

Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP

Children's dialogical argumentation on oral tradition literature for the resolution of school conflicts with digital resources TEP

Patricia Pérez Alcaraz
Universidad de Murcia. Murcia, España
patricia.pereza1@um.es

María Teresa Caro Valverde
Universidad de Murcia. Murcia, España
maytecar@um.es

Resumen

Este estudio de caso múltiple ha investigado la argumentación dialógica de un grupo de estudiantes de Educación Primaria en un proyecto de educación literaria para la resolución de conflictos escolares. Su proceso didáctico se ha iniciado en su comentario crítico de una leyenda de tradición oral sobre la paz visionada en YouTube, con interpretación significativa y conexiones intertextuales de fuentes diversas explicitadas en tertulias literarias de aula, y ha culminado en la producción creativa y la transferencia de hipertextos narrativos audiovisuales con tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) discentes. El diseño metodológico de análisis de tales producciones discursivas ha sido microetnográfico, atento a cuestiones promotoras de imaginación argumentativa congruente con símbolos literarios por hipótesis fantásticas y concatenaciones convergentes nacidas del aprendizaje cooperativo. La enunciación argumentativa, la cultura intertextual y la interacción socio-emocional de cada estudiante han sido analizadas por matrices y mapas lógico-argumentativos dialécticos (Rationale) y semánticos (Atlas.ti). Los resultados revelan la complejidad situacional de cada caso discerniendo hábitos de videojuegos violentos y tipos de violencia superable con estrategias de paz sostenible. Se concluye que la educación literaria desde narraciones de tradición oral favorece el desarrollo democrático y emancipador de la argumentación en la infancia.

Palabras clave: educación primaria, argumentación, literatura oral, tecnología digital, resolución de conflictos.

Abstract

This multiple case study has investigated the dialogic argumentation of a group of Primary Education students in a literary education project for the resolution of school conflicts. His didactic process began with his critical commentary on a legend of oral tradition about peace viewed on YouTube, with significant interpretation and intertextual connections from miscellaneous sources explicit in classroom literary gatherings, and has culminated in the creative production and the audiovisual narrative hypertexts transfer with technologies for student empowerment and participation (TEP). The methodological design of discursive production story analysis has been microethnographic, attentive to issues that promote argumentative imagination congruent with literary symbols by fantastic hypotheses and convergent concatenations born from cooperative learning. The argumentative enunciation, the intertextual culture and the socio-emotional interaction of each student have been analyzed by matrices and dialectical logical-argumentative maps (Rationale) and

semantic maps (Atlas.ti). The results reveal the situational complexity of each case, discerning violent video game habits and types of violence that can be overcome with sustainable peace strategies. It is concluded that literary education from oral tradition narratives favors the democratic and emancipatory development of argumentation in childhood.

Key words: primary education, argumentation, oral literature, digital technology, conflict resolution.

1. Introducción

El cultivo de la argumentación en las aulas es un asunto de interés interdisciplinar que se remonta a los estudios retóricos clásicos desde el enfoque persuasivo de los sofistas (Barthes, 1990) y desde el enfoque cognitivo-comunicativo aristotélico que dio relevancia a la invención y a la interpretación (Plantin, 1990), cuya autoridad fue prolongada en la retórica romana, medieval y moderna, hasta que en el siglo XIX la argumentación fue confinada como protocolo lógico-formal de la matemática. Su vertiente informal fue retomada con los estudios de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), que impulsaron las bases epistemológicas de la Neorretórica, y los de Toulmin (1958), cuyo modelo devolvió rigor lógico a su enseñanza dialéctica y ha recobrado pujanza en la línea pragma-dialéctica con expansión filosófica hacia la semiótica multimodal (Macagno & Pinto, 2021; Sánchez Álvarez, 2022). Por otro lado, la argumentación también ha sido estudiada por expertos en enunciación lingüística de la polifonía textual que, advirtiendo el juego tópico de su semántica, han llegado a conclusiones innovadoras sobre su omnipresencia en cualquier tipo de acto comunicativo (Ducrot, 1986; Anscombe y Ducrot, 1994) y han abierto cauce a la investigación analítica de sus operadores discursivos en construcciones dialógicas de manifestaciones sociocomunicativas variopintas (Doury y Plantin, 2015) con prospectiva didáctica en la interpretación de argumentos que requiere el comentario de textos (Caro Valverde y Amo Sánchez-Fortún, 2023).

