sup> ofrece a las escuelas una alternativa clave basada en las evidencias, para que puedan erigirse “en motores de transformación y construcción de relaciones igualitarias libres de violencia” (Flecha et al., 2010). En esta línea, resulta indispensable el análisis de los procesos de socialización relacionados con la atracción, la elección y la igualdad en las relaciones. De este modo, se podrá profundizar, a través del diálogo, en los procesos sociales que conducen a la atracción hacia la violencia, identificando los modelos violentos existentes en la sociedad y poder, así, vaciarlos de atractivo (Gómez, 2004; Puigvert, 2014; Puigvert et al., 2019; Melgar et al., 2021; Racionero et al., 2021; Racionero et al., 2022).

---

<sup>5</sup> La Socialización Preventiva de Violencia de Género es el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos (Oliver y Valls 2004, p 113)

## CAPÍTULO II

### LAS TERTULIAS DIALÓGICAS

#### ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO PARA LA CREACIÓN DE ENTORNOS DIALÓGICOS DE APRENDIZAJE

*Antonio se ve reforzado por su participación en la tertulia, tanto en su vida personal y familiar como en la contribución a su comunidad. Sin embargo, ese importante paso es uno de los muchos a recorrer por el camino hacia una sociedad donde nadie sufra discriminación. Él no quiere salir solo de esa situación. Prefiere dar un pequeño salto colectivo que muchos individuales; no dejaría a su gente en la misma o peor situación. Este gitano, esta persona, es un ejemplo universal de solidaridad.*

(Flecha, 1997, p.46)

## 2.1. Teoría del Aprendizaje Dialógico

*"La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía"*

(Freire, 1997, p. 34)

La perspectiva comunicativa en la que se sitúa la *teoría del aprendizaje dialógico* tiene su origen en las profundas transformaciones que se han producido en la actual sociedad de la información. La propia evolución social ha ido configurando nuevas ideas y mecanismos sociales coherentes con los acontecimientos y las situaciones que han acompañado el giro dialógico en esta sociedad de la información (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

Las claves principales que fundamentan y definen la *teoría del aprendizaje dialógico* son la interacción y la comunicación, porque son los elementos que sustentan el diálogo como motor de transformación de las relaciones hacia modelos más democráticos e igualitarios. En la actual sociedad de la información, cada vez más, se entienden las relaciones como espacios de búsqueda de consenso. En los procesos de comunicación se generan posibilidades de comprensión de la realidad y de resolución de situaciones de la vida, que se configuran en aprendizajes profundos que, además, permiten una mayor comprensión del mundo en su globalidad (Flecha, 1997).

El *aprendizaje dialógico* se basa en un enfoque teórico multidisciplinar que pone el diálogo en el centro del debate como motor del aprendizaje y que se fundamenta en las teorías con más reconocimiento científico de la pedagogía (Freire, 1970), la psicología (Vygotsky 1986, 1989; Mead, 1973), la sociología (Beck, 2006; Flecha, 1997), la filosofía (Habermas, 1987) o la política (Chomsky, 1977). Todas estas disciplinas coinciden en ubicar el diálogo como elemento clave, en la actual sociedad de la información, porque cada vez tiene más presencia e importancia en las relaciones personales (Aubert et al., 2008).

La sociedad ha originado nuevas maneras de concebir las relaciones personales y sociales, en buena medida, como efecto de las innovaciones que la ciencia y las nuevas formas de vida han ido produciendo. Esta sociedad de la información es diferente a la sociedad industrial que, en relación con la educación, ha supuesto la ruptura del monopolio del conocimiento, hasta entonces reservado a las clases altas a nivel social y académico. La extensión del diálogo intersubjetivo, entre personas y en régimen de igualdad, constituye una oportunidad de aumentar las posibilidades de tener argumentos que permitan decidir libremente (García-Carrión et al., 2017).

Desde la Teoría del AD, se concibe que el conocimiento se genera a partir de la interacción entre personas que quieren entenderse. Al compartir este diálogo, en un proceso de interacción intersubjetiva, el nuevo conocimiento promueve cambios en la persona, en un proceso de transformación personal que repercute en su entorno (Aubert et al., 2008; Álvarez-Guerrero et al., 2021; Díez-Palomar, 2021). Además, el diálogo, como mediador de la interacción y facilitador de la comunicación entre sujetos, proporciona la creación compartida de significados que dan lugar a transformaciones personales y colectivas (Flecha, 1997; López de Aguilera, 2020).

Diferentes autores de las ciencias sociales como Habermas, Giddens, Beck y Flecha han recogido el giro dialógico de la sociedad, debido a toda una serie de cambios sociales que se han desarrollado en múltiples espacios en los que se producen las relaciones humanas. Cada vez más, el diálogo es más necesario para poder resolver las situaciones que las personas se encuentran en la vida. Por eso, en relación con el estudio del aprendizaje, se da el mismo giro, teniendo en cuenta conceptos comunicativos relacionados con la interacción social en los procesos de aprendizaje (Aubert et al., 2014; Mercer 2016; Mercer et al., 2016; Flecha, 2015).

En esta línea, las capacidades universales para el aprendizaje y la comunicación son un concepto desarrollado desde las teorías de Chomsky y Habermas, que se enmarcan en la teoría de aprendizaje dialógico. Chomsky (1977), al desarrollar la Teoría de la Gramática Universal, describió la capacidad innata de todas las personas para poder usar el lenguaje. Con esta competencia, proyecta la idea universal de aprendizaje desvinculado de cualquier condicionante cultural o social. En esta perspectiva incluye los parámetros lingüísticos que pueden permitir la adquisición de una lengua para comunicarse. La amplitud de esta vertiente permite universalizar las posibilidades de conocimiento de las personas, rompiendo con las barreras académicas, sociales y culturales existentes (Aubert et al., 2008). Habermas (2001), por su parte, en su Teoría de la Acción Comunicativa, se basa en la idea de que las personas tienen capacidad de lenguaje y de acción, por lo que, con la unión de ambas capacidades, los humanos pueden actuar de manera comunicativa. Además, cuando esta acción está guiada por pretensiones de validez, con argumentos válidos, permite llegar a consensos. Se contempla, además, la posibilidad de unir acción, lenguaje y pensamiento, línea de investigación iniciada y desarrollada por Austin (1971) y, más tarde, por Searle (1980). El

CREA (2004) también investigó en esta línea con lo que, siguiendo los pasos de Austin, Searle y Habermas, ha realizado la aportación de los Actos Comunicativos Dialógicos.

La interacción es el elemento clave del aprendizaje en la sociedad de la información ya que, el aprendizaje de los niños y de las niñas, depende de las interacciones que tienen con sus iguales, con el profesorado, con sus familiares y con otras personas en diversos espacios (Aubert et al., 2008).

Autores como Vygotsky, Mead, Freire, Bruner y Rogoff han hecho grandes aportaciones para esta fundamentación del aprendizaje dialógico.

Vygotski, ha aportado diferentes conceptos a este cuerpo teórico que van en sintonía con los procesos de acción, pensamiento, cognición y comunicación. Según Vygotsky (1978) los procesos psicológicos y la inteligencia se desarrollan de manera social, en la interacción entre personas en un proceso en el que interviene el lenguaje.

El punto de partida de la teoría de Vygotsky (1978) está en la creación de significados que median la interacción entre personas, a través de la cuál se genera el sistema social, el contexto, por una parte, y el interior de las personas, por otra, y es la interacción entre las personas en este contexto la que permite la creación de significados sobre todo lo que sucede en el entorno. En esta interacción juegan un papel trascendental los procesos comunicativos y la intersubjetividad.

La intersubjetividad, componente del diálogo y de la interacción, es según Bruner (2000) "la habilidad humana para entender los pensamientos de los otros ya sea a través del lenguaje, el gesto o los otros medios" (p.41) y es gracias a esta habilidad que las interacciones pueden ser posibles y permiten que brote el conocimiento compartido entre diferentes sujetos,

que se reconocen mutuamente como tales. Para Vygotsky (1978) "esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente relacionado con los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social" (p.56). A partir de esta idea, Vygotsky argumenta que la construcción del conocimiento y de los procesos psicológicos superiores se da en la interacción entre estos dos planos, el contexto y el individuo. Concreta como el desarrollo de las funciones cognitivas en las personas se produce con la internalización, que es un proceso que aparece primero a nivel social y después a nivel individual. En primer lugar, se produce entre personas, inter-psicológico y, después, en el interior del individuo, intra-psicológico, entendiéndose que la formación de las funciones superiores se origina entre seres humanos (Vygotsky, 1978).

En estas interacciones se dan los pasos para el desarrollo que van desde el nivel social, interpersonal, hasta el individual, intrapersonal. Según Rogoff (1993) en las interacciones sociales los niños y las niñas se aportan conocimientos cognitivos, sociales y emocionales que les permiten adquirir nuevas competencias que forman parte de sus capacidades, y que tienen un alcance intersubjetivo con los compañeros y adultos que los estimulan a explorar y a superarse.

Este es un elemento clave ya que tiene como consecuencia entender que el resto de las personas del entorno forman parte del acompañamiento en el aprendizaje del individuo. El aprendizaje es, pues, un proceso social que se produce en un contexto determinado que, a través de la interacción, genera la adquisición de nuevos conocimientos por parte del individuo y que estimula el desarrollo de sus capacidades y procesos mentales. "El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el

cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean" (Vygotsky, 1978, p.136)

El análisis que hace Vygostky de la relación entre aprendizaje y desarrollo, es que el aprendizaje precede al desarrollo. "El aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas" (Vygotsky, 1978, p.139). Por lo tanto, critica las teorías que proponen el funcionamiento del desarrollo humano por etapas, ya que argumenta que es el aprendizaje el elemento que hace avanzar el desarrollo del individuo.

Para explicar cómo se produce este proceso de desarrollo establece la existencia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otra compañía más capaz (Vygotsky, 1978, p.133).

Con esta definición, basada en la investigación realizada por el autor, se expone que no sólo aquello que el individuo puede hacer solo forma parte de su propio desarrollo, sino que aquellas capacidades que son posibles de realizar con ayuda de otras personas también forman parte del desarrollo que está en proceso de maduración y que, en breve, formarán parte de su desarrollo real.

Se suponía que los problemas que era capaz de resolver por sí mismo indicaban el nivel de su desarrollo mental en ese momento concreto. Por eso, de esta manera, sólo se puede medir la parte ya madura del desarrollo del niño, que está lejos de ser toda su realidad". (Vygotsky, 1995, p. 252)

En este proceso de desarrollo la interacción entre personas es el espacio en el que se produce el aprendizaje, por lo que a través del lenguaje se comparten y se aportan las formas

de desarrollo real de cada persona que promueven el aprendizaje de cada una, que se internalizará y promoverá avances en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

De manera similar, en los niños normales, el aprendizaje orientado a niveles evolutivos que se han conseguido resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del niño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de este proceso. Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula de que el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo (Vygotsky, 1978, p.137).

Estas evidencias e ideas que aportan Vygostky y sus compañeros nos permiten ver la importancia que la interacción tiene en los procesos de aprendizaje y de desarrollo cognitivo. Por ello, hay que tener presente en las propuestas educativas las actuaciones que promuevan interacciones de calidad para que el aprendizaje tire del desarrollo y acelere la consecución de los procesos psicológicos superiores.

Nos planteamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un hecho esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han interiorizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Vygotsky, 1978, p.138).

La interacción con personas adultas es uno de los aspectos más importantes que permiten a los niños y a las niñas realizar operaciones que, en principio, suponen una gran dificultad pero que desembocan en la posibilidad de aumentar las capacidades.

Los conceptos del niño se han formado en el proceso de instrucción, en colaboración con un adulto. Al finalizar la sentencia, hace uso de los frutos de esa colaboración, esta vez de modo independiente. La ayuda del adulto, invisiblemente presente, capacita al niño para resolver problemas antes que los problemas cotidianos (Vygotsky, 1995, p. 256).

Es esta interacción entre personas la que genera aprendizaje y desarrollo, la interacción comunicativa como aspecto central del progreso de las funciones psicológicas.

"Las funciones psicológicas de orden superior son relaciones sociales que han sido internalizadas en un proceso mediatizado por el lenguaje" (Aubert et al., 2008, p. 108). En el mismo sentido según Vygotsky (1986):

El problema es que el pensamiento está mediado externamente por signos, pero también lo está internamente por los significados de las palabras. La comunicación directa entre las dos mentes es imposible, tanto física como psicológicamente. La comunicación sólo es posible por vía indirecta. El pensamiento debe pasar primero por los significados y, solo después, por las palabras (p. 320).

El interaccionismo simbólico de Mead explica cómo se establece la relación entre la persona y la sociedad con la mediación del lenguaje. Habla del origen social de la persona y de los significados, que se construyen en un entorno social, y como "el proceso social es el responsable de la aparición de la persona; ésta no existe como persona aparte de este tipo de experiencia" (Mead, 1973, p. 274). Por lo tanto, si todo lo que se relaciona con la persona ha salido de la interacción social, la mente, el pensamiento, el comportamiento se unen, se dan lugar y se comparten en un proceso social. Por ello, la participación de la persona en un proceso social, en un contexto social, también permite la modificación de los significados gracias a la interacción.

Con la idea de pensamiento nos referimos a Vygotsky (1995) que concretó que "El pensamiento no genera el pensamiento: lo engendra la motivación, es decir, nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones" (p. 320). Se puede entender como en la interacción, en el proceso social, se encuentran las personas con sus propios pensamientos que, al ser compartidos, a través de parábolas, generan la posibilidad de incluir nuevas ideas y conceptos que son fruto de la práctica interactiva.

Mead plantea que la "persona" tiene interiorizado el resto de las personas con las que ha interactuado, los diálogos que ha tenido, idea que se concreta en el "mi", que sería la voz de las otras personas, es decir, la sociedad dentro del individuo. El "yo" sería la acción que la "persona" desarrolla en relación con los demás, es decir, la respuesta individual creada a partir de la internalización de los significados creados en interacción con los demás. Estos dos componentes, el mi y el yo, que están en constante diálogo interno, forman la "persona" (Mead, 1973).

Bruner (1997) pone el foco en los contextos sociales en los que se dan las interacciones. Habla de la idoneidad de generar espacios y entornos de aprendizaje basados en la diversidad y en la intersubjetividad, en los que los protagonistas de la interacción puedan comunicarse con un diálogo abierto al resto de sectores de la educación, donde el profesorado ya no tiene el poder de decisión.

Esta perspectiva tiene un impulso hacia la dialogicidad que propugna Bakhtin, con el concepto de cadena de voces o multivoicedness, "Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados" (1989, p. 255). El autor explica cómo los diálogos, que se han tenido con otros, forman parte de una gran cadena de diálogos que las personas han tenido en la creación de significados. Estos significados son un elemento necesario en las personas mientras forman parte de un todo dialógico en el que se comparte la conciencia, las reflexiones, los conocimientos, las ideas de cada persona (Bakhtin, 1981, 1986, 1989). Posteriormente, la persona utilizará los nuevos significados fruto del proceso social de comunicación, que es la interacción, que se han internalizado, formando parte de las ideas, conocimientos y reflexiones propias de la persona.

Esta argumentación guarda absoluta concordancia con los supuestos teóricos expuestos anteriormente y, de la misma manera, se puede conectar con las ideas y propuestas de Freire. El autor brasileño quiso poner el énfasis en la acción dialógica que las personas pueden poner en marcha para transformar el mundo. En esta línea, la comunicación es la clave de la relación entre las personas: "No existe comunicación sin diálogo y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital. En este sentido, la comunicación es factor de vida, de más vida" (Freire, 1997, p.100).

La dialogicidad a la que se refiere Freire, forma parte de la necesidad de compartir una relación dialógica que se basa en las posibilidades, ofrecidas por el diálogo entre personas iguales pero diversas, de permitir y tener como objetivo prioritario el hecho de querer promover el espíritu crítico de las personas (Freire, 1997). "La dialogicidad está llena de curiosidad, de inquietud. De respeto mutuo entre los sujetos que dialogan. La dialogicidad supone madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta" (p.108).

El proceso de relación dialógica se establece en paralelo a la esperanza de transformación de la sociedad, con la creación de una educación basada en el diálogo y la comunicación que estimule el pensamiento crítico y la libertad, vinculada a la conciencia como elemento humano.

Para Freire (1970) el diálogo "es ese encuentro en los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin agotarse, por lo tanto, en la mera relación yo-tú" (p.84). "Dado que el diálogo es un acto de encuentro entre hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador" (p.85). Hace un especial énfasis

en las condiciones y elementos que son fuente del lenguaje, sin los cuales no puede existir el proceso que posibilita la transformación, el cambio y la mejora.

"No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe el amor que lo infunde. Si el amor es parte del diálogo, es también el diálogo. De ahí que sea esencialmente tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación" (Freire, 1970, p. 85)

Vuelve a aparecer un elemento fundamental para el establecimiento del diálogo, la intersubjetividad, desde la perspectiva de Paulo Freire. Él lo entiende como la relación de comunicación entre sujetos, entre personas que se valoran por el hecho de poder comunicarse, que lo hacen desde un vínculo horizontal, con humildad y basándose en el amor y en la fe en los hombres (Freire, 1970).

Barbara Rogoff ha vinculado con sus investigaciones la intersubjetividad en el medio social con los procesos cognitivos de los niños y de las niñas. Según Rogoff (1993), la interacción con otras personas hace de guía en el desarrollo de los niños y capacita en la comprensión de las palabras y de las circunstancias, lo que denominó participación guiada.

Otro aspecto teórico que se puede comentar para la concepción del aprendizaje dialógico es el de la indagación dialógica de Wells, que es la voluntad, el impulso y "la predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas" (Wells, 2001, p. 136).

En el marco de las interacciones se tiene presente que debido a la importancia que tienen de cara a generar más aprendizajes y un desarrollo cognitivo y social más acelerado, se pueden valorar y analizar y por ello desde las investigaciones del CREA se propone diferenciar las interacciones dialógicas de las interacciones de poder. CREA hace una

revisión de las investigaciones y postulados teóricos vinculados al estudio de las interacciones, el lenguaje, la intersubjetividad, el diálogo y las acciones para desarrollar que:

Las interacciones dialógicas están basadas en la igualdad y buscan el entendimiento entre todos y cada uno de los interlocutores, valorando los argumentos aportados al diálogo en función de su contribución al desarrollo del conocimiento y no en función de la posición de poder de quien lo emite. Por el contrario, las interacciones de poder están basadas en la violencia física o simbólica que genera una estructura social desigual. (Aubert et al., 2008, p. 129)

En los anteriores apartados se han expuesto los elementos principales que definen el Aprendizaje Dialógico como el marco teórico que sostiene la actuación de las Tertulias Dialógicas, que es la actuación que analiza esta investigación. A continuación, se presentan los Principios del Aprendizaje Dialógico, en los que se condensan los postulados teóricos del Aprendizaje Dialógico que permiten unir la teoría y la práctica para que la actuación educativa cuente con los elementos clave mediante los cuales se consiga una aplicación rigurosa.

## 2.2. Los principios del aprendizaje dialógico

*No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan las desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.*

(Aubert et al., 2008, p.167)

El **diálogo igualitario**, se basa en los fundamentos del diálogo, la argumentación y el consenso en contraposición a la violencia y el poder (Habermas, 2001; Freire, 1997). "Así, el diálogo igualitario es cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de ser valorados por las posiciones de poder de quienes las realizan" (Aubert et al., 2008, p. 173). Por lo tanto, el diálogo que es igualitario ofrece la oportunidad de que todas las personas tengan voz en la interacción. Se puede diferenciar, pues, entre las interacciones igualitarias y las de poder, que son las que dan valor a las

emisiones producidas por las personas con un papel que les otorga más valor. En cambio, en el diálogo igualitario el valor se sitúa en la calidad de los argumentos que se aportan.

Según este principio, a través del diálogo se pueden obtener consensos, se puede permitir la comprensión y se pueden generar mejoras, que no se usan para mantener la posición de poder o la coacción.

Se toman como referentes en este diálogo igualitario a Freire (1997) y a Habermas (2001). Freire (1997) con la Acción dialógica, mediante la cual se puede obrar un proceso de comunicación a través de diálogo para la transformación de las posibilidades de todas las personas incluidas las más vulnerables. Habermas (2001) con la Teoría de la Acción Comunicativa aporta cuestiones interesantes por lo que hace a la interacción entre los sujetos que pretenden entenderse a través del lenguaje, teniendo en cuenta los argumentos de validez y los argumentos de poder. Según CREA (2004), es muy importante distinguir las interacciones dialógicas de las interacciones de poder.

La **inteligencia cultural** es uno de los principios del aprendizaje dialógico que, en este caso, se concreta en que "todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos" (Flecha, 1997, p. 20). Las habilidades comunicativas, académicas y prácticas de las personas pueden desplegarse en las interacciones, cuando existe un diálogo igualitario, y pueden ponerse a disposición de las interacciones para resolver cualquier situación problemática. Todas las personas cuentan con estas habilidades que forman parte de su inteligencia cultural y este principio la hace visible e indispensable para generar el mayor aprendizaje posible (Aubert et al., 2009).

En las interacciones en las que las personas pueden poner en marcha su inteligencia cultural se produce un enriquecimiento colectivo porque cada persona aporta sus conocimientos comunicativos, prácticos y académicos para poder resolver conjuntamente la interacción. Con esta perspectiva de la inteligencia muchas personas han superado la discriminación sufrida por la presión de determinados mecanismos y estructuras de poder, de racismo y de segregación que durante mucho tiempo han retenido las posibilidades de estas personas de participar y de poder hacer aportaciones a la comunidad (Flecha, 1997).

El principio de **Transformación** del aprendizaje dialógico está relacionado con las posibilidades teóricas y prácticas de transformación de las estructuras sociales a partir de la creación de espacios de aprendizaje basados en el diálogo igualitario y la inteligencia de las personas participantes. Se agudiza la posibilidad de analizar las estructuras que reúnen los contextos sociales que han fosilizado las ideas y las acciones en beneficio de las dinámicas de poder tradicionales. Cuando los colectivos son capaces de generar espacios sobre sí mismos de manera igualitaria y compartida, se promueve la esperanza crítica y la ampliación de conocimiento que, a través de la agencia humana, provoca la transformación social de los contextos (Flecha, 1997). La idea de Freire de que "las personas no somos seres de adaptación, sino de transformación" (1997, p.26) fundamenta este principio que enfatiza la necesidad de los sueños, de la utopía para la transformación de la sociedad, para la creación de mundos sociales que favorezcan a todas las personas. Estos provienen del diálogo y de las transformaciones generadas de manera igualitaria, sin que nadie imponga su criterio o su opción.

Las aportaciones de Vygotsky (1978), como hemos visto anteriormente, proponen la idea de la transformación como un mecanismo social de aprendizaje, de múltiples contextos

sociales y culturales que facilitan la adquisición de nuestros conocimientos a través de las interacciones. Es decir, hay que intervenir en el contexto social y transformarlo, para favorecer el desarrollo cognitivo durante la interacción social (Aubert et al., 2009).

La **Dimensión Instrumental**, que es otro de los principios del aprendizaje dialógico, está vinculada a la máxima adquisición de aprendizajes. La idea de las acciones educativas es la de facilitar la adquisición de aprendizajes, promover el traspaso de todo el conocimiento acumulado a todas las personas para motivar un mayor entusiasmo y conocimiento (Racionero et al., 2012). De esta manera, el aprendizaje dialógico permite profundizar en los conocimientos porque durante el diálogo se genera el esfuerzo por entender las preguntas que se plantean. Así mismo, la diversidad de perspectivas y posicionamientos que pueden aparecer permite que se contemplen muchas ideas y que se fomente la reflexión y la comprensión profundas. En este sentido, se pretende que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de acceso al conocimiento, sin ningún tipo de segregación. Las altas expectativas para todo el alumnado son componente primordial del aprendizaje dialógico y relacionado con este principio. No se proponen diferentes tipos de contenidos, de interacciones o de esquemas de trabajo que segreguen al alumno ni por su origen, ni por el nivel educativo de las familias, ni por su cultura (Aubert et al., 2008).

La **Creación de Sentido**, como principio del aprendizaje dialógico, hace referencia a la importancia de dotar de significado personal y social a las acciones que se llevan a cabo. Es decir, que las interacciones dialógicas aportan aprendizajes que dotan de sentido a las vidas de las personas en los diferentes aspectos de la vida, tanto personales, sociales, relacionales, sentimentales que permiten soñar con un futuro mejor en todos estos aspectos. Este proceso se conforma socialmente, de la misma manera que el lenguaje se crea

socialmente y que los significados se crean y recrean de manera colectiva. El sentido de la vida y de las acciones y relaciones que se tienen también se crean y recrean socialmente, por lo tanto, el hecho de cómo se produzcan las interacciones y cómo sean las relaciones con las personas tiene un efecto en la creación de sentido.

El aprendizaje dialógico permite superar la pérdida de sentido que existe en la sociedad, dando lugar a la posibilidad de soñar la propia existencia y de dar argumentos para hacerla realidad, a través de los cambios sociales, ya que estos cambios se producen a nivel social, desde las interacciones y cuando están dirigidos por las propias personas (Flecha, 1997).

El principio de **Solidaridad** enfoca el aprendizaje dialógico en los procesos de aprendizaje entre todo el alumnado y con la intervención de las personas de la comunidad y del entorno. Cuando se organizan las aulas con acciones que promueven el aprendizaje con interacciones solidarias, de ayuda y de colaboración entre las personas, con el enriquecimiento que supone la diversidad de personas, no sólo se mejoran los resultados académicos, sino que se facilitan relaciones más profundas que también llegan al entorno y a la comunidad.

Por ello, el principio de solidaridad del aprendizaje dialógico se explica por la oportunidad de tener centros y acciones educativas que buscan aumentar la calidad de los aprendizajes de todo el alumnado y de todas las personas. Para hacerlo posible se debe construir con todas las personas del contexto social, con la finalidad de asegurar resultados académicos de éxito para todo el alumnado. Son los agentes sociales que se comprometen con la mejora de la educación y permiten el establecimiento de mejores relaciones y la superación de la exclusión social. Al mismo tiempo, se propicia que los beneficios de estas

interacciones solidarias de calidad sean por todo el alumnado, con la consiguiente mejora de resultados y de relaciones. En el aprendizaje dialógico se vive la solidaridad como uno de los elementos que conducen a las personas al éxito educativo y a las relaciones que aportan sentido y bienestar (Aubert et al. 2008; 2009).

La **igualdad de las diferencias** se basa en dar valor a la diversidad, que las diferencias personales y culturales se tengan en cuenta y que se reconozca la diversidad como variable indispensable para mejorar el aprendizaje de todas las personas. Como principio del aprendizaje dialógico, la igualdad de las diferencias permite pasar a la acción y demostrar la coherencia de todos los principios cuando las barreras de la exclusión han perdido sus justificaciones y cuando las acciones permiten el acceso al éxito de todo el alumnado (Aubert et al, 2008).

Este principio, como fundamento, orienta los planteamientos educativos porque afirma el propósito irrenunciable de reconocer el derecho de todas las personas a poder vivir de manera diferente. Además, a nivel pedagógico es importante saber reconocer qué teorías sustentan las acciones educativas que se plantean en la escuela, para así saber distinguir las acciones que son segregadoras de las que son inclusivas. En paralelo a esto, supone la búsqueda del resultado de las prácticas de acción, definidas en relación con los logros observables en las personas y en los colectivos donde se refuerza su posición y se mejoran los resultados académicos (Aubert et al. 2008; García-Carrión et al., 2020).

### 2.3. Actuaciones Educativas de Éxito

*El aprendizaje es un aspecto universal y necesario del  
proceso de desarrollo culturalmente organizado y  
específicamente humano de las funciones psicológicas*

(Vygotsky, 1978, p. 139)

Las TD fueron analizadas, entre otras actuaciones educativas, en el Proyecto Integrado: INCLUD-ED (2006-2011), del VI Programa Marco de la Comisión Europea. INCLUD-ED, identificó las Actuaciones Educativas de Éxito, en el proyecto de investigación en ciencias sociales de mayor rango científico, como aquellas acciones que dan los mejores resultados y que pueden ser transferidas a cualquier entorno (Pulido y Zepa, 2010; Flecha 2015). La Comisión Europea incluyó a INCLUD-ED como uno de los ejemplos de proyectos de investigación de éxito financiados por la Unión Europea, única de las ciencias sociales, en un documento que pretende dar argumentos a los gobernantes para poner en valor la investigación científica como un elemento que enriquece a las sociedades que invierten en la innovación y en la ciencia (Added value research, innovation and science portfolio, 2011; Valls et al., 2014; Flecha et al., 2009).

Flecha (2015) aportó la definición de las AEE que se han investigado en INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-

2011). Este proyecto tenía como objetivo investigar y analizar las actuaciones educativas en dos vertientes: las que dan los mejores resultados y aquellas actuaciones que generan fracaso y exclusión social. La intención fue la de recoger las evidencias de las actuaciones que dan éxito para ponerlas a disposición de los estamentos políticos y de la sociedad de cara a la toma de decisiones basadas en la evidencia y para la superación de las desigualdades existentes (Díez-Palomar et al., 2020).

INCLUD-ED (2006-2011) identificó los elementos relacionados con el fracaso o el éxito vinculados a diferentes áreas mediante el análisis de las características de los sistemas educativos y de los componentes de las prácticas educativas que reducen o mantienen la exclusión educativa y social. El análisis de 20 estudios de casos de experiencias con eficacia en la educación y de 6 estudios de casos longitudinales, en los que se contó con la participación de la comunidad educativa, ha dado lugar a la identificación de las AEE, que son aquellas que tienen un impacto en la superación de las desigualdades sociales mediante la educación (Buslon y Flecha, 2016). El proyecto de investigación contó, durante 5 años, con la participación de más de 100 investigadores e investigadoras de diferentes áreas, procedencias y niveles educativos, con un gran volumen de tareas, que se trasladaron a más de 90 artículos científicos y otras actividades académicas que han tenido un gran impacto científico (Soler, 2017).

Identificar las AEE ha permitido reconocer las diferencias existentes entre las acciones que llevan a la exclusión y la segregación, las buenas prácticas y las AEE. Son estas últimas las que han dado lugar a posibilidades de transformación, tanto en la manera de organizar la educación como en la creación de interacciones con el alumnado y con la

comunidad educativa, con la mirada puesta en la mejora académica y de las relaciones sociales.

Las actuaciones educativas de éxito (INCLUD-ED, 2006-2011) son aquellas acciones educativas que tienen excelentes resultados en diferentes contextos, que pueden ser transferidas a todo tipo de entornos y que pueden fundamentar políticas educativas. Su aplicación permite reducir las desigualdades educativas que generan mejoras en la cohesión social, que es uno de los principales objetivos del programa de investigación europeo. Además, INCLUD-ED supone un avance en la transferencia de la investigación a la sociedad, ya que se demuestra su impacto social, reconocido por la Comisión Europea, y entendido como las mejoras que se producen cuando los resultados de la investigación se transfieren a la sociedad, lo cuál es, actualmente, un requerimiento para la investigación científica de todas las áreas (Reale et al., 2017; Soler, 2017; Soler-Gallart y Flecha, 2022).

Las AEE se pueden dividir en dos grandes bloques, como aparece en el informe final de INCLUD-ED (2006-2011): el agrupamiento del alumnado y la participación de las familias y de la comunidad. Las evidencias han concretado estas Acciones Educativas de Éxito: grupos interactivos, tertulias dialógicas, participación de la comunidad, formación de familias, modelo dialógico de convivencia y formación dialógica del profesorado (Flecha 2015).

INCLUD-ED identifica tres tipos de agrupación de alumnos en las aulas: Mixture, Streaming e Inclusion. Según las evidencias, los dos primeros tipos de agrupamiento dan lugar a la exclusión social y el último genera mejoras educativas en el aprendizaje y en las relaciones sociales. Estas prácticas inclusivas van desde el apoyo entre iguales con ayuda de voluntariado y familiares, la extensión del tiempo de aprendizaje, hasta los Grupos

Interactivos que es la actuación educativa que está generando mejoras de resultados (Valls y Kyriakides, 2013; Díez-Palomar et al., 2015; Khalfaoui et al., 2020; Zubiri Esnaola et al., 2020).

La lectura dialógica es otra de las AEE que, en este caso, promueven mejoras en el aprendizaje de la lectura, por las interacciones que se dan en los diálogos que se dan sobre el texto, y un refuerzo de la comprensión, gracias a las diferentes interpretaciones que aparecen en los debates compartidos sobre la lectura (Soler et al., 2008; Flecha, 2015). Esta AEE se puede realizar en los espacios de extensión del aprendizaje, en programas de acompañamiento de lectura por parte de los familiares durante los primeros cursos de la primaria o con las TLD, que se explicara en profundidad en el próximo apartado.

La participación de las familias también ha sido identificada como una AEE por INCLUD-ED (2006-2011), se identificaron cinco tipos de participación: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. Las evidencias extraídas del programa de investigación muestran que los tipos de participación decisiva, evaluativa y educativa, llevadas a cabo en los centros educativos, generan mejoras en el aprendizaje y en los resultados académicos (Flecha, 2015). Las claves que explican estas mejoras están vinculadas a que, en estos procesos de participación, los familiares aportan sus conocimientos, genera mejoras en las personas que participan, se estimula la formación de los familiares, y además ello provoca efectos mayores a sus hijos e hijas y a la comunidad (Bonell y Ríos, 2016). Un ejemplo de formación de familiares, que se reconoce también como una AEE, son las TLD de personas adultas que se realizan en las Comunidades de Aprendizaje. En otro sentido, la implicación de las familias en la educación de los niños provoca mejoras de relación y de comportamiento y permite la mejora y la aceleración de los

alumnos con dificultades, ya que reciben más atención. La aportación de conocimientos, a través de la inteligencia cultural acumulada, es de gran valor y enriquece las interacciones que se dan (Ramis y Kastrina, 2010). En el mismo sentido, la modificación de los roles que ejercen las personas adultas facilita e impulsa las interacciones dialógicas que aumentan los aprendizajes (Tellado y Sava, 2010).

El modelo de prevención y resolución de conflictos (Villarejo-Carballido 2019) (a partir de ahora MDPRC) es concebido como la AEE que se basa en las evidencias científicas avaladas por la comunidad científica internacional para superar la violencia y la conflictividad, con la interveióncn de toda la comunidad educativa. Las claves de este MDPRC se fundamentan en el posicionamiento activo ante la violencia, basado en la solidaridad y la creación de redes de apoyo para la prevención y la protección. Se pretende, con este MDPRC, generar una socialización preventiva de la violencia, que se enfrente y supere la socialización tradicional que une atracción y violencia, con la finalidad de permitir relaciones libres de violencia y construir entornos en los que unan deseo y valores éticos (Gómez, 2004; Puigvert et al., 2019; Duque et al., 2021).

La formación dialógica del profesorado (Roca et al. 2016; Roca et al. 2021) se presenta como la AEE que contribuye a acercar las evidencias científicas que transforman la educación, tanto al profesorado como a la comunidad educativa (Rodríguez-Oramas et al. 2020; Rodríguez-Oramas et al. 2021).

## 2.4. Tertulias Dialógicas

*Somos en buena medida lo que somos gracias a lo  
que hemos aprendido y a lo que recordamos.*

(Kandel, 2018, p. 117)

*Somos lo que somos gracias a nuestra relación con los otros.  
Inevitablemente, pues, nuestra meta debe ser una meta social, tanto desde  
el punto de vista de su contenido como desde el punto de vista formal.*

(Mead, 1990, p. 381)

*Porque nuestro propio pensamiento se origina y se forma en el proceso de  
interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cuál no puede dejar de  
reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro.*

(Bakhtin, 1989, p. 279)

Las TD se basan en el aprendizaje dialógico y tienen el diálogo y el lenguaje como herramienta cultural y psicológica (Vygotsky, 1978) para la creación colectiva de conocimiento (Flecha 1997; 2015). Las mejores obras de la humanidad de la literatura, el arte, la ciencia, las matemáticas o la música son el punto de partida de debates profundos que

se comparten en un espacio en el que el diálogo igualitario y la solidaridad promueven altas cotas de aprendizaje, de creación de sentido y de cambios reales en las personas que participan.

El origen de las TD parte de la experiencia que se puso en marcha a finales de los años 70 en la Escuela de Adultos de la Verneda, de la ciudad de Barcelona. Ramón Flecha comenzó a hacer una actuación educativa, que tenía en su núcleo la lectura y la tertulia de las mejores creaciones de la humanidad, las tertulias literarias dialógicas TLD. La finalidad era garantizar los máximos aprendizajes de las personas adultas que habían sido excluidas de este tipo de cultura. Muchas personas pasaron de no leer ningún libro a tener acceso a las obras con más prestigio y más reconocimiento. Las transformaciones que se dieron desde el inicio de la tertulia literaria tuvieron impacto en diferentes ámbitos de la vida de las personas participantes: a nivel social, académico, familiar, laboral, afectivo... (Flecha, 1997).

Las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades (Aguilar et al., 2010).

El barrio de La Verneda se caracterizaba, en aquella época, finales de los años 70, por ser un entorno en el que había grandes necesidades y desigualdades, pero la situación del barrio mejoró gracias a proyectos y movimientos creados por personas con aportaciones solidarias que promovieron grandes transformaciones sociales e individuales. Basada en la democratización, la toma de decisiones contó con la voz de todas las personas y puso especial énfasis en los argumentos y el consenso como forma de poner en marcha los proyectos. Las TLD fueron una de las acciones iniciales que contribuyeron a este ambiente y a este diálogo igualitario, que, con el paso del tiempo, dio lugar a nuevas asociaciones e iniciativas

educativas y sociales: La escuela de personas adultas de la Verneda; Àgora, asociación de participantes de la escuela de personas adultas; Heura, asociación de mujeres; Vern, asociación que aglutina a todos los colectivos del barrio. Las actividades eran organizadas por las propias personas participantes, repartidas en diferentes horarios de la semana, que han estado en marcha durante 40 años, y que han supuesto un modelo de transformación de referencia, y un entorno de aprendizaje y de relaciones personales, sociales y académicas de éxito para miles de personas, que gracias a estas interacciones se han atrevido a soñar y a esforzarse para hacer sus sueños realidad (Sánchez Aroca, 1999; Aubert et al., 2016; León-Jiménez, 2020).

Las TLD, desde hace años, han tenido una expansión muy importante llegando, en estos momentos, a unas 6.000 escuelas de Europa y Sudamérica (López de Aguilera, 2020). Las grandes transformaciones y posibilidades de crecimiento en todos los ámbitos, que se han visto con las TLD, han hecho que se transfieran a espacios muy diversos: desde escuelas e institutos, a centros de educación especial, centros de enseñanza de personas adultas o pisos tutelados hasta las aulas de la universidad; desde las primeras edades, a las escuelas de educación infantil, hasta espacios de formación de personas adultas, sin limitaciones de edad; desde espacios socioculturales abiertos a ciudadanía hasta en las cárceles (Flecha, 2012; García Yeste et al., 2018; Molina, 2015; López de Aguilera et al., 2020 ). En todos estos espacios las tertulias han supuesto un entorno de libertad y diálogo, en los que se han promovido las relaciones basadas en la dialogicidad (Vygostky 1978; Bakthin 1981; Freire 1997), en la intersubjetividad (Bruner 1997) y en el aprendizaje de máximos. Muchas personas han podido beneficiarse de estas interacciones que posibilitan la superación de

barreras gracias a la aportación solidaria del conocimiento compartido por las personas participantes (López de Aguilera, 2019).

Esta manera de poner en marcha la lectura dialógica (Valls et al., 2008; Freire, 1997) permite mejoras en el razonamiento y la comprensión de los textos gracias a la interacción de diversas personas al hilo de las reflexiones que comparten sobre un libro clásico. Por eso las interacciones siguen siendo dialógicas y dan lugar a aprendizajes de máximos que están fundamentadas en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997).

En el funcionamiento básico de las TLD las personas participantes deciden una de las obras patrimonio de la humanidad y concretan el número de páginas para la siguiente sesión, con la instrucción de que se llegue al texto y se piense alguna idea, párrafo o comentario que sugiera su lectura, para así compartirlo con el resto de las personas participantes.

En el momento de la tertulia, una vez compartido, el resto de las personas pueden comentar o compartir, si lo desean, con sus propios argumentos, la perspectiva o las ideas que les ha generado el comentario o la lectura, de tal manera que se crea un espacio de debate respecto a las opiniones de todos los participantes. El diálogo igualitario es un pilar de las TLD para garantizar la libertad y el respeto a las aportaciones hechas por cualquier persona (Aubert et al., 2008).