La didáctica de la argumentación en la infancia requiere aprender a argumentar en actos comunicativos dialogados donde cada estudiante, desde su subjetividad, enuncie discursos orales con sentido personal compartiendo y modalizando su perspectiva en conversación con otras (Pérez Alcaraz & Caro Valverde, 2022). La pujanza que su estudio tuvo en España a finales del siglo XX (Cotteron, 1995; Brassart, 1995; Adam, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999) se diluyó. Las investigaciones internacionales posteriores al respecto tampoco han sido prolíficas (Kuhn, Hemberger & Khait, 2016; Migdalek, Rosemberg & Yáñez, 2014; Shiro, Migdalek & Rosemberg, 2019) y en clases de español han tendido a aprovechar el comentario de cuentos y su renarración creativa (González García, 2007; Gutiérrez & Escobar-Altare, 2020) activando su intertexto lector y su potencia hipertextual como manifestaciones de la educación literaria que impulsa el protagonismo heurístico y emancipado del aprendiz (Mendoza, 2001; Mendoza, 2010).

La argumentación hipertextual amplifica sus efectos beneficiosos en las competencias clave si se emplean recursos digitales tales como las redes sociales cuando tienen la virtud de convertirse en Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) (Reig, 2014; Zambrano Farias, 2017; Martínez-Agut y Monzó-Martínez, 2021), las cuales fortalecen la cohesión democrática del grupo de estudiantes con su comunidad socio-educativa en

situaciones realistas enfocadas por el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial el concerniente a la cultura de la paz (ODS 16), que pretende “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas” (Álvarez Torres, 2022). Si tales tecnologías se combinan con tareas cuyo proceso promueve el desarrollo comunicativo de la argumentación infantil, se fortalece la efectividad del ODS 16 a través de la resolución de conflictos escolares (Cruz-Romero, 2018) siempre que las TEP se hallen respaldadas por un planteamiento pedagógico eficiente sobre dicho tema (Galtung, 1998) y que se despliegue la capacidad de comunicación razonada más auténtica y cotidiana de las personas: el diálogo donde se escucha al otro, se intercambian puntos de vista razonados de modo convincente y se culminan proyectos en consenso o en construcción focal de obras nuevas.

Por este aprendizaje dialógico se activan las capacidades heurísticas de búsqueda, imaginación, producción y reflexión compartida que, según la OCDE (Vincent-Lancrin et al., 2020), caracterizan a la creatividad y al espíritu crítico de los estudiantes. La violencia infantil se nutre de las acciones contrarias (consumistas y miméticas) que caracterizan, por ejemplo, el uso de los videojuegos (Suasnabas, Guevara y Schuldt, 2017). Así pues, la recurrencia a tertulias dialógicas en el aula es una estrategia didáctica idónea para comenzar el proceso educativo de la argumentación infantil por cauces inclusivos de participación y empoderamiento democráticos de su voz y criterio personales, y su humanismo se incrementa cuando tales tertulias comentan textos literarios (Flecha y Álvarez, 2016; Cardini, Paparella y Semmoloni, 2021), especialmente si estos provienen de la literatura patrimonial de tradición oral, por desgracia, marginada por el canon escolar (Louichon, 2015).