Las TLD promueven la adquisición de muchas competencias y aprendizajes. Destacan la importancia del uso de las mejores obras de la literatura universal, por dos motivos. Primordialmente, porque se promueve el acceso a la mejor cultura y por la ruptura de las barreras elitistas sobre la lectura de los clásicos (Serrano et al., 2010). Cualquier persona tiene acceso a la mejor literatura, que tiene un consenso avalado, y se promueven aprendizajes y mejoras en múltiples niveles. Es importante desarrollar el lenguaje desde las

primeras edades y durante toda la vida con expectativas de máximos, es decir, con el uso de palabras, estructuras y contenidos, habilidades lingüísticas y literarias complejas, porque promueven el éxito académico y el acceso a mejoras educativas y sociales (Snow y Uccelli, 2009).

Por otra parte, las TLD generan adquisiciones de estructuras lingüísticas, ya que las palabras que se aprenden a través de los diálogos que se dan en la TLD, provocan que se amplíe el vocabulario, se fomenta su uso, para crear las posibilidades de pensamiento, la riqueza de las estructuras lingüísticas y aumenta las aportaciones que se pueden realizar, a través de la mejora de argumentaciones que se producen sucesivamente (Serrano, 2010; Mead, 1973; Flecha, 1997; Freire, 1997; Bakhtin, 1981).

Esta transformación de las competencias lingüísticas desemboca en un crecimiento del espíritu crítico de las personas participantes. Los diálogos generados en un entorno respetuoso e igualitario, en el que se valoran las aportaciones de todas las personas se basan en su argumentación y en la solidaridad, con lo cual las diferencias son entendidas como fuente de riqueza y de aceleración cultural, permiten la ampliación de la mirada y de la perspectiva frente a las situaciones que se dan en el mundo de la vida. Así, se libera el pensamiento de prejuicios para hacer frente a las condiciones sociales y personales con criterios y razonamientos que se conquistan individualmente gracias a los diálogos transformadores que se tienen en las TD (López de Aguilera, 2020; Villardón-Gallego et al., 2018; Racionero-Plaza et al., 2018).

Las diferentes versiones de TD que han aparecido durante los últimos tiempos han ampliado el ámbito de actuación de las posibles transformaciones que genera esta AEE a una multiplicidad de entornos y disciplinas: las tertulias matemáticas (Díez Palomar, 2017), las

tertulias artísticas, las tertulias musicales, las tertulias pedagógicas (Roca et al., 2016, 2021), las tertulias científicas (Buslón et al., 2020), las tertulias feministas dialógicas (Puigvert, 2016; Salceda et al., 2020).

Diversos son los aspectos que están inmersos en las TD y que tienen una importante trascendencia en múltiples sentidos: la calidad del lenguaje, con la necesidad de promover el acceso al lenguaje académico y de medios para desarrollar el pensamiento y las competencias comunicativas; la relación entre las interacciones y el aprendizaje; la transmisión de conocimiento y la intersubjetividad; la solidaridad y sus componentes aceleradores que permiten transformaciones personales profundas.

En esta investigación se analizan los diferentes tipos de TD que se desarrollan en cuatro grupos de educación primaria. Se han examinado tertulias dialógicas literarias, musicales, artísticas y feministas.

Los fundamentos de las TLD, que han sido concretados en este mismo apartado, se han trasladado a otros tipos de TD que han ido apareciendo a raíz de los buenos resultados y grandes transformaciones que se han producido y evidenciado con las TLD.

A continuación, se exponen los diferentes tipos de TD existentes en la actualidad que cuentan con evidencias científicas sobre sus beneficios e impacto social (Reale et al. 2017).

Las distintas versiones de las tertulias dialógicas se basan en los mismos principios que las TLD. Los siete principios del aprendizaje dialógico dinamizan las interacciones y el diálogo entre las personas participantes, pero en lugar de generar un diálogo sobre la lectura de un libro se generan interacciones a partir de diferentes tipos de producciones.

En el caso de las tertulias artísticas dialógicas, se genera el diálogo en relación a las obras artísticas que son patrimonio de la humanidad. Así pues, cuadros como La Gioconda de Leonardo da Vinco, El Nacimiento de Venus de Sandro Botticelli, La Noche Estrellada de Vincent Van Gogh o esculturas como la Venus de Milo o el Discóbolo de Mirón, se convierten en el centro de los debates, argumentos y perspectivas que se comparten entre las personas participantes de las tertulias. El conocimiento se comparte de manera igualitaria y se establecen aprendizajes de gran calidad (Flecha, 1997).

Las tertulias pedagógicas dialógicas se centran en la lectura de los libros más relevantes a nivel internacional y se pueden realizar en entornos muy diversos, con la participación abierta no solamente a profesionales de la educación sino a miembros de las comunidades educativas o personas voluntarias. La finalidad central pretende acercar y dar a conocer de primera mano los conceptos y propuestas teóricas más reconocidas a nivel internacional para promover el espíritu crítico y para fundamentar actuaciones educativas que superen el fracaso escolar y que aceleren el aprendizaje de todo el alumnado sin distinción (Roca et al. 2015; Rodríguez-Oramas et al., 2020). En ellas se leen y debaten libros de autores como George Mead, Lev S. Vygostky, Paulo Freire, Jurgen Habermas, Ramón Flecha, Mijail Bakhtin, Jesús Gómez, Michael Apple, Jerome Bruner, etc... Del mismo modo, se hacen accesibles a los profesionales y a la ciudadanía las publicaciones científicas sobre educación más importantes y transformadoras. Los efectos de este tipo de tertulias se plasman en transformaciones educativas profundas en centros educativos de todos los niveles, porque facilitan la aplicación de actuaciones educativas con una fundamentación rigurosa y efectiva. La aparición de espacios de formación dialógica del profesorado, como son los seminarios a Hombros de Gigante, que se basan en la Tertulias Pedagógicas

Dialógicas, han contribuido a extender esta actuación a múltiples lugares y contextos diversos, propiciando la actualización de la formación del profesorado en las evidencias científicas de impacto social (Roca et al. 2021; Rodríguez-Oramas et al., 2021).

Por su parte, las tertulias científicas dialógicas, se centran en diálogos que se generan a partir de publicaciones científicas para acercar las evidencias científicas en diferentes disciplinas y mejorar, así, la toma de decisiones de las personas participantes. Los efectos de este tipo de TD se observan en la creación de conocimiento científico compartido que se asocia a mejoras de salud, de participación activa en asuntos públicos, fortalecimiento de los argumentos de la ciudadanía y mejoras en la empleabilidad (Buslón et al., 2020). En la misma línea, con las tertulias matemáticas dialógicas, se facilita el acceso a los conceptos matemáticos, gracias a la solidaridad del grupo y al intercambio igualitario de argumentos, generando un aprendizaje y comprensión más profundo de los conceptos que aparecen en los textos (Díez Palomar, 2017).

Las tertulias feministas dialógicas, introducen textos sobre las relaciones afectivo-sexuales y sobre temas relacionados con el feminismo y la superación de la desigualdad y de la violencia de género. Se trata de tertulias sobre publicaciones feministas validadas científicamente que van orientadas a la superación de la violencia de género, con una perspectiva de análisis científico de la socialización y con el enfoque dialógico de diálogo igualitario. El impacto social que tienen estas TD repercute en aumento de la libertad de las competencias de atracción y de elección que realizan las personas en las interacciones y relaciones afectivas y sexuales. Se incluyen en ellas las mejores referencias sobre temas como la amistad, atracción, deseo, sexualidad, tipos de masculinidades, la solidaridad femenina, salud, etc. (Puigvert, 2016; Salceda et al., 2020).

Las tertulias dialógicas de películas, las tertulias teológicas dialógicas y las tertulias intelectuales dialógicas comparten con el resto de los modelos de tertulias la creación de conocimiento compartido con la base de los principios del aprendizaje en diálogo igualitario y con utilización de las mejores obras que la humanidad ha desarrollado en cada una de las disciplinas o temáticas (Flecha, 1997: 2015; Padrós et al., 2021).

## 2.5. Actos Comunicativos Dialógicos

*No obstante, consideramos que en la actual sociedad, en los planos teórico y práctico, es muy importante ser capaces de distinguir con la mayor precisión posible las interacciones dialógicas de las interacciones de poder.*

(Searle y Soler, 2004, p. 12)

En esta tesis doctoral se estudian las relaciones que se vinculan con la aplicación de la TD, por lo cuál se toma especial atención a la comunicación que se establece entre las personas en las interacciones.

La comunicación entre personas se establece a través del lenguaje, entendiendo esta comunicación y el lenguaje como la combinación de palabras, entonación, gestos, acciones, miradas, y lenguaje corporal que acompañan a las palabras, lo que se denomina como actos comunicativos (Searle, 1980; Habermas, 1987; CREA, 2004; Sorde & Ojala, 2010). El estudio del lenguaje y de los actos comunicativos desde la filosofía del lenguaje ha dado lugar a diferentes interpretaciones y propuestas que se han ido desarrollando hasta llegar a la concepción y diferenciación de los actos comunicativos dialógicos y los actos comunicativos de poder (CREA, 2004).

Los actos de habla de Austin (1962) se dividen en actos locucionarios, el contenido del mensaje; ilocucionarios, es decir, la intención de quien emite el mensaje; y perlocucionarios, que son los efectos que genera el mensaje.

Searle (1969) reestructuró la propuesta de su profesor, matizando que la fuerza intencional, ilocucionaria, del emisor está implícita en la propia emisión del mensaje. De esta manera Searle no distinguió entre actos locucionarios e ilocucionarios, ya que forman parte del mismo acto, diferencia el contenido de la intención, pero como elementos indivisibles del acto mismo.

Habermas, en la Teoría de la Acción Comunicativa (1987), conceptualizó que en la propuesta emitida del mensaje está implícita la intención de llegar al consenso, con el propósito de que el oyente entienda y acepte el mensaje, es decir, como un acto ilocucionario, incluido en la intención. Para Searle, este consenso sería un efecto, un acto perlocucionario. Habermas también afirma que los acuerdos entre las personas se producen mediante el diálogo basado en las pretensiones de validez, en el valor de los argumentos, y no en las pretensiones de poder (1980).

Estos conceptos son importantes en el presente estudio porque son las ideas que fundamentan la concepción y comprensión de los actos comunicativos dialógicos, diferenciados de los actos comunicativos de poder. Estos dos tipos de actos comunicativos son los que se dan en las interacciones y en las relaciones entre personas, por lo que generan diferentes tipos de efectos en una u otra dirección.

Para poder aclarar con precisión la distinción entre las interacciones dialógicas y las interacciones de poder que se dan entre las personas en los diferentes ámbitos se asumen cuatro características fundamentales de los actos comunicativos que se diferencian de las ideas de Austin, Searle y Habermas (CREA, 2004).

En primer lugar, los actos comunicativos se refieren no sólo a los actos de habla, al lenguaje verbal, sino también a todos los gestos y signos de comunicación y el lenguaje

corporal que acompañan a las palabras, porque complementan el discurso con elementos que ayudan a comprender las razones y los motivos del propio discurso. En segundo lugar, se diferencian los actos ilocucionarios de poder de los dialógicos, valorando que las interacciones no sólo se basan en las pretensiones, en la intención, sino que, además, tienen en cuenta todo el resto de los aspectos del contexto de las interacciones para evitar una situación de coacción, y que, por tanto, promueven interacciones libres de coacción. En tercer lugar, se distinguen los actos perlocucionarios de poder de los dialógicos, es decir, en el caso de los actos perlocucionarios dialógicos son aquellos en los que los efectos de la comunicación residen en el acuerdo consensuado entre las partes. La existencia de un acuerdo sincero y libre de coacciones marca la diferencia entre los actos perlocucionarios de poder y los dialógicos. En cuarto lugar, la sinceridad se erige como un requisito indispensable de los actos comunicativos dialógicos (CREA, 2004; Flecha y Soler, 2010).

El análisis de los actos comunicativos que se realizan en las interacciones y en las relaciones entre las personas permite reconocer, si se dan situaciones en las que el diálogo igualitario es posible y, por tanto, si se dan las condiciones oportunas para que la interacción permita el máximo aprendizaje y la convivencia sin coacciones. Por lo tanto, hacer este análisis en las actuaciones educativas que se plantean en el ámbito de las escuelas y en los centros educativos promoverá la sensibilización hacia estas cuestiones y permitirá reducir las interacciones y relaciones de coacción para dar paso a actuaciones educativas libres de violencia.

En este caso, establecer el nexo de unión entre las TD y los actos comunicativos proporciona elementos que ayudan a extrapolar las consecuencias y beneficios de la

aplicación de las TD al tipo de comunicación que tienen las personas en sus interacciones y el tipo de relaciones que aprenden.

## CAPÍTULO III

### SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS

*Hemos sido empoderados para ser igualitarios y la gente habla con  
deseo hacia nosotros (...) Porque de alguna manera causa un efecto  
en ti, y te sientes mucho más atractivo, pero esto también puede  
percibirse, porque lo notas, te sientes más confiado frente al resto,  
tanto frente a chicas como frente a chicos (...)*

(Soler, 2010-2012)

### 3.1. Prevención de la violencia en el entorno educativo

El presente estudio ha aportado en el capítulo I del Estado de la cuestión datos sobre la incidencia del acoso escolar y de la violencia de género en el alumnado en edad escolar. La presencia del acoso escolar, que incide sobre un 25 % del alumnado de forma directa y sobre la gran mayoría de forma indirecta, así como los datos relativos a la violencia de género en jóvenes y la violencia sexual existentes en las relaciones sociales que se establecen, también, en los centros educativos de todas las edades, constituyen una realidad palpable en las investigaciones científicas (Williford et al., 2011; Giavrimis, 2020). Del mismo modo, se han mostrado las consecuencias que repercuten tanto a las víctimas de la violencia escolar como a los entornos en los que desarrolla, afectando a las personas que se relacionan en esos entornos (Chen y Wei, 2011).

Las evidencias en este sentido deberían impulsar a todos los colectivos, estamentos y sectores de la ciudadanía a poner en marcha las actuaciones avaladas que pueden prevenir las consecuencias de estas situaciones, al tiempo que permiten la superación por parte de quienes las hayan sufrido con acompañamiento solidario del resto de la sociedad.

En este apartado se plantean actuaciones y estrategias, que se han ido proponiendo desde la investigación, que muestran la trascendencia de los planes que sitúan la prevención de la violencia como un elemento clave en la lucha por la erradicación de la violencia.

Crooks et al. (2019) y Lim & Lee (2017) muestran, desde sus investigaciones, acciones de protección y prevención, que se basan en la evidencia científica para poder prevenir los efectos de estos tipos de violencia. Algunos programas como *Green Dots* (Coker

et al., 2015; Davidov et al., 2020) y *Bystander Education* (Banyard et al., 2004) han demostrado la importancia del posicionamiento de las personas del entorno en los casos de acoso sexual en las universidades, empezándose a implementar en algunos institutos y escuelas, para fortalecer las redes de apoyo, con la finalidad de frenar la violencia y el acoso. Otros programas como el Olweus Bullying Prevention Program han permitido reducir los problemas de acoso escolar con la aplicación de acciones que pretenden sensibilizar estableciendo mecanismos de diálogo e intervención mediante el diálogo para crear un ambiente que previene los acosos y que estructura el centro educativo en base a esta idea de prevención (Olweus et al., 2010; Olweus et al., 2020).

Este enfoque de prevención basado en la evidencia, educando y concienciando en la necesidad de tomar partido por las víctimas, por la protección y por la solidaridad, es necesario que se trabaje en las escuelas para promover una socialización de este tipo. Este es el caso de la Socialización Preventiva de la violencia de Género, que es la base y la fundamentación de actuaciones educativas que tienen la finalidad de frenar la violencia y socializar a los niños y las niñas en relaciones alternativas basadas en la igualdad y el respeto.

### **3.2. Las bases de la Socialización Preventiva de la Violencia de Género**

La presente investigación sitúa el marco de referencia de las relaciones entre personas en la base social sobre la que se sustentan, es decir, entendiendo la socialización como el proceso de interiorización de normas, valores y tipos de comportamiento mediante el contacto con otras personas (Giddens, 2001). Las relaciones que se tejen desde las primeras edades van construyendo el marco de socialización, la base social de la constitución de la persona, que tiene su origen en la interacción mediada por el lenguaje, que posibilita la interiorización de ese lenguaje. El lenguaje y los pensamientos, en primera instancia son de carácter social y después pasan a formar parte de la persona, en segunda instancia, gracias a ese proceso de interacción en un entorno social (Vygostky, 1995; Mead, 1973).

La socialización preventiva de la violencia de género es el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos (Oliver y Valls, 2004, p.113).

En este proceso de socialización para la prevención de la violencia de género se tienen en cuenta las relaciones, interacciones y mecanismos que pueden influir y que intervienen en la sociedad y en el entorno: relaciones familiares y amistades, medios de comunicación, redes sociales, canciones, libros, películas, series, programas de televisión, revistas... Este cuerpo teórico y la literatura científica sobre la materia se distancian de planteamientos irracionales sobre las relaciones afectivas y se enmarcan en las evidencias que muestran como el componente social es el que marca el aprendizaje hacia relaciones basadas en la violencia o hacia relaciones basadas en el respeto, la igualdad y el amor. En esta línea, se entiende el

amor como un elemento que se aprende socialmente, a través de las relaciones sociales (Gómez, 2004; IDEALOVE&NAM, 2015). De este modo, el tipo de interacciones y relaciones que se tengan sobre el amor, el tipo de socialización que se tenga sobre este tema condicionará los pensamientos, las creencias y los deseos al respecto. Por lo tanto, si la socialización normaliza los comportamientos violentos como parte de las relaciones, la atracción, que también tiene un origen social, se vincula con la violencia, tal y como ha demostrado la literatura científica (Oliver y Valls 2004; Gómez 2004; Duque 2006). En esta vinculación entre atracción y violencia existente en la sociedad

Se promueve que aquellas personas y relaciones problemáticas, violentas o potencialmente violentas se consideren más atractivas, divertidas, excitantes; mientras que aquellas personas y relaciones no violentas, igualitarias, se nos presenten como convenientes, pero no como atractivas. Es entonces cuando a través de dicho proceso de socialización, se crea una brecha entre amor y pasión, entre lo bueno y lo deseable, dirigiendo el atractivo hacia relaciones afectivo-sexuales basadas en estructuras desiguales y de poder, generando atractivo hacia las personas que no tratan bien (IDELAOVE&NAM, 2015, p.10).

El carácter social del amor y de la atracción permite mantener una perspectiva esperanzadora ya que conlleva la posibilidad de transformación de las relaciones mediante las interacciones y el diálogo intersubjetivo, es decir, con mecanismos de socialización en el deseo hacia personas no violentas (Gómez, 2004).

Tener en cuenta todos estos aspectos para poder tomar decisiones sobre las acciones que se pongan en marcha en la educación primaria, que es el ámbito de actuación de esta tesis doctoral, permitiría contar con las evidencias científicas.

Si es un proceso social el que sustenta los deseos y creencias sobre las relaciones entre personas, los centros educativos y las aulas de todas las edades, como **agentes**

**socializadores**, pueden ejercer un papel reproductor de los mecanismos de violencia o trabajar para tener un papel transformador que cree y genere espacios libres de violencia, donde las relaciones e interacciones se construyan en base a la igualdad y al respeto.

La concepción de crear espacios de **violencia 0 desde los 0 años** tiene este principal objetivo relacionado con la socialización en la que la violencia no es una opción, no tiene sentido y no está normalizada (Oliver, 2014). Esto permite que se construya otro tipo de socialización en el que la solidaridad, los valores y los sentimientos tengan protagonismo, atractivo y sean valorados socialmente.

Por otra parte, se debe fomentar la capacidad de detectar los modelos violentos para poder restarle atractivo, al mismo tiempo que se dota de atractivo los modelos igualitarios. Para poder conseguirlo es indispensable reconocer el lenguaje de la ética y el lenguaje del deseo. El lenguaje de la ética se refiere al que se usa para describir los componentes éticos y de valores, que suelen ser utilizados por los adultos en ambientes educativos o familiares. El lenguaje del deseo es la capacidad de generar atracción y deseo en los procesos de comunicación (IDEALOVE&NAM, 2015; López de Aguilera et al., 2020). Este último es el lenguaje que suele ser usado por los jóvenes en términos de atractivo. Si el **lenguaje del deseo** está desvinculado de los valores está contribuyendo al discurso de la doble moral que separa bondad de atractivo y por lo tanto promueve que las actitudes violentas sean atractivas. La finalidad es que a través del diálogo que construya un discurso social en el lenguaje del deseo lleve incorporados los valores de solidaridad, justicia y libertad (IDEALOVE&NAM, 2015; Melgar et al., 2021). Estos cambios en la comunicación conllevan que, en las interacciones dialógicas, las personas puedan expresar sus sentimientos uniendo la ética al

deseo, dotando de atractivo a los chicos con esos valores y reduciendo el atractivo de los niños que tienen actitudes violentas (Rodríguez et al., 2014; Puigvert et al., 2019).

En estos contextos de violencia 0 desde los 0 años se pueden trabajar diferentes aspectos que ayudan a socializar en las claves que protegen de este discurso coercitivo de la doble moral (Puigvert y Flecha, 2018): la elección de amistades que tratan bien, desear jugar con quien cuida y se preocupa por los demás, rechazar a aquellos que nos traten mal. Los entornos dialógicos fomentan la solidaridad entre las personas con un posicionamiento claro hacia las personas que tienen actitudes violentas dando respaldo a la víctima, son ambientes en los que los adultos no trivializan la violencia.

Todos estos elementos tienen efectos en la socialización de las personas llegando a condicionar su atracción, sus elecciones y sus deseos y provocando consecuencias en diferentes ámbitos, como la memoria, la salud mental, las amistades y las relaciones afectivas y sexuales. Según se desarrolle la socialización estos efectos pueden ser beneficiosos o perjudiciales.

En el caso del modelo tradicional de relaciones, el atractivo a la violencia que se ha descrito anteriormente permite la normalización de sentir deseo hacia personas violentas, justificar como química esa atracción, y la elección de relaciones en las que hay amistad y valores de igualdad, pero sin deseo, o relaciones con mucha pasión, pero con violencia. En cambio, en el modelo alternativo de relaciones, se unen el deseo y los valores éticos, de modo que la atracción va unida a los valores de bondad, igualdad y justicia.

El **feminismo dialógico** (Puigvert, 2001) tiene un papel primordial en la socialización preventiva de la violencia de género porque incorpora los postulados de la igualdad de

género, provocando un giro hacia posiciones más operativas que pretenden contar con la voz de todas las mujeres para cambiar los modelos de relaciones afectivas y sexuales, desde la perspectiva de poner en el centro del debate las cuestiones relacionadas con la violencia de género y su superación (Oliver y Valls, 2004). Por lo tanto, contando con la voz de aquellas mujeres que tradicionalmente se han visto más silenciadas, el feminismo dialógico pretende crear un feminismo más igualitario e inclusivo que permita ir generando dinámicas para romper el silencio de la violencia sufrida por las mujeres al mismo tiempo que facilita la transformación de las relaciones afectivas y sociales para la prevención de la violencia de género, en todos los espacios y para todas las edades. “Este feminismo del siglo XXI entiende que todas las mujeres, también las que se encuentran en mayores situaciones de opresión o marginalización, tienen la capacidad de transformar su realidad y su entorno” (Flecha et al., 2010). Uno de los aspectos con los que más contribuye el feminismo dialógico a las posibilidades de transformación desde la socialización en las escuelas es la Solidaridad Femenina. Dialogar en las aulas sobre la solidaridad femenina, potenciando la solidaridad y colaboración entre todas las mujeres y la superación de la discriminación sexista permite que muchas niñas puedan interiorizar un tipo de relaciones solidarias que les previenen de las relaciones vacías de sentido y con violencia que son las que se desarrollan en el modelo tradicional de relaciones (Gomez, 2015).

### **3.3. Desarrollo de la Socialización Preventiva de la Violencia de Género**

En el desarrollo de las bases de la Socialización Preventiva de la Violencia de Género, Jesús Gómez, en su libro “Amor en la Sociedad de Riesgo; Una tentativa educativa” (2004) destaca claves y competencias. Entre las claves necesarias para proponer una socialización preventiva de la violencia, desarrolla la radicalización de la democracia, la importancia y el protagonismo de los actores sociales, el papel central de diálogo y el sentido y reencanto en la comunicación. Todos ellos son aspectos esenciales para el progreso de la socialización que dirige la atracción en sus relaciones e interacciones hacia los valores éticos y la bondad. Según Gómez (2004), el diálogo intersubjetivo sobre los diversos factores sociales que influyen en la socialización propicia la oportunidad de transformar el modelo de relaciones hacia aquellas en las que se une el amor y la pasión, el deseo y la ética. Los principios del aprendizaje dialógico contribuyen a esta motivación: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la dimensión instrumental, la transformación, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de las diferencias. Todos ellos son elementos que ya se han tratado en este trabajo en capítulos anteriores.

Las competencias que se pueden alcanzar en este modelo educativo de transformación social pretenden, según Gómez (2004), subsanar los efectos de las prácticas educativas que no han producido mejoras y que han reproducido el modelo tradicional de relaciones, como son las que se han basado en la filosofía coeducadora que no ha incorporado la vertiente comunicativa y comunitaria a las acciones que buscan igualdad pero que no profundizan en las cuestiones clave (p.137)

Las competencias básicas para la Socialización Preventiva de la Violencia de Género que concreta Gómez (2004) toman como referencia al amor como antagónico a la violencia y que cuenta con sentimientos profundos como base esencial para poder identificar estos valores. En este sentido, las competencias de atracción hacen referencia a la posibilidad de transformación de las ideas gracias a que estas tienen un origen social, así pues, mediante el diálogo y la reflexión las personas pueden modificar esas ideas para poder elegir libremente cuáles son aquellas que más les gustan y aquellas que más les convienen. Las competencias en la elección permiten desvincular las decisiones de la violencia, para basarlas en los argumentos de validez y no en los argumentos de poder. Ello contribuye a dar elementos que permiten distinguir las decisiones que están basadas en unos u otros argumentos y elegir a partir de entonces en consecuencia. Las competencias de igualdad permiten identificar las situaciones y relaciones de poder y distinguirlas de las igualitarias, para poder, desde la reflexión y el diálogo, tomar decisiones que contribuyan a elegir relaciones más satisfactorias (Flecha et al., 2005).

### **3.4. El papel de las Nuevas Masculinidades Alternativas en la prevención de la violencia de género**

*Cuando las nuevas masculinidades alternativas se ayudan y apoyan mutuamente, esta dinámica también crea un ambiente basado en el vínculo entre atractivo e igualdad. Además, cuando los hombres empiezan a sentir mayor autoconfianza, son percibidos como más atractivos.*

*Los hombres NAM usan su fuerza y coraje como estrategia clave para combatir e incluso ridiculizar las actitudes negativas que proceden de hombres DTM, como el sexismo o el racismo. De hecho, los hombres NAM expresan públicamente su rechazo a prácticas no igualitarias. Más aún, los efectos de combinar la fuerza con la autoconfianza evidencian que el deseo y la atracción han emergido.*

(Flecha, Puigvert y Ríos, 2013)

El camino de la superación de la violencia de género, hacia la transformación de las relaciones y en la búsqueda de la igualdad nunca ha sido un trayecto recorrido solo por mujeres, sino que siempre ha habido hombres que han apoyado y colaborado. Del mismo modo, siempre ha habido hombres y mujeres que han estado en contra de la igualdad y a favor del machismo, del poder y de la violencia (Flecha et al., 2013; Giner, 2018).

El papel de los niños, chicos y hombres puede ser muy destacado en la superación de la violencia de género, ello dependerá del tipo de actitudes que muestren en sus interacciones y en sus relaciones, tanto con otros hombres como con otras mujeres, como agentes que interactúan y se socializan con el resto de las personas. En el caso de los niños, la socialización ayudará a construir las actitudes que se van conformando a través de los diferentes agentes socializadores.

La investigación ha evidenciado la existencia de tres tipos de masculinidad, la Masculinidad Tradicional Dominante (MTD), la Masculinidad Tradicional Oprimida (MTO) y las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM) (Flecha et al. 2013; Rodríguez-Navarro et al., 2014; Ríos et al., 2021). En este apartado del trabajo se profundiza en los elementos que sustentan estas evidencias y se analizan las implicaciones oportunas para la educación primaria relacionadas con los objetivos de investigación de esta tesis doctoral.

Los *men's studies*, estudios sobre masculinidades, recogieron evidencias sobre el modelo hegemónico de masculinidad que une agresividad y dominación como elementos definitorios por sus actitudes de poder y coacción que despliegan en sus relaciones (Connell, 1995). Si bien en el avance de las investigaciones sobre masculinidad hegemónica, se ha destacado que la violencia no siempre está relacionada con la masculinidad hegemónica o dominante (Connell, 2012). Por su parte, Kimmel (1996) aportó cuatro elementos sobre la masculinidad hegemónica: no tener rasgos ni actitudes vinculadas a la feminidad; tomar una posición poderosa sobre las mujeres; no mostrar sentimientos; actitudes de riesgo y agresividad. Giddens (1992) formuló el concepto de modelo de masculinidad tradicional, sobre el que postuló que los hombres se enamoraban y despreciaban a las mujeres. Gómez (2004) refutó esta aportación, demostrando que las masculinidades tradicionales no se

enamoraban, sino que realizaban un uso instrumental de las mujeres, y aportó las evidencias que avalaban que el proceso social del modelo tradicional de relaciones vinculaba atracción y deseo a la violencia. Esta es la razón que respaldaba que este tipo de hombres tuvieran éxito entre algunas mujeres, como efecto de esta socialización tradicional que une atractivo y violencia (Villarejo et al., 2020) Otras investigaciones han detallado la existencia de diferentes tipos de masculinidad sobretodo atendiendo a patrones culturales (Gilmore, 1990). Pero a partir de la aportación de Gómez (2004; 2015) con la aparición del modelo alternativo de relaciones, en el que se une la pasión al amor, la atracción a la bondad y a los valores éticos es cuando se perfilan los modelos de masculinidad que se vinculan a la violencia de género y los que realizan aportaciones para su superación.

### **3.4.1. Masculinidad Tradicional Dominante (MTD)**

La socialización tradicional promueve la atracción hacia la violencia (Puigvert y Flecha, 2018), por lo tanto, los chicos y hombres que ejercen este tipo de actitudes de dominación, dentro de los modelos de relación tradicional tiene éxito y atractivo. Los elementos que definen este tipo de masculinidad están, lógicamente, relacionados con el poder, la agresividad, la dominancia y la violencia. Si bien es verdad que la investigación ha detallado que no todos los hombres dominantes ejercen violencia de género, también es cierto que los que la ejercen tiene en común ser MTD (Flecha et al., 2013; Ríos et al., 2021).

Según la investigación, los modelos de atracción que se concretan en algunos adolescentes (Padrós, 2012; Puigvert et al., 2019) apoyan estas evidencias mostrando como son los chicos desafiantes, arriesgados, agresivos y violentos los más deseados entre las

chicas en edades adolescentes (Castro y Mara, 2014; Rodriguez-Mello et al., 2021). Además, también son los más populares y los más deseados por los chicos para las relaciones sociales. En la educación en general, y en la educación primaria en particular, será esencial saber identificar este tipo de masculinidad para poder restarle atractivo mediante los mecanismos y estrategias de socialización dentro del modelo educativo mostrado en el apartado de socialización preventiva de la violencia de género. Este tipo de chicos son aquellos que ejercen acoso escolar, ciberbullying, violencia de género o acoso sexual, destruyendo relaciones, ilusiones y sueños, con los que, además, consiguen tener atractivo entre sus iguales. El lenguaje del deseo está muy presente en estas MTD, pero completamente desvinculado de los valores y los sentimientos.

El discurso coercitivo (Flecha y Puigvert, 2018) existente en este tipo de relaciones del modelo tradicional dirige el atractivo hacia estos chicos MTD, provocando unos efectos en la atracción, en la elección y en la igualdad de las chicas y de los chicos que tienen consecuencias a largo plazo en las relaciones con sus amistades, en su memoria y recuerdo, y en su salud física y mental (Ríos et al., 2021; Racionero, 2018; Puigvert et al., 2019).

### **3.4.2. Masculinidad Tradicional Oprimida**

La investigación sobre masculinidades, durante mucho tiempo, ha tenido la mirada en los hombres que tienen patrones de dominación, por ser los que ejercen violencia y condicionan las perspectivas y expectativas del resto, sobre lo que debe ser y representar un hombre, bajo lo que el discurso coercitivo imperante se encarga de marcar adjudicando cual es el papel de la masculinidad en los entornos sociales e individuales (Kimmel, 1996; Puigvert et al., 2018).

Ante la aparición de diferentes tipos de masculinidad, gracias a la investigación en este campo y al análisis de la relación entre las masculinidades y la violencia de género, se reconoció el papel de las masculinidades que no se posicionan ante las masculinidades dominantes, la Masculinidad Tradicional Oprimida (Flecha et al., 2013). Dentro del modelo tradicional de relaciones, los chicos que tienen actitudes agresivas resultan atractivos, con lo cual los chicos que tienen actitudes con valores éticos e igualitarios no tienen atractivo, son los “buenos chicos” (Ahmetoglu & Swami, 2012). Las actitudes que despliegan los MTO no cuentan con el lenguaje del deseo, están llenas de inseguridad y no generan deseo en sus entornos. Suelen ser vistos como los amigos que siempre están disponibles y atesoran el lenguaje de la ética. Al no cumplir con los parámetros que el modelo tradicional de relaciones establece como papel del hombre, porque tienen presentes los valores éticos, no son agresivos ni dominantes, esa inseguridad resulta inoperante y les hace insignificantes para enfrentarse a la violencia, convirtiéndoles habitualmente en actores de segunda fila cuando no seguidores de los MTD. Por lo tanto, los MTO no suponen una alternativa a los MTD, sino que son un complemento que contribuye a esa situación de coerción, dominación y de promoción de la violencia de género (Castro y Mara, 2014; Villarejo-Carballido et al., 2022; Valls-Carol et al., 2021; Ruiz-Eugenio et al., 2021).

Esta MTO ha existido siempre, chicos y hombres vistos como débiles, aburridos y buenazos. Identificar en las aulas de las escuelas, en todas las edades, a los chicos que responden a este tipo de masculinidad, al mismo tiempo que se crean entornos en los que se dialoga sobre los modelos de relaciones que suponen una alternativa al modelo tradicional, ayudará a visibilizar las NAM, que ya existan en esos entornos, y posibilitará la transformación, mediante el diálogo y la amistad, de estos niños hacia actitudes de valentía

y posicionamiento ante la violencia y la injusticia. Además, restará oportunidades de que los chicos, buscando éxito, reconocimiento y atractivo, pasen a tener las actitudes violentas, machistas y agresivas de las MTD (Gómez, 2014; Soler 2010-2012).

### **3.4.3. Nuevas Masculinidades Alternativas**

El modelo alternativo de relaciones afectivas que la investigación de Gómez (2004) evidenció abre la puerta a la posibilidad real de romper con un sistema jerárquico, injusto, violento y coercitivo en las relaciones afectivas entre personas que se ha mantenido durante siglos y que ha provocado altos índices de violencia, desencanto e insatisfacción. En relación con el papel que tienen los hombres, los chicos y los niños, este modelo de relaciones y de socialización es esperanzador porque permite soñar con relaciones en las que se unan deseo y bondad y en las que los hombres sean atractivos cuando cuentan con valores éticos e igualitarios.

Las Nuevas Masculinidades Alternativas están representadas por hombres que unen seguridad y confianza en sí mismos, fortaleza para enfrentarse a las injusticias y rechazo a la doble moral, que separa el deseo de los valores éticos (Flecha et al., 2013; Soler, 2010-2012; Ríos-González et al., 2021; Rodrigues-Mello et al., 2021; Joanpere y Morlà, 2019).

Las NAM rechazan las relaciones basadas en el poder, la desigualdad y el machismo, y buscan relaciones basadas en los sentimientos, la solidaridad y la transformación (Ríos, 2015).

Las actitudes que muestran las NAM, en primer lugar, contienen seguridad y autoconfianza, que están conectadas con valores éticos y que se despliegan en los entornos

sociales en los que se relacionan, aportando solidaridad y ayuda. Esta combinación genera espacios igualitarios en los que se reconoce la existencia de personas dispuestas a dar apoyo a los demás. Al demostrar esa confianza y seguridad se percibe el atractivo que estas actitudes despiertan en el resto de las personas, lo que conlleva un aumento de la seguridad que permite seguir ayudando.

En segundo lugar, las NAM tienen coraje y fuerza exenta de violencia para posicionarse antes las injusticias y para hacer frente a los MTD, ridiculizando sus actitudes de poder y agresividad (Joanpere y Morlà, 2019).

En tercer lugar, rechazan la doble moral que permite la separación de deseo y ética. Los NAM unen en la misma persona el atractivo y la bondad, desean y buscan relaciones que tengan estos elementos, no sintiéndose atraídos por mujeres que están enganchadas a relaciones con MTD.

La fusión de estos tres componentes genera unos efectos que hacen evidente el atractivo que genera este tipo de masculinidad. Se libera de la coacción que ejerce la MTD respecto a los hombres y se alza como alternativa con atractivo para tener relaciones llenas de pasión y de amor, de deseo y de amistad, de locura y de ternura. De esta manera, también se rompe el mito de que todos los hombres son iguales, ofreciendo la posibilidad de hacer visibles a los hombres posicionados y seguros, por un parte, y de poder decidir el camino de la transformación para aquellos que son MTO y que desean tener relaciones más pasionales, más igualitarias, a la vez que contribuyen a la superación de la violencia de género.

#### **3.4.4. Atractivo, valor social y lenguaje del deseo**

La socialización se inicia a partir del nacimiento, con lo cuál las interacciones y relaciones en los diferentes ámbitos de la vida de los niños y las niñas tienen un impacto en sus aprendizajes sociales y en las posteriores decisiones, durante la infancia, la adolescencia o la edad adulta (Berger & Luckman, 1966). Esta línea, esta investigación analiza y extrapola esta socialización preventiva, no solo en la adolescencia y edad adulta sino también desde la infancia. Es por ello por lo que, aquello que en la adolescencia y en la edad adulta se trata como atracción, en la infancia también lo describiremos como tener amistades, valor social (social value) o la capacidad de gustar. (Troop-Gordon et al., 2019; Xu et al., 2020; Lease et al., 2020).

Esta tesis doctoral contribuye a mostrar un elemento que es clave en la socialización preventiva de la violencia de género como es el atractivo y el valor social de las personas en los espacios educativos, desde la perspectiva y en el entorno de los niños y las niñas en la educación primaria.

En la adolescencia y la edad adulta este valor social o atractivo está analizado en diferentes publicaciones científicas, en las que se examina el origen y el porque de ese atractivo, bien hacia la violencia en el caso de la socialización tradicional, o bien hacia la bondad y la solidaridad, en el caso de la socialización preventiva de la violencia de género (Pulido y Portell, 2012; Puigvert et al, 2019;)

El elemento clave que se trata en este análisis es el lenguaje del deseo, entendido como la capacidad de generar atractivo y valor social. El otro elemento que se debe tener en cuenta es el lenguaje de la ética, con el que se atribuyen características éticas y de bondad,

pero desligadas del deseo y el valor social. (Gómez, 2004; Flecha et al., 2013; IDEALOVE&NAM 2015; Lopez de Aguilera et al., 2020; Melgar et al., 2021; Ruiz-Eugenio et al. 2021). Estas ideas no son excluyentes entre sí, aparecen en las relaciones personales en los diversos contextos sociales. Este tipo de interacciones tienen un efecto crucial en la socialización de los niños y las niñas, y de las y los adolescentes, ya que intervienen en la construcción de las relaciones proponiendo los modelos de atracción y conformando un constructo y una comprensión de la realidad basada en el contenido de esas mismas interacciones. Por lo tanto, las interacciones se establecen bajo el lenguaje del deseo, que dirige la atracción hacia modelos violentos o bien se dirige a modelos de relación igualitaria. El impacto que tienen estas interacciones se relaciona en relación a dos modelos: uno que se basa en el discurso coercitivo, que transmite que el deseo está en las Masculinidades Tradicionales Dominantes; en cambio cuando el lenguaje del deseo está relacionado con componentes, actitudes y características igualitarias el deseo se vincula a un modelo alternativo de relaciones, que tiene a las NAM como su máximo exponente en cuanto a modelo de masculinidad (Flecha et al., 2013; Puigvert et al., 2019; Melgar et al., 2021).

Cuando se analiza este aspecto en relación con la infancia, la literatura científica sigue manteniendo dos conceptos que irían en paralelo dentro del modelo de la socialización tradicional. Likeability o simpatía, es un término que se vincula con expresiones que están en el lenguaje de la ética y, por lo tanto, se ve desprovisto de atractivo (Lease et al., 2020; Baartmans et al., 2020). De esta manera, los niños que son vistos como simpáticos no gozan de un valor social, lo cuál podría relacionarse con las MTO (Ruiz-Eugenio et al., 2021). En cambio, en el otro caso, popularity, es el término en el que el chico popular está vinculado a

actitudes agresivas y alejadas de la ética, pero con una gran carga de valor social y atractivo, que se pueden vincular a las MTD (Ríos-González et al., 2021).

Las evidencias científicas sobre esta temática establecen dos variables claves para poder superar la violencia de género: la importancia de los modelos de socialización y su relación con el lenguaje del deseo (Ruiz-Eugenio et al., 2021).

En la educación primaria se dan las condiciones para construir espacios de diálogo mediante actuaciones educativas que socialicen al alumnado en contextos que se basen en interacciones dialógicas. Tal y como se expone en el marco teórico, las interacciones dialógicas se desarrollan entre iguales con diálogos entre el propio alumnado, que se relaciona entre sí con el lenguaje del deseo. Las interacciones dialógicas que se dan en las TD son los mecanismos que permiten a los niños y niñas comprender la realidad y construir conocimiento sobre las relaciones afectivas, en un contexto igualitario, solidario y seguro (Flecha, 1997; Flecha, 2015; López de Aguilera et al., 2021; Gómez et al., 2022).

### **3.5. Transformación: Interacciones dialógicas y masculinidades**

El marco teórico de esta investigación concreta tres aspectos claves que estudia en profundidad. En primer lugar, las Tertulias Dialógicas, como la Actuación Educativa de Éxito que promueve la interiorización de los principios de la Aprendizaje Dialógico, con los que se contribuye al desarrollo del segundo aspecto clave que es la Acción Comunicativa, que se desarrolla mediante la implementación de estas tertulias dialógicas. Estos dos primeros aspectos promueven la interacción y la relación de las personas participantes en la tertulias dialógicas mediante actos comunicativos dialógicos que se basan en la verdad, el consenso, los argumentos de validez y la solidaridad (Searle y Soler, 2004)

El tercer aspecto clave que se establece en esta tesis doctoral son las NAM, como elemento que contribuye a la superación de la violencia de género, por las características igualitarias de las NAM, que condensan la seguridad en sí mismos, el coraje, para enfrentarse a las injusticias y el rechazo a la doble moral, y que les impregna de un fuerte atractivo que ayuda a la lucha feminista que rompe con la violencia y que camina hacia la igualdad y la libertad (Padrós-Cuxart et al., 2021)

Estos tres aspectos tienen una profunda fundamentación de tipo comunicativo y de vertiente social, por lo que forman parte de un extenso terreno de investigación científica que propone las evidencias de transformación mediante actuaciones que socialicen a las personas en actitudes igualitarias y de rechazo a la violencia.

Por otra parte, insistiendo en este patrón de socialización, transformación social y desarrollo personal, la educación se erige como el mecanismo fundamental de interacción y

relación que, por lo tanto, puede y debe tener un papel protagonista en el establecimiento de modelos de socialización. En todos los escalones educativos resulta importante tener en cuenta estas evidencias y, por ello, esta tesis doctoral se centra en las posibilidades que la educación primaria puede ofrecer para contribuir a la superación de la violencia de género y, así, demostrar las certezas con las que puede trabajar el profesorado, en este caso, en el ámbito de la promoción de NAM.

Los actos comunicativos dialógicos en los que se socializa el alumnado en las tertulias dialógicas son el fundamento de la promoción de las actitudes de NAM en niños de la educación primaria. Las actitudes, que los niños viven en los actos comunicativos de las TD, son de respeto, de solidaridad, de sentido profundo, con la inteligencia como motor del aprendizaje y con altas expectativas, tanto a nivel personal como colectivo. Todas ellas dan lugar a unas interacciones de socialización que generan actitudes más seguras, con más argumentos válidos, que imprimen coraje y que afianzan el rechazo hacia la violencia, la injusticia y la doble moral. Todo ello impregna de un valor social y un atractivo a esos niños que se convierten en defensores igualitarios del feminismo.

Esta tesis doctoral proporciona evidencias de esta vinculación teórica expuesta en los capítulos anteriores, mediante un trabajo metodológico que se trata en el capítulo IV.

## CAPÍTULO IV

### DISEÑO METODOLÓGICO

*A través de la metodología comunicativa, teniendo presente todo este bagaje académico y su combinación con las aportaciones de las personas que habitualmente no han tenido voz en los procesos de investigación, se alcanza un conocimiento mucho más profundo y científico de la realidad.*

(Giner, 2019, p. 228)

## 4.1. Introducción

*“The citizen’s perspective sets peoples’ needs and voices  
at the core of the dialogue between science and society”*

(Redondo-Sama et al., 2020, p.2)

El cuerpo teórico que ha sido expuesto en los primeros capítulos de esta tesis doctoral se centra en los planteamientos de posibilidad que la educación tiene como herramienta de cambio social para el avance hacia relaciones personales y sociales basadas en la solidaridad, la verdad y la igualdad, que contribuyan a superar las condiciones de violencia, aportando al alumnado competencias sociales fundamentadas en valores éticos democráticos (Redondo-Sama et al., 2020, p 2).

Acorde a este marco teórico la metodología de investigación, que se presentará a continuación, toma en valor la intersubjetividad, el conocimiento científico acumulado y el respeto escrupuloso a los derechos humanos y a los compromisos éticos fundamentales.

El análisis metodológico del presente estudio cuenta con las voces de las personas investigadas en las diversas fases de la investigación, valorando y potenciando la interacción comunicativa e intersubjetiva como un elemento crucial para poder comprender las múltiples perspectivas existentes en la realidad que se analiza (Mead 1990; Gómez et al. 2011...). La transformación que se genera en la investigación basada en este tipo de metodología se origina en la propia comunicación que se establece durante todo el proceso, “Cuando las

voces investigadas se incluyen en plano de igualdad en el proceso investigador basado en actos comunicativos dialógicos, entonces lo que ocurre es todo lo contrario: los efectos que se generan son transformadores” (Ojala y Sordé, 2010, p.380).

Previo al planteamiento metodológico, en los siguientes apartados se aportan detalles indispensables para la estructura de la investigación. Se presenta la contribución que pretende dar respuesta al problema expuesto en los capítulos previos. Así mismo, se muestran los objetivos generales y específicos sobre los que se fundamenta el trabajo metodológico que muestra esta investigación.

## **4.2. Objetivos de la investigación**

### **4.2.1. Formulación del problema**

Considerando los elementos planteados hasta este punto, la lucha contra la violencia de género conlleva la puesta en marcha de múltiples acciones que frenen y prevengan las situaciones de violencia y las consecuencias que se derivan directa o indirectamente de ella. La educación se ha convertido en una pieza básica de prevención, avalada científicamente por las actuaciones más válidas, lo que conlleva la posibilidad de crear entornos que socialicen al alumnado y a las comunidades para caminar en este sentido (Casado et al., 2020).

Las evidencias científicas sobre violencia de género clarifican la existencia de dos cuestiones claves relacionadas con la educación. En primer lugar, demuestran la existencia de violencia de género y acoso escolar en los centros educativos y en las relaciones entre los jóvenes, denunciando las consecuencias que tienen en múltiples ámbitos de la vida de las personas afectadas: desde problemas psicológicos y emocionales, a dificultades de aprendizaje, pasando por una socialización y aprendizaje en un tipo de relaciones que normalizan el atractivo hacia la violencia y que condenan a vidas llenas de desencanto y de pérdida de sentido. En segundo lugar, estas mismas evidencias científicas plasman las alternativas presentes ya en la investigación y en la realidad que se concluyen en las posibilidades de transformación.

Las piezas presentadas en el marco teórico conforman las acciones que representan una realidad alternativa que dé respuesta a esta problemática. En base a estas bases teóricas, a continuación, se formulan los objetivos e hipótesis a los que da réplica esta investigación.

Para ello, la tesis doctoral desarrolla las siguientes preguntas:

- ¿Las tertulias dialógicas transforman las actitudes y los actos comunicativos de los niños hacia un modelo de nueva masculinidad alternativa que se posiciona en contra de la violencia, desde la seguridad, el coraje y el rechazo de la doble moral?
- Desde los estudios investigación de masculinidades, ¿la aplicación de las TD permite superar la violencia de género, por el apoyo y valor social que reciben los niños igualitarios?
- ¿Los actos comunicativos dialógicos que se interiorizan en base a los principios del Aprendizaje Dialógico de las TD aumentan las actitudes de seguridad, valentía y rechazo a la doble moral de los niños de primaria?
- ¿Las actitudes NAM en niños de primaria aumentan su valor social y atractivo?

#### **4.2.2. Objetivos de la investigación**

Para dar respuesta a las preguntas del estudio se desarrollan los siguientes objetivos

##### **Objetivo principal**

- Analizar cómo los actos comunicativos dialógicos que se dan en las TD promueven actitudes de NAM en niños de primaria y cómo se

transforma el valor social y la atracción hacia estas masculinidades alternativas para contribuir a la prevención de la violencia de género.

De este objetivo principal se pueden derivar los siguientes **objetivos específicos**:

- Investigar cómo las interacciones en las TD transforman las actitudes de los niños de primaria promoviendo actos comunicativos dialógicos.
- Analizar cómo se transforma el valor social, que el resto de las personas perciben y adjudican a los niños participantes en las TD, para evaluar si está vinculado a los actos comunicativos y si se relaciona con las características principales de las NAM.
- Evaluar el impacto de las transformaciones que se producen en las relaciones y vínculos socio afectivos gracias a los actos comunicativos dialógicos que se generan en las TD que se relacionan con las actitudes NAM.

### **4.3. Metodología Comunicativa**

#### **4.3.1. Bases teóricas y científicas de la Metodología Comunicativa**

Las bases teóricas de la Metodología Comunicativa forman parte del giro dialógico, que representamos, principalmente en: la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), que plantea la necesidad de basar la acción en la validez de los argumentos; el interaccionismo simbólico de Mead (1990), que desarrolla la posibilidad de cambio de las interpretaciones a través de las interacciones; la fenomenología de Schutz (Gómez et al., 2012), que valora la importancia de las interpretaciones de los individuos en la construcción de las ideas; la etnometodología de Garfinkel (Gómez et al., 2006), mediante la cuál se proponen herramientas cualitativas de interpretación de las interacciones y las reflexiones.

Un patrón primordial que impregna todas las fases del proceso de investigación es la concepción de las personas como sujetos independientes que conviven con otros sujetos en entornos y contextos sociales. Por este motivo, los estudios que quieran profundizar en aspectos del desarrollo humano han de contar con el diálogo, que concibe a las personas como sujetos sociales y racionales. Esta metodología dialógica garantizará la participación y el entendimiento de las personas que colaboran, como parte de la transformación que va más allá de las finalidades propuestas en el estudio. (Freire, 1970; Habermas 1987; Gómez et al., 2006).

La metodología comunicativa de investigación ha demostrado su validez en diversos proyectos de investigación, como los del Programas Marco de la Comisión Europea, Workaló (2001-2004), INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion from education in

Europe (2006-2011), IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of European SSH Research. (2014-2017), SALEACOM Overcoming inequalities in schools and learning communities (2015-2017), SOLIDUS (2015-2018) o ALLINTERACT (2020-2023). También, a través de numerosos artículos científicos han validado esta metodología comunicativa por la contribución que genera para la superación de situaciones de exclusión y de desigualdad existentes en la sociedad (Gómez et al., 2012; Redondo-Sama et al., 2020). De este modo, se han conseguido resultados con impacto social y político que han mejorado los contextos de desigualdad, en ocasiones vinculados a colectivos vulnerables (Casado et al., 2021). Las claves de este tipo de investigación comunicativa residen en su propuesta de inclusión de todas las voces implicadas en la investigación (Gómez et al., 2012; Redondo-Sama et al., 2020).

El diálogo igualitario que se establece entre las personas investigadoras y las personas investigadas con la finalidad de establecer un diálogo intersubjetivo posibilita que las personas puedan contribuir con su voz a la interpretación colectiva de los datos obtenidos en todos los pasos del proceso de investigación. Fundamentada en las capacidades universales de lenguaje y de acción de las personas, esta interpretación colectiva, se ve enriquecida por la diversidad de voces que, al mismo tiempo, permite el avance del conocimiento científico, ya que aumenta el rigor de los procesos de investigación y de sus conclusiones (Gómez et al., 2006; Gómez et al., 2012; Casado et al., 2021).

Las personas investigadoras aportan a los colectivos o personas investigadas el conocimiento científico acumulado sobre el objeto de estudio con el fin de contribuir a la mejora del entorno en el que se realiza el estudio, posibilitando el aprendizaje y la aplicación

de las evidencias científicas por parte de las personas investigadas (Ojala y Sordé, 2010; Redondo-Sama et al., 2020; Roca et al., 2022).

En este sentido, se produce una ruptura de la jerarquía de interpretación, en la que los colectivos y personas investigadas tradicionalmente no han podido participar, excluyéndose su mirada y punto de vista en los pasos del proceso de investigación. Esta realidad ha producido efectos adversos ya que las interpretaciones obtenidas por las personas investigadoras han perjudicado fomentando estereotipos producidos por falta de un diálogo que permitiera contrastar los datos con las personas investigadas bajo el principio de racionalidad comunicativa, entendida como la acción dirigida a conseguir consensos (Habermas, 1987).

El impacto social (Reale et al., 2017) que ha ido generando este tipo de investigación ha estado vinculado a diferentes disciplinas académicas, como la sociología, la educación o la psicología, demostrando en todos ellos la validez de su enfoque y las posibilidades de transformación que se derivan de su aplicación (Redondo-Sama et al., 2020).

La metodología comunicativa ha demostrado obtener impacto social en investigaciones en diferentes campos de estudio, ya que fue concebida como una herramienta con el objetivo de ser útil a la sociedad. Las contribuciones para la mejora de las condiciones de vida de las personas, de los colectivos que se estudian, así como la sociedad en general, es su principal finalidad. La metodología comunicativa, en particular, se caracteriza por ser una estructura de investigación que también promueve la exploración de colectivos vulnerables y excluidos (Gómez et al., 2011; Redondo-Sama et al., 2020)

Este tipo de investigación permite detectar, mediante la interpretación colectiva de los datos, los elementos transformadores y exclusores que influyen en las relaciones e

interacciones sociales. Este desarrollo de la metodología aporta información esencial sobre las claves que sustentan las actuaciones que pueden proporcionar la transformación de la realidad para la mejora de la vida de las personas.

Teniendo en cuenta todos los ámbitos de investigación y de impacto en los diferentes entornos y para una gran diversidad de colectivos, la metodología comunicativa de investigación se ha considerado la idónea para la presente tesis doctoral, para fundamentar los resultados y conclusiones que se derivan de ella, en base al marco teórico establecido por el conocimiento científico sobre la temática.

### **4.3.2. Características de la Metodología Comunicativa**

La metodología comunicativa ofrece una diversidad de posibilidades para la investigación de las NAM por los fundamentos que la contienen (Gómez et al. 2006; Rodríguez-Navarro et al., 2014; Melgar et al., 2021):

- la diversidad de voces para la interpretación colectiva de los procesos y resultados de la investigación;
- las capacidades universales de lenguaje y de acción de las personas;
- la ruptura con la jerarquía de interpretación de la investigación;
- y la racionalidad comunicativa, que se basa en el poder de la validez de los argumentos.

La Metodología Comunicativa ofrece, además, tal y como se expone con detalle en los siguientes apartados, una serie de herramientas de recogida de datos que, en coherencia con los fundamentos de la propia metodología, permiten establecer los espacios de diálogo

oportunos para promover el impacto y la eficacia de la investigación. En todos los casos se promueven los espacios de diálogo igualitario, en los que los investigadores aportan el conocimiento científico existente, y las personas investigadas aportan su experiencia y opinión sobre las cuestiones planteadas. Así mismo, se garantiza la devolución de los datos obtenidos a las personas investigadas para contrastar la información y para asegurar la interpretación conjunta de los datos y de los resultados (Gómez et al., 2012).

## **4.4. Diseño de la investigación**

### **4.4.1. Técnicas de recogida de información de la Metodología Comunicativa**

En la metodología comunicativa se contemplan diferentes herramientas, con un enfoque comunicativo y dialógico, mediante las cuáles se puedan extraer los datos y la información necesaria para desarrollar la investigación vinculada a las finalidades e hipótesis planteadas. A continuación, se presenta el diseño de las técnicas de recogida de información establecidas para esta tesis doctoral.

Los principios de diálogo igualitario, transformación y creación de sentido se erigen en garantes de los componentes éticos que se vinculan con la investigación científica de este campo (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008). Por lo tanto, persona investigadora y persona investigada establecen un diálogo en el que comparten perspectivas muy diversas, que confluyen en la interacción dialógica, con aportaciones de conocimiento científico que ayuda a la transformación y a la dimensión instrumental de la persona investigada, en régimen de igualdad, mientras que la persona investigada aporta su perspectiva del mundo de la vida, reflexionando en un ambiente de solidaridad, respeto y libertad (Gómez, 2019).

### **A) Observación comunicativa**

En primer lugar, se expone el diseño de la observación comunicativa, que es la técnica de recogida de información que permite a quien investiga poder presenciar y vivir los contextos naturales en los que se desarrolla las acciones que son motivo de estudio (Gómez et al., 2006). Para poder realizar esta observación la persona investigadora puede usar diferentes mecanismos que le acerquen a ese contexto natural.

### **B) Muestra de los grupos de Tertulias Dialógicas para la observación comunicativa**

El criterio principal que se tuvo en cuenta para elegir los grupos de clase sobre los que se podía estudiar las Tertulias Dialógicas estaba relacionado con el marco teórico y con la aplicación rigurosa de las claves que conforman las Tertulias Dialógicas. En este sentido, se valoró, como criterio principal e inicial, la elección de docentes con experiencia y bagaje formativo sobre las Tertulias y, por ello, se escogieron, en primer lugar, como muestra de profesorado, cuatro profesores que formaban parte de la Tertulia Pedagógica de Valencia, el Seminario a Hombres de gigantes, para garantizar el conocimiento exhaustivo de la actuación educativa de éxito, siendo uno de ellos la persona investigadora de esta tesis doctoral.

La Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia, que también se refiere como el Seminario de Valencia, es un espacio de formación dialógica del profesorado, que se abre también a la comunidad, que tiene la finalidad de ofrecer el acceso a las evidencias científicas y a las publicaciones teóricas más relevantes vinculadas a la educación, para todas las personas que lo deseen. En este espacio de formación, las personas participantes también tienen la oportunidad de compartir las evidencias científicas de impacto social mediante las

tertulias pedagógicas dialógicas, que permiten profundizar en las claves que contribuyen a la mejora de resultados y de relaciones (Roca et al., 2021; Rodríguez- Oramas et al., 2020).

De este modo, la formación del profesorado basada en evidencias científicas de impacto social garantiza la aplicación rigurosa de las tertulias dialógicas, que se basan en dos aspectos clave: en primer lugar, los siete principios del aprendizaje dialógico y, en segundo lugar, el valor de los textos usados en las tertulias dialógicas, es decir, las mejores creaciones de la humanidad, para cada una de las tipologías de tertulias, ya sean literarias, musicales, científicas, feministas, etc...

Siguiendo este criterio se contactó con el profesorado elegido, solicitando su consentimiento para participar en el trabajo, ampliando esa misma solicitud al centro educativo en el que trabajan para garantizar el conocimiento de todas las partes vinculadas. Posteriormente, el profesorado solicitó el consentimiento para grabar las tertulias dialógicas en el espacio natural de la clase. De este modo, se informó a las familias de la grabación y se entregó la hoja de consentimiento informado y la hoja informativa sobre la investigación a todas las familias, para garantizar los derechos y la protección de datos de los menores. Si bien en las grabaciones estaba todo el alumnado presente, al ser momentos de tertulia organizados en la clase, los resultados de esta tesis doctoral se nutren, solamente, de la información recabada de los niños y niñas que tenían la autorización del consentimiento informado, por parte de los familiares y de los propios niños y niñas. De esta manera, se garantiza el seguimiento del proceso del comité ético que es garante de los derechos de las personas participantes.

En los grupos elegidos se realizaron diferentes tipos de tertulias durante este periodo de tiempo:

- Tertulias literarias dialógicas:
  - Romeo y Julieta, Ed. Austral
  - Platero y yo, Ed. Vicens Vives
  - La vuelta al mundo en ochenta días, Ed. Vicens Vives
  - Las Mil y una noches, Ed. Vicens Vives
- Tertulias feministas dialógicas: artículos de Diario Feminista (pues este es un diario online basado en evidencias científicas para tratar los temas de sus artículos.) sobre NAM, sobre amistad y sobre discurso coercitivo.
- Tertulias Artísticas dialógicas: con el cuadro del Nacimiento de Venus de Botticelli.

En el caso de algunos textos elegidos para la Tertulia Literaria Dialógica, estos fueron títulos adaptados para niños, pero que han sido elegidos porque contienen la esencia de la obra literaria original.

En cuatro de los cinco grupos, la primera sesión de TD vinculada a esta investigación se preparó con el artículo de introducción del concepto de NAM, de el diario feminista, para situar el concepto y dar a conocer la fundamentación de la investigación y, así, promover que el concepto estuviera presente como referente, desde el inicio, en los diálogos y, de esta manera, pudiera contribuir a generar nuevas posibilidades de transformación en las TD posteriores.

Cada grupo clase, de los analizados en esta investigación, se ha organizado bajo sus propios mecanismos y programaciones para elegir y llevar a cabo las TD. En algunos casos, los niños y niñas eligen una opción de las propuestas por el profesorado. En otras es el profesorado quién elige con relación a los títulos disponibles en la biblioteca del propio

centro educativo. En otras se aceptan propuestas sobre un listado de creaciones literarias o artísticas. Todas ellas son opciones válidas para este análisis, puesto que cumplen los elementos claves de las TD, como se ha referenciado anteriormente en el marco teórico: la dinamización de las interacciones bajo los principios del aprendizaje dialógico y el uso para dialogar de las mejores creaciones de la humanidad y de excelencia contrastada de cada una de las temáticas (Flecha, 1997; López de Aguilera et al., 2020; Padrós-Cuixart et al., 2021).

En conclusión, tras tener en cuenta estos criterios, y tomando como origen a las dos maestras y a los dos maestros seleccionados, se han analizado cinco espacios de tertulias, divididos en dos periodos temporales de aplicación distintos. Se presentan a continuación los centros educativos, los grupos de los cuáles que han participado en el trabajo de campo:

Escuela 1 – se trata de un centro educativo Comunidad de Aprendizaje situado en una población de la costa valenciana en el que trabaja una maestra que tiene más de cinco años de vínculo con la Tertulia Pedagógica de Valencia.

Escuela 2 – se trata de un centro educativo Comunidad de Aprendizaje situado en las afueras de la ciudad de Valencia en el que trabaja un maestro que tiene más de cinco años de vínculo con la Tertulia Pedagógica de Valencia.

Escuela 3 – se trata de un centro educativo Comunidad de Aprendizaje situado en las afueras de Valencia en el que trabajan dos maestros que tienen un vínculo de más de cinco años con la Tertulia Pedagógica de Valencia.

Periodos de aplicación de las TD en las escuelas

Tabla 1. Periodos de aplicación

Perido de aplicación	Escuela
Primer periodo: – septiembre 2019 – junio 2020	Escuela 3 – grupo 1
Segundo periodo – abril 2021 – junio 2021	Escuela 1 – grupo 1 Escuela 2 – grupo 1 Escuela 3- grupo 2 Escuela 3- grupo 3

Fuente: elaboración propia

### C) Desarrollo de las observaciones comunicativas

En esta tesis doctoral se han realizado observaciones mediante la grabación de sesiones de tertulias dialógicas de los grupos muestra. En total se han recogido 21 grabaciones de tertulias de los cinco grupos participantes, que han sido transcritas y analizadas de manera comunicativa, con las aportaciones del profesorado de cada aula, que ha sido el encargado de grabar las sesiones. En cada uno de los centros se hizo la presentación al alumnado de los objetivos de la investigación, de las técnicas de recogida de información y de los aspectos éticos vinculados al estudio.

Las sesiones grabadas formaban parte de la programación de tertulias dialógicas de cada una de las aulas, en las que se realizaron diferentes tipos de tertulias dialógicas. El alumnado y los familiares de cada grupo fueron informados con anterioridad al proceso de grabación de los objetivos de estudio, garantizando la confidencialidad de las personas que dieron su consentimiento de participación y de no utilización de los datos recogidos y grabados de aquellas personas que no dieron su consentimiento, con lo cuál, de las tertulias

preparadas y grabadas, únicamente, se han recogido y analizado los relatos de aquellas personas que tenían el consentimiento de grabación y de uso de sus datos.

En las tertulias dialógicas grabadas y analizadas podían participar familiares, alumnado de prácticas o profesorado como miembros comunes y habituales de las tertulias, que fueron informados previamente de la grabación y del objetivo de estudio de la investigación.

Todas estas grabaciones se realizaron en los dos periodos expuestos anteriormente, durante los meses de mayo y junio de 2021, en los centros elegidos, a excepción de la recogida de información que se hizo en un grupo y que fue anterior a esas fechas, durante el curso 2020/2021, el Grupo 3, de la escuela 3. En todas ellas se desarrolló con la colaboración de los tutores y tutoras de cada grupo, los cuáles se encargaron de preparar las sesiones junto a la persona investigadora. Es destacable tener presente que el trabajo de campo se produjo durante la situación de pandemia por el COVID19, que dificultó el acceso y la participación a las tertulias de manera presencial por parte de la persona investigadora.

En tres casos, de los cinco grupos analizados, se pudo realizar una sesión de encuentro con el alumnado y las personas participantes de manera telemática para poder explicar cuáles eran los objetivos de estudio, las técnicas de recogida de información y las claves de las evidencias científicas que se tenían en cuenta y que podían generar mejoras para ellos y ellas. En los otros dos casos fue el propio profesorado quien comentó los detalles de la investigación con el alumnado, después de haber preparado la información con la persona investigadora.

Todos estos datos y relatos recogidos en las grabaciones de las tertulias dialógicas han sido transcritos para poder ser analizados en base a las categorías de estudio que expondremos en los siguientes apartados.

En la investigación han participado cinco grupos clase de las tres escuelas presentadas, con la participación total de 109 niños y niñas, de los cuáles 37 han dado su consentimiento para participar en la investigación.

Se grabaron las participaciones en la tertulia dialógica de todos los grupos de las escuelas, a excepción de uno de los grupos, de los cuáles se recogieron los relatos por escrito, el G3 de la escuela 3. Las entrevistas para los relatos comunicativos se grabaron y se transcribieron.

Tabla 2. Participantes por escuela y grupo

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3		
Grupos	E1G1	E2G1	E3G1	E3G2	E3G3
Alumnado en TD	11/22	14/25	10/16	2/20	2/26
Alumnado participante en relato Comunicativo	1	1	2	2	2
Familiares participantes en relato comunicativo	0	1	1	1	
Profesorado en relato comunicativo	1	1	0	1	0

Fuente: elaboración propia

### **D) Codificación y anonimización de las personas participantes**

Con la idea de codificar los nombres de las personas participantes, para anonimizar a las personas y garantizar la confidencialidad de los datos, durante la transcripción se ha usado un sistema de nomenclatura en el que se han adjudicado códigos en tres sentidos: a las escuelas (E), E1, E2 o E3 según la escuela a la que pertenecían los sujetos; un código para el colectivo, es decir, A para el alumnado, F para familiares y M para maestros o maestras; y por último, un número adjudicado a cada persona de ese centro educativo.

Durante la transcripción de las grabaciones de las técnicas de recogida de datos se han adjudicado los códigos de cada una de las personas participantes, para permitir la adecuada compilación de los relatos aportados. Así mismo, se han eliminado los comentarios de las personas que no han dado su consentimiento. Con la colaboración del profesorado se manifestaban los nombres de los participantes para poder asegurar las aportaciones de cada persona. En los casos que ha habido duda se ha consultado con el profesorado para garantizar el origen de esos relatos.

A continuación, se muestran los cuadros con la codificación de las personas participantes de cada uno de los centros.

Tabla 3. Codificación de la Escuela 1

ESCUELA 1	Curso	CÓDIGO	
GRUPO 1 ALUMNADO	5º Primaria	E1A1	Niño
		E1A2	Niño
		E1A3	Niño
		E1A4	Niño
		E1A5	Niño
		E1A6	Niño
		E1A7	Niña
		E1A8	Niña
		E1A9	Niña
		E1A10	Niño
		E1A11	Niña
PROFESORADO		E1M1	Mujer

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Codificación Escuela 2

ESCUELA	Curso	CÓDIGO	
GRUPO 1 ALUMNADO	6º Primaria	E2A1	Niño
		E2A2	Niña
		E2A3	Niña
		E2A4	Niña
		E2A5	Niño
		E2A6	Niña
		E2A7	Niño
		E2A8	Niño
		E2A10	Niño
		E2A11	Niña
		E2A12	Niña
		E2A13	Niño
		E2A18	Niña
E2A19	Niña		
FAMILIAR		E2F1	Mujer
PROFESORADO		E2M1	Hombre

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Codificación Escuela 3, grupo 1

ESCUELA 3	Curso	CÓDIGO	
GRUPO 1	6º Primaria	E3A1	Niña
		E3A2	Niña
		E3A3	Niña
		E3A4	Niña
		E3A5	Niño
		E3A6	Niño
		E3A9	Niña
		E3A10	Niño
		E3A13	Niña
		E3A15	Niño
FAMILIAR		E3F1	Mujer

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Codificación Escuela 3, grupo 2

ESCUELA 3	Curso	CÓDIGO	
GRUPO 2	3º Primaria	E3A16	Niño
		E3A17	Niño
FAMILIAR		E3F2	Mujer
PROFESORADO		E3M1	Mujer

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Codificación Escuelas 3, grupo 3

ESCUELA 3	Curso	CÓDIGO	
GRUPO 3	6º Primaria	E3A18	Niño
		E3A19	Niño

Fuente: elaboración propia

### **E) Relatos comunicativos**

El relato comunicativo es la técnica de recogida de información en qué la persona investigada y la persona investigadora comparten un diálogo sobre diferentes aspectos que se plantean, con la intención de reflexionar y profundizar sobre la vida cotidiana de la persona investigada, en un clima flexible de confianza y conversación (Gómez et al. 2006). En este espacio, con anterioridad, la persona investigadora prepara un guión que contiene las ideas principales que forman parte del marco teórico necesario en el estudio, para poder tener una guía que ayude a mantener una conversación con sentido sobre los aspectos tratados en la investigación. Dentro de este enfoque comunicativo, el diálogo igualitario y la intersubjetividad confluyen en esta técnica de recogida de información, porque permite compartir de manera muy directa las diferentes perspectivas de los distintos participantes en el relato comunicativo.

### **F) Muestra de Relatos comunicativos**

En esta tesis doctoral se han realizado trece relatos comunicativos con niños, familiares y profesorado de los distintos centros educativos, llevados a cabo en sesiones de relato comunicativo. En concreto, ocho niños, tres familiares y tres profesores.

En cada uno de los espacios creados para poder generar estos relatos se ha propiciado y buscado el lugar idóneo con cada persona y con sus familiares para garantizar el entorno más adecuado, libre y facilitador para el diálogo y para el bienestar de las personas participantes. Se ha contado con el consentimiento informado de cada una de las personas entrevistadas y se han garantizado todas las partes del proceso comunicativo que favorecen

el diálogo igualitario, la transformación y la creación de sentido. Los diálogos que se dan en intersubjetividad permiten reflexionar sobre cuestiones relacionadas con las categorías de estudio, de manera que las personas participantes expresan sus pensamientos de forma libre, relatando las percepciones, ideas y argumentos que consideran relevantes. En esta interacción la persona investigadora participa en el diálogo aportando las claves relacionadas con las categorías y las evidencias científicas que pueden ayudar a mejorar la toma de decisiones de las personas participantes.

Para la selección de las personas participantes en los relatos comunicativos de esta tesis doctoral se usaron dos tipos de criterios: en primer lugar, con relación a los niños seleccionados y, en segundo lugar, con relación las personas adultas.

Para la elección de los niños se conversó con las tutoras o personas moderadoras de la tertulia del aula para confirmar los siguientes criterios: en primer lugar, ser niños que eran participantes de las TD de los grupos analizados; y, en segundo lugar, ser niños que tenían actitudes de NAM, relacionadas con la seguridad, la valentía y el rechazo a la violencia y a la doble moral.

A partir de este hecho se contactó con algunas de las familias de los niños seleccionados para concertar una reunión en la que poder tener un encuentro para obtener el relato comunicativo para contar con la voz y la perspectiva tanto de los niños como de las familias sobre los objetivos del estudio.

Las maestras que participaron en los relatos comunicativos fueron las mismas que las seleccionadas para el estudio, para poder contar con sus aportaciones y comentarios, de cara a confirmar o desestimar, con los diferentes relatos, las categorías que el trabajo ha analizado.

Tabla 8. Participantes en el Relatos Comunicatuvos

Participantes	Número		Edad
Menores	8	E1A1	10
		E2A1	11
		E3A5	11
		E3A10	11
		E3A16	9
		E3A17	9
		E3A18	13
		E3A19	13
Familiares	3	E2F1	49
		E3F1	42
		E3F2	37
Profesorado	3	E1M1	42
		E2M1	41
		E3M1	42

Fuente: elaboración propia

## **4.5. Análisis de los datos**

### **4.5.1. Categorías de análisis y dimensiones transformadoras y exclusoras**

Tomando como referencia las hipótesis de estudio y los objetivos de investigación, en el marco teórico se presentan las evidencias científicas y los conceptos teóricos en los que estas se sustentan, con la finalidad de fundamentar y concretar el ámbito de investigación de esta tesis doctoral. A partir del marco teórico, se establecen las categorías que se han de analizar, en este caso bajo la Metodología Comunicativa de investigación, para poder mostrar los resultados que se detectan y poder concluir los argumentos que están relacionados con los objetivos del estudio. Estas categorías de análisis pueden fraccionarse en subcategorías que permiten un análisis más pormenorizado de la categoría (Bellavista et al., 2022).

En la misma línea, la Metodología Comunicativa pretende superar las desigualdades existentes y, por ello, se analizan las categorías en base a dos dimensiones: la dimensión transformadora, que muestra la superación de las barreras; mientras que la dimensión exclusora es aquella que hace referencia a las barreras que impiden la superación de las desigualdades (Gómez et al. 2006).

A continuación, se presentan el cuadro básico y principal de análisis.

Tabla 9. Categorías y dimensiones

Categoría	DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	DIMENSIÓN EXCLUSORA
PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO	1	2
ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS	3	4
NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS	5	6

Fuente: elaboración propia

### Subcategorías de estudio

Las subcategorías, extraídas de la concreción que la literatura científica realiza de las categorías estudiadas, contribuyen a poder delimitar y precisar las aportaciones recibidas en el trabajo de campo, mediante observación o relato comunicativo, con la finalidad de poder presentar y cruzar los datos y sacar conclusiones que ayuden a confirmar o refutar la hipótesis de estudio. El análisis y categorización de los datos recogidos se dirigen a establecer lazos de correspondencia entre las diferentes categorías para disponer de pruebas que desvelen los elementos de transformación hacia la superación de la violencia de género en entornos donde se realizan las TD y donde se recrean y aparecen las NAM en niños de educación primaria.

La categoría de los Principios del Aprendizaje Dialógico se dirige a detectar todas las reacciones y reflexiones que puedan plasmar la consecución o la falta de presencia de estos principios en relación con las interacciones que se dan en las TD (Aubert et al. 2008). De los comentarios surgidos en las TD o en los relatos comunicativos se reúnen aquellos que reflejan la aparición de cada uno de los principios, para la dimensión transformadora de cada

subcategoría. De este modo, se aportan argumentos y vivencias que corroboran la presencia o consecución de ese principio en cuestión. En cambio, los comentarios que se recogen porque muestran el rechazo o el cuestionamiento de ese principio se reúnen en la dimensión exclusora. La confrontación de ambas dimensiones permite analizar el desarrollo de cada subcategoría que se estructura dentro de la categoría general de estudio, en este caso los Principios del Aprendizaje Dialógico.

En relación a la categoría de los Principios del Aprendizaje Dialógico, en la dimensión transformadora, las subcategorías se refieren a los relatos que confirman la existencia un diálogo igualitario en el que se valoran los argumentos de validez dentro de un ambiente de respeto a las aportaciones de todas las personas participantes (1.1); el aprecio por la inteligencia cultural, por el conocimiento y las diversas capacidades que aportan personas muy diversas, que ayudan a la comprensión, con argumentos muy diversos culturalmente y socialmente (1.2); el aprendizaje de máximos que se adquiere en las interacciones entre personas que colaboran y buscan el entendimiento, la dimensión instrumental (1.3) la búsqueda de las posibilidades de mejora y transformación de todas las personas en busca de mejorías en sus vidas, el principio de transformación (1.4); la dotación de elementos que crean sentido en las vidas de las personas, creación de sentido (1.5); la aparición de componentes que contribuyen a la colaboración desde la solidaridad que busca una mejora colectiva mediante la cooperación entre personas en un régimen de igualdad, la solidaridad (1.6); la valoración de la consecución igualitaria de objetivos de máximos para todas las personas, al mismo tiempo que se valora la diversidad como elemento de mejora y de enriquecimiento, la igualdad de las diferencias (1.7).

La dimensión exclusora de las subcategorías de los Principios del Aprendizaje Dialógico desvelan el mantenimiento de interacciones basadas en argumentos de poder (2.1); la exclusión de parte de los participantes en la aportación de sus propias capacidades (2.2); la desvinculación de los aprendizajes superiores y de máximos para aquellos sectores más excluidos de la población(2.3); la imposibilidad de generar mejoras personales y colectivas (2.4); el desencanto y la pérdida de sentido de las relaciones basadas en el poder (2.5); la insolidaridad y la violencia como componentes de perpetuación de los mecanismos y estructuras de poder (2.6); y una segregación de las diferencias sociales y culturales, valoradas como inefectivas y perjudiciales (2.7).

Tabla 10. Subcategorías de los PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

Subcategoría	DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	DIMENSIÓN EXCLUSORA
DIÁLOGO IGUALITARIO	1.1	2.1
INTELIGENCIA CULTURAL	1.2	2.2
DIMENSIÓN INSTRUMENTAL	1.3	2.3
TRANSFORMACIÓN	1.4	2.4
CREACIÓN DE SENTIDO	1.5	2.5
SOLIDARIDAD	1.6	2.6
IGUALDAD DE LAS DIFERENCIAS	1.7	2.7

Fuente: elaboración propia

La categoría de los Actos Comunicativos Dialógicos analiza las características y actitudes que se desarrollan en las TD, permiten interacciones libres de coacción y que promueven el consenso.

En la categoría de los Actos Comunicativos Dialógicos, las subcategorías, en su análisis de la dimensión transformadora, concretan información sobre las interacciones de búsqueda de entendimiento y consenso entre las personas participantes en la TD (3.1); los elementos de sinceridad, de verdad (3.2); y la confirmación de relatos que interpretan las interacciones con libertad, sin coacciones (3.3); por último, se analizan los actos de habla y el lenguaje corporal que puedan analizarse a partir de los datos obtenidos y que complementan las subcategorías de búsqueda de consenso desde la sinceridad y que muestran ausencia de coacción en las interacciones (3.4).

En su dimensión excluyente sobre los ACD, se destacan las barreras para el entendimiento (4.1); en la ocultación de la verdad y el uso del engaño y la mentira (4.2); y el empleo de la coacción y la coerción como elementos de acceso al poder (4.3); para finalizar, la referencia o el uso de reacciones corporales, gestuales y actos de habla que muestren el intento de coaccionar una interacción (4.4).

Tabla 11. Subcategorías de los ACTOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS

Subcategoría	DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	DIMENSIÓN EXCLUSORA
CONSENSO	3.1	4.1
SINCERIDAD	3.2	4.2
INTERACCIONES SIN COACCIONES	3.3	4.3
ACTOS DE HABLA Y LENGUAJE CORPORAL	3.4.	4.4.

Fuente: elaboración propia

La categoría de las Nuevas Masculinidades Alternativas considera aquellas actitudes y características de los niños vinculados con la seguridad, el coraje y el rechazo a la violencia de las NAM en los niños participantes en las TD (Flecha et al. 2013).

Tabla 12. Subcategorías de las NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS

Subcategoría		DIMENSIÓN TRANSFORMADORA	DIMENSIÓN EXCLUSORA
AUTOCONFIANZA Y SEGURIDAD	Y	5.1	6.1
FUERZA, CORAJE Y VALENTÍA	Y	5.2	6.2
POSICIONAMIENTO ANTE LA VIOLENCIA Y LA DOBLE MORAL		5.3	6.3
ATRACTIVO / VALOR SOCIAL		5.4	6.4

Fuente: elaboración propia

La categoría de Nuevas Masculinidades Alternativas se desglosa en la dimensión transformadora en la constatación de relatos y voces que remarcan la autoconfianza y la seguridad de las actitudes y acciones de los niños participantes en la TD (5.1); en la validación de las claves de fuerza, coraje y valentía para hacer frente a las injusticias (5.2); en los procesos de rechazo a la violencia y a la doble moral (5.3); para finalizar destacando las interacciones que dotan de atractivo y de valor social las actitudes de los niños que tienen este tipo de actitudes igualitarias y solidarias (5.4).