En efecto, la literatura de tradición oral brinda una oportunidad formativa genuina de participación y empoderamiento discente en valores pacifistas gracias a su tesoro afectivo (Pelegrín, 1982, p. 11) e imaginativo, sobre todo si impulsa a la correspondencia inventiva de las hipótesis infantiles comentadas en corro (Rodari, 2017). Compartir así la interpretación y la recreación de cuentos y leyendas tradicionales de autoría anónima por ser obra de todos en el tiempo implica sentar bases idóneas para que la argumentación infantil se desenvuelva libremente; y emplear instrumentos digitales multimodales de construcción cooperativa y de transferencia social de los discursos discentes a partir de estos clásicos sin dueño refuerza las expectativas motivadoras y emancipadoras al respecto, tal y como hemos constatado en investigaciones doctorales previas con el uso de redes sociales y de los *mass media* para aprender a argumentar imaginando con saberes antiguos en odres nuevos (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2022; Caro Valverde y Pérez Alcaraz, 2022).

El cultivo de la argumentación dialógica en las tertulias literarias implica orientar la acción mediadora del comentario de textos desde la interpretación personal de los lectores (Consejo de Europa, 2021, p. 120) que, por interacción entre iguales, construyen conocimiento focal respetando las diferencias y negociando dialógicamente argumentos consensuados para resolver conflictos. En el caso del comentario argumentativo de textos multimodales, su mediación realza el espíritu crítico y la creatividad extractados de la interpretación lectora y proyectados hacia la transmodalización escritora a través de la

perspicacia abductiva de analogías ideológicas entre lenguajes diversos (Magnani, 2006; Caro Valverde y Amo Sánchez-Fortún, 2023).

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es cultivar la argumentación dialógica infantil desde la interpretación y la creación de narraciones de tradición oral para resolver conflictos escolares mediante tecnologías digitales de empoderamiento y participación (TEP).

Los objetivos específicos implicados son:

- 1) Promover la recepción crítica de relatos de tradición oral y la producción creativa de hipertextos con tecnologías digitales de empoderamiento y participación (TEP) cooperativa en el aula.
- 2) Analizar con mapas lógicos digitales la interpretación y la producción discente de argumentos con símbolos literarios.
- 3) Analizar con mapas semánticos digitales la cultura intertextual y la interacción emocional del alumnado para la resolución de conflictos escolares en el marco competencial para el desarrollo sostenible de la paz.

2. Método

Diseño

Esta investigación se enmarca en un paradigma cualitativo de tipo etnográfico, dedicado a la descripción de la naturaleza de grupos sociales concretos atendiendo a sus características particulares para generar interpretación detallada de los mismos.

La etnografía educativa contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite estudiar holísticamente los sucesos que ocurren en el mundo escolar, favoreciendo la reflexión y el análisis de diferentes ámbitos sociales y culturales implicados (Cotán, 2020) desde criterios específicos: observaciones en contextos relevantes (1), hipótesis emergidas *in situ* (2), observaciones prolongadas y repetitivas (3), recogida de narraciones y voces participantes con técnicas elicitoras (entrevista) (4), suministro de información sociocultural sobre el grupo de estudio (5), esquemas y categorizaciones generados a partir de la observación (6), perspectiva transcultural y comparativa (7), explicitación por el investigador de lo implícito en los participantes (8), intervención neutral, sin predeterminedar respuestas (9), uso de técnicas de recogida de datos inmediatos y naturales, como cámara de vídeo y grabadora de voz (10), reporte etnográfico consecuente con la situación descrita (11) (Spindler y Spindler, 1992, pp. 72-74). Así pues, gracias a que una de las autoras de este artículo fue maestra del grupo de referencia estudiado en esta investigación y podía realizar tertulias dialógicas que empoderaran la voz de los participantes, se grabarían procesualmente sus intervenciones y el cuento colectivo que inventaran con explicitación detallada de su contexto sociocultural, procurando garantizar la neutralidad etnográfica desde una concienzuda selección de las preguntas de las entrevistas.