En su dimensión exclusora, se confirman las barreras existentes sobre estas subcategorías: ausencia de confianza y seguridad vinculada al despliegue de los valores éticos (6.1); debilidad y falta valentía (6.2); ausencia de posicionamiento ante la violencia y uso de mecanismos de justificación basados en la doble moral, en la pérdida de coherencia y justicia (6.3); y en el atractivo que está vinculado con las actitudes violentas y no igualitarias (6.4).

El estudio de estos elementos en forma de categorías y subcategorías de análisis conlleva la identificación de conjuntos de variables que se considerarán en el próximo capítulo, en los que se muestran los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Para analizar estos datos, una vez realizadas las transcripciones de las grabaciones de las TD de los grupos de muestra y de los relatos comunicativos con alumnos o personas adultas, se ha efectuado una lectura exhaustiva de las transcripciones con el objetivo de examinar todos los comentarios y conversaciones. De cada relato, comentario o debate se ha examinado su contenido para determinar si se podía vincular a alguna de las subcategorías establecidas en el cuadro de análisis. Para ello, se han tenido en cuenta las definiciones de cada subcategoría, según la literatura científica, y se han valorado las palabras, el contexto y las aportaciones realizadas por las personas participantes.

## **4.6. Cuestiones éticas**

Esta tesis doctoral se plantea valorando y teniendo en cuenta los protocolos éticos que garantizan el respeto a los derechos humanos fundamentales y la confidencialidad de las personas participantes. Del mismo se ha cuidado que las técnicas de recogida de información

cumplieran con esos requisitos éticos y respetaran también los requisitos tecnológicos de custodia de la información. De hecho, el Comité Ético de investigación en personas, sociedad y medio ambiente de la Unviersitat Rovira i Virgili ha emitido un dictamen con informe favorable sobre los componentes éticos de esta tesis doctoral con código CEIPSA-2021-TD-0004.

Durante el desarrollo del trabajo de campo, en la transcripción de la información y en el análisis de los datos se ha preservado la anonimidad de las personas participantes mediante unos códigos establecidos expresamente para esta investigación. De este modo se reduce la posibilidad de reconocimiento de las personas participantes.

Además, todas las personas han firmado la hoja de consentimiento informado y han recibido la hoja informativa que contiene los datos básicos sobre la investigación, en la que también se estipula la posibilidad de romper el consentimiento en cualquier momento antes de la publicación de la tesis doctoral. Igualmente, el investigador también garantiza la custodia de los materiales informáticos que contienen las grabaciones realizadas y sus transcripciones, tanto de las tertulias dialógicas, como de los relatos comunicativos, para que no se puedan difundir, bajo ningún concepto.

De este modo, se plantea una investigación que cumple con los aspectos éticos legales y que tiene en cuenta el componente ético de respeto escrupuloso a los derechos de las personas participantes. Así mismo, se idea una investigación que tiene como objetivo aportar conocimiento para la mejora de las relaciones personales basadas en estos mismos valores éticos fundamentos en los derechos humanos.

## 4.7. Limitaciones del estudio

Esta tesis se ha centrado en el análisis de las Tertulias Dialógicas y la prevención de la violencia de género a través de la promoción de las NAM en cursos de educación primaria. Se pueden determinar limitaciones sobre los resultados que se presentan en el siguiente capítulo, como consideraciones que deben tenerse en cuenta.

La primera limitación de esta investigación se centra en la muestra elegida para este estudio, ya que se centra en escuelas que son Comunidad de Aprendizaje, con una trayectoria consolidada en la aplicación de AEE, de manera global, lo cuál no permite la extrapolación de los resultados a otros entornos que puedan realizar una aplicación de las TD de manera puntual o inicial. Por lo tanto, no puede entenderse como representativa de la población escolar de la educación primaria. Así mismo, se debe tener en cuenta, además, que existe un gran abanico de actuaciones que se desarrollan en estos centros que contribuyen a consolidar los efectos e impactos que surgen a partir de las TD.

Las conclusiones que se pueden extraer de esta investigación se refieren a alumnado de tercero y quinto de primaria, lo cuál puede permitir inferir las posibilidades de transformación en niños de todas las edades, aunque lo que sería imprescindible sería seguir investigando en esta línea para afianzar las conclusiones que se obtienen, en más contextos y en más etapas educativas.

Las limitaciones también se circunscriben a la formación del profesorado, tanto en la calidad, descrita en el conocimiento de las evidencias científicas de impacto social, como por la experiencia y práctica en la AEE. El profesorado elegido para la investigación cuenta con el conocimiento y la experiencia dilatada en la aplicación de las TD, por lo que distinto

conocimiento y experiencia pueden dar otro tipo de resultados. Por ello, la formación del profesorado basada en las evidencias científicas de impacto social se convierte en una pieza clave para la mejora educativa y de relaciones personales y sociales.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

*Hablamos de soñar con total libertad aquellas relaciones que se desean tener, porque al valor científico hay que añadirle su complemento: las ilusiones, las utopías. Y con ellas, los tres aspectos que le dan vida: las altas expectativas, la ilusión y la sensación de ser capaces de cambiarlo todo.*

(Gómez, 2004, p.139)

## 5.1. Introducción a los resultados de la investigación

El presente apartado presenta las aportaciones más relevantes que se han obtenido mediante las herramientas metodológicas establecidas y que han sido estructuradas y fundamentadas sobre el conocimiento teórico acumulado y sobre las evidencias científicas en referencia a las categorías y subcategorías relacionadas con el estudio. Teniendo en cuenta que el objetivo de la tesis es analizar el impacto que tienen las TD en los niños de educación primaria en relación con la extensión de actitudes Nuevas Masculinidades Alternativas que protegen y previenen la violencia de género, los resultados se presentan en este capítulo siguiendo la coherencia del conocimiento planteado en el marco teórico. De este modo, los relatos y análisis de las personas participantes en las tertulias dialógicas se centran en los diálogos y comentarios relacionados con los principios del aprendizaje dialógico, vinculados a los actos comunicativos dialógicos y su repercusión en los niños, con relación a la seguridad y el posicionamiento frente a la violencia. El valor social y el atractivo de este tipo de actitudes es la última categoría analizada, por ser una de las claves que muestra la evidencia científica en el impacto para la reducción y superación de la violencia de género.

Se debe tener en cuenta que los relatos que se plasman en este capítulo se han obtenido en las propias tertulias dialógicas realizadas, en los diferentes grupos que han participado, que han debatido sobre lecturas tales como: *Romeo y Julieta*; *la Vuelta al mundo en ochenta días*; *Platero y yo*; *las Mil y una noches*; o bien sobre artículos divulgativos basados en evidencias científicas, como es el caso de las NAM del *Diario Feminista*, o sobre obras de arte, como el *Nacimiento de Venus*. Así mismo, las entrevistas comunicativas, tanto con

alumnos, familiares y profesorado, han contribuido a la obtención de material que aparece en este apartado de resultados.

Para poder aportar conocimiento científico sobre la socialización preventiva de la violencia en alumnado que ya realizaba TD previamente al inicio del estudio, se propuso y se aceptó, por parte de las personas encargadas de llevar a cabo los espacios de TD, el hecho de iniciar la participación en el estudio con la puesta en marcha de una TD sobre un artículo sobre las Nuevas Masculinidades Alternativas. La finalidad de esta propuesta era la de introducir el concepto de NAM para generar un impulso de transformación entre el propio alumnado y profesorado participante, teniendo en cuenta que este es un concepto científicamente validado y con grandes posibilidades de cambio y mejora en las relaciones sociales. En esta línea, poder tratar sobre este concepto también permite situar los diálogos de las TD relacionándolos con los objetivos de la tesis.

En resumen, este apartado está fraccionado en las diferentes categorías y subcategorías de análisis del objetivo de estudio, en las que se muestran los distintos debates y relatos aportados por las personas participantes. También se revela el vínculo de las contribuciones que, en base a las dimensiones transformadora y exclusora de cada categoría, que proporcionan las opciones de superación o de establecimiento de barreras para la categoría de análisis concreta. En esta contribución de resultados se empiezan a visibilizar las líneas de interpretación que se argumentan y se concluyen en el siguiente capítulo.

## **5.2. Principios del Aprendizaje Dialógico en la Tertulias Dialógicas como impulso a la mejora de las relaciones sociales y sociales**

Las Tertulias Dialógicas se fundamentan, tal y como se ha expuesto en el capítulo II, en los principios del Aprendizaje Dialógico, categoría que se muestra en los propios diálogos de las TD desarrolladas en los grupos participantes del estudio. Las maestras y maestros organizadores y moderadores presentan los principios del AD a su alumnado para garantizar las interacciones que se dan en el espacio de TD. Esta realidad se debe a los procesos de concienciación y transformación profesional y personal que se han producido en espacios de formación dialógica del profesorado, como es la tertulia Pedagógica. Con los argumentos científicos y teóricos claros, el planteamiento de este espacio es coherente y riguroso con los puntos de vista de la evidencia científica y con este estudio. Por lo cuál, el impulso e iniciativa del profesorado en esta línea es básico que esté fundamentado en los propios principios del Aprendizaje Dialógico. Este es el caso del maestro de la escuela 2, E2M1, que expresa como su contacto con las evidencias científicas en educación han transformado su perspectiva de la docencia y como las TD, que desarrolla en sus grupos de clase, permiten generar ambientes y entornos dialógicos:

Desde que conocí la existencia de las AEE, pienso que no se puede hacer otra cosa, hacer aquello que es mejor para mis alumnos... el motivo, básicamente, es que quiero lo mejor para mis alumnos... si está demostrado que las AEE es lo mejor para mis alumnos, pues... Y a partir de ahí, conforme vas haciendo, y ves que también da resultados en el ambiente de clase, que te permite hacer otras cosas, tener unos diálogos que no tendrías, se va alimentando ...

Pienso que el formato de la TD, los 7 principios del AD dan forma a todas las relaciones e interacciones que pasan en una TD, así pues, si los tienes en cuenta e intentas que estén presentes en una TD, el funcionamiento es bueno y los resultados son buenos... por otro lado,

los temas que salen en los libros, son los importantes que hacen que los alumnos sin darse cuenta estén ... hablan de temas importantes para ellos, compartiendo sus visiones del mundo, su forma de pensar y están cambiando porque escuchan a los demás, y con los 7 principios se hace con solidaridad, de manera respetuosa... los temas y los principios... Gracias a los textos, que sean clásicos, los temas que aparecen son importantes para la vida...(...) creo que eso es clave.... (E2M1)

La introducción de los principios en las interacciones de las TD modifica las acciones, las actitudes y la forma de hablar y de comunicarse que se teje entre las personas participantes, tal y como se explicita a continuación.

La maestra de la escuela 3 (E3M1), lo comenta en su relato comunicativo, poniendo el énfasis en la importancia de poner en marcha actuaciones basadas en la evidencia científica y los motivos por los que ella lo ha hecho:

Yo corroboro en la práctica lo que dicen las evidencias y la teoría, hay impacto, funciona, va mejor para todos y todas, a mí también como maestra... Abrir espacios de diálogo sobre temas profundos de los que normalmente no se hablan...

Ves que realmente son preocupaciones, que son importantes de cara a su futuro y para nosotros, y para las familias...

Cada uno de los principios se ha estipulado como una de las subcategorías de análisis para poder describir y explorar los resultados. En cada uno de los principios que se desarrollan a continuación se muestran los datos relacionados con las categorías de la tesis y se enmarcan en las dimensiones transformadora y exclusora, que contribuyen a concretar las finalidades de la investigación.

### 5.2.1. Diálogo Igualitario

El respeto a los comentarios realizados por los compañeros y las compañeras aparece de forma reiterada tanto en las ideas que se trasladan a la tertulia, dentro de la dimensión transformadora, como en los relatos comunicativos: “Para mí es más importante escuchar que hablar porque se aprende más” (E1a8). En este comentario surgido en una tertulia sobre Romeo y Julieta en una clase de sexto de primaria, se manifiesta la oportunidad de valorar la escucha y los argumentos de los demás, que además promueven nuevos aprendizajes y posibilidades de cambios de opinión y transformación de la mirada hacia los demás. Estos comentarios se relacionan con el Diálogo Igualitario.

El siguiente relato muestra las consideraciones que tiene el alumno hacia las TD, en esta ocasión este comentario sobre el sentido de las TD, que se comenta en un relato comunicativo con un niño de 9 años de la escuela 3:

Yo creo que la tertulias son importantes porque todos podemos hablar y así puedes aprender a estar bien con la gente... que yo creo que en las tertulias hay aprendizaje dialógico... los principios del aprendizaje dialógico... los siete principios, porque sin ellos haríamos una tertulia y estaríamos aburridos... Intentar que todos puedan hablar... (E3A16)

Estos alumnos hacen énfasis en el respeto a los argumentos de los participantes de la tertulia como un elemento de aprendizaje social, los relacionan con los principios de manera directa y de manera indirecta. Además, esos mismos principios aparecen en los planteamientos que se comentan durante los debates y las aportaciones en relación con las ideas que surgen en las reflexiones sobre las lecturas.

**El diálogo igualitario** emerge directamente también en la perspectiva de las personas adultas, en este caso de familiares, cuando analizan los elementos claves que promueven la transformación de sus hijos mediante las TD. Esta madre de la escuela 3, E3F1, que es madre

de dos de los niños entrevistados, expresa su opinión sobre como las TD han ayudado a que sus hijos pongan en marcha los principios del Aprendizaje dialógico más allá de la clase y más allá de la escuela:

Claro, porque... lo bueno de estas tertulias es que creas una relación con tus compañeros, de diálogo, que como es tan buena, porque cada uno puede opinar lo que quiera, y sabes que opines lo que sea, nadie va a opinar sobre eso... sino que al contrario... que tú le puedes enseñar a alguien a ver la vida de otra manera, entonces eso, creo que es muy bueno, porque son bastante seguras... no es como que estás en la calle y opinas algo y alguien te diga, no, no eso no puede ser... ese respeto que se crea ahí, se crea una confianza. (E3F1)

Este planteamiento de argumentos y de respeto también se vislumbra en los comentarios y aportaciones que hacen los niños y niñas durante el desarrollo de la TD. Analizan y reflexionan sobre los posicionamientos de los personajes en el interior de las historias y lo dejan patente en sus debates. Brotan reflexiones como la siguiente en la que este niño de once años en plena tertulia de Romeo y Julieta manifiesta posiciones igualitarias, en un debate abierto sobre la postura del Señor Capuleto justo cuando se encuentran en la fiesta en la que se ha colado Romeo. En el mismo relato, al mismo tiempo, critica claramente las posiciones y las actitudes de violencia en todas sus formas:

Otra cosa que había subrayado era esa, porque me parece muy bien que Capuleto, aunque sean enemigos de toda la vida, que hable bien de Romeo... y Teobaldo me parece muy mal, porque como dice él, yo creo que sí es un canalla, porque no respeta a la gente como es, y solo quiere que, como son del otro bando, solo quiere que matarlos, matarlos y matarlos... (E1A2)

Además, en las TD los participantes van introduciendo los conceptos que han aprendido, como en este caso con el libro de Romeo y Julieta y el debate surgido sobre la relación que existe entre Julieta y su padre en el momento en el que este último pretende casarla con Paris en contra de su voluntad. Tanto las niñas como los niños que intervienen

sitúan como los argumentos de poder causan dolor y niegan la posibilidad de diálogo para poder tomar decisiones correctas y consensuadas. E1A9, la niña que plantea esta situación, se ve respaldada por los argumentos de un niño, E1A6, que confirman las actitudes como masculinidad del padre de Julieta:

Me parece muy mal que Capuleto le hable así a Julieta porque le está obligando a casarse con alguien que no quiere y, además, le dice que es una maldición tener una hija... y todo eso... y no me parece que la trate así... (E1A9)

No me gusta, es un MTD, cobarde a tope, y ... es que no me gusta el padre, al principio... cuando fue Romeo a la fiesta... pero ahora nada. Y no le deja a su hija ser libre... (E1A6)

Estoy de acuerdo con todos, porque a mi me parece que Capuleto es un MTD y super cobarde, porque le dice a su hija que se ahorque, que es una mendiga, que se muera en la calle y todas esas cosas, me parece super mal porque es supuestamente su hija... (E1A9)

En este diálogo se desprenden elementos que muestran la capacidad crítica que se estimula en las TD mediante argumentos que, al compartirse, permiten acercar la forma de pensar de cada persona, con la libertad de acabar compartiendo los planteamientos o bien de mantener diferencias de punto de vista, con total respeto y cordialidad. En este caso, los niños coinciden en visibilizar como los argumentos de poder del padre van en contra de la libertad de Julieta. Así es como, hablando de las situaciones de los libros con sus compañeros y compañeras aprenden a identificar las situaciones de violencia o de falta de diálogo igualitario que se dan en la vida real.

La maestra moderadora de esta tertulia (E1M1), en la entrevista comunicativa, expresa claramente como se desarrollan las interacciones en la TD, poniendo en el centro el respeto y el valor que se le da en el grupo a las personas que se desvinculan de los principios en sus comentarios o en sus actos comunicativos, es decir, como pierden atractivo las personas que no respetan verbal y actitudinalmente al resto de participantes:

Desde que hago TD, hace muchos años, la forma que tienen de hablarse, ya están más que acostumbrados a hablarse bien, no se hablan mal, insultando o diciendo... sabes... cuando lo hacen así, enseguida es como que llama la atención para mal... pienso que no les hace falta (E1M1)

En la misma línea es destacable la cantidad de relatos que, también en la escuela 2, expresan el uso de argumentos de validez para compartir una idea, así como la oportunidad y el sentido que puede tener para cada persona. Además, reconocen que las aportaciones de las otras personas enriquecen los puntos de vista y permiten agudizar las reflexiones. En esta ocasión, E2A1, el niño de 11 años entrevistado de la escuela 2 expone como se pueden elegir o estructurar las aportaciones que se hacen en las TD:

...leemos, nosotros, solemos hacerlas sobre libros clásicos y nos leemos un poco el libro, elegimos lo que más nos gusta, sorprende o alguna actitud o algo, y vamos a clase y quien quiere comparte su idea con los demás y abrimos un debate sobre las ideas... depende, si la idea es buena sí que hay debate, pero sino pues... dicen la idea y no... depende de si está bien elaborada y tiene sentido, por la persona que comparte... (E2A1)

En los propios debates de las tertulias, se atisban los principios, además relacionándolos con el posicionamiento ante la violencia, para destacar la crítica a las actitudes no igualitarias y para apuntar las actitudes valientes, inteligentes y protectoras. Estos argumentos y reflexiones forman parte de los debates que, mediante el lenguaje, hacen emerger los pensamientos de los participantes y que van sumándose a la cadena de diálogos y, por tanto, a su socialización. Este debate versa sobre el posicionamiento de Juan Ramón Jiménez que, en Platero y yo, expone como sucede la violencia de una maestra de escuela que aparece en Platero y yo. Una niña de 11 años (E2A2), inicia un debate, esta vez entre tres niñas y un niño, que es uno de los ejemplos que demuestran este tipo de diálogo, basado en la fuerza de los argumentos y en planteamientos profundos:

Critica los castigos, quiere una enseñanza basada en la tolerancia... ha sido muy terrible porque no quiere que sufra Platero, ahí... ella tiene como un palo y le pega, y lo pone en el patio, así con los brazos en cruz, de rodillas y pasa un buen rato hasta que se le duermen los brazos... y menos mal no haber nacido ahí, porque es muy terrible...(E2A2)

No me gusta que la maestra a los que no saben estudiar o que necesitan más ayuda, los ridiculiza delante de toda la clase poniéndoles las orejas de burro, para que se burlen de ellos... (E2A3)

Critica todo eso, quiere que se enseñe una educación basada en la libertad, creo que es lo que tenemos ahora... ya no hay castigos así... como que está basado en la libertad, en la tolerancia... todo eso...(E2A4)

A mi me vuelve a parecer muy valiente Juan Ramón, porque critica la enseñanza de la época, me parece muy importante que JR esté criticando esas cosas en su libro...(E2A5)

Por último, en referencia al diálogo igualitario, destacan los debates que tienen en cuenta la importancia de escuchar todas las voces. Este aspecto lo acaban interiorizando y tratando, tanto en sus propias ideas que comparten, así como en sus propias vidas. Reconocen la importancia de escuchar las voces de todas las personas, también de aquellas con las que tradicionalmente no se ha contado, como un elemento clave de igualdad y de libertad. E3A13, en la escuela 3, en plena TD de las Mil y una noches, analiza la validez de los argumentos con que se decidía en aquella época casar a las princesas o a las chicas. Este debate entre niñas sitúa como a través de las TD se pueden tratar temas de reflexión profunda como el feminismo y la libertad de las mujeres.

De todo lo que hemos leído, quería decir, que me ha parecido bien que Aladin se case con Badalbudur, porque demuestra que no siempre se tienen que casar una princesa con un príncipe, pero por otra parte no me ha gustado, ni cuando se casa con el hijo del visir ni con Aladin... Nadie le pregunta a Badalbudur si quiere casarse con ellos... (E3A13)

De acuerdo con lo que has dicho, me ha gustado la palabra que has dicho, que no tiene que casarse con un príncipe, que puede casarse con otro, y ya está.... (E3A3)

### 5.2.2. Inteligencia Cultural

En las interacciones entre personas resulta determinante poder contar con los saberes, conocimientos y capacidades de todo tipo con los que cuentan el resto de las personas. En las TD este aspecto tiene una importancia relevante porque, la oportunidad que brinda el diálogo igualitario que se establece, abre la ventana a la aparición de las capacidades de las personas que participan, es decir, al romperse los mecanismos de poder y las relaciones de jerarquía todas las personas pueden ver como sus aportaciones son bien recibidas y permiten la libertad de participación. De este modo, todo aquello que las personas saben, conocen o piensan puede ser brindado al resto de personas, con lo cuál se pueden enriquecer. En las tertulias y en los relatos comunicativos de esta tesis doctoral han aparecido relatos que dan evidencia de este principio de inteligencia cultural que es un elemento clave para las mejoras y transformaciones que generan las TD: “veo qué piensan, lo que piensan...” (E1A1). Se percibe como el diálogo entre los participantes aporta ideas sobre la forma de pensar.

En otra línea, el ambiente que se crea en ese entorno permite que aquellas voces más silenciadas y que no habían tenido la oportunidad de aparecer en otros espacios tuvieran la posibilidad de poder expresar sus ideas y pensamientos, como en estos recuerdos que tiene este chico, que va a segundo de la ESO, de las TD que realizaba hasta sexto de primaria: “Un compañero, a lo mejor estábamos en la tertulia y no solía hablar y luego hablaba y sacaba un tema muy interesante...” (E3A19). Poder reconocer el conocimiento que tienen las demás personas y poder vivirlo en interacción con los compañeros y compañeras abre la oportunidad a nuevas situaciones y a nuevas formas de comunicación.

Igualmente, debido a las historias y a los contenidos que aparecen en las obras que se tratan en las TD, las reflexiones y argumentos que surgen en ellas tienen profundidad, relacionándose con valores, ideas o aspectos destacados que forman parte de los temas más importantes de la humanidad. El maestro de la escuela 2 lo contaba con estas palabras, vinculando las aportaciones tan diversas con el atractivo y el valor que le dan los compañeros y compañeras:

Hay alumnos que sus palabras son como más importantes, que son los que tienen aportaciones más pensadas, más reflexionadas, reciben más atención... es cierto que muchas tertulias se extrapolan a muchos momentos del aula, eso genera mucho atractivo en la persona que ha hecho la intervención... recuerdo Cuento de Navidad, en la transformación de Scrooge hacia el final, recuerdo cuando hablamos de cambio de actitud, del club de los valientes, hablaban continuamente, como eso que decía alguien en la tertulia, le da mucho atractivo, por la intervención... (E2M1).

### **5.2.3. Dimensión Instrumental**

Una de las evidencias que han plasmado las investigaciones científicas es la gran cantidad de aprendizajes que surgen en las TD, por la combinación de los principios del aprendizaje dialógico con las lecturas de obras que son patrimonio de la Humanidad (López de Aguilera, 2020). A nivel de vocabulario, habilidades lectoras, comprensión, expresión oral, etc... se pueden afirmar los avances y las posibilidades que brinda a todo el alumnado sin distinción. En las propias tertulias y en las entrevistas estos datos también han aparecido y, aunque no formen parte de las finalidades de la presente tesis doctoral, se hace inevitable plantear esta cuestión por la importancia que se envuelve en todos los procesos que se ponen en marcha en el desarrollo de las TD. Una familiar de la escuela 3, destaca en su aportación como por

participar en las TD ha percibido una mejora de los aprendizajes, en el vocabulario, en las estructuras y en las ideas que despliegan sus dos hijos:

He notado en los dos, que lo hablan mucho, las cosas... cosa que otros niños no tienen esas conversaciones, como no están acostumbrados a hablar..... cuando vemos una peli... salen temas para dar y vender... y eso nosotros lo hablamos mucho...

He notado que mis hijos comparado con otros niños que no las hacen, ellos tienen mucho más vocabulario, mucho más respeto por lo que digan otras personas, y muchas cosas buenas que otros niños que no lo hacen no se les da... (E3F1)

En la misma línea E1A1, un niño de 10 años de la escuela 1, comentó los beneficios que había obtenido al poder participar en TD: “Leo libros, solo, en casa, leo y no pienso nada, pero en las tertulias me doy cuenta de cosas que en casa no puedo darme cuenta, se comenta todo mucho y escuchas las opiniones de todas las personas”.

Este tipo de aprendizajes se generalizan en todos los aspectos del entorno de las personas participantes. Tanto a nivel académico, sobre ideas que puedan introducirse en los debates, acciones, actitudes, relaciones, sentimientos, etc... En el caso de los niños sugiere la oportunidad de reconocer en los demás actitudes e interacciones que no se darían en otros ambientes. Estos componentes de la TD posibilitan el establecimiento de nuevas conexiones y relaciones que pueden surgir a partir de los momentos de la TD: “hay algunos personajes que te ayudan a ser valiente, algunos libros que son maravillosos, que te abren muchas cosas para el futuro, ayudan a mejorar... “ (E3A6).

Las TD abren la posibilidad de enriquecer los actos de habla porque en su desarrollo se establecen múltiples opciones de diálogo, de argumentación y de actos comunicativos que aceleran los aprendizajes, también en el ámbito de las relaciones y en el rechazo a las actitudes violentas.

#### **5.2.4. Transformación**

El principio de Transformación se vincula a los cambios y mejoras que se producen tanto a nivel personal como social, con lo que se hace realidad la superación de las barreras que impiden el desarrollo de las personas y de los colectivos sociales. En las TD, los diálogos que se generan y se comparten, en base a los propios conocimientos y sentimientos de las personas participantes vinculados a las historias de las mejores creaciones de la humanidad, aportan argumentos y visiones que enriquecen los propios puntos de vista. En ocasiones, los argumentos del resto de personas descubren nuevas maneras de enfocar las interacciones sociales y la toma de decisiones. Esta inédita toma de conciencia del nuevo enfoque de una situación concreta puede producir en las personas el impulso hacia la mejora o hacia el cambio, posibilitando y proporcionando un nuevo esquema de pensamiento, surgido de la interacción y diálogo intersubjetivo con los compañeros de la tertulia. Esta realidad se manifiesta con frecuencia en las TD, a partir del diálogo entre el alumnado y en relación con las situaciones que aparecen en la tertulia y que despiertan los comentarios de los niños y las niñas. Este diálogo que se presenta a continuación forma parte de un debate sobre el papel de Sherezade en las Mil y una noches, donde se destaca su valentía, solidaridad e inteligencia para afrontar momentos muy delicados y complejos. Dos niñas de la escuela 3 reflexionan en su diálogo compartido en la Td, sobre como las posibilidades de transformación empujan a la protagonista de esta obra a mejorar la vida de muchas personas, teniendo en cuenta las dificultades de la situación amenazadora en la que se da:

Me gusta... que me ha parecido impresionante, la chica consigue salvar a todas las chicas, lo ha conseguido... (E3A3)

Sharazad es muy valiente, porque también tenía el peligro de que no lo consiguiera, y así ha salvado a todas las chicas que podrían haber sufrido eso... (E3A13)

La actuación de Sharazad es reconocida como un acto de solidaridad y de valentía, que además está relacionado con los sentimientos. Este supone un referente que apareció en otras ocasiones y que muestra las posibilidades de transformación no solo personal sino también social, valorando el posicionamiento personal como un elemento de mejora social y de cambio.

El maestro de la escuela 2, se refiere a este principio de transformación, en estos casos a los efectos de esta TD, poniendo el foco en los cambios que han generado la aplicación de las TD. Las repercusiones personales y sociales se vislumbran en las relaciones e interacciones que tiene el alumnado, tanto en la escuela como fuera de ella, tal y como se ha visto también en la dimensión instrumental. Estos efectos se recogen en los diálogos de las TD y en las acciones que se pueden observar con posterioridad:

A nivel de convivencia es una actuación, que favorece la mejora de la convivencia, sobretodo las tertulias... el ambiente, la forma... sí, el ambiente es mucho más tranquilo, pausado, respetuoso... y cuando se tienen tablas, ves cada vez más esa repercusión a nivel grupal y a nivel individual... lo primero que ves es ese cambio grupal... Se genera una mejora de las relaciones dentro del aula que después se llevan fuera. Sí, hay una mejora... (E2M1)

Asimismo, el propio docente, E2M1, vincula esta realidad, que viven en su grupo de clase, con la propia vivencia en las TD en las que participa. Lo vincula con los cambios que percibe en su alumnado, en el que el propio desarrollo de la tertulia va mostrando las mejoras que se producen. Además, enlaza este desarrollo con la aplicación rigurosa de la actuación educativa, como una garantía del progreso en este principio que se destaca:

Estoy convencido de que genera cambios... desde el momento en que yo vivo esto en la TD, sé que a mis alumnos también les cambia algo... y por la profundidad de los diálogos y por la

evolución de la tertulia. Después de un tiempo de hacer la TD en un grupo... y ves el cambio de las intervenciones, de la profundidad de las intervenciones. Te das cuenta de que allí hay un proceso de transformación, que les está aportando algo.. puede ser que al principio no lo es... y si se aplican bien las claves, con esa evolución, seguro que está habiendo un cambio... (E2M1)

En sintonía con este planteamiento, otras personas adultas tienen percepciones que van en la misma dirección. Se reconocen los cambios y mejoras en relación a este principio de transformación. De este modo, se plasman ejemplos de transformación que están presentes en los grupos. El alumno entrevistado en la escuela 1 (E1A1), expresa en sus comentarios uno de estos casos. Explicita los cambios de actitud de un compañero que ha percibido y los relaciona con la TD. Además, estas transformaciones y posibilidades de cambio producidas en los momentos de tertulia se pueden relacionar con actitudes de solidaridad propias que impulsan las nuevas formas de interacción que su compañero ha aprendido:

Un compañero nuevo, de este curso, pues... no habla mucho en las TD, no está atento... le digo, escucha o ... le doy comentarios. Le dejo algunos párrafos que he subrayado... porque quiero que hable, que esté atento... me gustaría que sea inteligente y que tenga opciones... Creo que es bueno, porque a él le ayuda a expresar su opinión, a veces le cuesta expresar su opinión... le digo, ¿no tienes nada que decir? Después levanta la mano y le ayuda... a veces no le apetece, a veces sí que está un poco así, inseguro... en la tertulia hay que tener más seguridad... (E1A1)

Este tipo de interacciones generan la posibilidad de cambio en el compañero que tiene una actitud más pasiva y desatenta. Este vínculo, que se verá también más adelante, entre las actitudes NAM del niño entrevistado y los cambios que se producen con el compañero que tiene otro tipo de actitudes, son ejemplos de relaciones que posibilitan la transformación de actitudes, de formas de pensar, que permiten soñar con horizontes más libres.

Es interesante recuperar, también, el relato de la maestra de estos alumnos, para cruzar los planteamientos y para poder discernir las opciones de transformación. De este modo, se cuenta con una ampliación de la perspectiva del caso y del efecto que las TD y los elementos que la componen y como impactan en las relaciones del alumnado. En estos términos es como E1m1, maestra de la escuela 1, expresa su percepción sobre el caso que introducía E1A1:

El niño repetidor, venía de un grupo que desde segundo de primaria no hacía tertulias y en el que los profesores no potenciaban esto, sino lo contrario... ser el más gracioso para mal... Estar en contra de las AEE... Estaba acostumbrado a un ambiente muy hostil, tenía que entrar en el grupillo, pero lo machacaban, ahora está descolocado, porque allí lo guai era no hacer nada, pasar de todo... y no pasaba nada... está un poco empezando a ver que puede opinar, que puede participar en las tertulias, que es guai... Otro niño en su grupo, se está dando cuenta de que es un chaval majo. No esperaba que fuera así, es majo... lo veía de otra manera, parecía un súper mega chulo... ahora ha cambiado mucho.. Las oportunidades de aprendizaje, no las ha tenido... tendrá dificultades... pero...haciendo TD mejorará en muchos sentidos, todo el rato trabajando retos cognitivos, textos difíciles, expresarse, mejorar comprensión lectora, vocabulario, más lo que se crea con las interacciones que se dan... Él estará diciendo pues... sí, me gusta... pero, claro como hasta ahora no molaba, ni participar, ni leer,... El primer trimestre, él no se traía el libro, tenía un actitud en plan pasota... este trimestre, está en otro grupo, me fijo, le voy diciendo, venga que te dejo un párrafo mío... él tenía varios. Se lo dio, que escogiera uno, lo leyó y participó... pero si no tienes la interacción con otro niño que le potencia... lo que mola de verdad, se queda en otro modelo...

Con este ejemplo se pueden mostrar los efectos que tienen las actitudes de los niños, que se aprenden en los propios diálogos que se dan en las TD, pero que también van acompañados por el resto de las acciones y actitudes que se gestan alrededor de las TD y que van más allá de los debates sobre la historia que se ha leído y comentado. Se perciben las implicaciones que conectan con las preocupaciones vitales más importantes, como son sus relaciones, sus sentimientos, sus sueños, sus capacidades.

Estas transformaciones personales emergen en los diversos espacios de TD que se han analizado, siendo estos los ejemplos más destacados. En esta línea, el alumno entrevistado en la escuela 2, E2A1, expresa la transformación que ha podido vivir con algunos de sus compañeros de clase: “tengo dos compañeros que han cambiado mucho con las TD, que antes no se comportaban y han mejorado mucho, aun les cuesta, pero han mejorado muchísimo...”

En el caso de E3A10, de la escuela 3, explicita su vivencia personal, en la que se intuye un cambio, que podría parecer superficial pero que cuenta con una gran cantidad de efectos personales que llevan a ese tipo de transformaciones, tal y como se percibe en su exposición haciendo un relato temporal de sus experiencias en la TD:

Creo que soy .... Un poco tímido, un buen amigo... (E3A10)

A ver, al principio del año cuesta un poco pero después ya me expresaba más, no me quedaba así... como que no participaba... creo que he mejorado... estoy más fuerte, si veo una ocasión para participar levanto la mano y muy bien... y eso me sirve para hablar más fuera... ahora, además, hablo más, me posiciono más... (E3A10)

En esta otra intervención en el relato comunicativo expresa el deseo que le supone poder participar en las TD, porque es un espacio en el que todas las personas, en este caso sus compañeras y compañeros, opinan y se cuentan las ideas que tienen sobre lo que sucede en el libro. Al tratarse de lecturas que son grandes creaciones de la humanidad los temas que surgen de su reflexión son aquellos que más preocupan a las personas, por lo tanto, existe un deseo de compartir esos diálogos para saber qué opinan los demás, como lo ven los demás, porque al fina y al cabo están también hablando de ellos y de ellas mismos.

Me gusta participar... porque a parte de saber si están de acuerdo, me gusta saberlo... y para ver lo que opinan... (E3A10)

En estos tres relatos se pueden ver los diferentes pasos del proceso por los que él se ha visto durante el desarrollo de las TD durante un curso escolar. Ha visto como su actitud ha pasado de verse como un niño tímido para hablar en público, hasta el punto de expresar su necesidad de participar en las TD para ver la opinión que los demás comparten. Además, analiza como ha sucedido este proceso en su interior, teniendo en cuenta las diferentes fases en las que la seguridad aumentaba y le proporcionaba la opción de ver su propia mejora. En el apartado dedicado a los actos comunicativos se presentará su mirada sobre como estos cambian en las personas participantes y los efectos que tienen en el resto de los compañeros de la TD y en sus respectivos contextos.

### **5.2.5. Creación de sentido**

Para dar sentido a nuestra existencia es importante poder tener relaciones e interacciones, es decir, tener espacios en los que los diálogos entre personas contribuyan a mejorar las perspectivas de vida, con ideas y aprendizajes que enriquezcan la mirada y con cambios que permitan caminar hacia los sueños y deseos personales y sociales.

En las TD analizadas en cursos de educación primaria, mediante la puesta en marcha y reflexión de los principios del aprendizaje dialógico, se muestra la capacidad que tienen los espacios de aprendizaje dialógico de crear sentido al mismo tiempo que se dota de nuevos horizontes a los niños y niñas participantes.

Desde los debates y diálogos surgidos en las tertulias se aprecian las reflexiones que el alumnado comparte sobre el sentido que les genera, tanto de los propios personajes de las

historias que se leen en los textos como la de los propios compañeros cuando comparten opiniones o perspectivas.

La creación de sentido se puede expresar, en la dimensión transformadora de la subcategoría, como la diversión, el deseo, el tratamiento y la aparición de temas profundos, la valoración del aprendizaje, el estímulo hacia sentimientos solidarios, la conexión con las personas, la provisión de mecanismos que acercan a las personas a sus sueños y perspectivas. En las TD de educación primaria estos aspectos aparecen de manera reiterada, tanto en forma de análisis de los argumentos y vicisitudes que salen en la historia como en la conexión que tienen con las propias vidas y experiencias.

Con el siguiente diálogo entre alumnado de la escuela 1, se ofrecen evidencias de los argumentos y de la profundidad de los mismos, por su relación con los derechos propios de las personas y por su vinculación con los hechos y recuerdos personales. Todo ello dota de un enorme sentido a todo el proceso y a los efectos que ello genera, a los diálogos, a los recuerdos, a los aprendizajes, a los argumentos de validez y a las personas con las que se comparte. En este caso específico se debate sobre la relación entre la Sra. Capuleto y su hija, Julieta, en el momento en que pretenden obligar a la joven a casarse con Paris, a quién ella no ama, pues su amor es de Romeo. Los niños y niñas valoran los argumentos, los relacionan con los sentimientos más profundos, de amor, solidaridad y libertad, y además los enlazan con sus propias vivencias o las de sus seres queridos allegados, haciendo una comparativa y una reflexión sobre las vidas mostradas en la historia y en su propia realidad:

Quando lo leí me sorprendió lo que decía el Ama, y también me sorprendió que la señora Capuleto quería que se casara ya... ella se había casado de joven.. me recordaba a mi padre... él se fue al instituto a los 16 para trabajar y siempre dice que se arrepintió de haberlo hecho así... (E1A3)

Creo que no me gusta lo que están haciéndole a Julieta, porque le están obligando a que se case con Paris, cuando no lo conoce y no sabe nada de él, para casarte tienes que conocerlo, saber si es buena persona. Si no lo conoces no tiene sentido que te cases con él, porque no sientes nada por él. (E1A9)

Cuando el alumnado reflexiona y aprende a tener una mirada crítica, en la que valora la validez y las repercusiones de las posiciones y de las decisiones, esta práctica se extiende a otros espacios y contextos. Esta capacidad dota de recursos para mejorar los procesos de pensamiento y de elección y potencia la seguridad y la creación de sentido profundo. El maestro de la escuela 2, E2M1, que forma parte de otro espacio de diálogo en TD, reconoce este mismo razonamiento en la interpretación de su mirada sobre las TD, en este relato categorizado en la dimensión transformadora de esta subcategoría:

Hay momentos, diálogos, que son clave para esa transformación, darse cuenta de lo que estamos hablando, hablamos de un libro, hablamos de la vida... hay momentos que están vinculando a cosas que han pasado el mismo día, en el contexto cercano, que hace que haya un clic de, esto es así... por lo que decía de los temas que se tratan... son temas profundos, importantes... dependiendo de situaciones que hayan pasado hay diálogos que son muy recordados... en esa vinculación a su día a día, están hablando de ellos... (E2M1).