El análisis de tales tertulias o entrevistas grupales fue previsto desde un enfoque microetnográfico (Gumperz & Hymes, 1964) cuya deliberación es consecuente tanto con la observación investigadora en tales procesos de intervención en el aula como con el corpus discursivo producido por el alumnado participante al respecto. De este modo, se diseñó un estudio de caso múltiple donde, mediante un registro grabado de las sesiones de intervención didáctica, a través del análisis del corpus textual de las interacciones socioeducativas de los discentes estudiados como casos integrados en un caso múltiple se extraerían datos iluminadores de patrones o teoría desde el caso (Rule & Mitchell, 2015).

La metodología de investigación del estudio de caso múltiple se considera idónea para entender la raíz del problema escolar aquí planteado -los conflictos escolares- y poder intervenir con el grupo para ofrecerles herramientas de solución pacífica a través de la argumentación compartida en un trabajo de educación literaria sobre una leyenda de tradición oral. En este sentido, se ha contado con la metodología didáctica del aprendizaje cooperativo para facilitar la retroalimentación, la motivación, la construcción focal de conocimiento y la cohesión grupal del alumnado participante en este proyecto, pues parte del aprendizaje heurístico, fomentando que los casos infantiles implicados descubran por sí mismos las respuestas a las cuestiones que se planteen durante el desarrollo interpretativo e inventivo de su experiencia de educación literaria argumentativa en diálogo con dicha leyenda pacifista, lo cual también favorece la labor etnográfica docente neutral. Tal diseño de la investigación recibió evaluación satisfactoria por parte de 4 expertos en didáctica de la educación literaria infantil y de la comunicación argumentativa con recursos multimodales.

Participantes y contexto

Esta investigación ha generado teoría en la acción educativa por llevarse a cabo con una muestra intencionada según el criterio de nuestro realista (Parra, 2019) que atiende con sentido crítico a las complejas circunstancias específicas de un grupo de 10 estudiantes (cinco niñas y cinco niños) de tercer curso de Educación Primaria, cuyos niveles cognitivos, de desarrollo, y situaciones personales y familiares eran diversos, según puede apreciarse en la descripción socioemocional (tabla 1) de cada uno de los casos de estudio.

Tabla 1.
Descripción socioemocional de los casos estudiados

Infante	Situación
A1	Estudiante con situación familiar estable y atenta a sus necesidades. Su timidez influye en su escasa participación.
A2	Estudiante con familia estructurada, pero poco implicada con el centro educativo. Presenta dificultades de aprendizaje que influyen en su desmotivación y ocasionales reacciones disruptivas entre iguales.
A3	Estudiante con familia estructurada. Por su carácter, participa mucho en juegos y actividades, pero con problemas de comunicación y interrupción hacia sus iguales.
A4	Estudiante con situación familiar compleja, pues uno de sus progenitores vive fuera del territorio español. Muestra conductas disruptivas.

- | | |
|-----|---|
| A5 | Estudiante con familia estructurada, atenta a sus necesidades e implicada con el centro educativo. Su personalidad es empática, cariñosa y participativa. Disfruta realizando actividades en grupo. |
| A6 | Estudiante con familia estructurada que le brinda atenciones básicas. Su personalidad es empática y muy sensible hacia los demás, lo que le causa angustia e incompreensión. |
| A7 | Estudiante cuya familia estructurada es inmigrante. Parte de su escolarización se desarrolló en su país natal. Su actitud en la escuela es muy positiva. |
| A8 | Estudiante con situación familiar muy desestructurada. Su autovaloración es baja y tiende a la depresión. Se integra en su grupo de iguales, pero sintiendo incompreensión. |
| A9 | Estudiante con situación familiar conflictiva. A veces presenta conductas disruptivas y agresivas. |
| A10 | Estudiante con situación familiar estable y atenta a sus necesidades. Su actitud es afable, alegre, participativa, trabajadora y cariñosa con los adultos y con sus iguales. |
-

Fuente: elaboración propia

Este alumnado, por pertenecer a la generación *Alpha*, responde al perfil de nativos digitales acostumbrados a acceder a la información de forma rápida y fragmentada, a requerir cambio e interacción continuos y a olvidar pronto los conocimientos aprendidos. La generación *Alpha* tiende al individualismo porque sus vínculos interpersonales son frágiles. En su cognición se acusa falta de atención, dificultades de concentración en una tarea concreta, necesidad asidua de cambio de actividad y baja tolerancia a la frustración. Por otro lado, aunque son hábiles en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación, carecen de límites claros para diferenciar lo público y lo privado, lo cual los expone a peligros e inseguridades en la red, pues la brecha digital que existe entre ellos y sus progenitores ocasiona que el control parental al respecto sea deficitario (Castro, Patera y Fernández, 2020).