La creación de sentido también la analizan desde los tipos de relación y los comentarios que comparten los compañeros. Aprenden a filtrar las ideas de las intervenciones y pierden el recelo a participar diciendo aquello que piensan. Aumentan su convencimiento para valorar sus propias ideas e incrementan su fuerza para exponer sus propios argumentos, visiones, valoraciones y enhorabuenas:

Me has conmovido mucho con tus palabras, porque sí que es verdad que los sueños se persiguen y si tú quieres conseguir tus sueños, pues los persigues bastante, para poder llegar...(E3a13)

Si quieres que se cumpla, si quieres que sea verdad, tienes que esforzarte mucho... no como un interesado. (E3A4)

El impulso del espíritu crítico y la fuerza del convencimiento, contribuyen a alcanzar la capacidad de esfuerzo para caminar con solidaridad y conocimiento. Todo ello hace nacer la posibilidad del replanteamiento de las ideas y de las creencias sociales, con lo cuál estimula el posicionamiento crítico hacia los elementos sociales más importantes y trascendentes. El cuestionamiento de los componentes de las relaciones sociales, del valor social y del atractivo forman parte de las cuestiones que pueden surgir, ya que forman parte de los temas más importantes para el alumnado. Por tanto, la amistad, el amor, el atractivo y el valor social aparecen en los diálogos, tanto de manera directa como indirecta, hablando de los personajes y mostrando las propias ideas sobre estos temas. A partir de los diálogos surgidos en las TD sobre NAM, en el grup de la escuela 1, una niña y un niño, E1A9 y E1A3, analizaban y situaban opiniones sobre el atractivo y el valor social:

Pues que hay gente que elige, por ejemplo, si tú ves a un chico que sea guapo, a lo mejor, hay gente que solo es el físico lo que le atrae, a lo mejor esa persona, por ser guapo no lo tienes que elegir y lo que importa es quererse... (E1A9)

Hay algunas chicas, ven a los MTD guapos, porque... no sé... yo creo que es porque llaman más la atención, para unas chicas que no son valientes... les hacen como de palmeras... (E1A3)

En la dimensión exclusora de esta subcategoría de la creación de sentido se observan comentarios que dan prueba de las barreras que existen en la sociedad y en muchos contextos. En este caso, brotan relatos que cuestionan las actitudes que toman los personajes en la historia. E1A1 expresa su opinión de la actitud de Romeo al responder a la muerte de su primo enfrentándose a Teobaldo:

Cuando Romeo dice, *un día tan triste augura otros males, empieza un dolor que ha de prolongarse*, me parece que Romeo toma la peor decisión de su vida, porque a partir de ahí, ya va pasando todo lo peor... se acaba de casar, ha matado a su primo, más o menos, y si yo

fuera Romeo, estaría muy disgustado conmigo mismo, no solo he hecho que mi vida sea muy mala, sino también la de Julieta y la de todos mis parientes... (E1A1).

Las expresiones de pérdida de sentido que critican de las historias también sugieren el creciente posicionamiento de análisis que atesoran los participantes de la tertulia.

En otra línea de estudio, la dimensión transformadora también contiene relatos que demuestran la creación de sentido que los niños entrevistados sienten por su participación en las TD. La toma de conciencia de múltiples temáticas y situaciones concede un conocimiento y una seguridad, de la que se hablará en los próximos apartados, que incrementan las perspectivas y que mejoran la manera de situarse ante las adversidades que aparecen en las propias vidas. Este es el caso de un alumno de 13 años, E3A19, que ha sido entrevistado siendo alumno de 2º de ESO, llevan dos cursos sin participar en TD, puesto que su instituto no lleva a cabo estas AEE en sus aulas, pero su recuerdo se vincula al sentido y a la transformación personal.

Me gustaba cuando estábamos en .. que nos poníamos en círculo , es como... alguien decía algo de un libro, solían ser... también hicimos de cuadros y ... de una ópera... cuando era de un libro... me gustaba cuando lo hacíamos de un libro, y de una frase que alguien repetía que le había gustado, sacábamos otros temas que eran... que no tenían mucho que ver con el libro, pero al final era entretenido , como cada uno iba diciendo las cosas que había leído, que le habían gustado de un cuadro y eso... pues los demás opinaban y era bastante entretenido... ves que todo el mundo está participando al final te animas y te dan ganas de participar... (E3A19)

Otro alumno, E3A17, de 9 años, expresa la posibilidad de poder extender los diálogos y debates sobre cuestiones tratadas en las TD con los compañeros fuera de los espacios pensados para ello.

(...)...que las TD molan porque hablas con los de clase, lo lees y al final podéis hablar en otros sitios, de lo que nos ha gustado... si algo no nos da tiempo, pues luego lo hablamos en llamada... (E3A17)

La creación de sentido, como se verá en próximos apartados de esta tesis doctoral, se erige como un elemento esencial que vincula las TD y las actitudes NAM.

### **5.2.6. Solidaridad**

El principio de solidaridad, tal y como se ha expuesto en el marco teórico del presente estudio, tiene en cuenta las actitudes e interacciones de colaboración y de ayuda. Mediante la solidaridad se conforma un tejido de relaciones que a partir de la TD aúna la diversidad de posturas, ideas o creencias, para el avance de todas las personas que participan de la interacción. Este principio, fundamentado en los valores democráticos, de libertad y verdad, se contrapone a las actitudes basadas en el poder, la coacción y la violencia.

En los relatos recogidos durante el desarrollo de las TD, así como en las entrevistas, se han expuesto una gran cantidad de comentarios que se vinculan con el principio de solidaridad.

Se divide esta parte en dos secciones para poder mostrar tanto los relatos vinculados a la dimensión exclusora, en primer lugar, así como los referentes a la dimensión transformadora. Este principio tiene una gran repercusión en las transformaciones que conllevan el aprendizaje de nuevas formas de relación y de impulso de la valentía y seguridad que distinguen las actitudes de NAM.

En la dimensión exclusora de la categoría de solidaridad, aparecen relatos que demuestran la cantidad de actitudes no solidarias que contienen las relaciones, tanto en las

historias de los libros trabajados como en las vidas del alumnado y de los contextos familiares, educativos y sociales. Actitudes que se pueden transformar mediante el diálogo que tiene en sus finalidades la solidaridad, la ayuda y la mejora de las vidas de los demás.

E1A1 muestra un ejemplo de comentario de actitudes no solidarias de personajes que aparecen en *Romeo y Julieta*, y que, como se puede observar, son fácilmente extrapolables a situaciones y actitudes que pueden vivir los niños en la actualidad:

Estoy de acuerdo en que Mercucio es muy cobarde y solo está insultando y burlándose de las mujeres y de Romeo, por que ellos sí han sabido, saben lo que es el amor y saben amar, pero ellos no, por eso estoy de acuerdo en que se burlan por eso, me parece muy cobarde (E1A1).

Esta aportación, sobre el papel de un personaje de *Romeo y Julieta* muestra como las actitudes violentas, egoistas e insolidarias se interpretan como elementos que dificultan el establecimiento de relaciones de calidad.

En la TD sobre las NAM, en la escuela 1, aparecieron argumentos sobre como las MTO, suponen una barrera para las relaciones potentes, ya que su inseguridad y su falta de valentía, así como su deseo vinculado a la violencia, les hace tener actitudes de insolidaridad, dando visibilidad, valor, apoyo y atractivo a los MTD. De esta manera, como se plantea en el marco teórico, las MTO no suponen una alternativa, ya que solo el atractivo que brota de las posturas solidarias en contra de la violencia, con muestras de seguridad y valentía para proteger y defender la verdad, la libertad y la justicia son las actitudes que rompen esta situación. Para poder considerar estas actitudes, la solidaridad es un componente diferencial y esencial. E1A1 lo expresa con estas palabras llenas de lenguaje del deseo que desprestigia a los MTO porque no se atreven a tomar posición en situaciones injustas y de violencia:

MTO, es masculinidad tradicional oprimida, son los palmeros, los Mtd, los dominantes, los cogen, son más débiles y como que los manipula, son oprimidos, majos, pero no son majos y seguros... veo algo y me voy... están pegando a alguien pero a mi me da igual... (E1A1).

En relación con la dimensión transformadora del principio de solidaridad, se explicitan muchas situaciones en las que la solidaridad surge como un ingrediente básico para la protección de las personas y para la mejora de las situaciones problemáticas. El apoyo de los demás supone una clave muy importante para poder enfrentarse a los problemas, a las coacciones o a las debilidades. Además, constituye un impulso para poder proteger a aquellas personas que necesitan ayuda y es un fundamento que se contagia porque aporta seguridad y fuerza.

En la escuela 2 surgió un debate sobre como, en Platero y yo, Juan Ramón Jiménez y Platero ayudan desinteresadamente a una niña que encuentran en el camino:

Me ha gustado que ayudaran a la niña a sacar el carro del barro porque así podían continuar... (E2A1)

Me ha parecido un acto muy bondadoso que ayuden a quien lo necesita.. (E2A6)

Encima le da dos naranjas, una al burro de la niña y la otra a Platero (E2A7)

Me ha parecido muy bien que le ayudara a la niña en una situación difícil, porque no podía sacar de ahí el carro... (E2A5)

Me ha gustado mucho cuando JR le daba la naranja al burro y a Platero, sobretodo al asno... porque JR reconocía el esfuerzo que ha hecho para intentar sacar el carro.. me ha gustado mucho... (E2A8)

En la anterior TD hablamos de lo valiente y NAM que era JR, y ahora empezamos hablando de JR, el que saca el carro es el burro... pero el que le manda al burro es él... es súper guai...(E2M1)

La solidaridad aparece con frecuencia en las aportaciones y diálogos de las TD. Las historias que se leen en las TD contienen historias en las que la solidaridad o el egoísmo entre

personas se mezclan con otras actitudes y situaciones. Estos detalles impulsan el despliegue de argumentos y opiniones que comparan la ficción y la realidad. En el polo opuesto a la solidaridad brotan las actitudes violentas que se conectan con las circunstancias que se viven en las relaciones sociales cotidianas. Igualmente, este tipo de disertaciones compartidas contribuyen a reafirmar posicionamientos firmes contra la violencia.

En la TD sobre el discurso coercitivo que se llevó a cabo en la escuela 1, un elemento clave que salió en los diálogos fue la solidaridad. Los niños y las niñas de este grupo compartieron estos puntos de vista:

Me gusta que las personas defiendan y reconozcan a quienes defienden, porque encima... todos estamos haciendo lo posible para que esto pare... eh... para que solo existan upstanders en el mundo y que no existan cobardes que se esconden detrás de una sombra negra. (E1A11)

Estoy de acuerdo, porque yo creo que deberían de existir más upstanders, porque si eres cobarde no te sirve de nada, no consigues nada, lo único que consigues es meterte en líos... (E1A9)

Defender y reconocer a quien defiende es, tenemos que hacerlo porque sino pues muchos sufrirán, porque no recibirán apoyo... no meterse en líos, muchos piensan que si vas a ayudar a otra persona te meterás en líos, pero es lo contrario. (E1A1)

Defender a quien defiende, lo de las chapas, me ha hecho recordar... y he pensado mucho... que si defiendes a quien defiende, al final haces una cadena infinita, porque tú defiendes y el otro te defiende, y se hace una cadena muy grande de valientes. (E1A5)

Los diálogos muestran un posicionamiento claro y colectivo ante las conductas violentas. Se vinculan diferentes actuaciones basadas en evidencias que se aplican en la escuela y todo el argumentario también aparece en los debates que tiene el alumnado en las TD. Relacionan que para poder frenar la violencia y las actitudes de coacción es necesario que las personas actúen desde la solidaridad y en colaboración con aquellas personas que no permiten la violencia.

La mirada crítica sobre como se produce la violencia y los elementos claves se manifiestan con la fuerza de argumentos válidos, poniendo el foco en la falta de solidaridad y en la ineficacia de acciones que no están relacionadas con la solidaridad, pues no solucionan las situaciones ni protegen a las personas afectadas. El siguiente relato que surgió en el diálogo en una TD de la escuela 1, proporcionaba datos de una realidad que sucede a menudo en los centros educativos, por lo que supone una exposición de la dimensión exclusora que sitúa algunas barreras que se elevan y que aumentan la desprotección y la progresión de los comportamientos violentos.

Bueno, pues que, si a mi me llaman que han pegado a esa persona, si estuviera lejos, da igual, iría y le protegería, porque odio ver a las personas que son maltratadas y quiero el silencio de las causas malas, porque hay personas que hasta... en los colegios las maestras no les hacen ni caso, pasan de ellas, les hacen burla y les dejan en ridículo, pero las maestras no hacen caso de eso y se ponen del lado de los agresores (E1A11).

El apoyo, para quien lo recibe, conlleva un refuerzo y un acompañamiento que da seguridad, y este papel se evoca durante el análisis de las tramas de las historias que se leen. Es el caso, en la escuela 3, del debate sobre la actitud de la madre de Alladín, cuando este pretende tener la oportunidad de pedir la mano de la princesa Bradalbudur en las Mil y una noches. Una aportación de la lectura provocó un debate sobre la actitud de la madre que finalizó con las aportaciones de una alumna, E3A3, del grupo que compartió su opinión al respecto:

Estoy de acuerdo, que la madre le debería haber apoyado, aunque sea un poco... decirle que lo lograrás... pues... sería mejor haberlo apoyado... (E3A3)

En otra TD, la de Romeo y Julieta, en la escuela 1, se relacionaba la solidaridad con el amor, con el sentimiento profundo de apoyo y cuidado de la otra persona, combinándose con la libertad y la pasión. Ese amor que origina un sentimiento de solidaridad para proteger

a la persona, que se basa en la razón y en la profundidad de lo que se siente. Estos dos alumnos (E1A3 y E1A1), hablan del amor, de saber encontrar la solidaridad en las relaciones de amor, y lo hacen con convicción. En sus voces se muestra la visión libre del amor, se vincula el amor con las actitudes solidarias hacia la persona amada:

Lo que quería comentar es que es el amor es así, yo lo que quiero comentar es eso, Romeo está como si estuviera hipnotizado. Y Julieta sigue preocupándose de que se vaya para que no le pillen y no le hagan daño, Julieta está haciendo para que no lo pillen porque tiene toda la vida para hablar y para eso, si se quieren, pues tienen toda la vida, para mí el amor verdadero es una persona que se preocupa por la otra, que se preocupa, que cuida, que le gusta. (E1A3)

Estoy de acuerdo... de que el amor te hace como muy libre, te sientes muy bien cuando tienes amor. (E1A1)

Para finalizar la exposición de los relatos y datos recogidos sobre el principio de solidaridad del aprendizaje dialógico, se presenta una cita que recoge el amplio espectro de posibilidades que sustenta este principio como un elemento de mejora individual y social. Al fundamentarse en un profundo desarrollo de la conciencia crítica, de colaboración y de preocupación por el bienestar de las demás personas, fomenta la unión y la confianza, así como la esperanza de la conexión con otras personas. E3A3, una niña de 11 años, en la TD de las Mil y una noches lo manifiesta en este relato. Se trata de una alumna de origen marroquí con unos valores muy potentes en solidaridad con el resto de compañeros y compañeras.

Siempre queremos tener a alguien que nos apoye, aunque sepa que puede que no lo consigamos, pues que... igualmente nos ayude, y si no lo conseguimos también nos ayude a superarlo (E3A3).

Se condensan en estas palabras las grandes preocupaciones que a lo largo de la historia han tenido las personas, como por ejemplo conectar con las amistades, mejorar y

transformar la situación personal para poder gozar del bienestar de las relaciones repletas de sentimiento valores. Al mismo tiempo, eleva el proceso social de aprendizaje y superación de los momentos complejos de la vida, en la que se puede contar con la solidaridad, amistad y apoyo de las personas cercanas. A estos sentimientos los acompañan el razonamiento y la ilusión por construir relaciones potentes y satisfactorias.

### **5.2.7. Igualdad de las diferencias**

El principio de igualdad de diferencias conlleva la asunción de las posibilidades de enriquecimiento social, cultural e intelectual que brinda la diversidad cuando las personas interactúan bajo los principios de diálogo igualitario y solidaridad. El beneficio que se obtiene del contacto de personas muy diversas es profundo y de grandes dimensiones cuando existe un valor compartido de que la diversidad forma parte de la riqueza humana.

En los relatos extraídos de las conversaciones y debates de las TD, que se han analizado, aparecen comentarios que están vinculados a este principio. Las temáticas que pueden reflejar este principio se analizan, en primer lugar, desde la perspectiva de las barreras que se encuentran presentes en las relaciones sociales que no permiten ese enriquecimiento que produce la diversidad. La dimensión exclusora contribuye a poder determinar las dificultades existentes en la consecución y la aparición de este principio en las interacciones entre personas, vinculándose a las propias experiencias de las personas participantes o bien a aspectos surgidos en las lecturas de las TD.

A continuación, se presenta un debate muy intenso que surgió en la escuela 1 alrededor de la visión del amor profundo que tiene Romeo, en comparación con la de sus

amigos y familiares. Los niños y las niñas debatieron sobre las diferencias del tipo de sentimientos que mueven a cada personaje y que los lleva a actuar de formas distintas en la trama de la historia. Este ejemplo de la dimensión exclusora permite ver como el alumnado sabe reconocer como este principio de igualdad de las diferencias no es respetado en este caso concreto.

No me gusta la burla que le hacen... les da envidia Romeo, por eso se burlan de él, porque ellos no saben amar... (E1A6)

Me parece cobarde Mercucio... esa relacion, hay gente que tiene celos de eso, porque no sabe lo que es el amor y quiere destrozarlas, por gusto... no me parece bien, porque Romeo es su supuesto amigo y pues... no lo entiendo. (E1A3)

Mercucio es un cobarde total, a parte de que él no conoce el amor... Romeo, que conoce el amor... y Mercucio se está burlando de él... (E1A5)

En esta ocasión plasman en sus comentarios las dificultades que tiene Romeo por mostrar su manera de vivir el amor, que es desdeñado por sus allegados que no pueden ver la profundidad del sentimiento, que menosprecian esa forma de sentir y que no aceptan ni respetan la libertad de poder ejercer las acciones que sus sentimientos le impulsan a seguir, sobretodo, en este caso, porque están conectadas con sentimientos positivos, profundos e intensos. El diálogo entre los participantes fue situando como el tipo de valoración de la diversidad de maneras de enfocar una situación puede permitir o coartar la libertad de una persona para tomar una decisión. Además, se valoró como las personas pueden aprender de las opciones que tienen el resto para mejorar las propias acciones ante las dificultades de la vida. De igual modo, entre esta diversidad de opciones, se posicionaba la opción hacia el hecho de que los sentimientos profundos, con su diversidad de matices, siempre generan sentido de vida, y que la falta de ellos lleva a la falta de solidaridad y a reacciones negativas hacia los demás y hacia sí mismo.

En la dimensión transformadora de esta categoría de análisis, también se han podido obtener relatos que demuestran las oportunidades que generan las acciones y perspectiva que tienen en cuenta la diversidad como un elemento clave. En este caso, surgió un debate entre dos alumnas de la escuela 1, sobre el papel de los niños y de los hombres en los sucesos de violencia. El diálogo fue dirigiéndose hacia las posibilidades transformadoras de las acciones valientes y seguras de los chicos, desmitificando esa expresión social en la que se adjudica un papel unitario y homogéneo de los chicos y los hombres ante la violencia.

Estoy de acuerdo, porque si seguimos posicionándonos, ayudando a los que están sufriendo bullying podemos, en un futuro, no tener que hacer eso y que nadie sufra violencia, ni violencia de género, ni bullying, ni nada... (E1A9)

Estoy de acuerdo, porque todos lo hombres no son malos, encima yo me junto más con chicos, porque en mi anterior escuela, todas las chicas que yo conocía, menos una, eran unas de las que se burlaban por el aspecto... a mí no me gustaba eso, es por eso que me juntaba con los chicos, porque se me portaban mejor, pero había unos que se portaban mal... y mis amigos me ayudaban a no hacerles caso... (E1A11)

En las intervenciones de las TD, también surgen debates sobre otros aspectos relacionados con la diversidad. En la escuela 2, a partir de la lectura de Platero y yo, se tejió un debate, originado por un niño, E2A10, que tiene dificultades en el habla, porque tiene disfemia<sup>6</sup>. Lo relacionó con la forma en que Juan Ramón Jiménez escribe y describe en el texto la manera de hablar de un personaje, dejando patentes los errores de pronunciación. En el debate destacaron de manera positiva que en el libro se plasmara esta forma de hablar,

---

<sup>6</sup> La CIE-10 (Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales y del Comportamiento-O.M.S.) define la disfemia como "el trastorno del habla caracterizado por la frecuente repetición o prolongación de los sonidos, sílabas o palabras, o por frecuentes dudas o pausas que interrumpen el flujo rítmico del habla"

porque, aunque siendo incorrecta, forma parte de un aspecto clave de la realidad. En el debate se percibió la importancia de los argumentos y de las reacciones que este tipo de cuestiones sugieren en la sociedad. De manera implícita, la aceptación y el reconocimiento de la realidad que sufren algunas personas estaba patente en el diálogo y reflejaba que esa valoración de la diferencia, desde el respeto y la solidaridad, permiten observar y analizar la realidad con una mirada muy distinta, mucho más rica y mucho más bonita.

Me ha gustado mucho que imitara las voces de los niños que aún no saben hablar, en casi todos los libros hablan normal o escriben bien, pero en este, tanto el diálogo y, al final, en la canción esta..., creo que es el único libro que he visto poner más letras iguales para simular que hablan largo y escribir mal para simular que hablan mal... (E2A10)

A mí me ha costado entenderlo la primera vez, pero luego cuando lo volví a leer y me empecé a reír, leerlo en la mente no es lo mismo que leerlo en voz alta...(E2A5)

Me ha gustado que imiten en el libro que no sabían hablar... (E2A1)

Me ha hecho gracia. Mi madre es de Málaga y pues... me hace mucha gracia, osea no es que me hiciera gracia.. pero me hizo gracia, porque en Málaga también hablan así, un poco... me hizo gracia.. y una frase que me dice mucho mi madre, -ven aquí shiquijjo-. (E2A16)

El valor que se le da a la diferencia en este ejemplo y el respeto que se vislumbra en el resto de los compañeros que intervienen muestran como en la TD se profundizan los valores e interacciones entre alumnado que percibe como enriquecedores estos valores. La diversidad de pensamiento, la diversidad de sentimientos que surgen de sus palabras, pero también la diversidad de capacidades y de acciones que se tienen en cuenta, no solo se respetan, sino que son valoradas como reales y necesarias para el aprendizaje y para las relaciones personales.

Estas intervenciones que se vinculan con el principio de igualdad de las diferencias permiten demostrar como las interacciones basadas en estos principios del aprendizaje

dialógico contribuyen a construir relaciones, pensamientos y acciones que van más allá de los argumentos que aparecen en las historias que han leído, más allá de las músicas que han escuchado o de las obras de arte, películas o textos que han analizado. Forman parte de las relaciones e interacciones que tienen los niños y las niñas e impregnan a sus pensamientos nuevas posibilidades de pensamiento y de acción basadas en la solidaridad, la libertad la igualdad y la diversidad. Este tipo de nuevas posibilidades de pensamiento y de acción se plasman en sus actuaciones y se comentan y aparecen en sus propios diálogos, como se analiza en los próximos apartados de esta tesis doctoral.

### **5.2.8. Reflexión sobre las subcategorías de la categoría siete principios del Aprendizaje Dialógico.**

A modo de compilación de los resultados obtenidos en relación con los principios del aprendizaje dialógico, el análisis realizado permite demostrar diversos planteamientos de esta investigación:

En primer lugar, como la aplicación rigurosa de las TD debe tener en cuenta los principios del Aprendizaje Dialógico por su importancia en diferentes direcciones. Por su trascendencia en la dinamización de las interacciones entre las personas participantes. Este tipo de interacciones basadas en la aportación de argumentos de validez y de respeto por las aportaciones del resto de personas, facilita la aparición de argumentos muy diversos que provienen de los conocimientos que pueden incorporar las personas cuando ven que sus opciones son respetadas, de su inteligencia cultural acumulada. Además, cuando perciben que los comentarios son valorados y que nunca son juzgados despectivamente, sino que, en

todo caso, los argumentos pueden ser rebatidos con argumentos y con actitudes respetuosas, se favorece la transformación de las actitudes, pensamientos e ideas, con la amplificación y aumento de los aprendizajes, de la dimensión instrumental. Los efectos de todos estos cambios también redundan en la creación de sentido de las personas participantes que descubren como algunos elementos que forman parte de sus relaciones o de ellos mismos pueden ser útiles para la mejora del resto y como pueden ser un impulso para sí mismos. Todo ello se aleja de la vergüenza, de la debilidad y de las bajas expectativas que, a menudo, se comparten en muchos contextos. Los niños perciben como esta solidaridad les hace mejores personas y en sus relatos se interpreta como la conjunción de estos principios desemboca en la igual libertad de cada persona para que, desde su propia verdad individual y desde su propia diferencia y diversidad, pueda ver sus expectativas como elementos importantes, también para los demás.

En segundo lugar, las subcategorías analizadas muestran los efectos que tienen las TD en la interiorización de los principios del AD en los niños participantes. Es decir, en estas categorías ya se empieza a ver como los principios influyen en la forma de hablar de los niños, de las masculinidades presentes en los grupos de clase, en los planteamientos e ideas que se destacan, en los argumentos que se valoran, que se priorizan y visibilizan y en las actitudes que despliegan en este contexto. Como consecuencia la aplicación de esta AEE posibilita la transformación de todos los elementos señalados en gran diversidad de contextos, por el simple hecho de que ya son conocimientos y actitudes adquiridas, por lo cual aceleran el desarrollo de los niños y, por lo tanto, pueden ser desplegados en los contextos en los que se desenvuelven los niños.

En el siguiente apartado, se analizan y comparten los resultados que se extraen sobre la categoría de los Actos Comunicativos Dialógicos y sus subcategorías, que tienen una relación directa con la categoría que se ha analizado en este apartado.

### **5.3. Los Actos Comunicativos Dialógicos que transforman las actitudes de los niños**

Este apartado muestra la repercusión que la aplicación de las TD genera en los Actos Comunicativos de los niños. Con esta finalidad esta categoría de análisis, descrita en el apartado de metodología, se ha dividido en subcategorías para poder afinar la exploración de los resultados obtenidos en las TD y en las entrevistas que se han realizado en el trabajo de campo. Las subcategorías que se han valorado, teniendo en cuenta la literatura científica sobre los ACD, hacen referencia a elementos que los fundamentan y que son: el consenso; la sinceridad; las interacciones sin coacciones; y los actos de habla y lenguaje corporal.

Los Actos comunicativos Dialógicos, como se ha detallado en el capítulo del marco teórico sobre esta temática, responden a la comunicación que se comparte entre personas, y que se componen de los actos de habla, las palabras que se usan, pero también sobre los gestos símbolos y lenguaje corporal, ya que estos aspectos también forman parte de la comunicación. Además, la voluntad de consenso, que se configura en las propias interacciones que se tienen durante la comunicación, así como la sinceridad, son elementos que constituyen los ACD, y que van unidos a una interacción vacía de coacciones de ningún tipo: ni social, ni jerárquica... de ningún tipo. El desarrollo de estos ACD dispone una comunicación de fondo que se aleja de la violencia y que estimula la igualdad, la libertad y la solidaridad.

En la presente investigación se han categorizado los resultados en base a los ACD, porque este ejercicio ofrece evidencias sobre como se mantienen las relaciones y las

interacciones entre las personas que participan en las TD, por lo cuál las evidencias de estas interacciones facilitan información para sacar conclusiones sobre los diferentes posicionamientos de los niños. En la misma línea, los ACD demuestran las posibilidades de transformación entre los niños que deciden alejarse de las conductas de debilidad o de violencia para asumir posiciones más seguras y claras ante la violencia, la desigualdad o la injusticia.

Los ACD que se aprenden en las TD, se vinculan directamente con los siete principios del AD. La interiorización de los principios promueve el despliegue de los ACD en las interacciones que se dan en las TD, y se expanden a otros contextos, por parte de los niños que participan en las AEE.

Este apartado de la tesis doctoral muestra los detalles obtenidos en el trabajo de campo y analiza, mediante la categorización de los relatos en las dimensiones transformadora y exclusora, como las TD y sus principios fundamentales contribuyen a generar ACD, que después en los siguientes apartados vincularemos con las NAM y la prevención de la violencia de género.

### **5.3.1. Consenso en los Actos Comunicativos Dialógicos**

El consenso es un elemento clave en el reconocimiento de los ACD, porque con él se asume la voluntad de las personas de poder tener una comunicación que pretende el entendimiento entre las personas (Soler et al. 2004). Esta pieza, envuelve la interacción de una suma de ingredientes que conforman el espacio de comunicación. Cuando una persona prioriza el entendimiento no solo valora al sujeto que tiene enfrente, sino que aprecia su libertad y su

voluntad en la comunicación y en los detalles que la integran. El consentimiento en las acciones conjuntas es un resultado de la voluntad de entendimiento y del consenso necesario para que la comunicación entre personas se base en ACD.

Estos componentes, en el estudio que se presenta, aparecen tanto en los comentarios que se producen en las TD, destacándose los ejemplos que suponen una barrera para alcanzar el consenso en la dimensión exclusora, como en los patrones que aparecen en la lectura que confirman la presencia de este elemento de consenso en la comunicación. Además, aparecen también en los propios comentarios surgidos durante el debate y sobre acciones vinculadas con las relaciones e interacciones entre las personas participantes.

Durante el desarrollo de las TD emergen gran cantidad de comentarios en los que los participantes muestran estar de acuerdo en los más diversos planteamientos. Sugerir los argumentos que confluyen en una misma opinión es un inicio de camino hacia el consenso. Si bien es importante destacar que en las TD no es necesario compartir todas las opiniones y todos los argumentos, lo que sucede es que se conduce el diálogo hacia espacios de confluencia en los que las personas pueden acercar posturas sobre los diferentes debates, siempre en un contexto de respeto e igualdad, tanto para las personas como para sus argumentos.

En las propias tertulias brotan argumentos como el siguiente, en el que se eleva un acuerdo para defender a las personas que protegen a los demás. Este relato surgió en una tertulia sobre un artículo del DiarioFeminista en el que se aportan evidencias científicas sobre los ataques que reciben las personas upstanders que dan su apoyo a las víctimas de acoso sexual. En este espacio de debate de todo el grupo, un niño y una niña de 10 años (E1A1 y

E1A11), aportan argumentos que caminan hacia el consenso de poner freno al acoso sexual y a la violencia con la unidad de acción social:

Quería comentar que no me puedo imaginar como alguien defiende a una persona y la otra le ataca, porque como en este cole no ha pasado, como lo estamos trabajando y ya no pasa, no me puedo imaginar que cuando una persona defiende a otra, que esa persona esté sola y no reciba apoyo y que le ataquen, no sé ... me parece fatal... (E1A1)

Estoy muy de acuerdo con él, porque lo importante es defender a quien defiende, lo que pone aquí, que lo he subrayado yo, y ...porque si no paramos esto ya, entre todo el mundo, se irá expandiendo y habrá muchos que no sean upstanders y que hagan mucho acoso sexual... porque a mi no me gusta eso y encima no me gusta que humillen a la gente, que la insulten o que le peguen,.. que se porten bien con la gente y defender a las personas, no haciendo el mal, haciendo el bien, haciéndole reconocer a la persona lo que tien que hacer, no con violencia sino con intenciones de arreglarlo. (E1A11)

Este ponerse de acuerdo, revela los mecanismos que se están desarrollando en el pensamiento de los niños, que encuentran las fórmulas que les pueden permitir tener relaciones en las que la solidaridad y el compromiso contribuyan a la seguridad y al apoyo. Este tipo de consensos y acuerdos se muestran además en otros componentes como los actos de habla y en el lenguaje corporal.

En la escuela 3 apareció un debate sobre como se puede reaccionar de manera justa contra alguien que ha matado a otra persona. La aparición de los argumentos de validez y de los valores y sentimientos, más intensamente humanos se manifiestan en los comentarios que aportan los niños en las TD. E3A5, E3A13, E3A3, y E3A4, un niño y tres niñas tienen esta parte del debate, que fue más extenso, en el que a propósito de un capítulo en el que un hombre rapta a una chica, y juzgan y valoran la respuesta del visir que toma la decisión de cortarle la cabeza como castigo:

Estoy de acuerdo, no debería cortarle la cabeza, tiene derecho a la vida...(E3A5)

Yo era más o menos lo de él, en vez de ir a cortarle la cabeza sin tener pruebas de que ha sido él quien la ha raptado, buscar las pruebas y si ya sabe, en vez de cortarle la cabeza pues, que tenga un castigo.... (E3A13)

Tampoco tiene derecho a matarle, y sin pruebas, sería meterlo en la cárcel... no matarlo, porque matarlo está mal, tiene una familia, puede que tenga hijos... y eso.. (E3A3)

Porque a él tampoco le gustaría que le mataran... (E3A4)

Las proposiciones para emitir juicios podrían tener tintes bien distintos, dirigidos a la venganza, pero en las TD se priorizan los elementos que puedan unir las distintas voces.

Un niño de 9 años de la escuela 3 en la entrevista evidenciaba que este tipo de actos surgen con la vivencia de los principios del AD que permiten aprender otra manera de funcionar que muestra como son los “los principios de AD, que ... así la gente se relaciona bien y aprendre a hacer los principios... “(E3A16).

### **5.3.2. Sinceridad en los Actos Comunicativos Dialógicos**

La sinceridad se entiende como un elemento que define los Actos Comunicativos Dialógicos porque sin ella la comunicación se convierte en una simple trasmisión de palabras y gestos que, únicamente, pretenden la consecución de un objetivo desprovisto de humanidad, que seguramente busca el poder, el protagonismo o el atractivo. Es decir, la falta de sinceridad excluye la conexión entre las personas, rompe la solidaridad y convierte la comunicación en un instrumento de intercambio de poderes.

La sinceridad en los ACD permite a las personas el acceso a una comunicación que permite mejorar la realidad. En el trabajo de campo la sinceridad se abre paso en los comentarios de las lecturas y en las propias vivencias de los niños.

En la TD de las Mil y una noches de la escuela 3 se valoró la sinceridad que Aladín podría tener para poder componer una relación con Bradalbudur. Estas niñas de 11 años sitúan la sinceridad en el centro de la confianza entre personas:

Yo creo que Aladín ya ha conseguido lo que quería, casarse, ahora tendrá que decirle que la había espiado. (E3A4)

De acuerdo, si ha conseguido lo que quería, podría decirle que la había espiado cuando se duchaba y así empieza una relación más honesta. (E3A3)

La sinceridad se manifiesta como una pieza clave que sostiene la confianza entre las personas y los niños la valoran para mantener la seguridad en las amistades y en las parejas.

En la misma línea, un niño de la escuela 1, en la TD, aportó una mirada que planteaba la mentira y el engaño como un instrumento para hacer daño a los demás. En este caso, la dimensión exclusora evidencia la capacidad que tienen los niños de reconocer los elementos, relacionados con la sinceridad o con la falta de ella, que no dejan avanzar en las relaciones y que tienen una base violenta. En los ACD estas pruebas se ven en los movimientos que ejercen las personas para conseguir sus objetivos, usando la comunicación para conseguir sus objetivos interesados de poder y de violencia.

Relatos que visibilizan la falta de sinceridad promueven la reflexión sobre las consecuencias que esa actitud provoca en las demás personas y en persona que tiene esa actitud. E1A3 lo expresa claramente con estas palabras:

Tenía subrayado eso, sobretodo he rodeado la palabra chivato, porque es una palabra que tiene otro significado, para mí es una persona que dice una cosa que es mentira, que a tí te hace mal y lo hace por fastidiar, para que tú te sientas mal, y no es un amigo de verdad... (E1A3).

En su versión transformadora, la sinceridad tiene la capacidad de mostrar los sentimientos más profundos, que se transmiten a las personas y que tiene efectos muy

positivos: “A mí me parece muy bonito cuando Romeo le dice... es muy romántico, como se lo dice Romeo a ella, es muy sincero (E1A7)”. Los niños valoran esa muestra de sinceridad como una prueba del amor y el hecho se ve envuelto de todos los componentes de los ACD.

En las personas adultas que participan en las TD, en este caso la maestra de la escuela 1, también hace referencia a la sinceridad, promoviendo su alta capacidad de transformación y de impacto en las personas del entorno. Lo comenta en el momento de la TD en que Julieta y Romeo ocultan que se han casado porque sus familias están violentamente enemistadas y porque piensan que no recibirán el visto bueno del padre y de la madre para poder hacer realidad su amor. En este caso, E1M1 expone el argumento que pone en el centro la necesidad de usar posiciones basadas en la sinceridad para poder hacer frente a los contextos e intentar transformarlos:

Me he apuntado... porque podría decirle la verdad, porque yo pienso que en esos momentos...coge la valentía de decir la verdad, le dice, me he casado con Romeo, ¿Cómo solucionamos esto? Yo creo que siempre la verdad... Lo oculta tanto, tanto, que claro... pufff no sé, no me deja convencida... (E1M1).

Aprender que la sinceridad puede tener grandes efectos de transformación y que no genera más dificultades, sino que es el engaño el que provoca la necesidad de ocultación, al tiempo que modula las interacciones hacia una manera de comunicación deshumanizada y falaz, permite a los niños comprender como las amistades profundas y las relaciones más satisfactorias y deseables surgen en interacciones que tienen estos fundamentos.

Es una oportunidad, para los niños y las niñas, poder desarrollar y entrenar estas interacciones mediante las TD porque les ofrecen un enorme acceso a argumentos, actos comunicativos y ejemplos que formarán parte de su socialización. Como consecuencia todos estos recuerdos serán habilidades y capacidades que restarán en su memoria como

sentimientos, herramientas e instrumentos que podrán utilizar en sus relaciones y en sus vidas, si así libremente lo desean. Este tipo de aportaciones se presentan en el apartado que analiza los resultados recogidos en relación con la socialización preventiva de la violencia de género y las NAM.

### **5.3.3. Interacción sin coacciones**

Como ya se ha avanzado en diversas partes de este estudio, un elemento clave para que la comunicación se fundamente en ACD es que las interacciones que surjan entre las personas estén libres de coacciones. La coacción puede ser muy sutil y puede provenir de distintos parámetros, como pueden ser: la posición jerárquica; las muestras de poder físico; la agresividad; la posición social; el nivel cultural e intelectual; el género; la religión; la etnia, etc... Todos ellos pueden ser componentes que afecten en la interacción. Por lo tanto, que los sujetos tengan presentes los posibles elementos que pueden ejercer coacción o presión en un momento determinado facilita la consecución, mediante el consentimiento y la sinceridad que versan los ACD, de una interacción dialógica que se aleje de la violencia y que promueva un espacio libre de coacciones. Esta característica, en el caso de las masculinidades, es un ingrediente básico de las NAM: comprender y prevenir las posibles consecuencias de las interacciones en las que se puedan presentar condiciones de coacción. Para los niños es muy importante poder incorporar los ACD a su forma de relacionarse para poder mantener la seguridad y la fuerza que hace falta para enfrentarse a una gran cantidad de contextos en los que emergen situaciones en las que la coacción forma parte de las actitudes de muchos chicos.

En este apartado se presentan los resultados que muestran evidencias de la presencia de barreras para el desarrollo de las actitudes de ACD sin interacciones de coacción, así como

la presencia y el análisis de las interacciones libres que fomentan los mejores sentimientos y las mejores relaciones.

Los ambientes de coacción para poder formar parte de un grupo están presentes en la socialización de la mayoría de los niños y de las niñas. Poder debatir sobre ellos, les aporta ideas y argumentos que les ayuden a situarse en ese tipo de relaciones y a saber reconocer que existen otro tipo de relaciones que crean sentido, que son más divertidas y que generan más posibilidades de tener una vida más satisfactoria. Este es un ejemplo de las conversaciones que brotan en las TD sobre este tema en la escuela 2. El debate versa alrededor de las interacciones que se generan en espacios de juego virtual entre niños que comparten actividad y apareció en la TD sobre el concepto NAM que se realizó al inicio del proceso de colaboración en esta tesis:

En los videojuegos online, en el fifa se ponen a decirte malo, en rocketleague, te dicen que no sabes hacer nada... cuando juego con E1a3 sí que me defiende. (E1A2)

Cuando jugaba y se metían con él, y le decían -bot, eres malo-, yo les decía, -si es más bueno que tú y ya está, admítelo, si es mejor que tú no hace falta insultarle, admítelo y ya está... (E1A10)

En esta pequeña conversación aparecieron vivencias propias en las que existían grandes dosis de coacción en los juegos online. Situaciones que, en otros casos, podrían normalizarse, aduciendo a que son típicas de esos contextos, no se normalizan y se comentan criticando las enormes repercusiones que tienen y la debilidad que causan en quien lo recibe, si no lo dialoga.

En la misma línea, pero en la vertiente de análisis de las lecturas, durante la entrevista con E2A1, la libertad y las interacciones sin coacciones aparecieron con un gran efecto en la transformación y en la generación de posibilidades:

Hemos hecho.... científicas, dialógicas, matemáticas, artísticas... y literarias... Recuerdo ... Cuento de Navidad, me gustó, porque el hombre cambió mucho... tuvo un cambio... de ser un hombre muy... que estaba enfadado cambió al final de libro y ya era súper buena persona... (E2A1)

... y las relaciones en el grupo, ¿han mejorado? (Entrevistador)

han mejorado, porque hablamos todos y así... a ver... como que nos...osea nos hablamos y así nos podemos entender y relacionarnos mejor... (E2A1)

Esa comprensión no solo es producto de las palabras, del hecho de entender las palabras, sino saber captar en la mirada de los otros una nueva lectura, el camino de la mejora. Reconocen los elementos que aún no han mejorado en la sociedad, pero ello no les desanima, sino que con esos diálogos aprenden a ver donde están las posibilidades de transformación que les permitirán elegirlos. E1A5, en la Td del artículo de las NAM analiza la situación de los MTD y el porque existen y porque siguen teniendo esas actitudes agresivas, poniendo de relieve la importancia que tiene el apoyo que reciben los MTD, que es su fuente de protagonismo y de energía para seguir actuando así:

es verdad que están creciendo los MTD, porque los MTD tienen lo que llamamos palmeros... porque en realidad tienen miedo y para que no les hagan daño, lo que se hacen son palmeros... (E1A5)

Aprenden a ver quien apoya a los que ejercen violencia y saben porque lo hacen. Eso contribuye a poder detectarlo en la realidad y a poder actuar. Observan la coacción que existe de base en esas interacciones y pueden construir un relato que les ayude a superarlo.

La maestra de la escuela 1, E1M1, aprecia estos vínculos y comenta sobre ello: “una conversación de que hay chicos que se comportan como los del artículo, que se burlan de las chicas... creo que aquí no pasa, que alguien se ría de los chicos y de las chicas...”. De hecho, los propios niños reconocen en sí mismos estos elementos y dice (E1A1) un niño de 10 años:

Creo que si la cadena de valientes ya es muy grande ahora, dentro de unos años aún lo será más y cada año más, y más y más.. y al final casi todo el mundo sabrá, todo esto, de que estamos leyendo y trabajando... sin violencia, sin ataques, sin acoso...

Estos relatos se enmarcan en los diálogos que tienen en clase, en base a las TD y a otras AEE, que les interpelan en sus acciones y en sus formas de comunicarse. La maestra E1M1 corrobora este relato:

...sí que los chicos que son majos cuando se escuchan en las TD, les ayuda a elegir mejor amistades. Mira lo que piensa este me mola, voy a buscar más esta amistad. A algunos les ha pasado... y hace que estén menos solos... también van creando sus amigos que les hacen también estar más seguros.

#### **5.3.4. Actos de habla y lenguaje corporal**

El consenso, la sinceridad y las interacciones sin coacciones en los ACD van acompañadas de actos de habla y del lenguaje corporal que contribuyen a emitir signos sociales y comunicativos que concuerdan con la intención del mensaje. En el caso de los ACD estos muestran el tipo de mirada y la gesticulación que acompaña y que muestra seguridad y voluntad de entendimiento, es decir, que se alejan de la agresividad.

Ante la dificultad de analizar estas cuestiones en las TD y en las entrevistas, esta parte muestra como la unión de todos los elementos que forman parte de los ACD son vistos, criticados y fomentados en los espacios y contextos que han formado parte del trabajo de campo. Es decir, se han recogido todos los comentarios de los participantes que aportan elementos de análisis sobre los ACD.

En la dimensión exclusora se han identificado algunos parámetros que ayudan a posicionar los Actos comunicativos de poder, en comparación con los ACD, que se muestran en la dimensión transformadora.

En la entrevista con la maestra de la escuela 1, E1M1, ella nos aporta un elemento de comparación muy importante, porque visibiliza en su comentario como suceden en otro grupo de su escuela actitudes de agresividad y de violencia, es decir, lo que se entendería como actos comunicativos de poder.

mmmm...osea... noto muchaaa diferencia con el otro grupo de quinto, que tiene muchas actitudes MTD: llaman la atención, tratan mal a las chicas, tienen muchos líos por el whatsapp, las insultan... (E1m1)

En contrapartida E1A1, alumno del grupo de clase que no tiene estas actitudes, expresa su visión sobre como se pueden transformar las relaciones.

sobre lo que ha dicho él, siempre hay dos caminos, el fácil y el difícil... y muchas veces dices: el fácil, porque es más fácil... pero no siempre eliges el fácil... porque tú tienes que trabajártelo, por eso es difícil... pero, es como los exámenes, puedes no estudiar y sacar mala nota... puedes elegir el camino difícil y al final acabar guay. (E1A1)

Por otra parte, un niño de la escuela 3 expresa en su relato comunicativo como suceden este tipo de interacciones, como se pueden comunicar en base a ellas y argumenta como son esos ACD que percibe en las TD y en otros contextos.

Sí, porque haces la tertulia, estás hablando con los de clase, dialogas y cuando estás.. como en el patio, o hablando... no estás calladito, hablas y él habla, tú hablas... con más fuerza...

Te sirve hablar de amistad, de amor... para luego poder hacer en la vida... en la amistad. Puedes acercarte al que está solo y quizá podéis acabar siendo amigos... (E3A17)

La madre de este niño explica como han influenciado las TD en este tipo de actitudes que muestra su hijo.

Ellos se han dado cuenta que pueden opinar, aunque haya gente que no les escuche... ellos sí que han aprendido que pueden opinar, que pueden pensar diferente de otras personas, más que otros niños que no las hacen y que no lo hacen, porque cuando nos juntamos en el parque me dicen... es que tu hijo explica esto muy bien..o tu hijo sabe un montón de cosas...

Ellos lo hacen por las tertulias... los demás no lo hacen así porque no tienen las TD, mis sobrinos mismos, mi hijo le explica muchas cosas.. o cuando mi sobrino hace algo, él le dice eso no es así... se siente seguro, y lo hace con niños y con adultos, que un niño de 9 años le tenga que decir a un adulto que no lo está haciendo bien... (E3F1)

Aunque este estudio se centra en el efecto que tienen las TD en los niños, es importante destacar como también la repercusión que tienen en las niñas redundan en una mejora de las relaciones. El maestro de la escuela 2 (E2M1) aporta evidencias en este sentido:

En cuanto a nivel personal, sí que pienso en alguna niña que se ha empoderado, que ha sido capaz de romper con relaciones tóxicas, gracias a los temas que se han hablado en tertulias... una, recuerdo, que después de leer Oliver Twist o durante la lectura, no sé si fue causa -efecto, fue capaz de denunciar que tenía una relación de amigas de toda infantil y primaria, y en esa relación no le dejaban juntarse con el grupo, la coaccionaban, y a partir de ahí dio pasos en cambio de amistades, coincidió con el hecho de hacer tertulias de manera sistemática y más rigurosa...

Se desprende de sus palabras como las actitudes y los ACD han ido cambiando para poder encontrar relaciones más satisfactorias y vacías de la coacción y de sus efectos adversos.

En cuanto a los efectos que este mismo maestro, E2M1, encuentra en los niños de su aula, comenta que los niños adquieren más protagonismo cuando tienen este tipo de ACD:

Diría que se prestan atención, que están muy atentos a lo que dicen... hay veces que hay sorpresas, que descubren cosas de los demás que no conocían... lo ves como en reacciones de... alguien dice algo y alguien se gira, esto lo está diciendo esta persona? O de hacerse, con gestos de hacerse consciente de algo, otras que es eso..

Y además (E2M1) comparte ejemplos de como estas actitudes se trasladan a otros espacios y se observan impactos que aparecen de manera indirecta, con alumnos que, quizás, no sean los que más participan en la tertulia, pero que reflejan impactos en los diálogos internos en los que refleja la influencia de los diálogos mantenidos durante el espacio de TD: “Otro niño, como E2a1, aunque no es un gran participante de la TD, pero ves que sus acciones con sus compañeros son fruto de diálogos de la tertulia...”

En el mismo sentido, valorando la influencia que las TD han tenido para los niños que participan, un alumno de la escuela 3 que, cuando fue entrevistado, con 13 años, ya estaba cursando la secundaria, recordaba como era el ambiente cuando hacía TD:

Todos estábamos muy tranquilos... Porque... como sabemos como somos, podemos movernos con la gente que nosotros queremos... no decimos, no sé como es él... no hacía falta, porque ya lo sabíamos... La relación es mucho mejor... (E3A19)

Esta sería una de las explicaciones del porque las TD generan este tipo de actitudes y de transformaciones, existe un reconocimiento de las personas, se puede saber qué es lo que piensan, por los argumentos que dan en las TD. Este tipo de reacciones y pensamientos modulan las actitudes de los niños en la TD, porque se sienten más libres de poder expresar lo que realmente piensan y sienten porque el ambiente es igualitario, con base solidaria y con gestos y miradas de respeto y de entendimiento.

Durante las TD surgen muchos comentarios que revelan las verdaderas preocupaciones y temas importantes que preocupan a los participantes. Esta realidad aparece gracias a la posibilidad de tener un espacio con estas características igualitarias y solidarias, pero además también surge por la calidad de los textos y obras que se muestran y comparten

para generar el diálogo. Las mejores creaciones de la humanidad provocan y proponen temáticas que están implícitas en las historias que se cuentan y estimulan el pensamiento crítico y el diálogo. Durante estas disquisiciones se comentan partes de la historia en las que se vislumbra la profundidad de los argumentos y la conexión con sus propias realidades.

Aladin estaba enamorado de la princesa Badalbudur, para Aladín la princesa era de una belleza espectacular, estaba enamorado... (E3A6)

Me ha recordado al amor a primera vista, que ... jajaja... no sé, es verdad lo que dice ella, que solo la ha visto, aún no sabe como es, aún no sabe como ... (E3A3)

A ver... quería decir que ... no me ha parecido muy justo que diga eso la madre, puede ser un poco difícil, pero creo que todo hay que intentarlo, aunque sea difícil, hasta llegar a un punto... intentar que no sé.. que sean... marido y mujer, que tenga una familia... (E3A13)

Estoy de acuerdo, que la madre le debería de haber apoyado, aunque sea un poco, decirle que lo lograrás... pues... sería mejor haberlo apoyado.. Que han dicho de las series y películas... de que que un chico que es como que no tiene la atención del instituto y se enamora de una chica popular... hasta que él no se transforma en popular la chica no se enamora de él... y eso... (E3A3)

La mamá fue a ver al sultán y se pone contenta porque le dice que vuelva dentro de tres meses, porque está muy bien hecho, porque me encanta que la mamá de Aladín se ponga contenta... (E3A6)

Siempre queremos tener a alguien que nos apoye, aunque sepa que puede que no lo consigamos, pues que igualmente nos ayude, y si no lo conseguimos también nos ayude a superarlo. (E3A3)

En las conversaciones que se mantienen durante las TD, a partir de las palabras de la historia se van uniendo los diferentes puntos de vista y los intereses y preocupaciones que cada persona tiene. En este extracto se pueden ver como las relaciones sociales, las relaciones de amistad, de amor, el atractivo, la pertenencia a un grupo, son cuestiones que mediante el relato de la Mil y una noches aparecen en el diálogo, que al compartirse permite la expresión

de ese lenguaje interno mediante unos actos comunicativos (Soler, 2004) que se rigen por unos principios que aumentan la confianza interactiva y que aumentan la seguridad.

En esos espacios de TD también florecen actitudes con seguridad, solidarias y que se plantan ante la injusticia. Una niña de la escuela 1, E1A11, que tiene una amistad con un niño NAM de su clase, comentaba:

Bueno, pues que, si a mi me llaman que han pegado a esa persona, si estuviera lejos, da igual, iría y le protegería, porque odia ver a las personas que son maltratadas y quiero que el silencio de las causas malas, porque hay personas que hasta en los colegios las maestras no les hacen ni caso, pasan de ellas, les hacen, se burlan y le dejan en ridículo, pero las maestras no hacen caso de eso y se ponen del lado de los agresores.

Con esta denuncia crítica de situaciones que conoce y se dan en los entornos educativos, la niña defiende la capacidad de transformar la situación, con la solidaridad y el apoyo como un mecanismo de justicia y de bienestar. Su amigo NAM, E1A1, entonces respondió y aportó una clave necesaria para la reducción de la violencia y para el aumento de la seguridad de los niños que se comprometen con la solidaridad:

...es importante apoyar a los NAM, porque sino reciben apoyo pues.. son bastante machacados porque todos estan contra de él, y al final igual se rinde, por eso hay que darles apoyo... (E1A1).

En el siguiente apartado se aportan las evidencias y relatos que se relacionan con las categorías de las NAM. En ellas confluyen gran parte de los ACD que se han mostrado en esta sección, pero en referencia a las subcategorías de Autoconfianza, Seguridad, Posicionamiento ante la doble moral y atractivo y valor social.

Esta última cita de este apartado enlaza con estas singularidades, poniendo el foco en como los ACD que se comparten, aprenden e interiorizan se trasladan a las actitudes de los niños de la educación primaria que realizan TD. En suma, como esas actitudes aparecen y se

extienden permitiendo extender, al mismo tiempo, la solidaridad, la igualdad y la libertad en esos actos. E1M1, en la entrevista comunicativa, lo expresa de este modo que sirve a modo de conclusión del apartado:

Hay un chico, uno en el grupo que vino en tercero... en clase no habla casi, pero en las TD cada vez que participa, sorprende un montón, porque es muy guai las cosas que dice... ahí es donde lo conoces más, es que sino en clase, no sabía mucho como piensa, veo como actúa, pero...

Esos chicos tienen oportunidad de hablar... ahora le han votado y es delegado de convivencia... osea, hay niños que en otros espacios están muy invisibilizados, osea... no hablan, como si no existieran... sin embargo, en la TD, todo el mundo tiene su foco, con tu aportación todos te están escuchando en ese momento, pendientes de ti, de lo que dices, eres importante, y si dices algo interesante todo el mundo dice -mira qué guai-... y...creo que es muy importante que tengan un espacio, para eso... para que la gente, para visibilizarlos, los chicos que son majos y tienen valores solidarios, creo que es un espacio en el que se les da mucho atractivo... (E1M1).

## **5.4. Actitudes y características de NAM en niños que participan en Tertulias Dialógicas**

Los resultados de este apartado se circunscriben a demostrar el impacto que tienen, según los datos obetnidos en este estudio, los ACD aprendidos en las TD, que se basan en los siete principios del aprendizaje dialógico, en las actitudes de los niños de educación primaria de tres escuelas. La finalidad es analizar como influyen esas actitudes en la prevención de la violencia de género, demostrando que los ACD promueven actitudes de NAM en niños de educación primaria.

Las actitudes y características que definen las NAM se establecen como las categorías de análisis en este apartado, para los resultados obtenidos en la recogida de datos en el trabajo de campo. Tal y como se ha expuesto en el apartado de metodología y en estrecha relación con el marco teórico y la literatura científica, las subcategorías que se han vinculado son: la autoconfianza y la seguridad; la fuerza, valentía y el coraje; el posicionamiento ante la doble moral; y el valor social o atractivo.

La confluencia de todas estas actitudes y características de las NAM, en niños, chicos y hombres, en sus relaciones e interacciones sociales, contribuyen a un posicionamiento proactivo y comprometido con la superación de la violencia. Además, promueven relaciones más llenas de sentido, de solidaridad y de profundidad, que se asocian con los tipos de relación que generan más deseo y más diversión. Por ello, se vinculan las NAM con la superación de la doble moral e impulsan relaciones basadas en los sentimientos en los que se unen bondad, belleza y deseo.

La decisión de iniciar el trabajo de campo con la TD de un artículo del diariofeminista.com sobre las NAM propició diálogos que han contribuido a desplegar la idea de las NAM entre el alumnado, profesorado y familiares. La posibilidad de conocer el concepto y la idea, de poder dialogarlo con anterioridad a realizar las grabaciones de las TD, ha sido un elemento clave para la investigación. Se ha aumentado el lenguaje del deseo, se ha entendido perfectamente el concepto y además se ha podido visibilizar en los diálogos de las posteriores tertulias. Según las propias personas participantes, se le ha puesto nombre, con lo cuál se ha podido ver y usar la idea en la propia realidad y en el día a día.

#### **5.4.1. Autoconfianza y seguridad de las NAM**

Este componente de las NAM, durante las TD y las entrevistas del trabajo de campo, ha aparecido de manera explícita e implícita en los comentarios de los niños, de las niñas refiriéndose a los niños, y de las personas adultas, tanto profesorado como familiares.

La TD sobre el artículo que introducía el concepto de las NAM y las claves y actitudes fundamentales, en los grupos que han participado en el trabajo de campo, ha facilitado la identificación de esta actitud en los personajes de las obras tratadas y en la realidad.

En los relatos compartidos se muestran tanto los relatos directos que identifican la autoconfianza y la seguridad en personajes o personas, así como las demostraciones de actitudes y comentarios que tienen implícita la seguridad por parte de algunos niños participantes en las TD o en las entrevistas.

La seguridad, es decir, sentir que se es capaz de afrontar los retos y las circunstancias de la vida, con decisión, representa el reconocimiento de la validez de las ideas y acciones

que uno mismo puede desarrollar. Este ingrediente se observa en algunas de las aprotaciones que se han recogido en los niños entrevistados, como es este ejemplo de un niño de 13 años que ya cursa la secundaria:

Las tertulias me gustan mucho porque ... es como que todo lo que sé, lo que leído de un libro, por ejemplo... puedo opinar sobre todo eso, y la gente me escucha, es muy curioso,.. siempre todos escuchan.. y saca a relucir como es cada persona... si alguien participa mucho y tal, porque ejemplo E3A19, me cae genial, me acuerdo que participaba mucho en las tertulias... y decía cosas interesantes, no decía tonterías y tal...

El diálogo... si tú dialogas con la gente, eh... sabes como habla, como es, al final sabes como se relaciona y eso te ayuda a ... saber quien eres tú mismo... yo quiero ser así... Recuerdo muchas veces que entre nuestro grupo de amigos, decíamos, eh muy bien... la tertulia de hoy... era como un punto positivo... hay muchos puntos positivos ... En el momento de tertulia... cuando nos poníamos en círculo para escucharnos y todo... momento inquieto... moviéndonos... justo después... yo entraba en una paz increíble... o sea... era como... puedo decir lo que quiera, que no va a pasar nada... que ... y ... en el momento que tú dices una cosa y el otro te escucha... dices, esta persona es interesante, y si lo es voy a ir con él... obviamente... (E3A18)

El espacio de la TD, con todos los AC que se dan a su alrededor, generó en E3A18, la confianza de poder expresarse, la seguridad de compartir ideas y de reconocerse a sí mismo. En ese terreno él expresa como se abren posibilidades de poder decidir libremente, en base a argumentos y como elección personal, como desea ser. Además, identifica las acciones que los demás tienen en el momento y que se relacionan con los ACD.

Una madre de la escuela 2, E2F1, confirma estas percepciones en las actitudes de su hijo de 11 años, describiendo procesos que ha visto y que le han facilitado las relaciones sociales y los apoyos.

Sí, ya te digo , a la hora de... a veces hay compañeros con los que no tienes contacto y en ese momento descubres, que... bufff. Quizá tengo cosas en común con él...

Él es un chico que viene de pasar una situación difícil,

él ha sabido, como un adulto, aquí estoy yo para ayudaros, yo os puedo ayudar... normalmente, un niño de su edad, sino es porque tiene esa capacidad de las TD, la gente tiene problemas y la gente ayuda... él se ha visto con esa capacidad de ayudar... aquí estoy yo, con mucha iniciativa... es un valiente, no se acobarda ante un problema... y luego la capacidad de escuchar... yo tengo problemas pero tú también los tienes, yo te puedo ayudar...

Estoy orgullosa. No solo siente sino que además lo expresa...

La seguridad del niño que describe esta madre tiene que ver con la capacidad de poder expresarse y de tener el sentimiento y el conocimiento para poder compartir esta solidaridad con las personas que lo necesitan, en este caso su propia familia.

Las repercusiones de esta muestra de autoconfianza, para las NAM son muy positivas porque redundan en los aspectos más importantes de las relaciones personales. E1A6, de 10 años, lo visibiliza comentando que “no solo a veces NAM es difícil, a veces es fácil... las recompensas son mayores que siendo un MTD, porque puedes tener problemas y se acaba mal...”. Y además, reciben el respaldo de muchas personas que valoran este tipo de actitudes: “Me ha parecido muy bonito, que una persona, un chico, sea de esa forma, está bien y yo creo que todo el mundo debería de leerse este artículo para ser un NAM e identificar a los MTD...”. Cuando se puede dialogar sobre el tema se tienen impactos que son ideas que ayudan a conformarse una representación de como es uno mismo y como es el entorno que lo envuelve.

En ese camino de tener seguridad y confianza en sí mismo pueden existir muchas barreras que intentan bloquear esa confianza, por ejemplo, otros niños que tengan otra opinión u otros niños que tengan una intención de poder o de reducir la confianza de los demás. Los niños reconocen estas actitudes en los comportamientos de los personajes de las lecturas de las TD. Por ejemplo, E1A1, explica en la TD de Romeo y Julieta:

Benvolio, me gusta que quiera que paren de luchar, sin ningún sentido.. y no me parece que Teobaldo, le diga a Benvolio que lo está haciendo mal, porque es mentira... muchos hacen eso... osea si lo estoy haciendo, y uno que es cobarde, dice que lo estoy haciendo mal y me lo creo.. entonces, lo haré mal, entonces no tenemos que hacer caso de los cobardes... si lo estamos haciendo bien, lo estamos haciendo bien...

Al mismo tiempo que identifica actitudes que quieren bloquear la seguridad de los demás, también muestra la confianza que se debe tener en uno mismo para poder actuar ante las situaciones en las que se desenvuelven.

Dos alumnas de la escuela 3 reconocen esa seguridad en la actitud de los NAM durante la TD sobre este concepto:

Creo que es para... como para la persona que es MTD... un NAM lo deja en ridículo, para que no haga cosas así... NAM ridiculiza al MTD. (E3A1)

Cuando el MTD quiere ir al NAM y sacarlo para que se burlen de él, el NAM no se queda callado y le dice que no se lo va a permitir, pero sin violencia... (E3A3)

El posicionamiento que se desvela con esta seguridad permite rebatir argumentos de presión que existen en la sociedad y que limitan las capacidades de acción en algunas situaciones o que predisponen a entender las actitudes de coacción como una parte normal y fundamental de las relaciones y también de las actividades de ocio, diversión y deseo. La autoconfianza y la seguridad dan pie a tener argumentos que rompan esa coacción con la fuerza de la razón.

Una compañera de clase dijo que una vez en la vida seguro que nos emborracharíamos, levanté la mano y dije que no estaba de acuerdo, porque no creo que haga falta emborracharse, ella decía que era para divertirse, y yo creo que eso no es para divertirse, el alcohol no es divertido, es todo lo contrario... lo dije enseguida, con seguridad... (E1A1)

Esta cita representa el impacto que la autoconfianza tiene para poder tener actitudes seguras y firmes. La fuerza, el coraje y la valentía se reúnen en la siguiente subcategoría que

se presenta en el análisis de los resultados. Para que los niños puedan tener este papel alternativo a las interacciones de poder no basta con tener razón, ni con tener intenciones igualitarias y bondadosas. Es necesario que se impregnen esas ideas de actitudes firmes y seguras que sean capaces de enfrentarse a las posiciones de poder construyendo relaciones de solidaridad y amistad, desde la libertad y la igualdad, con firmeza, seguridad y confianza. Las TD generan un espacio y un entorno en el que los niños aprenden a tener actitudes en las que se reconocen a sí mismos como personas que tienen actitudes de fuerza y valentía, desvinculadas de la violencia y de la coacción.

#### **5.4.2. Fuerza, coraje y valentía de las NAM**

Tener la fuerza para mostrar las propias ideas, aún sabiendo que se ostentan capacidades que se pueden aportar a los demás, y defender la propia posición depende de la seguridad que tenga el niño. La seguridad se muestra en forma de coraje o valentía para emitir mensajes y actitudes en momentos determinados, que pueden ser complejos o que pueden suponer repercusiones personales o sociales. Tener en cuenta que existen estructuras sociales, desde las edades más tempranas, en las que se promueven actitudes de presión o de violencia da mucho respeto y hace que muchas personas, que muchos niños, no se atrevan a tomar posición y a mostrar la disconformidad que piensan y sienten.

Las NAM se caracterizan por mostrar esa seguridad que se atreve a defender las ideas y posiciones justas. Esta valentía, aparece desde la humildad y el reconocimiento del entorno, para poder tomar las mejores decisiones en todo tipo de situaciones. Los argumentos, la solidaridad, la diversidad y los sentimientos que se comparten en las TD ofrecen un entorno de aprendizaje para que los niños interioricen las posibilidades de pensamiento y de acción,

entre las cuáles se encuentra ejercer una posición segura y firme, basada en argumentos y con una perspectiva igualitaria y solidaria, pero con fuerza y valentía.

El trabajo de campo del presente estudio ha aportado relatos y comentarios que se han analizado en base a las dimensiones transformadora y exclusora. En esta sección se presentan algunas explicaciones que demuestran como el papel de la seguridad se vincula con las TD y los ACD.

En primer lugar, la maestra de la escuela 1, E1M1, aporta una idea fundamental, como es el ambiente que contribuye a tener coraje y valentía para hablar o para actuar:

Creo que las TD, por ejemplo, en este caso los chicos, ¿no? Pueden decidir con más seguridad con lo que piensan, sino están de acuerdo... en otro espacio dudan más en decirlo o no decirlo. Yo creo que ayuda mucho a coger esa seguridad porque allí nadie se va a burlar, no se van reír... y hay más personas, hay familias, el profesor... las condiciones, los principios ya hacen que sea un espacio seguro... te va entrenando para que tú luego, en otro momento, en otro lugar, si quieres que puedas decirlo, a lo que piensas poder decirlo con más seguridad...

Una madre de la escuela 2, lo vincula también, en este sentido, a la seguridad y la valentía que se muestra, a la pérdida del miedo, referido a lo que ha podido percibir con su hijo, E2A1:

A ver, sin el miedo al rechazo, ese sentido del ridículo, que no se rían de mí... el poder decir, esto me ha molestado, y no es una tontería... le ha dado seguridad, y saber que no va a perder a la gente por quejarse o por decir esto no está bien... Que algo te moleste no te hace débil, eso ha aprendido él... (E2F1)

Su propio profesor, E2M1, confirma este razonamiento sobre el aumento de la valentía y de la firmeza, comentando que:

El hecho de tener un espacio donde poder expresar tu opinión, aunque distinto de otras, y que sea valorada y que se ponga en contraposición de otras, eso hace que se vaya... que vayas

afirmando tu personalidad, si ves que esa forma de pensar coinciden con... o son las que tienen más valor o más atractivo, eso hace que tú estés cada vez más seguro ...

Se vislumbra en este comentario como el atractivo, el valor social, es una pieza que permite afianzar la seguridad, que da visibilidad, y que es un aspecto muy sutil que depende no solo de las palabras sino de los actos comunicativos que se desenvuelven en las interacciones. Este aspecto se refleja en las actitudes de coraje y valentía que se relacionan con las NAM. En este extracto E3A10, un niño que reconoce haber ganado mucha seguridad gracias a las TD, nos muestra su idea de la acción firme y valiente:

Aunque ya no es que sea débil o no, o parecer... tienen... los chicos NAM tienen seguridad y no tienen que parecer débiles, al revés, parecen seguros... alguien que usa la violencia no puede con los NAM.

En el mismo sentido, E3A18, de 13 años, que ya estudia en el instituto, comparte sus recuerdos sobre las sensaciones que tenía cuando hacía tertulias, dos años atrás, y lo que le han aportado en cuanto a actitudes de fortaleza y firmeza:

Ayudaba mucho, porque... claro... estábamos más seguros... la gente fuera, estábamos más tímidos, pero entre nosotros, perfectamente, como si habláramos con nosotros mismos...

Me relajaba y me daba seguridad al mismo tiempo, sé que si hay algo que no veo detrás de mis espaldas, mi amigo lo puede ver... y estoy segurísimo de que él me va a ayudar, me ayudaban las tertulias...

Me han aportado mucha seguridad, en el momento que yo hablo, hablo con cierta seguridad, pero después de decirlo estoy segurísimo de decirlo y siento tranquilidad...

Esta firmeza y seguridad se trasladan a todo tipo de conversaciones que pueden tener los niños. E3A16, de 9 años, comparte en la entrevista como tiene más fuerza y valentía para poder tomar postura cuando alguien pretende romper la conversación o ejercer alguna presión cuando hablan en sus espacios de juego:

Ahora participo más o menos igual, yo siempre he querido participar... cuando estoy discutiendo un tema, yo creo que me siento más fuerte, sí, porque ahora igual estoy discutiendo el tema y no quiero que el otro me esté tocando las narices. Quiero hacer más TD para no perder los siete principios y para hacerme aún más fuerte de lo que ya soy ahora...

La firmeza y el coraje también implican el reconocimiento de esa fuerza, saber que se puede tener influencia en las situaciones y tener la voluntad de ejercerla para mejorar la realidad. El impacto que eso tiene en la relaciones es valioso porque transmite esa fuerza al resto de personas que también pueden perder el miedo a enfrentarse a una situación concreta. Además, traslada un apoyo a los demás y define la acción en la que los que ejercen presión se dan cuenta de que hay una posición firme que no se va a doblegar. E2F1, la madre de E2A1, explica como su hijo reacciona y se relaciona con el resto de compañeros en diferentes entornos:

...todos le respetan, no se calla nada, tampoco... si ve algo que no le gusta, lo dice y los otros lo ven como... no suele mentir... le suelen creer. Si ve algo raro, se mete por medio... con todo el mundo se lleva bien... es muy simpático, también...suele tener buen rollito con todos, y como no se calla las cosas... su forma de ser, él se posiciona y si lo ve, lo dice, y la gente sabe que con él no va tener problemas de cosas malas... como dice él... será la seguridad, claro...

Anteriormente, esta madre comentaba que su hijo era capaz de tomar esas determinaciones gracias a espacios como las TD que le han aportado una serie de herramientas que ha aprendido a desarrollar y que le han aportado seguridad y valentía.

En otro ejemplo, E2A1, también lo trata en sus relatos. Cuenta como las TD le han ayudado a darse cuenta de que las muestra de seguridad son un elemento clave:

Me han ayudado porque yo, al principio de quinto me costaba mucho expresarme, posicionarme y ahora en sexto me he esforzado y creo que ya me estoy posicionando... Aprendes a diferenciar quien es una persona valiente y quien no, aparte de las cosas científicas y todo eso...

Su madre valora esta fortaleza y manifiesta como, en ocasiones, es imprescindible para poder mantener la fuerza, de tener la voluntad de defenderse y de posicionarse, con seguridad y sin violencia, del mismo modo que se defiende a los demás, con esa seguridad, tener en cuenta que también hace falta hacerlo consigo mismo:

A la hora de expresarse, que a él, en casa somos bastante tímidos, entonces cuesta, el ver que los demás piensan como nosotros, el escuchar, el saberse escuchado, le ha ayudado a expresarse, es una persona muy empática, ahí ha podido empatizar... este tiene un problema y yo le puedo ayudar... este le pasa lo mismo, yo también puedo expresarlo, que a él le costaba... la TD, a parte de nuevos conocimientos, le ha ayudado a expresarlo, a compartir, lo puedo decir...

Hemos tenido un problemita, a última hora, que él se sentía un poco atacado... pero a él le daba igual... si hubiera sido... tú también te tienes que defender... él al final se ha posicionado, no tenía porque aguantar... no lo tiene que consentir... (E2F1)

En definitiva, la fuerza y la valentía acompañadas de igualdad y solidaridad configuran entornos de protección para las personas que entran en contacto y estimulan la seguridad de otros. Ejercer esa solidaridad necesita, en algunas circunstancias, de grandes dosis de valentía y coraje, que sin seguridad no son posibles. En este relato, se concentran gran parte de los elementos que se han presentado, en relación a ACD, principios y claves de las NAM. En la siguiente sección, se muestran las evidencias del posicionamiento ante la doble moral, pero en estas líneas, aunque tienen una relación estrecha con la siguiente sección, se pone el foco en como la seguridad acompaña a la solidaridad y la amistad para proteger con valentía y coraje. En la entrevista E1M1, la maestra de la clase de la escuela 1, quiso explicar esta situación para poner ejemplos de actitudes que han tenido estos alumnos que tienen seguridad:

Uno de los chicos de clase, que expresó que le gustaba vestir más de morado, llevar las zapatillas más así... podría ser un chaval que le estarían atacando continuamente. El otro día

en la Biblioteca Tutorizada un niño de quinto le dijo que era un mariquita, enseguida se cuenta, se le dice... lo que veo es que, a veces, pueden quedar como los pringaos, los que pueden ser más atacados, no les pasa, porque cada vez tienen más seguridad, pueden ser como quieran, ganan en libertad, no tienen que aparentar ser de una manera...

Es la solidaridad entre ellos, entre los propios chicos, de estar más seguros, y el hecho de... incluso que llegue un niño que no lo ha vivido, pero el grupo sí... el grupo ayuda a acelerar un poco eso... (E1M1)

E1A1, alumno de esta escuela 1 de 10 años, explica la misma circunstancia desde su perspectiva, de la cuál se interpreta como la solidaridad y la propia decisión contribuyeron a mejorar las condiciones de su amigo:

Un día, un amigo ... me empecé a quedar al comedor, empezamos a tener más relación de amistad... un día, él se sentía muy rechazado... Porque a él le gusta mucho el morado, y sus padres no le dejan unos zapatos morados porque son de chicas y se sentía un poco... en una tertulia dijo lo de los zapatos, y le gustaría que le dejaran a hacer lo que él quiera... lo noté y lo dije a la profesora, porque él dijo que pensaba en suicidarse, yo le he dado apoyo y ahora se siente mejor...

Estas actitudes estimulan la perspectiva de transformación profunda de la sociedad en niños que con esta autoconfianza y seguridad, y contando con conocimientos y argumentos válidos e igualitarios, se ven capaces de mejorar la sociedad. En los temas que les preocupan, que ven cercanos, es donde piensan que pueden. Otro niño de esta clase, imagina como pueden ser las relaciones cuando vayan al instituto:

Ahora cuando subamos al instituto, habrá mas MTD y tendremos que ...espero que todos seamos NAM, porque en el IES hay más MTD que en el colegio... la profe contó que hubo una clase que no decían una sola palabra porque le tenían miedo al MTD... y entonces si somos NAM, si la clase está afectada por un MTD o varios, al ser nosotros NAM podremos ayudarlos... (E1A5).

### 5.4.3. Posicionamiento y rechazo ante la doble moral

La literatura científica consultada y el marco teórico desplegado en capítulos anteriores de esta tesis doctoral han aportado evidencias sobre la socialización en el atractivo a la violencia, sus claves, las consecuencias y las alternativas existentes para poder superarla. Uno de los fundamentos que sostienen la alternativa de la socialización preventiva de la violencia de género es el posicionamiento claro y contundente ante la violencia, al mismo tiempo que se crean y favorecen los espacios libres de violencia. Las NAM se erigen en un ingrediente que contribuye a este posicionamiento ante la violencia y a la creación de entornos libres de violencia, porque una de las características que las definen es el posicionamiento ante la doble moral, ante la violencia y ante la injusticia. Este posicionamiento radica en los argumentos válidos, en la autoconfianza, y en la seguridad necesarias para, desde el coraje y la valentía, enfrentarse a situaciones conflictivas.

Las TD, que como se ha mostrado conducen a los ACD, los cuáles, en el caso de las masculinidades, emergen como actitudes de coraje, seguridad y superación de la violencia, contribuyen en el papel educativo a crear oportunidades de aprendizaje y extensión de las actitudes NAM.

En esta sección, se ofrecen los comentarios analizados de las TD y de los relatos efectuados en el trabajo de campo.

En las TD este posicionamiento ante la doble moral lo ejercen todas las personas participantes. En las conversaciones se reflejan los posicionamientos que se observan en las obras tratadas. En Platero y yo, en la TD de la escuela 2, E2A5, un niño de 11 años, visibiliza con su comentario como el autor, mediante la obra, denuncia condiciones de injusticia social:

Me parece bien que lo denuncie en sus escritos, porque la pobreza y la injusticia es una cosa mala, la gente ... sabe pero no lo denuncia y él es valiente por denunciarlo en sus escritos... (E2A5)

En la escuela 1, durante la TD de Romeo y Julieta surgieron muchos comentarios alrededor del posicionamiento o la normalización de la violencia de los personajes de la obra. Este debate es un ejemplo que enmarca el valor de los diálogos que se dieron entre algunos niños de ese grupo, demostrando que los niños se posicionan ante la violencia y el acoso sexual en los espacios de TD:

E1A2: No me parece bien, que Samsón diga que las mujeres son débiles, porque hay mujeres que son más fuertes que algunos hombres.

Me parece fatal, lo de las dervirgaré, o sea aí o sí tendré relaciones sexuales con ellas, a mí no me gusta nada... porque ellas piensan distinto, tienen marido o algo así.. no me gusta nada... (E1a1)

me parece muy machista, que quieran poner a las mujeres porque son débiles contra la pared... y lo de cortés, me parece mal que se quiera pelear con los hombres, y otra ¿qué es desvirgaré? (E1A3)

la frase ser virgen es no tener relaciones, desvirgar es hacer que tengan relaciones, algo así... como... obligado.. (E1A1)

La mirada crítica es muy necesaria porque existe una normalización extendida en la sociedad que lleva a una atracción hacia ella. En el momento en que se usan argumentos de validez y se pueden cuestionar los planteamientos y las ideas mediante estos argumentos, la violencia pierde sentido y la postura de la gran mayoría de los participantes vira hacia posiciones de violencia 0. En esas circunstancias la unión de los argumentos con la seguridad afianza el posicionamiento, que destapa las verdaderas raíces de la violencia y permite crear un sentido nuevo que camina hacia la solidaridad y los sentimientos. Este diálogo sucedido

en la escuela 3, en la TD de las Mil y una noches, es un modelo de como se cuestionan y posicionan las actitudes de las personas participantes:

Es lo que han dicho, que tampoco me ha gustado que digan que si se atreven a mirarla que morirán directamente... (E3A2)

Estoy de acuerdo, no entiendo porque el sultán diga que quien la mire morirá, solo la estarían mirando, normal y corriente...(E3A3)

Estoy de acuerdo, porque... lo de que... si matan a alguien, una oportunidad no le voy a dar, ya me ha demostrado y ya... por mucho que mejore... no me voy a juntar con él... (E3A10)

Estoy de acuerdo, que es muy difícil, porque si lo ha hecho queriendo, la oportunidad yo creo que no se le debe de dar... porque ha querido matar a una persona, pero si es sin querer, es como que sí, porque si tú lo haces sin querer, también vas a querer una oportunidad, es que es como raro... (E3A3)

Aunque no me... si me matan a mi hermano, yo le daría una vez,.. no mataría a esa persona, porque tampoco me ha gustado que maten a mi hermano, como que no sería muy justo... (E3A13)

Quería decir que es como que si lo de la parte de que “he acabado con un criminal que buscaba mi muerte”, me ha sonado muy fuerte, pero que ha acabado con uno que lo quería matar, no debería ni matar a uno ni a otro... (E3A3)

Este tipo de diálogos impregnan las actitudes de los niños que participan en las TD y se cosntituyen como ideas que además de ser justas ganan atractivo y reconocimiento. Además, el patrón de temas se reproduce en los diferentes grupos de TD, con distintas obras, pues, E1A3, este niño de la escuela reflexiona en voz alta en la TD sobre la vida, la violencia y la posición que toma cada cuál ante esas situaciones. Este alumnado, al tener la oportunidad de hablar sobre estos temas, les permite reflexionar sobre situaciones que se pueden encontrar en la vida real:

...quería comentar esto por varios motivos, porque reconoce que Romeo es un noble y no tiene que matarlo y Teobaldo para mí es un chulito y muy cobarde porque dice que matarle

no sería un crimen... y matar a la gente es un delito, pero grave, y yo creo que nadie tiene derecho a matar a nadie (E1A3)

Los niños identifican la violencia y la critican tanto en las obras como en su propia realidad. El siguiente relato recompone la situación vivida por los participantes de la escuela 1:

A se lo tomó como si fuera una traición, como si X le quería destrozarse la vida. X no sufrió porque A me dijo que le haría una venganza, y yo se lo dije a la maestra, a todos, vaya, me posicioné... X y yo nos perdonamos, porque yo me posicioné... aunque yo estuviera enfadada con ella no quería que le hicieran daño... (E1A9).