El centro educativo donde se ha desarrollado la intervención se ubica en una pedanía de la capital de la Región de Murcia. Es pequeño, con líneas incompletas y aulas interniveles. El nivel socioeconómico y cultural de las familias que acceden al centro es medio-bajo. Se sigue una línea metodológica de enseñanza-aprendizaje tradicional y competitiva, donde el docente instruye y el alumnado recibe información.

Debido a problemas de conducta detectados en el colegio, su equipo docente decidió poner en marcha un plan de centro para la prevención y resolución de conflictos, centrado en el desarrollo de propuestas para trabajar con el alumnado de Educación Primaria, las familias y el equipo docente la gestión emocional en la infancia, fomentando actitudes de autoestima positiva, potenciando la cohesión grupal y ofreciéndoles herramientas para la resolución pacífica de conflictos. Esta investigación refiere una de tales propuestas implementada en el marco de dicho plan de centro. Por ello, se decidió retomar el trabajo asambleario habitual en Educación Infantil mediante tertulias literarias dialógicas.

Instrumentos y procedimiento

El proceso invertido en esta investigación educativa concierne a dos grandes procedimientos: el primero es el desarrollo didáctico de un proyecto de educación literaria

en el aula; el segundo es el análisis de la recepción y la producción argumentativa suscitada dialógicamente en el mismo. Al respecto, se han empleado los siguientes instrumentos de análisis cualitativo y cuantitativo:

- Flujograma del proceso didáctico de la propuesta educativa de recepción crítica y producción creativa del alumnado (ver figura 1).
- Matriz de especificaciones sobre la recepción y la producción de relatos haciendo uso de las TEP (ver tabla 2).
- Matriz de análisis cualitativo sobre la recepción y la producción de relatos haciendo uso de las TEP (ver tabla 5).
- Cuestionario cuantitativo mediante la aplicación Plickers, correspondiente a las preguntas de autoevaluación del alumnado sobre el proyecto didáctico (ver tabla 6).
- Mapas de argumentos generados con el programa de análisis de datos cualitativos Rationale, que permite esclarecer las habilidades de pensamiento del alumnado. Se ha empleado la licencia Rationale Education Extra, disponible para docentes y discentes (ver figura 2, figura 3, figura 4 y figura 5).
- Matriz de especificaciones sobre interpretación y producción de argumentación con símbolos literarios (ver tabla 3).
- Matriz de análisis cualitativo de la interpretación y producción de argumentación con símbolos literarios (ver tabla 7).

Figura 1. Flujograma del proceso de recepción crítica y producción creativa de textos literarios sobre la paz

↓	Proceso didáctico de recepción crítica
1	Visionado de <i>La leyenda de la paz</i>
2	Tertulia literaria sobre <i>La leyenda de la paz</i>
3	Investigación de intertextos lectores sobre cultura de paz
4	Tertulia literaria dialógica de los intertextos
5	Selección de hipertextos válidos
↓	Proceso didáctico de producción creativa
6	<i>Brainstorming</i> sobre la construcción de un cuento hipertextual para la paz
7	Proceso de escritura del cuento
8	Ilustración de personajes y escenas
9	Animación de personajes en Sketch.metademolab
10	Grabación de voces
11	Transferencia del cuento hipertextual en la red
12	Visionado del cuento hipertextual en la red
13	Autoevaluación con Plickers

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Matriz de especificaciones sobre recepción y producción de cuentos de tradición oral con TEP