En relación con el posicionamiento de Juan Ramón Jiménez en su obra *Platero y yo*, concretamente en la TD de la escuela 2, los participantes recogen las ideas que el autor plasma en el texto, como un posicionamiento claro contra la violencia en la escuela de la época. Los niños los viven en la Td como un hecho muy cercano porque lo vinculan a sus propias experiencias personales. Tres niñas comentan la situación a partir del libro y un niño cierra el debate dando la clave de la importancia de tomar posición y no quedarse callado:

Critica los castigos, quiere una enseñanza basada en la tolerancia... ha sido muy terrible porque no quiere que sufra Platero ahí... ella tiene como un palo y le pega, y lo pone en el patio, así con los brazos en cruz, de rodillas y pasa un buen rato hasta que se le duermen los brazos... y menos mal no haber nacido ahí porque es muy terrible... (E2A2)

No me gusta que la maestra a los que no saben estudiar o que necesitan más ayuda, los ridiculiza delante de toda la clase poniéndoles las orejas de burro, para que se burlen de ellos...(E2A3)

Lo que critica todo eso, quiere que se enseñe una educación basada en la libertad, creo que es lo que tenemos ahora... ya no hay castigos así... como que está basado en la libertad, en la tolerancia... todo eso... (E2A4)

A mi me vuelve a parecer muy valiente Juan Ramón, porque critica la enseñanza de la época, me parece muy importante que esté criticando esas cosas en su libro... (E2A)

Hablando de estos temas aprenden a valorar fundamentos clave que ayudan a pensar en relaciones mejores, en opciones más cercanas a la libertad de las personas y que no permiten la injusticia. Utilizan argumentos muy trascendentales que les sirven para argumentar como la vida debe dejar de verse influenciada por la violencia.

La reflexión forma parte de este impulso a tomar posición, la voluntad de contribuir a las relaciones, a mejorar las situaciones. La maestra de la escuela 3, E3M1, lo explica en base al tipo de niños que se hacen valer en sus relaciones:

No son niños que hablan y ya está... Son niños que cuestionan, que reflexionan las cosas, que van al fondo... no te oyen, te escuchan y procesan lo que les dices, y eso te lo dicen... los entrevistados... se ve claramente, E3A16 es muy reflexivo, te escucha, elabora opinión crítica, un desarrollo más grande de la capacidad crítica... te interpelan con argumentos... con validez...

Entre otros temas, a continuación, en la escuela 1, se destaca un debate que surgió alrededor de la necesidad de incorporar elementos que protejan a las personas que protegen a los que estén sufriendo algún tipo de ataque o de violencia. Participan varios niños de sexto y la maestra:

Me parece muy mal que los palmeros les ayuden a hacer daño a otras personas, porque no me parece bien que le hagan violencia ni a un hombre ni a una mujer... (E1A9)

estoy de acuerdo, un chico puede hacerse daño y llorar... igual que una chica... que le hago daño... y todo... creo que él no está para hablar de MTDs porque él ha estado molestando todo el rato... pegándole al balón todo el rato con la mano... (E1A2)

Porque hay que denunciar a los que son violentos y no apoyarlos. (E1A4)

No me parece bien que los que defienden a los que reciben ataques se lleven parte de los ataques por defenderlos. (E1A2)

estoy de acuerdo, porque conozco a un chico que me contó que a un amigo suyo les estaban haciendo bullying, él lo defendió y le pegaron... no me parece bien que hagan acoso de

segundo orden, porque encima que les defienden y ayudan a que no le hagan eso, a esas personas también se lo hacen... (E1A1)

cuando los NAM se posicionan los majos se atreven a unirse a esa valentía... (E1M1)

El reconocimiento de las actitudes de protección en los debates de las lecturas lo enlazan con las propias experiencias, a partir de las cuáles se expresan distintos argumentos que se comparten y tienen impacto en sus debates, relaciones y en su propia socialización. En ocasiones, algunos alumnos comparten puntos de vista y vivencias personales en las que exponen posibilidades de transformación y reflexiones internas: “Antes era un abusón, cada vez me lo estoy trabajando cada vez más... me gustan menos los abusones de las series, de la calle... no sé si se nota...” (E2A17). En este caso un niño reconoce haber tenido actitudes agresoras y también expresa que eran conductas que recuerda como atractivas en diferentes recursos sociales. Esta intervención denota una reflexión sobre aspectos personales que plasman los impactos de los diálogos, que pueden ser más o menos profundos y que pueden provocar impactos de mayor o menor duración pero que, de todos modos, ofrecen la oportunidad de hacer visibles y aparecen en el repertorio personal para poder generar cambios. Es importante no obviar que sin este tipo de reflexiones no hay posibilidad de transformación.

Esta muestra de las reflexiones que realizan los niños se prende en espacios como las TD en las que existe un diálogo igualitario y unos principios que priman la solidaridad y el posicionamiento contra la violencia, por lo que se convierte en un ambiente protector y libre. Es por ello que los temas más importantes que aparecen en las TD, se tratan de manera igualitaria y natural, con argumentos y sin presiones. El amor es un tema que brota en muchas ocasiones:

Estoy de acuerdo porque el amor no te maltrata, te hace sentir bien con la persona que amas.  
(E1A9)

Yo creo que el amor no te maltrata y que si te maltratan no es amor, es otra cosa distinta, porque el amor te hace sentir bien, no mal. (E1A1)

El amor no te maltrata, el amor no es solo de que te casas y tienes amor. El amor es todo lo que amas. Tienes un amigo de una amiga y tú le quieres porque es muy buena persona, entonces eso también es amor, pero a tu madre a tu padre y a tu familia. (E1A5)

En todos los temas pueden aparecer diálogos haciendo referencia a las características de las masculinidades, en las que se pueden describir el tipo de actitudes y el papel que juegan en las relaciones que se presentan en la historias: “Creo que es lo que hacemos en esta clase, estamos intentando que nadie sea MTD, estamos intentando que seamos todos valientes...” (E2A11).

El posicionamiento ante la doble moral, supone tener la capacidad, seguridad y coraje para defender las condiciones, actos, ideas y argumentos que rompen con los aspectos de la socialización en los que se desvinculan el deseo de la ética, la separación de la bondad y de la belleza. En la socialización tradicional existe una ruptura entre lo que gusta y lo que conviene. En este tipo de socialización preventiva que se genera con actuaciones educativas como las TD, se unen la verdad, la bondad y la belleza mediante los diálogos basados en argumentos de validez, con una perspectiva de solidaridad y comunicados a través del lenguaje del deseo.

La unión de estos tres elementos en los diálogos entre niños y niñas provocan la ocasión de que aparezcan transformaciones personales y colectivas. Como expresaba anteriormente, la maestra de la escuela 1 en este mismo apartado “cuando los nam se posicionan los majos se atreven a unirse a esa valentía...” (E1M1). Es por ello que facilitar la creación de este tipo de espacios no solo genera mejoras en los aspectos curriculares, sino

que supone un impulso a la creación de diálogos que posibilitan transformaciones de argumentación, pensamiento y de acción.

Una niña de la escuela 3 comentaba en la TD, “Me ha gustado porque una pareja con violencia que no es igualitaria no es una pareja (...) Que.. a mi me parece que tendría que haber más NAM en el mundo porque ayudaría a que se redujera la violencia” (E3A1). En esta intervención esta niña de 11 años da valor al posicionamiento de las NAM ante la doble moral expresando la necesidad de las aportaciones de los niños seguros y posicionados para proteger en los contextos sociales.

En el siguiente apartado se aportan las evidencias que se han recogido en el trabajo de campo de esta tesis doctoral sobre el valor social que reciben las actitudes NAM de este tipo de niños, evaluando el lenguaje del deseo y el atractivo que generan en sus relaciones sociales y de amistad.

#### **5.4.4. Atractivo y valor social de las NAM**

El elemento clave que se introduce a partir de la idea de socialización preventiva de género es el componente de atractivo, que para las edades más tempranas también tendremos en cuenta como valor social. Esta concepción se convierte en clave para la prevención porque es el núcleo de las relaciones sociales. El deseo por tener relaciones sociales es uno de los temas más importantes de la socialización porque juega un papel imprescindible en su análisis crítico. Entender qué personas generan atractivo y porque, es un ejercicio crítico necesario para poder desentramar la socialización y poder comprender como se puede transformar la socialización. Desarrollar actuaciones basadas en las evidencias científicas

como las TD se convierte en una aportación fundamental para poder ofrecer un efecto positivo para tener relaciones afectivas y sociales satisfactorias.

Los relatos obtenidos en el trabajo de campo muestran como la combinación, en una misma persona de autoconfianza y seguridad, así como de valores de solidaridad e igualdad, y el consecuente posicionamiento ante la violencia, dotan de relevancia, valor y atractivo a los niños que las despliegan y desarrollan en sus vínculos y relaciones.

Durante la exploración que se da durante los diálogos y reflexiones se muestran comentarios que confirman las barreras existentes en la socialización, que vinculan el discurso del deseo y del atractivo, hacia los componentes unidos a la violencia. Esta dimensión exclusora, demuestra la necesidad imperante de hablar sobre ello para poder hacer visible la realidad y, así, poder razonar, en el diálogo compartido, sobre los argumentos y las posibilidades de transformación.

El mismo niño que reconocía en el anterior apartado que había tenido actitudes de abusón en este caso presenta claramente las razones del atractivo que generan las actitudes violentas y no igualitarias E2A17:

Sé porque lo hacen... porque yo antes era un abusón... es por envidia... porque los chulitos, los MTD, tienen envidia de los NAM, porque quieren ser igual que ellos, y lo único que hacen es ponerse por delante para llamar la atención... (E2A17)

Otra niña de la misma TD, E2A6, comenta también al respecto del mismo tema:

(...) cuando intentan quitar el atractivo es para que la gente se fije en ellos, para hacerse ellos los importantes, creo que cuando te fijas en un chico, pues creo que debería ser alguien con quien te sientas a gusto... yo no me sentiría a gusto con alguien que es un violento y pega a los demás. Y no se vale por sí mismo y necesita chafar a los demás (E2A6).

En estas consideraciones existe un peso especial que se dirige a quitar atractivo a los niños que necesitan hacer este tipo de actos para poder mantener la atención de los demás. Si bien es cierto que en la socialización tradicional sigue configurándose el deseo de esta manera, también es cierto que el análisis crítico abre la puerta al bloqueo a este tipo de acciones.

En la toma de posición sobre este tema los niños profundizan en aspectos clave que contribuyen a abrir la perspectiva: “(...) los MTD tienen lo que llamamos palmeros... porque en realidad tienen miedo y para que no les hagan daño, lo que se hacen son palmeros...” (E1A5), dice este niño, con actitud valiente, en referencia a como los MTO, los niños más débiles no se posicionan y deciden seguir la estela de los MTD, por miedo:

Este aspecto de apoyo a los MTD, que les dota de atención y atractivo por parte del resto de personas del entorno, también aparece relacionado con las niñas: “Hay algunas chicas que ven a los MTD guapos, porque .. no sé... yo creo que es porque llaman más la atención, para unas chicas que no son valientes, les hacen como de palmeras...”

En estos relatos clasificados en la dimensión exclusora de esta subcategoría se observan los mecanismos que fortalecen la socialización tradicional que vincula deseo a violencia, lo cuál es necesario reconocer para poder mantener el espíritu crítico. Los diferentes recursos con los que la socialización impacta en los deseos y valores de los niños y niñas deben ser tenidos en cuenta por los efectos que generan en sus gustos y en sus elecciones.

(...) que han dicho de las series y películas de que un chico que es como que no tiene la atención toda del instituto y una chica popular se enamora, hasta que él no se transforma en popular la chica no se enamora de él... y eso... (E3a3).

En este análisis que llevan a cabo los participantes de las tertulias se exponen argumentos que ayudan a entender qué procesos subyacen a los gustos y deseos y a los mecanismos sociales que se entrelazan y que, por otra parte, difícilmente pueden hacerse conscientes sin espacios en los que se pueda hablar entre iguales.

En la escuela 3 se dio un debate intenso sobre el papel de las MTD y de las MTO, en el que se perfilaban los motivos ocultos que existen debajo de las actitudes que se ven superficialmente en las interacciones sociales.

De acuerdo, los buenos.. cometen un error y todos van a por él, y gente que hace violencia, que pega, que no respeta, tienen toda la atención de todos... (E3A3)

Yo estoy de acuerdo, porque a los que son buenos pasa eso, hacen una tontería, le hacen bullying, le apartan del grupo y a los que hacen mal los tienen en un pedestal... (E3A4)

Estoy de acuerdo, porque cuando a alguien se le acaba el foco que tiene... quiere hacer cosas peores para tener más popularidad. (E3A4)

Creo que es porque los otros, los chicos quieren hacerse los chulos y llamar más la atención. (E3A1)

En este extracto de la conversación, que surgió a partir de la TD sobre el artículo usado para presentar el concepto de las NAM, los comentarios de los niños y de las niñas profundizan en las actitudes que han vivido en sus relaciones, lo cuál les permite comprender porque se da atractivo a un modelo de masculinidad que no tiene valores éticos y que ejerce violencia. Además, visibiliza como el hecho de tener valores éticos, cuando hacen referencia a los niños buenos, no es el único elemento que permite superar esta situación. El atractivo se convierte en el elemento central. Cuando dialogan sobre estos aspectos aprecian los matices que se desenvuelven en las interacciones sociales. En las conversaciones se plasman los diálogos generados en la diversidad de espacios que se proponen a través de las TD. Los argumentos van fluyendo desde el análisis de las dimensiones exclusoras que reflejan la

realidad de la socialización tradicional de atracción a la violencia y se introducen las expectativas sobre las actitudes transformadoras que permiten superar la violencia y las relaciones violentas e insatisfactorias. Se ve claramente como los diálogos en los diferentes grupos dan lugar a temáticas similares, por ejemplo, en la escuela siguen un patrón parecido al de la escuela 3:

Sobre lo que han dicho, estoy de acuerdo, intentan ponerse por delante porque no se creen lo suficientemente buenos, no se quieren y necesitan ganar importancia y que los demás estén... hacerse el importante porque ellos no se valoran a sí mismos... necesitan estar por encima de los demás... (E2A6)

Los MTD siempre quieren ser mejores, son cobardes porque no quieren que nadie les supere, los que deben tener más protagonismo son los NAM, porque son más fuertes, no físicamente, sino de... que se posicionan ante la violencia, igualitarios, solidarios... (E2A12)

Estas conversaciones también aparecen en la escuela 2, con un debate como se relacionan los MTD, MTO, como se acercan las chicas a los diferentes modelos de masculinidad y como son las actitudes alternativas de las NAM:

Por lo mismo, esas personas quieren ser mejores que todos, y buscan a amigos más débiles, porque no vaya a ser que me supere... (E2A18)

MTD, consigue ...usa la fuerza y la violencia para conseguir todo..a esas chicas que quieren estar con el más fuerte... y los NAM son la nueva fuerza y por eso les tienen envidia...(E2A2)

Pues que lo que quieren los MTD es como que sus ...elige a sus ...palmeros, que les ríen las gracias y luego van los débiles para que se rían con él, el MTD es más débil, porque él elige a los que sabe que no le van a hacer nada...(E2A19)

Quiero poner un ejemplo, en la peli de Grease, cuando están haciendo una carrera de coches, los dos chulitos de cada barrio... (E2A17)

Otro ejemplo, lo que ponemos siempre, que el payaso sin público no es payaso, y elige al que no se ríe para reírse de él... a un MTO sí lo cogería, a un NAM no... (E2A13)

En las TD se deliberan, desde el lenguaje propio e igualitario del propio grupo clase, sobre como los personajes discurren y se introducen estas ideas, sobre el papel de las masculinidades, tal como se ha mostrado en las diferentes categorías y subcategorías. En esta sección se demuestra como el valor social y el atractivo entre los iguales va cambiando mediante los diálogos de las TD, que también se trasladan a otros espacios de interacción social espontánea.

Los relatos que se presentan a continuación provienen: de comentarios de las TD que muestran el valor social y el atractivo que se da a las actitudes de las NAM; de la mirada de las personas adultas vinculadas a estos niños con actitudes NAM, maestras o familiares; y de las propias reflexiones de los niños que tienen actitudes NAM de los grupos que han participado en la muestra de esta tesis doctoral.

Una niña de la escuela 3 (E3A9), de 11 años, en la TD del artículo de las NAM, con especial vehemencia y con actos comunicativos vinculados al lenguaje del deseo expresa: “Todos tendríamos que darle popularidad a los NAM, en vez de los MTD, porque sino se formará una semilla y habrá mucha violencia y no nos podremos defender, habrá más de los que pegan, que los que quieren defender”.

Un niño en la misma TD, a continuación, mostraba la fuerza y la seguridad de las NAM, relacionando su posicionamiento con el relato anterior: “Me ha gustado porque ayuda a los demás, siempre que haya un NAM te va a ayudar y a proteger, y te va a ayudar a ser un NAM” (E3A10). Además de valorar los NAM como chicos que protegen de la violencia, este niño también los ve como chicos que ayudan a otros chicos a posicionarse y a ser fuertes y seguros.

En la escuela 1, otra niña comentaba, "...eso es ser NAM, no es decirles a los otros, que tienes miedo... me gustan los chicos así, que no te hagan daño y que no le hagan daño a los demás..." (E1A9).

En las TD las actitudes de las NAM se vinculan con el amor y las acciones y decisiones que toman los personajes, como es el caso de Romeo y Julieta, en la que se destacan las actitudes de Romeo:

Romeo cree en el amor que no hay barreras cuando el amor es bonito no hay ningún tipo de barrera contra el amor contra las personas que se puedan querer pero... Romeo, yo lo veo una persona valiente, caballeroso, bastante, es bastante sincero a la hora de expresar su amor... pero como sus amigos no tienen estos sentimientos no creen en el amor y, entonces, se burlan de él, no pueden creer lo que Romeo les está diciendo. Hay quienes creen que tienen amor, pero después se convierte en otra cosa... (E1A7)

Esta niña pone en valor los sentimientos profundos de Romeo, los vincula al amor ideal y le dota a su relato de valentía y atractivo, también en los actos comunicativos cuando lo expresa.

La conversación continúa en esta TD, con la intervención de la maestra, que refuerza esta idea que relaciona las actitudes NAM, los sentimientos, el atractivo y el deseo.

Me he apuntado porque a mí me encantó este párrafo porque estoy completamente de acuerdo de que el amor... pues... te hace conseguir cosas difíciles, que sin amor no podrías conseguir. Te hace conseguir tus sueños, te da fuerza... me encanta también y, estoy de acuerdo, me gusta, que van descubriendo muchos sentimientos que comparto de cómo te hace sentir el amor, por ejemplo, Julieta en la página 74... Romeo le pregunta para qué es el amor y ella le contesta: para ser generosa y dártelo otra vez, mi libertad es inmensa como el mar, y profundo com este es mi amor, y cuanto más te doy más tengo, pues los dos son infinitos-. Me parece tan bonito, que representa los sentimientos del amor de libertad, de infinito, de estar ahí (...)  
(E1M1)

A mí me parece muy bonito cuando Romeo le dice, es muy romántico como se lo dice Romeo a ella, es muy sincero... (E1A7)

En todos los diálogos aparece la valentía de las NAM, no solo para valorar los sentimientos, sino también de posición ante la injusticia, lo cuál les da mucha visibilidad y atractivo delante del resto de personas.

Estas actitudes también se dan entre algunos de sus compañeros de aula, entre los que se expresan ideas como esta, mostrando como ven a los niños NAM: “El NAM, el listo, el amable, el solidario, que nunca ha pegado, que no maltrata, ...” (E2A10). En ese nivel de análisis aparece la alterntiva de las NAM una niña de 11 años (E2A2) lo contaba así: “El MTD, consigue...usa la fuerza y la violencia para conseguir todo... a esas chicas que quieren estar con el más fuerte... y los NAM son la nueva fuerza y, por eso, les tienen envidia”. Los Actos comunicativos que acompañaban a estas palabras estaban llenas de valor hacia las NAM. Se vincula este comentario con otros sucedidos en otros grupos, como por ejemplo, el siguiente de la escuela 1, en la que un niño (E1A6) manifiesta la misma idea pero en relación al personaje de Romeo y a su relación con otros personajes de la obra, “No me gusta la burla que le hacen, les da envidia Romeo, por eso se burlan de él, porque ellos no saben amar”, a lo que E1A1, con energía comenta,

Me parece mal que los MTD se burlen de su colega, pensando que así tendrían más atractivo... si me burlara de un amigo mío, creo que no tendría más atractivo, lo perdería... es importante apoyar a los NAM, porque sino reciben apoyo pues... son bastante machacados porque todo es estan contra él, y al gifnal igual se rinden, por eso hay que darles apoyo... (E1A1)

El vínculo entre el apoyo que reciben y la voluntad de posicionarse, con seguridad y confianza, ante las injusticias y la violencia, se reúne en las actitudes de las NAM. Según E1A1, de 10 años, las TD contribuyen a crear este tipo de espacios y facilitan que todos estos elementos confluyan y ayuden a los niños majos a ser fuertes, seguros y atractivos.

Usamos un vocabulario que otras personas no conocen, preguntan y están interesadas en las palabras que decimos... en nuestra opinión... Para mí el éxito, para las personas valientes, porque hay personas que son cobardes y no quieren las personas valientes, pero para las personas que son valientes, los que tienen más éxito son las personas valientes, las que ayudan a los compañeros, que se posicionan que ayudan a las víctimas..

A mi gusta ser así, intento ser así... me gustaría ser como Ramón Flecha, me gusta tener referentes así... y siempre intentar ser lo mejor posible, para ayudar a los demás... Ramón Flecha es muy valiente para mí, es muy NAM, es muy seguro.. recibe ataques.. tiene seguridad, no entra ahí... es muy valiente y muy NAM...

E1A1 saca conclusiones de todos los diálogos que ha ido teniendo y que han conformado una forma de pensar en un niño de 10 años que le hacen mostrar una voluntad solidaria, basada en el atractivo que se da de la mano de la seguridad de defender la razón, la justicia y la libertad. En sus relatos también lo enlaza con referentes que le sirven de guía para seguir caminando y generando amistades con las que recrear este tipo de relaciones. Además, demuestra como los espacios de interacción dialógica como las TD le han permitido acceder a ideas, acciones y posicionamientos que le han ayudado a tener estas actitudes NAM. E1A1 expresa en la entrevista con este relato:

Las TD me ayudan a ver más claras las cosas y cuando veo algo tener más claro lo que es y no dudar... A tener claro qué hacer y qué no... a tener amigos que te recuerden, porque a veces no te das cuenta de que haces algo que no querías hacer, y los amigos, familiares, de todo... que te lo digan, creo que es muy importante... Ayudar a los demás, estar atento... si alguien tiene problemas.. Ramón Flecha de pequeño siempre ayudaba a sus compañeros de clase a hacer los deberes... ayudar, ayudar... Me veo como un NAM, ayuda a los demás, tengo amigos que me ayudan, tengo seguridad... Al final es como las 1001, Aladino, ayuda y todos le ayudan a él... cuando ayudas a la gente, tú también recibes ayuda...

LA maestra de la escuela 3 (E3M1), vincula todas las características de las NAm con las actitudes que tienen algunos de sus alumnos. Además, lo hace relacionándolo con las

claves de las TD, que contribuyen a propiciar los espacios y las interacciones que aumentan las posibilidades de que los niños tengan actitudes de NAM:

La TD te das las herramientas para ser más seguro... capacidad crítica ante una situación, poder expresarlo, los componentes para estar más seguro... Esa seguridad está directamente vinculada al atractivo, porque no se puede atractivo si no se es una persona segura... Si están seguros, están a un paso de ser atractivos... después lo extrapolan a otras situaciones... algunos tienen actitudes más NAM y otros son NAM... eso es lo que reconocen los demás... Si estás seguro no te dejas llevar, no eres sumiso a la coacción, te protege, ves más allá y te proteges... quizá no sea el más popular, pero quizás sí... porque posicionarse da seguridad... y la seguridad les da atractivo...

Siguiendo con los ejemplos de actitudes NAM que despliegan atractivo el maestro de la escuela 2 (E2M1) evidencia las posibilidades transformadoras que las TD han aportado a su alumnado, destacando como un alumno de aula, E2A1, ha desarrollado sus actitudes NAM:

Yo diría, que el lenguaje del deseo iría menos enfocado a MTD, que deja de tener tanto éxito, la forma de referirse ya no es tanto de deseo... E2a1 participa poco pero las participaciones son muy personales siempre y se ve... cuando habla... es que tenía que decirlo, para reafirmar lo que estaba pensando... y él se convirtió en un referente, muy respetuoso... hablaba poco... entonces era importante cuando hablaba, y junto con su forma de relacionarse, con algún conflicto... le dio un estatus de valentía, de atractivo que igual antes no tenía... fue fruto de muchos dialogos, en él veía mucho la reflexión, a partir de las aportaciones de los demás, ... en él sí que he visto un cambio... de posicionarse más... (E2m1).

Como ya se ha evidenciado en la sección anterior la madre de E2A1 (E2F1) mostraba los argumentos que la hacían estar orgullosa de su forma de actuar y de comunicarse, habiendo también testimoniado el impacto que las TD han tenido en esas actitudes. En relación a la subcategoría del atractivo y valor social, E2F1 comentaba:

Él sí que es un NAM, en su equipo de fútbol es un referente porque es diferente... no es el indignado, no es el que se enfada cuando pierde, no se considera el mejor aunque se lo digan... y eso dicen... él no lo ve así, sabe que es un equipo, él es uno más, sabe que tiene

que mejorar, él no se enfada con el equipo, si perdemos perdemos todos y si ganamos ganamos todos, no se ve fuera del equipo,... otros se enfadan le echan la culpa a los demás... él no discrimina, dice que un equipo de chicas les puede ganar... es compañero de sus compañeros...Le suma valor, incluso el que a veces le pueden tener un poco de... no sé, celos... es algo que le suma... ¿Sabes? a lo mejor... lo hacen capitán, pero al final... le eligen a él.. Es muy amigo de sus amigos... Él me cuenta cosas... de lo que hablaban... qué te parece lo del NAM, me lo explica... yo creo que él se ve muy igual... y las chicas lo buscan...

En este comentario el valor social y el atractivo hacia los iguales está vinculado a los valores éticos, la seguridad, la humildad, la igualdad y la libertad. Los efectos que las TD han tenido en este niño, promoviendo su capacidad de expresarse, de mostrar sus ideas, de aprender de las ideas de los demás y llevarlas al terreno interactivo, han facilitado que la seguridad aflorara y que el atractivo se haya desplegado en distintos entornos. Él mismo lo expresa en el relato:

¿NAM? Pues, una persona valiente, que en ningún caso usa la violencia, que trata con respeto a los demás... A veces he hablado y pienso que soy un NAM, porque soy valiente, ayudo tanto a los chicos como a las chicas y eso hace que estén a gusto conmigo... valiente en el sentido de que denuncia a los MTD, a los que pegan a alguien, porque la valentía es posicionarse... No tengo miedo, por suerte, no he tenido así muchas situaciones que se peguen ni nada...

Recuerdo una vez, que volvimos de una excursión y jugando en el patio, uno empezó a insultar, con insultos racistas, y fui a hablar con él y también me empujó a mí... fuimos a la profesora, hablaron y se solucionó... yo es que esa persona, no me relaciono con esa persona, paso...

Últimamente los que gustan, son los valientes, no los que pegan, sino los que se posicionan... pero antes que no lo teníamos tan claro, eran los chulitos... Ahora creo que gustan más los NAM; pero no lo había pensado...

Todos mis amigos me aprecian.

Este extracto de la conversación muestra como su pensamiento y su actitud se fundamentan en valores de igualdad y solidaridad. Su forma de comunicar este mensaje es

suave pero segura, humilde pero clara y posicionada, con la mirada fija y relajada hacia su interlocutor.

Las actitudes de NAM tienen impacto en su entorno por todos los elementos que se han presentado, pero que el maestro de la escuela 2 (E2M1) define de manera transparente en referencia a las actitudes que ha percibido de su alumnado.

Diría que sí, en las niñas... identificaban, para ir al instituto hablaban mucho de esas actitudes NAM... recuerdo que muchos niños al final, después de estos diálogos e incorporar el concepto, salieron muy reforzados, y se lo veías en la actitud, más seguros, más tranquilos, que eran guais... cuando tienes una forma de actuar, posicionada, valiente y el atractivo está en otro lugar, tú mismo te haces pequeño... estos alumnos los veía con otro aire, con una actitud más tranquila y segura... soy así, tiene un nombre y además mola... cierto círculo de niñas, la relación era... está claro quien es y quien no.. recuerdo miradas de mucha tranquilidad... ya sabemos de qué estamos hablando... (E2M1)

En una de las TD de este grupo surgió un comentario que acabó siendo transformado justo antes de apagar la grabación de esa sesión. En primer lugar, un niño (E2A10) el mismo niño que destacó las dificultades de habla en Platero y yo, dijo:

Lo quiero relacionar con el covid, hay un nam que infecta a 3 MTDs y MTOs y así poco a poco se va infectando y son todos NAM...

Alguien podría pensar, el efecto de la pandemia. Pero al final de la sesión otra voz, justo antes de cerrar la sesión, en un momento que la TD ya se había cerrado y el alumnado estaba recogiendo su material, gritó por encima del murmullo general y haciendo referencia al comentario relacionado con el COVID:

**¡Contagiar a los demás! ... que expandir las NAM sea la vacuna contra la violencia de género...**

En esta última frase se condensa gran parte de los elementos que hacen que las TD sean un AEE que promueve las NAM, que aúnan, seguridad, bondad y atractivo, para tejer relaciones más satisfactorias en las que nadie tenga que sufrir violencia de ningún tipo.

## CAPÍTULO VI

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

*Me he apuntado porque a mí me encantó este párrafo porque estoy completamente de acuerdo de que el amor... pues... te hace conseguir cosas difíciles, que sin amor no podrías conseguir. Te hace conseguir tus sueños, te da fuerza... me encanta también y, estoy de acuerdo, me gusta, que van descubriendo muchos sentimientos que comparto de cómo te hace sentir el amor, por ejemplo, Julieta en la página 74... Romeo le pregunta para qué es el amor y ella le contesta: para ser generosa y dártelo otra vez, mi libertad es inmensa como el mar, y profundo como este es mi amor, y cuanto más te doy más tengo, pues los dos son infinitos-. Me parece tan bonito, que representa los sentimientos del amor de libertad, de infinito, de estar ahí (...)*

*(EIMI)*

Los capítulos anteriores han descrito el marco teórico específico en el que se encuadra este trabajo de investigación, a través del cuál se destacan las claves principales que sustentan los objetivos de estudio. En coherencia con este marco y con los propios objetivos se ha planteado el modelo metodológico que permite desarrollar y preparar el trabajo de campo con las herramientas e instrumentos que aportan los datos y han contribuido a estructurar el análisis de la información recopilada. En el Capítulo de Resultados se han mostrado los detalles de la información recogida que ha sido analizada en base a los criterios determinados en el apartado metodológico. Estos resultados se han considerado en correspondencia con los conceptos introducidos en el marco teórico, para poder dar coherencia a los hallazgos que se derivan de los datos obtenidos.

El presente Capítulo de Discusión y Conclusiones de la tesis desarrolla y concreta los vínculos que se pueden determinar entre el marco teórico, los resultados y los objetivos del estudio con el fin de delimitar y comprobar los umbrales de consecución de las finalidades de la investigación. En este punto se concretan los resultados más destacados que cabe someter a discusión. El propósito es señalar las claves más importantes sobre como las TD se evidencian como una actuación educativa que es un impulso para el aumento de las actitudes de NAM en los niños de la educación primaria para prevenir la violencia de género desde las edades más tempranas. Si bien es cierto que todos los elementos que se han analizado se relacionan entre sí y que no se dan de manera aislada, el estudio desde la separación de las claves permite concretar el desarrollo de las transformaciones a partir de las opiniones y en las actitudes de los niños participantes en la investigación.

Para poder explicar estas comprobaciones se distribuye el capítulo en diferentes partes en relación con los objetivos principales y específicos de esta tesis doctoral.

### **6.1. Comprobación de los objetivos de la tesis**

Teniendo en cuenta los resultados recogidos en el trabajo de campo y que han sido presentados en el capítulo anterior, se puede afirmar que se cumple con el **Objetivo principal:**

**los actos comunicativos dialógicos que se dan en las TD promueven actitudes de NAM y se transforma la atracción hacia estas masculinidades alternativas para contribuir a la prevención de la violencia de género.**

Esta afirmación se basa en el análisis de los resultados según las categorías de estudio. Las TD se fundamentan en los principios del AD, que no solo forman parte de la estructura de la TD sino que se conforman como elementos de dinamización de las interacciones. De este modo, **las interacciones basadas en los principios regulan las actitudes que tienen las personas participantes durante la TD**, en este caso alumnado de educación primaria. Las actitudes, unidas al aprendizaje creado con argumentos de validez y en base a los principios, se extienden a los diversos entornos en los que participan los niños, transformando sus relaciones y sus perspectivas. En los niños participantes se concluye que las actitudes se vinculan con los actos comunicativos dialógicos, ya que en las TD se dan muchas situaciones y comentarios en los que el consenso, la verdad y la libertad, entendida como falta de coacción, con lo que estos ACD se desarrollan en otros espacios. Valorando el marco teórico de las NAM y su relación con los ACD, se puede afirmar que estos ACD desarrollados en

las TD generan seguridad y autoconfianza en los niños, que conllevan más posicionamiento ante la injusticia y aumento de visibilidad, valor social y atractivo entre sus iguales. Algunos ejemplos de ello:

La seguridad te da atractivo... La clave está en la seguridad, si la TD dota de seguridad a los niños, es una herramienta muy importante... que los demás te reconozcan, te vean, te respeten... es responder con seguridad en cualquier situación... Los de más los buscan más, son más buscados... más deseados... en el sentido que quieren jugar con ellos, estar con ellos, si van de excursión, sentarse con ellos... más buscados... más escuchados, su opinión pesa... No tienen miedo, no son dependientes, que ceden por miedo... no son sumisos, tienen más facilidad para romper la ley del silencio, no se hacen líos... tienen capacidad de quitar atractivo a los violentos... están más fuertes... (E3M1)

“Me ha gustado porque ayuda a los demás, siempre que haya un NAM te va a ayudar y a proteger, y te va a ayudar a ser un NAM” (E3A10)

En la escuela 1, otra niña comentaba, “...eso es ser NAM, no es decirles a los otros, que tienes miedo... me gustan los chicos así, que no te hagan daño y que no le hagan daño a los demás...” (E1A9)

### **Objetivos específicos**

A continuación, se desarrollan las conclusiones de los objetivos específicos para poder concretar estas afirmaciones con la discusión de los datos obtenidos de manera más precisa.

**1) Investigar cómo las interacciones en las TD transforman las actitudes de los participantes masculinos promoviendo actos comunicativos dialógicos**

Los análisis de las categorías han mostrado resultados en el desarrollo de los principios del AD en los participantes de las TD, por lo que se demuestra que la dinamización de las interacciones se ha producido en base a estos principios.

Las subcategorías de los principios del AD tienen múltiples relatos en los que los niños participantes comentan directamente como se traducen estos principios en las relaciones de las historias sobre las que se debate, como se observan en sus propias relaciones o, también, como se pueden inferir los principios en sus comentarios. Si bien estos principios no se dan de forma aislada, ya que suceden relacionados entre sí en las interacciones o actitudes que se comparten, el poder analizarlos de manera individual permite abrir la discusión de los elementos clave que los conforman y que se pueden relacionar con los ACD y con las NAM.

Un primer ejemplo de ello se puede encontrar en el vínculo que se puede establecer entre, en primer lugar, **el diálogo igualitario**, basado en argumentos de validez y no de poder, en segundo lugar, **la verdad** de los ACD y, en tercer lugar, la autoconfianza y seguridad de las NAM. Los niños que acaban mostrando **autoconfianza y seguridad** para poder actuar desde la verdad, aprenden a hacerlo por medio del diálogo igualitario, construyendo la propia visión desde la validez de los argumentos. Este aspecto se traslada a tener actitudes en las que se confía en los propios pensamientos e ideas, lo que les impulsa a **actuar de forma segura y valiente** en coherencia con ellos.

En los relatos de los niños aparecen muchas referencias al diálogo igualitario que estimula la reflexión sobre gran cantidad de temáticas que son trascendentales en las relaciones entre personas. Los impactos en las vidas de los niños se muestran en sus

valoraciones sobre los argumentos que pueden usar y como eso les ha proporcionado opciones de reacción, de acción y de mejora. Expresarse con nuevos pensamientos más elaborados ha aumentado su conciencia de la realidad y ha aportado mecanismos de respuesta ante situaciones de la vida. La confianza en sus propias posibilidades de acción y de mejora ha aumentado. Además, ese vínculo con la sinceridad ha tenido, en sus comentarios, una valoración de valentía, ya que enfrentarse al hecho de tomar posición en coherencia con la verdad se ha visto como un elemento que se confronta con el quedar bien o mal con los demás, y por lo tanto que no está exento de dificultades en las relaciones con los demás.

Las personas adultas, tanto maestras como familiares, han corroborado estos resultados, confirmando como este diálogo igualitario ha tenido impactos en las relaciones e interacciones, provocando transformaciones que van más allá del espacio escolar y concreto de las TD, extendiéndose a todos los entornos en los que se relacionan los niños. Las actitudes de confianza y seguridad de los niños, las familiares, las vinculan con la posibilidad de tener espacios en los que se pueden expresar las ideas de forma libre, donde se puede mostrar la verdad de los pensamientos y donde se valoran los argumentos. Según ellas, estos vínculos han activado los resortes de la confianza, la cuál se ha encargado de empujar las capacidades hacia otros resultados.

Por otra parte, se han podido vincular el principio de **solidaridad con los actos comunicativos alejados de las coacciones y con el posicionamiento ante la doble moral de las NAM**. Es decir, mientras se valora la cooperación y la ayuda como un componente de la mejora, basada en la intersubjetividad, las actitudes que se muestran dejan de tener relación con la coacción y se rechaza la presión y la violencia. La combinación de la sinceridad y la solidaridad produce un efecto de rechazo a las actitudes que pueden dañar a los demás o a

uno mismo. En consecuencia, se establecen criterios claros y basados en valores para elegir amistades que contribuyen a seguir construyendo actitudes más seguras y solidarias. La solidaridad también se explicita en muchos relatos como origen de la protección hacia las personas, sabiendo reconocer cuando alguien necesita ayuda y qué tipo de ayuda se puede ofrecer. El diálogo sobre estos aspectos brinda palabras y pensamientos que, más tarde, pueden convertirse en actitudes y en acciones, tal y como se observa y se reconoce en el caso de los niños y que queda plasmado en los resultados que se han presentado en el capítulo anterior.

Las personas adultas que han participado en el trabajo de campo han evidenciado con sus relatos como la solidaridad ha generado un nivel alto de prevención en las relaciones entre el propio alumnado del grupo y ha propagado estas actitudes a otros espacios.

En la misma línea, pero con el foco puesto en otro principio del AD, se ha podido confirmar que **el consenso**, como fundamento, se vincula con los ACD por medio de varios principios, pero en este caso se relaciona con la **inteligencia cultural y la igualdad de las diferencias**. Cuando los participantes de las TD valoran la diversidad de todo tipo, ya sea de opiniones, tradiciones, lenguas, culturas, orígenes, etc..., se están propiciando, no solamente, la solidaridad sino las mejoras instrumentales y de aprendizajes, se incrementa la conciencia de la necesidad de llegar a acuerdos y consensos, y a destacar las claves que unen en vez de aquellas que separan. Los niños comprenden que cuando se buscan la diferencias para generar desigualdad los conflictos se enredan y causan más problemas y dificultades. En cambio, si se proponen alternativas en base a los puntos de coincidencia, las relaciones se hacen más comprensivas y ellos entienden que para que eso suceda las actitudes tienen que basarse en esa comprensión con el propósito de entenderse, una de las bases de los ACD.

El resto de los principios del AD son partes imprescindibles de la transformación de los ACD de los niños que participan en las TD. Tanto la dimensión instrumental, la creación de sentido, así como la transformación se reconocen como componentes claves de estos cambios, que aparecerán en los siguientes apartados.

En resumen, se puede concluir que, valorando los resultados obtenidos en el trabajo de campo, las interacciones que se dan en las TD promueven estas transformaciones en los ACD de los niños que participan. Los principios del AD establecen un marco de reflexión y de acción que promueve los ACD, reuniendo en la manera de comunicarse de los niños sinceridad, voluntad de comprenderse y compartir, así como actitudes que se alejan de la coacción y de la violencia.

**2) Se transforma el valor social, que el resto de las personas perciben y adjudican a los niños participantes en las TD, vinculado a los actos comunicativos y se correlaciona con las características principales de las NAM**

En la sección anterior ya han aparecido algunas conclusiones que van en el sentido de relacionar las transformaciones de los ACD en los niños con las interacciones que se dan bajo los principios del AD y que conforman actitudes de las NAM.

Al vincular los principios del AD, los ACD y las actitudes NAM, se establecen vínculos que dan lugar un aumento del valor social y del atractivo de los niños. Esta afirmación se evidencia en múltiples relatos que se han recogido y analizado.

Las interacciones basadas en los principios del AD promueven ACD, en los que aparece la **sinceridad, la voluntad de consenso y las interacciones libres de coacción**. Una

vez planteados estos elementos, el objetivo que se evidencia es la confirmación de la traslación de estos ACD de los niños hacia actitudes relacionadas con las NAM: de seguridad, valentía y rechazo a la doble moral.