Recepción crítica	Recepción del texto literario por parte del alumnado, planteándose cuestiones críticas que favorecen su comprensión.
Producción creativa	Producción por parte del alumnado de un nuevo texto a partir de la muestra y de sus intertextos.
Tecnologías de empoderamiento	Empleo de las tecnologías al alcance del alumnado para favorecer su empoderamiento estudiantil y personal.
Tecnologías de participación	Uso de las tecnologías a su alcance para garantizar la participación igualitaria y cooperativa con sus iguales.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Matriz de especificaciones sobre interpretación y producción de argumentación con símbolos literarios

	-Congruencia (C1), incongruencia (C2), o ambivalencia (C3)
Recepción y producción de argumentos	-Tipología de argumento elaborado: Causa (T1), consecuencia (T2), concatenación (T3), condición (T4), imaginación (T5), comparación (T6), contraargumentación (T7), amplificación (T8), síntesis (T9), descripción (T10) o reiteración (T11).

Fuente: elaboración propia

El procedimiento didáctico comenzó por su previsión colegiada, pues en las líneas de actuación del plan de centro para la prevención y resolución de conflictos se incluye el proyecto de educación literaria de la argumentación infantil a través de tertulias dialógicas sobre narraciones de tradición oral por ser un medio idóneo para trabajar con el alumnado la educación en valores y la gestión emocional de conflictos. Así dispuesto, el procedimiento se desarrolló en 8 sesiones didácticas, cuyo inicio coincidió con la celebración escolar del Día de la Paz. La transcripción de las tertulias dialógicas generadas en el decurso del proyecto constan en el anexo 1 de este estudio.

- *Sesión primera: visionado de La leyenda de la paz y tertulia dialógica.* Se presentó al alumnado el texto multimodal *La leyenda de la paz* narrada por la maestra en su canal de YouTube *Cuéntame y cántame* con teatro de sombras. Es una leyenda de tradición oral atribuida a la cultura azerbaiyana (@promotoresculturalescomuni3080, 2020), que cuenta cómo dos pueblos iban a entrar en guerra, pero el que una paloma hiciera su nido en el casco de uno de los dos reyes confrontados desencadenó una estrategia para evitar la contienda. La estrategia del teatro de sombras avivó la imaginación discente desde el intertexto lector personal. Seguidamente, se realizó una tertulia literaria dialógica con cuestiones-guía para descifrar los símbolos y los valores narrados y, tras ello, se propuso la tarea de recepción crítica y producción creativa cuyo resultado sería expuesto en el

mismo canal de YouTube. Igualmente, se les explicó que se usaría la plataforma Class Dojo como herramienta de comunicación en red con el alumnado y su familia, lo cual contribuiría a fortalecer la comunidad de aprendizaje. Así pues, se les solicitó que investigaran en casa textos imaginativos sobre la paz (cuentos, leyendas, poemas, trabalenguas, canciones, películas, series...) y que los subieran a su perfil en Class Dojo, para realizar una tertulia sobre los mismos en la siguiente sesión.

- *Sesión segunda: tertulia literaria dialógica sobre intertextos.* Tras rescatar de Class Dojo los intertextos investigados, se emprendió la tertulia literaria dialógica sobre los mismos, lo cual permitió considerar los conocimientos previos del alumnado y sus familias al respecto, así como la autonomía y la predisposición infantil hacia la investigación con el uso de tecnologías digitales. El decurso de la tertulia fue guiado con cuestiones de entrevista destinadas al desarrollo de la argumentación infantil sobre los asuntos significativos de la leyenda que incentivaron su reflexión crítica sobre la resolución de conflictos.

- *Sesión tercera: invención del cuento hipertextual.* Se presentó en clase un organizador previo de elaboración propia alojado en Class Dojo con estrategias escritoras secuenciadas sobre la invención artística de la narratología y la construcción comunicativa de un cuento, poniendo especial énfasis en la conciencia del problema que se pretendía solucionar (Hocevar, 2007). A continuación, el alumnado produjo de manera cooperativa el texto escrito de un cuento hipertextual para la paz inspirándose en los intertextos interpretados previamente y con la voluntad de expresar sus argumentación pacifista con símbolos imaginativos. El proceso constructivo siguió los pasos señalados en el organizador previo. La maestra recogió la narración escrita en Google Drive para compartirla con el alumnado en Class Dojo.

- *Sesión cuarta: ilustración de personajes y escenas del cuento.* Se repartieron a todos los discentes los personajes, los escenarios y otros elementos clave del cuento elaborado por el alumnado para que lo ilustraran en folios A4. Fotografiaron sus propios dibujos con tablets del colegio y las depositaron en Class Dojo. Se aprovechó la aplicación Paint para implementarles un fondo verde necesario en el posterior montaje de vídeo en Chroma-Key.

- *Sesión quinta: Montaje audiovisual del cuento.* Con los ordenadores del aula plumier del centro, se recurrió a los dibujos discentes digitalizados para proceder a su animación con la web educativa gratuita Sketch.metademolab. Cada estudiante animó a su personaje, descargó el clip de vídeo generado y lo subió a la plataforma Class Dojo para enviárselo a la maestra.

- *Sesión sexta: grabaciones de audio.* El alumnado puso voz a la historia inventada, ilustrada y animada desde la figura diegética del narrador testigo impersonal. Se aprovechó la narración escrita en Google Drive para repartir sus frases entre todos los discentes y registrar sus lecturas del texto asignado con grabadora de voz en la pizarra digital interactiva (PDI) del aula. Dada su complejidad, el montaje audiovisual del vídeo completo con la aplicación iMovie de Apple fue obra docente.

- *Sesión séptima: transferencia del cuento hipertextual y tertulia dialógica.* El vídeo del cuento se subió a redes sociales por el canal de YouTube de la maestra (Cuéntame y cántame, 2023) previa autorización del centro y de las familias de los infantes. Desde la plataforma YouTube se visionó el cuento hipertextual en la PDI del aula de referencia. Tras ello, se dio paso a una tertulia literaria dialógica sobre dicho cuento obrado cooperativamente por los estudiantes como prueba de una tarea donde se habían empleado las TEP, pues se empoderaban las voces discentes por su participación cooperativa en un trabajo escolar cuya comunicación iba a traspasar sus muros para compartirlo con otras comunidades educativas y sociales del mundo. Lógicamente, se les comunicó dónde está depositado el vídeo, y se les entregó por Class Dojo el enlace, para facilitarles el acceso y la difusión fuera de la escuela.

- *Sesión octava: evaluación compartida del proyecto.* La autoevaluación dinámica del proyecto por el alumnado se efectuó con la aplicación Plickers: cada estudiante disponía de un código QR propio y único con respuestas de la A a la D; la docente proyectaba en la PDI una serie de diapositivas que llevan cuatro opciones de respuesta; cada discente preparaba su tarjeta con la respuesta que prefería; la docente escaneaba con la Tablet sus respuestas para registrarlas en dicha aplicación. La evaluación argumentada del proyecto se efectuó con la tertulia dialógica final, donde, por entrevista semiestructurada, entre todos comentaron el proceso de elaboración seguido para la obtención del cuento, así como la repercusión mediática del mismo.

El procedimiento analítico del corpus documental conseguido a través del proyecto didáctico concierne se centra en la interpretación de la leyenda y el conocimiento cultural intertextual del alumnado sobre la cultura de paz. Este corpus lo forman las transcripciones de las tertulias literarias llevadas a cabo en las entrevistas (ver anexo 1, anexo 3 y anexo 4), así como la tertulia realizada durante la elaboración del cuento por parte del alumnado (ver anexo 2). Dicho corpus generado ha sido posteriormente analizado haciendo uso de los siguientes instrumentos analíticos:

- Matriz de especificaciones sobre la generación y resolución de conflictos (ver tabla 4).
- Matriz de análisis cualitativo sobre la generación de conflictos y el procedimiento de resolución de los mismos (ver tabla 8).
- Diagrama de hipertextos elaborados con el programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti*, versión 8, que ha permitido extraer el diagrama correspondiente a la figura 6.