Los resultados evidencian que las actitudes de NAM aumentan como consecuencia del incremento de los ACD en los niños que participan en las TD.

**La autoconfianza y seguridad** que surge del aumento del criterio, aportado por la solidaridad y por los argumentos de validez, se traslada al incremento de **valentía y de coraje** para enfrentarse a los argumentos de poder y a la violencia. Los niños aprenden colectivamente en las TD a reconocer, en las historias de las obras trabajadas y en sus propias relaciones, como la coacción y el discurso coercitivo eliminan las posibilidades de destacar y tener valor social teniendo actitudes relacionadas con los principios éticos y la solidaridad. También tienen la oportunidad de vislumbrar las posibilidades de alternativa existentes y se convencen de la necesidad de ponerlas en marcha, con la voluntad solidaria de actuar de acuerdo con la verdad y de forma solidaria con las personas que sufren las consecuencias de los actos injustos. En muchos comentarios aparecen estas perspectivas y esta realidad de tomar posición, en la propia TD o en relación con sus propias vivencias, y también se detallan los efectos que se despiertan cuando suceden esas muestras de valentía y de coraje. De hecho, estos discursos aparecen en las propias tertulias dialógicas analizadas, en los relatos recogidos con los niños que han formado parte de la muestra y en los comentarios de las maestras y familiares de los niños. Desde esta diversidad de voces, incluyendo las de los propios niños con actitudes NAM, se destacan los cambios del valor social hacia otro modelo de relaciones, que se reconoce como alternativo y que contiene los aspectos definidos en la literatura científica sobre las NAM. En los relatos se aportan detalles que demuestran como

estos niños han aumentado su valor social dentro del grupo y el atractivo de cara a los iguales, por su determinación en contra de la violencia, por su inteligencia y por su capacidad de acción. Este valor social se muestra con una combinación de elementos: los comentarios más generales de valoración hacia las personas que se posicionan ante la violencia y ante las injusticias; los Actos Comunicativos que se establecen en las propias interacciones, expresadas tanto por las personas adultas como por los propios iguales; y por los efectos e impactos que se muestran en los resultados recogidos.

Los propios niños son capaces de reconocer esos cambios y esas actitudes como propias y relacionadas con las NAM, porque la reflexión de estos temas los lleva a tener conciencia del papel que juegan las masculinidades como ejemplo y elemento de protección y de prevención. En las manifestaciones que se han presentado en los resultados estos niños son conscientes de que su presencia en determinados entornos supone un ingrediente de construcción de relaciones igualitarias y solidarias.

En los resultados de la subcategoría de los ACD se han destacado relatos en los que el alumnado ha hecho visible como en las TD se dan interacciones que se alejan de la coacción y que promueven la libertad de pensamiento y de acercamiento a la verdad, mediante los argumentos de validez. Estas **interacciones sin coacciones** cultivan actitudes que **toman posición clara frente a la violencia y rechazan la doble moral**, relacionada con la falsedad, la instrumentalización y la desigualdad entre personas. En múltiples relatos presentes en los resultados se habla de la necesidad de proteger a las personas que son víctima de agresiones y de violencia, lo cuál se vincula de forma consistente con el posicionamiento de las NAM ante la doble moral y la violencia. En la misma línea, muchos relatos que surgen en las entrevistas y en las TD comentan la importancia de que las personas que protegen

deben ser protegidas para garantizar la toma de postura de los que protegen. En algunos relatos cuentan como ven importante que cada vez más personas valoren y refuercen las actitudes de los NAM porque protegen a personas que pueden estar sufriendo o previenen que esas personas puedan sufrir algún ataque.

En los comentarios de los relatos comunicativos los niños tienen estas ideas muy presentes en sus pensamientos y en sus actitudes, lo que los lleva a actuar en esta línea en las situaciones en las que se encuentran. En la perspectiva y los comentarios de las personas adultas se muestran estas actitudes y posicionamientos de los niños que han formado parte de la muestra de esta tesis.

La **seguridad**, como elemento clave de las NAM, se enlaza de forma estrecha con la **valentía y con el coraje** para enfrentarse a cualquier situación. La relación que se obtiene entre estos elementos de las NAM, con los principios del AD y con los ACD aparece en los resultados. La posibilidad de tener diálogos sobre temas importantes para los niños, que surgen de los debates sobre las obras que se comparten en las TD, estimulan ideas y pensamientos que solidifican la fuerza y la confianza, con lo que se activa la seguridad de poder tomar partido en acciones que pueden ser complejas por sus repercusiones o por sus efectos. La seguridad requiere de una estimulación de la voluntad de acción que viene cimentada por la fuerza de los argumentos y por la confianza que las razones, el conocimiento, la solidaridad y los sentimientos alientan en las relaciones entre las personas. Esta seguridad se basa en la **transformación de las actitudes** de niños que deciden modificar sus patrones de acción, movidos por el ambiente que se crea en las TD, por los argumentos y pensamientos que se comparten, y por el deseo de ayudar a las otras personas. Estos

principios del AD espolean esa voluntad de mejorar los entornos, lo cuál se muestra con actitudes seguras con las que se posicionan en las interacciones sociales.

Además, se debe tener en cuenta que esa seguridad también puede surgir bajo otros fundamentos desligados de la validez y de la solidaridad y vinculados a la violencia, tal y como se reconoce en los relatos de los resultados. El tipo de seguridad es distinto y se muestra con actitudes contrapuestas. En las dimensiones exclusoras de las categorías de estudio aparecen relatos que admiten la existencia de este tipo de actitudes, de Actos comunicativos de poder, de seguridad y de atractivo, todos ellos relacionados con la violencia. Pero el hecho de poder registrarlo y analizarlo también permite tener una posición crítica ante la diversidad de coyunturas ante las que se puedan encontrar.

En los resultados de esta investigación se pueden observar como el principio de solidaridad compartido por las personas participantes en las TD, los elementos que definen los ACD donde se dan interacciones sin coacciones, impulsan la valentía y el coraje, teniendo en cuenta como se posibilita la transformación de relaciones. En ocasiones se relaciona con la elección de caminos que parecen más difíciles, por la valentía y coraje que demandan. Esta elección los lleva a mostrar con seguridad su forma de pensar en entornos muy diversos. La imagen que se traslada al resto de personas es la de ser personas que tienen claridad de ideas y seguridad en sus planteamientos y en las actitudes que muestran. Su lenguaje corporal, es decir, tanto su forma de mirar, de moverse, de gesticular es suave y tranquila, pero firme y segura al mismo tiempo. A medida que esas actitudes se van extendiendo y ampliando, van reafirmandose y se convierten en tranquilidad y en respeto.

La seguridad que proviene de los sentimientos, de la solidaridad y de los deseos de tener mejores relaciones personales se manifiesta en actitudes que defienden la libertad, la

verdad y la ética. Un elemento que se activa con este tipo de seguridad es el atractivo y la valoración social del entorno. La unión de la fuerza y autoconfianza con la seguridad y junto con el rechazo a la violencia en la misma persona, se concreta en una mirada de interés y atractivo por parte del entorno.

La subcategoría de las NAM que hace referencia al **rechazo a la doble moral** o al posicionamiento ante la violencia es un ingrediente que aparece de forma transversal en el capítulo de los resultados porque, de forma recurrente, emergen muchos argumentos y actitudes que, de un modo u otro, tienen relación con esta subcategoría.

Los principales resultados que contribuyen a la discusión del objetivo específico están vinculados a tomar posición, a actuar y responder ante situaciones violentas que surgen en las historias o en los debates de las TD, por una parte, y a las situaciones que han vivido y que comentan en los relatos comunicativos, tanto los propios niños como las personas adultas.

En las TD, cuando se aseguran los principios del AD, los argumentos que se alejan de la violencia sustentan los comentarios y las actitudes, porque usar argumentos de segregación o de exclusión no se acepta porque van en contra de los principios del AD. En referencia a los párrafos de los libros en los que aparece la violencia, con mucha frecuencia, brotan argumentos que se posicionan en contra de las agresiones. Además, mediante el diálogo, según sus comentarios, se observa como aprenden a interpretar las conversaciones y acciones en las que existe coacción o presión, lo cuál los protege de interacciones que puedan encontrarse en la realidad. Desde esta perspectiva, los resultados confirman que existe un posicionamiento frente a la violencia en las TD. Además, ese posicionamiento se traslada a otros entornos, en coherencia con los relatos de maestras, alumnado y familias, y

para algunos niños supone un aliciente para poner en marcha la solidaridad y la seguridad que han ido generando mediante las interacciones.

Los niños cuando se posicionan en contra de la violencia lo hacen sobre una gran variedad de situaciones que tienen en común que son situaciones en las que se daña a otras personas, mediante agresiones, coacción o presión social. En este punto, reconocen los entornos en los que se ejerce coacción hacia las personas que protegen a los demás, con el claro objetivo que consiste en bloquear las iniciativas solidarias y de ayuda a las personas que sufren la violencia. Esta es otra de las maneras de posicionarse ante la violencia.

Por otra parte, los niños y las niñas que participan en las TD, aprenden la importancia que tiene el apoyo y la solidaridad para poder hacer frente a la violencia.

Esta contribución, hacia **el aumento del atractivo, el interés y el valor social** que el entorno otorga a las NAM, de las TD basadas en ACD, aparece en los resultados coincidiendo con las evidencias aportadas sobre este tipo de actitudes en la literatura científica y se revela en el análisis de los debates que se dan en las TD y, sobretodo, en los relatos comunicativos realizados con familiares, niños y profesorado.

En las entrevistas, cinco de los niños entrevistados reconocen tener actitudes NAM o verse como una NAM, con argumentos que reafirman esta percepción relacionados con las características que la literatura científica identifica como las actitudes que mantienen las NAM y que se han investigado en las categorías y subcategorías del trabajo de campo. Además, en tres de estos casos, se ha entrevistado a la maestra o maestro y/o a personas

familiares que confirman y validan estas percepciones con sus propios comentarios en las entrevistas.

En cinco casos de los niños entrevistados se respalda, ya sea por el propio niño o por algunas de las personas adultas de su entorno, una vinculación estrecha entre el desarrollo de estas actitudes de NAM con la realidad de haber participado en las TD que se realizan en la escuela.

En conclusión, se puede afirmar que las actitudes de los niños que participan en las TD se vinculan más a los principios del AD y a los ACD. Los datos, recogidos en las TD y en los relatos del profesorado, muestran una progresiva interiorización de los principios del AD, que derivan en maneras de comunicarse en las TD que se asocian a los ACD. Según estas referencias se promueven espacios de diálogo, en las propias TD o en otros entornos, en los que las interacciones crean ambientes libres e igualitarios, de respeto y tranquilidad. En algunos de los niños participantes se acentúan actitudes que formarían parte de las NAM. Además, algunos niños se identificarían con masculinidades que cumplirían las características que la literatura científica define como NAM.

### **3) Evaluar el impacto de las transformaciones que se producen en las relaciones y vínculos socio afectivos gracias a los actos comunicativos dialógicos que se generan en las TD que se relacionan con las actitudes NAM**

En las TD se producen un gran número de interacciones que suceden sobre la base de los principios del AD. Las anteriores secciones de la discusión y las conclusiones permiten

afirmar las finalidades de investigación de esta tesis doctoral, en relación con las evidencias mostradas en los resultados que vinculan las TD con la adquisición de los ACD y de actitudes que se asocian a las NAM.

En este apartado, que sigue a continuación, se trata la discusión sobre los resultados que se refieren al impacto que provocan las transformaciones de los ACD y de las actitudes de los niños que participan en las TD.

En primer término, se puede destacar como la transformación del ambiente, aumenta la confianza y la seguridad de los niños que participan en las TD y adquieren actitudes de NAM, que también se trasladan a otras interacciones de sus relaciones sociales.

Los niños que tienen valores éticos e igualitarios que participan en las TD se sienten más protegidos en su grupo de referencia. La confianza, seguridad y valentía que muestran les activa para tomar partido con esas actitudes en otros espacios. Esta protección se percibe en el ambiente del aula que se describe en los diferentes relatos y percepciones, en los comentarios que se realizan durante las TD y con los ejemplos que aparecen en las entrevistas de los niños elegidos para la muestra y de maestras y familiares. Resulta relevante que, al mismo tiempo que mejoran las interacciones, se reducen las agresiones físicas, verbales o de coacción o coerción social. Este dato permite que emerjan la diversidad de masculinidades que existen en el grupo y también permite e impulsa que se valoren a otras personas que no son las que ejercen violencia, como sí sucede en otros entornos de socialización.

En segundo término, los resultados, en las dimensiones exclusoras, han evidenciado que los niños, mediante el diálogo, se hacen conscientes de las barreras que existen en la socialización para poder tener relaciones en las que no exista la coacción ni la violencia y para poder construir relaciones bonitas y llenas de sentimientos y diversión. En la misma

línea, los niños y las niñas participantes en las TD se dan cuenta de que existe un vínculo entre atractivo y violencia, como se presenta en el marco teórico, que ejerce un fuerte papel en el discurso coercitivo presente en la socialización, que sentencia a muchas personas a relaciones afectivas y de amistad, condenándolas a vivir situaciones que van en contra de la libertad y que favorecen vínculos violentos y llenos de problemas y conflictos.

Cuando los niños y las niñas pueden reconocer estos aspectos excluyentes de las relaciones personales que están presentes en la realidad, pero, al mismo tiempo y en el mismo espacio, pueden también conocer y hacer visible la existencia de relaciones de otro tipo, es decir, llenas de sentimientos y alejadas de la violencia, los niños y las niñas pueden tener elementos para elegir con libertad cuál es su preferencia de relaciones. Pueden decidir, aunque de entrada parezca más complejo, el camino difícil que tiene horizontes más transformadores con actitudes más valientes y comprometidas con la sociedad. En los resultados se expresan estas transformaciones en las voces de los niños y las niñas en las TD. En ellas aparecen diálogos que refrendan estos planteamientos porque los niños se atreven a decir que prefieren estas actitudes de las NAM, que pueden costar de llevar a cabo pero que tienen un impacto beneficioso en sus vidas y en las personas de su alrededor.

En la vertiente transformadora, respecto al impacto que tiene en sus relaciones el hecho de mostrar actitudes de NAM, los entornos de los niños, tanto los compañeros y compañeras, como las maestras y familiares, destacan el reconocimiento, valor social, amistad y atractivo que despiertan estos niños. Sobre todo, en el caso de los niños que no solo muestran actitudes NAM, sino que tanto ellos como los demás los ven y definen como NAM, porque su forma de actuar cumple las características en diversos entornos y en sus actitudes y actividades cotidianas, dentro y fuera de la escuela.

Se reconoce en diferentes conversaciones que el **atractivo** se dirige en menor medida hacia los niños MTD o con ese tipo de actitudes, porque gran parte de esas situaciones se bloquean mediante los diálogos y el posicionamiento de otros niños, con lo que pierden visibilidad y atención por parte del resto. Así mismo, las actitudes NAM ganan valor, tienen más atención, más visibilidad y más atractivo. Como queda demostrado en los resultados, los niños con actitudes NAM generan espacios de apoyo y de amistad que crean entornos de prevención y protección. Eso genera el reconocimiento del resto de niños y niñas.

Los relatos confirman el objetivo específico planteado puesto que el ambiente que se genera a partir de la TD beneficia que las actitudes NAM surjan, se valoren y se mantengan en los niños que tienen la voluntad de elegir ponerlas en marcha, de manera solidaria, igualitaria y valiente.

Los niños que se identifican como NAM, por sí mismos o por la familia y profesorado, tienen muy claro el efecto que generan y por qué. Conocen sus capacidades, sus habilidades y el fondo de sus sentimientos. Además, lo expresan con total libertad y claridad en los relatos. Se identifican con la fortaleza de expresar las opiniones en diálogo igualitario y la pérdida del miedo y vergüenza en diferentes entornos, detallan los referentes que reconocen y admiran, rechazan la violencia y la ridiculizan, dejando claro que quienes la ejercen lo hacen desde la cobardía y la insolidaridad. Al mismo tiempo, defienden su inteligencia para abordar las situaciones sin contraponer la fuerza y la seguridad al razonamiento y el entendimiento. Del mismo modo, eluden el peligro pero sin temor a tomar posición ante las injusticias, para protegerse y para proteger. Ante el grupo de iguales les ofrece un estatus de valentía y de atractivo, tal y como se comenta en los resultados, que son fruto de las reflexiones profundas que emergen principalmente en las TD.

Si bien los niños que tienen algunas actitudes NAM ganan fuerza y se atreven a ir posicionándose y mostrando seguridad, en el caso de los niños NAM, se convierten en referentes en sus relaciones con iguales. En las relaciones de amistad se erigen como grandes amigos de sus amigos, con los compañeros y compañeras son los que siempre están pendientes y en quienes se puede confiar, y, además, de cara a los adultos se transforman en personas que ofrecen interacciones de respeto y de calidad.

Con orgullo, dos madres entrevistadas, agradecen el hecho de que sus hijos participaran en TD y también muestran su visión de como este espacio de diálogo les ha ofrecido a sus hijos la oportunidad de transformar sus actitudes, de ganar seguridad, fuerza y atractivo y de ser ejemplos para ellas mismas. Hacer especial énfasis en como poder expresarse y poder aprender de lo que expresan sus compañeros y compañeras, ha contribuido a que sus hijos hayan aprendido y desarrollado una forma de pensamiento tan solidaria y fundamentada que les permite ayudar a los demás y tener unas relaciones cada vez más satisfactorias.

Las maestras y el maestro entrevistados han aportado información valiosa respecto al objetivo específico de esta sección. Con sus relatos se pueden distinguir los diferentes niveles de posicionamiento y de actitudes NAM. Siendo el atractivo un elemento clave en el análisis de las NAM, la discusión de los resultados obtenidos, con esta mirada del profesorado, permite concluir que existen varios factores que influyen en el desarrollo de actitudes NAM en los niños de primaria. Es por ello, que existen también varios niveles de transformación de las actitudes, encontrando, como se ha comentado anteriormente: niños que siguen ejerciendo actitudes de MTD o MTO, aunque de manera menos visible y con posibilidades

abiertas de cambio; niños que muestran actitudes NAM, en algunas ocasiones; y niños que se manifiestan con actitudes NAM y que se convierten en referentes igualitarios de amistad y de rechazo a la violencia. De este modo, se puede inferir que las TD son un espacio de transformación de interacciones que ayuda a que los niños tomen conciencia de las posibilidades de reflexión, pensamiento y acción que se pueden desarrollar para ayudar a tener una sociedad exenta de violencia, que camine hacia horizontes sociales donde brille la libertad, la solidaridad, la igualdad, la amistad y el amor.

Teniendo en cuenta los efectos de estas actitudes, en los datos acumulados en el trabajo de campo, los niños identificados como NAM han visto como su valor social y el atractivo en su entorno de iguales ha aumentado de manera sustancial, y ello se ha visto reflejado en aspectos como la elección de amistades, el reconocimiento de los iguales y de las personas adultas, así como en el atractivo en relaciones afectivas, como se ha visto en algunos de los casos. Este elemento, quizás sea el que pueda abrir una nueva vía de investigación más amplia y específica sobre este tipo de interacciones en estas edades, que puedan contribuir a mejorar y transformar las relaciones afectivas y sexuales que se dan e inician en la adolescencia.

El profesorado que ha aportado los conocimientos adquiridos en la formación dialógica del profesorado, basada en evidencias científicas de impacto social, ha creado espacios, mediante estas actuaciones educativas de éxito, en los que se han desarrollado las transformaciones que la investigación científica en la materia ha avalado durante los últimos años. Este es el elemento inicial que impulsa la cadena de interacciones que se han propiciado desde entonces, el sueño de una educación que contribuya a construir relaciones satisfactorias y de calidad para todas las personas.

Los maestros necesitamos argumentos de validez para hacernos conscientes de la importancia de esto y hasta dónde llega el impacto, porque en la base de todo están las relaciones, y eso tiene un impacto muy directo (E3M1)

## REFERENCIAS

*Nosotros defendemos otra actitud ante la vida:  
no conformarse con la democracia actual y luchar por mejorarla, pero  
siempre en posición activa, sin caer nunca en el “no merece la pena  
hacer nada” y “todo es igual”, que son actitudes que provocan  
irracionalismo y la implantación de sistemas antidemocráticos de vida.*

*(Flecha y Gómez, 1995, p.90)*

- Ahmetoglu, G., & Swami, V. (2012). Do women prefer “nice guys”? The effect of male dominance behavior on women's ratings of sexual attractiveness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(4), 667-672. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.4.667>
- Álvarez-Guerrero, G., López de Aguilera A., Racionero-Plaza, S. & Flores-Moncada, L.G. (2021). Beyond the School Walls: Keeping Interactive Learning Environments Alive in Confinement for Students in Special Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 662646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662646>
- Aubert, A.; Flecha, A.; Flecha, R.; García, C.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Aubert, A., Villarejo, B., CabrÉ, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí Adult School: A Reference for Neighborhood Popular Education. *Teachers College Record*, 118(4), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811611800402>
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Baartmans, J. M., van Steensel, F. J., Mobach, L., Lansu, T. A., Bijsterbosch, G., Verpaalen, I., ... & Klein, A. M. (2020). Social anxiety and perceptions of likeability by peers in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(2), 319-336.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press.

- Bakhtin, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de cultura económica.
- Bakhtin, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. Siglo XXI.º
- Banyard, V. L., Plante, E. G., & Moynihan, M. M. (2004). Bystander education: Bringing a broader community perspective to sexual violence prevention. *Journal of community psychology*, 32(1), 61-79. <https://doi.org/10.1002/jcop.10078>
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bellavista, J.; Elboj-Saso, C.; García Yeste, C.; Villarejo-Carballido, B. (2022). Innovative Methodological Approach to Analyze Innovation and Social Impact. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-9  
<https://doi.org/10.1177%2F16094069221083373>
- Berger, P., & Luckman, T. (1966). *The social construction of knowledge*. New York: Doubleday.
- Blase, J. (1986). *Socialization as humanization: One side of becoming a teacher*. *Sociology of Education*, 59, 100-1.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Buslón, N., Gairal, R., León, S., Padrós, M., & Reale, E. (2020). The Scientific Self-Literacy of Ordinary People: Scientific Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 977-982. <https://doi.org/10.1177/1077800420938725>
- Casado, M. V., Flecha, A., Mara, L. C., & Girbés-Peco, S. (2021). Dialogic Methods for Scalability of Successful Educational Actions in Portugal. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069211020165>
- Castro, M., & Mara, L. C. (2014). The social nature of attractiveness: how to shift attraction from the dominant traditional to alternative masculinities. *International and*

- Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(2), 182-206.  
<https://doi.org/10.4471/rimcis.2014.36>
- Chen, J. K., & Wei, H. S. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. *Social indicators research*, 100(3), 479-498. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9625-4>
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- Coker, A. L., Fisher, B. S., Bush, H. M., Swan, S. C., Williams, C. M., Clear, E. R., & DeGue, S. (2015). Evaluation of the Green Dot bystander intervention to reduce interpersonal violence among college students across three campuses. *Violence against women*, 21(12), 1507-1527.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Polity Press in association with Blackwell Publishers.
- Connell, R. (2012). Masculinity Research and Global Change. *Masculinities and social change*, 1(1), 4-18. <https://doi.org/10.4471/mcs.2012.01>
- Coyle, S., Cipra, A., & Rueger, S.Y. (2021). Bullying types and roles in early adolescence: Latent classes of perpetrators and victims, *Journal of School Psychology*, 89, 51-71, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.09.003>
- Crooks, C. V., Jaffe, P., Dunlop, C., Kerry, A., & Exner-Cortens, D. (2019). Preventing gender-based violence among adolescents and young adults: lessons from 25 years of program development and evaluation. *Violence against women*, 25(1), 29-55. <https://doi.org/10.1177/1077801218815778>

- Davidov, D., Bush, H. M., Clear, E. R., & Coker, A. L. (2020). Using a multiphase mixed methods triangulation design to measure bystander intervention components and dose of violence prevention programs on college campuses. *Journal of family violence, 35*(6), 551-562.
- Díez-Palomar, J., Capllonch, M., y Aiello, E. (2014). Analyzing Male Attractiveness Models From a Communicative Approach: Socialization, Attraction, and Gender-Based Violence. *Qualitative Inquiry, 20*(7) 844–849  
<https://doi.org/10.1177/1077800414537205>
- Díez-Palomar, J., & Cabré, J. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education, 47*(7), 1299–1312.  
<https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>
- Díez, J. (2017). Dialogic Mathematics 'I'm good at math'. *Modelling in Science Education and Learning, 10*(1). <https://doi.org/10.4995/msel.2017.6697>
- Díez-Palomar, J., García-Carrión, R., Hargreaves, L., Vieites, M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLoS ONE, 15*(10), e0240292. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Díez-Palomar, J., Chan, M.C.E., Clarke, D. & Padrós, M. (2021). How does dialogical talk promote student learning during small group work? An exploratory study. *Learning, Culture and Social Interaction, 30*(A). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100540>
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. El Roure.

- Duque, E. (Coord) Burgués de Freitas, A., Castro Sandúa, M., & Cortés Camacho, M. (2015). *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*. Ministerio de Educación.
- Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L. & Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers Psychology* 12:662831. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>
- European Commission, (2018). *Monitoring the Impact of EU Framework Programmes. Exper Report*. Publications Office of the European Union.
- Flecha, A. García, R., Gómez, A. & Antonio Latorre (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed, *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196, <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo-Sama, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, 6. 107-120. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2005.6.08>
- Flecha, A. Melgar, P., Oliver, E. & Pulido, C. (2010). Socialización Preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 89-100. <http://hdl.handle.net/11162/37148>
- Flecha, R. y Gómez, J. (1995). Racismo: No, gracias. Ni moderno ni postmoderno. *El Roure*.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Paidós.

- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través de diálogo*. Paidós.
- Flecha, R. (2012). Transferibilidad de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360(0).
- Flecha, R., Puigvert, L., & Rios, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.
- Flecha, R., & Buslon, N. (2016). 50 Years after the Coleman Report. Successful Educational Actions Improve Academic Results. *International Journal of Sociology*, 5(2), 127-143
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI
- Fujikawa,S., Mundy, L.K. , Canterford, L., Moreno-Betancur,M., Patton, G.C. (2021). Bullying across late childhood and early adolescence: A prospective cohort of students assessed annually from grades 3 to 8. *Academic Pediatrics*, 21(2), 344-351, <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.10.011>

- Fundación, A. N. A. R., & Madrileña, F. M. (2018). Informe del Teléfono ANAR: II estudio sobre acoso escolar y Ciberbullying según los afectados. *Fundación ANAR: Madrid, Spain*.
- Garcia, L. B., & Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191. <https://doi.org/10.1080/02660830.2014.11661665>
- Garcia-Carrión, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). *Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning*. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>
- Garcia, 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. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- García-Carrión, R., Molina, S. & Roca, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students With Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9(1744). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>
- García-Carrión, R.; Lopez De Aguilera, G.; Padrós, M.; Ramis-Salas, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*. <https://10.3389/fpsyg.2020.00140>

- Giavrimis, P. E. (2020). School bullying. Teacher interpretation schemes and conceptualizations. *Int. J. Sociol. Educ.* 9, 325–347.  
<https://doi.org/10.17583/rise.2020.5319>
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy, sexuality, love and erotiscm in modern societies*. Polity Press.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Alianza.
- Gilmore, D. (1990). *Manhood in the making: cultural concepts of masculinity*. Yale University Press.
- Giner, E. (2018). *Amistades creadoras*. Hipatia Press
- Gómez, A., Puigvert, L., Nazareno, E., López de Aguilera, A., Vidu, A., & García-Carrión, R. (2022). The Impact of One Book About Friendship in the Lives of Readers. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/10778004221079409>
- Gómez, A.(2019). Science With and for Society Through Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800419863006>
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17, 235-245. <https://doi.org/1177/1077800410397802>

- Gómez, A., Siles, G. y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la Transformación Social a través de la Metodología Comunicativa de Investigación. *Qualitative Research in Education*. 1(1) , 36-57
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: Una tentativa educativa*. El Roure.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Hipatia.
- Gómez, J. (2015). *Radical Love: A Revolution for the 21st century*. Peter Lang.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Vol.I y II*. Taurus. (p.o. 1981).
- INCLUD-ED Consortium. (2011). Final INCLUD-ED Report. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. [http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2\\_Final-Report\\_final.pdf](http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf)
- Jiménez, R. (2019). Multiple victimization (bullying and cyberbullying) in primary education in Spain from a gender perspective. *Multidiscip. J. Educ. Research* 9, 169–192. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4272>
- Joanpere, M., & Morlà, T. (2019). New alternative masculinities, the struggle within and for the feminism in higher education. *HSE Social and Education History*, 8(1), 44-65. <https://doi.org/10.17583/mcs.2019.3936>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., & Duque, E. (2020). Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: A Case Study with Roma and Immigrant

- Preschoolers. *Social Sciences*, 9(7), 116. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9070116>
- Kimmel, M. (1996). *The manhood in America: a cultural history*. Free Press.
- Lease, A. M., Kwon, K., Lovelace, M., & Huang, H. C. (2020). Peer influence in elementary school: The importance of assessing the likeability of popular children. *The Journal of Genetic Psychology*, 181(2-3), 95-110. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1730744>
- León-Jiménez, S. (2020). “This Brings you to Life” The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: the Case of La Verneda Learning Community. *Research on Ageing and Social Policy*, 8(2), 192–215. <https://doi.org/10.17583/rasp.2020.5538>
- Lian Q, Yu C, Tu X, Deng M, Wang T, Su Q, et al. (2021). Grade repetition and bullying victimization in adolescents: A global cross-sectional study of the Program for International Student Assessment (PISA) data from 2018. *PLoS Med* 18(11), e1003846. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003846>
- Lim, Y., & Lee, O. (2017). Relationships between parental maltreatment and adolescents’ school adjustment: Mediating roles of self-esteem and peer attachment. *Journal of child and family studies*, 26(2), 393-404. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0573-8>
- Lopez de Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51–71. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>

- López de Aguilera, G.; Torras-Gómez, E.; García-Carrión, R. & Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and Education*  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- Melgar Alcantud, P., Puigvert, L., Rios, O., & Duque, E. (2021). Language of Desire: A Methodological Contribution to Overcoming Gender Violence. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069211034597>
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde del punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Mercer, N. (2016). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. (1ª edición 2001). Paidós.
- Mercer, N., Hargreaves, L. y García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia.
- Molina, S. (2015). Alba, a Girl Who Successfully Overcomes Barriers of Intellectual Disability Through Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927–933. <https://doi.org/10.1177/1077800415611690>
- Oliver, E. y Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. El Roure.

- Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 7(20), 902-908. <https://doi.org/10.1177/1077800414537215>
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 108-116. <https://doi.org/10.1111/sjop.12486>
- Ojala, M y Sordé, T (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43(2), 377-391 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400008>
- Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools: Contributions From Communicative Research Methods. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800414537217>
- Padrós, M. (2012). Attractiveness male models in adolescence. *Masculinidades Y Cambio Social= Masculinities & Social Change*, 1(2), 165. <http://dx.doi.org/10.4471/MCS.2012.10>
- Padrós-Cuxart, M., Rodrigues de Mello, R., Ramis-Salas, M., Duque, E. (2021). Dialogic gathering of films. Promoting meaningful online interactions during COVID-19

confinement. *PLoS ONE* 16(7), e0254132.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254132>

Padrós-Cuxart, M., Molina Roldán, S., Gismero, E. & Tellado, I. (2021). Evidence of Gender Violence Negative Impact on Health as a Lever to Change Adolescents' Attitudes and Preferences towards Dominant Traditional Masculinities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9610. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189610>

Portell, D., Pulido, C. (2012). Communicative acts which promote new masculinities. Overcoming hegemonic masculinity in the workplace and the school. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.4471/mcs.2012.04>

Puigvert, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 839–843. <https://doi.org/10.1177/1077800414537221>

Puigvert, L. (2016). Female University Students Respond to Gender Violence through Dialogic Feminist Gatherings. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(2), 183-203. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.2118>

Puigvert L, Flecha R (2018). Definitions of Coercive Discourse, Coerced Preferences and Coerced Hooking-up. This Work is Licensed Under the Creative Commons Attribution- NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

- Puigvert, L., Flecha Garcia, R., Racionero, S., & Sordé-Martí, T. (2019). Socioneruroscience and its contributions to conscious versus unconscious volition and control. The case of gender violence prevention. *AIMS Neuroscience*, 6(3), 204-218. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2019.3.204>
- Puigvert, L., Gelsthorpe, L., Soler-Gallart, M. & Flecha, R. (2019). Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. *Palgrave Communications*, 5(56), <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0262-5>
- Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*. Monográfico numero 2 (295-309) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Racionero, S. & Brown, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 37-39.
- Racionero, S., Ugalde, L., Puigvert, L. & Aiello, E. (2018). Reconstruction of Autobiographical Memories of Violent Sexual-Affective Relationships through Scientific Reading on Love. A Psycho-Educational Intervention to Prevent Gender Violence. *Frontiers in Psychology*, 9(1996). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01996>
- Racionero-Plaza, S., Duque, E., Padrós, M., & Molina Roldán, S. (2021). "Your Friends Do Matter": Peer Group Talk in Adolescence and Gender Violence Victimization. *Children*, 8(2), 65. <https://doi.org/10.3390/children8020065>

- Racionero-Plaza, S., Puigvert, L., Soler-Gallart, M & Flecha, R. (2022). Contributions of Socioneuroscience to Research on Coerced and Free Sexual-Affective Desire. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15(814796).  
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.814796>
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista De Psicodidactica*, 15(2), 239–252.  
<https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/818/>
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., Larkin, C., Lepori, B., Mosoni-Fried, J., Oliver, E., Primeri, E., Puigvert, L., Scharnhorst, A., Schubert, A., Soler, M., Soòs, S., Sordé, T., Travis, C., Van Horik, R. (2018). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation*, 27(4), 298–308 <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx025>
- Ríos, O (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible capital*,11(3), 485-507 <http://dx.doi.org/10.3926/ic.654>
- Rios-Gonzalez, O., Puigvert, L., Sanvicen, P., Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery, *European Early Childhood Education Research Journal*,  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Ríos-González, O., Ramis-Salas, M., Peña-Axt, J. C., & Racionero-Plaza, S. (2021). Alternative friendships to improve men’s health status. The impact of the new

- alternative masculinities' approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2188. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042188>
- Redondo-Sama G, Díez-Palomar J, Campdepadrós R and Morlà-Folch T (2020). Communicative Methodology: Contributions to Social Impact Assessment in Psychological Research. *Frontiers in Psychology*, 11286. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>
- Roca-Campos, E. R., Gómez, A., & Burgués, A. (2015). Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843–850. <https://doi.org/10.1177/1077800415614026>
- Roca-Campos, E.; Renta-Davids, A.I.; Marhuenda-Fluixá, F.; Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia “On Giants’ Shoulders”. *Sustainability*, 13, 4275. <https://doi.org/10.3390/su13084275>
- Roca, E., Merodio, G., Gomez, A., & Rodriguez-Oramas, A. (2022). Egalitarian Dialogue Enriches Both Social Impact and Research Methodologies. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069221074442>
- Rodríguez-Álvarez, Juan M., Santiago Yubero, Raúl Navarro, and Elisa Larrañaga. (2021). "Relationship between Socio-Emotional Competencies and the Overlap of Bullying and Cyberbullying Behaviors in Primary School Students" *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 11(3), 686-696. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030049>

- Rodrigues-Mello, R., Bonell-García, L., Castro-Sandúa, M., & Oliver-Pérez, E. (2021). “Three Steps Above Heaven? Really? That’s All Tactic!” New Alternative Masculinities Dismantling Dominant Traditional Masculinity’s Strategies. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.673829>
- Rodríguez-Navarro, H., Ríos-González, O., Racionero, S., & Macías, F. (2014). New methodological insights into communicative acts that promote new alternative masculinities. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 870-875. <https://doi.org/10.1177/1077800414537209>
- Rodríguez-Oramas, A., Zubiri, H., Arostegui, I., Serradell, O., & Sanvicén-Torné, P. (2020). Dialogue With Educators to Assess the Impact of Dialogic Teacher Training for a Zero-Violence Climate in a Nursery School. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 1019–1025. <https://doi.org/10.1177/1077800420938883>
- Rodríguez-Oramas A., Alvarez P., Ramis-Salas, M. Ruiz-Eugenio, L. (2021). The Impact of Evidence-Based Dialogic Training of Special Education Teachers on the Creation of More Inclusive and Interactive Learning Environments. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641426>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Ruiz-Hernández, J. A., Ruiz-Fernández, C. M., Pina López, D., Llor-Zaragoza, L., Pagán-Escribano, M., Jiménez-Barbero, J. A., & Puente-López, E. (2021). Evaluation of School Climate Behaviors in the School Context: CONVIVE Questionnaire. *Youth & Society*, 0044118X21997852. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.12.015>

- Ruiz-Eugenio L.; Toledo del Cerro, A.; Crowther J.; Merodio G. (2021). Making Choices in Discourse: New Alternative Masculinities Opposing the “Warrior’s Rest”. *Frontiers in Psychology*, 12. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674054>
- Ruiz-Eugenio, L., Puigvert, L., Ríos, O., Cisneros, R. (2020). Communicative daily life stories: Raising awareness about the link between desire and violence. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 1003-1009. <https://doi.org/10.1177/1077800420938880>
- Salceda, M.; Vidu, A.; Aubert, A.; Roca, E. (2020). Dialogic Feminist Gatherings: Impact of the Preventive Socialization of Gender-Based Violence on Adolescent Girls in Out-of-Home Care. *Social Sciences*, 9(8), 138 <https://doi.org/10.3390/socsci9080138>
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Cátedra.
- Searle, J. y Soler, M. (2004). Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre Searle y CREA. El Roure Ciencia.
- Serrano, M., & Mirceva, J. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191–205. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/820>
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. *The Cambridge handbook of literacy*, 112, 133. Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>

- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista signos*, *43*, 363-375.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>
- Soler, M., (dir.). 2010-2012. Impacto de los actos comunicativos y nuevas masculinidades. RTD Project. Science Department, Spanish Government.
- Soler, M. (2017). *Achieving Social Impact. Sociology in the Public Sphere*. Springer.
- Soler-Gallart, M., & Flecha, R. (2022). Researchers' Perceptions About Methodological Innovations in Research Oriented to Social Impact: Citizen Evaluation of Social Impact. *International Journal of Qualitative Methods* <https://doi.org/10.1177/16094069211067654>
- Sordé, T., & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista signos*, *43*, 377-391.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400008>
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role of the non expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, *15*(2), 163–176  
<https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/822>
- Troop-Gordon, W., MacDonald, A. P., & Corbitt-Hall, D. J. (2019). Children's peer beliefs, friendlessness, and friendship quality: Reciprocal influences and contributions to internalizing symptoms. *Developmental psychology*, *55*(11), 2428.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000812>

UNESCO (2015). World Education Forum. Final report.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>

UNESCO (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Available at:

<https://www.unicef.org/media/66496/file/Behind-the-Numbers.pdf>

UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y

educación: Todos y todas sin excepción. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

UNICEF (2015). Rights respecting school award. Available at: [https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/](https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/RRSA_Measuring-our-impact_guide_280417.pdf)

[RRSA\\_Measuring-our-impact\\_guide\\_280417.pdf](https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/RRSA_Measuring-our-impact_guide_280417.pdf)

UNICEF (2014). Ocultos a Plena Luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños.

Available at: <https://www.unicef.org/ecuador/informes/ocultos-plena-luz>

United Nations (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Available at:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Valls Carol, R., Prados Gallardo, M., & Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-

ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación.

*Investigación En La Escuela*, (82), 31–43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults

volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of

- vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33 <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha García, J. R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*. v. 46, enero-abril ; p. 71-87 <http://hdl.handle.net/11162/23442>
- 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(2138). <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Villarejo, B., López, G., & Cortés, M. (2020). The Impact of Alternative Audiovisual Products on the Socialization of the Sexual-Affective Desires of Teenagers. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938887>
- Villarejo-Carballido, B.; Pulido, C.M.; Zubiri-Esnaola, H.; Oliver, E. (2022). Young People’s Voices and Science for Overcoming Toxic Relationships Represented in *Sex Education*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6) 3316. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063316>
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., and Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 16:918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (VO 1986)

- Vygotsky, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. (VO 1978)
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona. Paidós. (p.o. 1999).
- Williford, A.P., Brisson, D., Bender, K.A. *et al.* Patterns of Aggressive Behavior and Peer Victimization from Childhood to Early Adolescence: A Latent Class Analysis. *J Youth Adolescence* 40, 644–655 (2011). <https://doi.org/10.1177/0265407520910784>
- Xu, J., Eggum-Wilkens, N. D., & Bradley, R. H. (2020). Children’s friendship quality trajectories from middle childhood to early adolescence and prediction from sex. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(6), 1843–1851. <https://doi.org/10.1177/0265407520910784>
- Zubiri-Esnaola, H.; Vidu, A.; Rios-Gonzalez, O. & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>