Tabla 4

Matriz de especificaciones sobre la generación y resolución de conflictos

Tipo de violencia	Reconocimiento o aplicación de algún tipo de violencia: Violencia cultural (V1), violencia directa (V2) o violencia estructural (V3)
Acciones humanas	Comportamiento que muestran o reconocen: Actitud (H1), inhibición (H2), contradicción (H3), o conducta (H4)
Construcción social de la paz	Estrategia de construcción que reconocen o emplean: Reconciliación (R1), reconstrucción (R2) o resolución (R3)

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

Objetivo específico 1

Para recoger los resultados relativos al objetivo específico 1, relacionados con el modo en el que se ha desarrollado la recepción crítica del texto literario *La leyenda de la paz* y la producción creativa del cuento inventado, se atiende a las categorías de “recepción literaria”, “producción creativa”, “tecnologías de empoderamiento” y “tecnologías de participación” (ver tabla 2). Su matriz de análisis (ver tabla 5) establece si dichas categorías han sido apreciadas o no en cada uno de los participantes, a lo largo del desarrollo de la intervención.

Tabla 5

Matriz de análisis en recepción y producción de relatos de tradición oral con TEP

Alumnado	Recepción crítica	Producción creativa	Tecnologías de empoderamiento	Tecnologías de participación
A1	X	X	X	X
A2	X			X
A3	X	X	X	X
A4	X		X	X
A5	X	X	X	X
A6	X	X	X	X
A7	X	X	X	X
A8	X	X		X
A9	X	X		X
A10	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia

Tales datos proceden del análisis de la tertulia literaria dialógica sobre *La leyenda de la paz* (ver anexo 1), el coloquio durante el cual se ha inventado la narración (ver anexo 2) y el proceso de creación del cuento en las diferentes sesiones previamente descritas. Se aprecia en la argumentación discente cómo la totalidad del caso múltiple ha realizado una recepción crítica del texto, mientras que en el proceso de creación hay dos casos específicos que no han sido capaces de participar en la misma medida que sus iguales. Respecto al uso de las tecnologías, se puede observar que han servido para implicar la participación discente y el empoderamiento de todos los casos estudiados.

Se ha completado el análisis matricial con un cuestionario de autoevaluación al alumnado, realizado con la aplicación *Plickers*, con escala tipo Likert, adaptando las opciones de respuesta a la edad del alumnado (“N” nada, “P” poco, “B” bastante y “M” mucho). Las cuestiones planteadas corresponden a cuatro categorías de análisis: “uso de las TEP”, “competencia literaria”, “resolución de conflictos” y “aprendizaje cooperativo” (ver tabla 6).

Tabla 6

Respuestas del cuestionario de autoevaluación del alumnado mediante Plickers

		N	P	B	M
Uso de las TEP	¿Te ha servido Class dojo?	1	3	1	5
	¿Cuánto te ha servido Sketch.metademolab para animar el cuento?		2	2	6
	¿Has aprendido a usar nuevas herramientas tecnológicas?		2	2	6
	¿Te sirven estas herramientas para otras asignaturas?		1		9
	¿Te ha gustado aprender con las tecnologías?			1	9
	¿Te gustaría aprender más herramientas tecnológicas nuevas para trabajar en el cole?				10
	¿Te ha gustado que tu cuento estuviese en YouTube?				10
Competencia literaria	¿Hemos trabajado el valor de la amistad en la construcción del cuento?				10
	¿Hemos trabajado el valor de la empatía en la construcción del cuento?			1	9
	¿Hemos conseguido en el cuento la reconstitución de la paz?			2	8
	¿Conocías otros cuentos donde se trabaje la paz?	5	3	1	1
	¿Hemos incluido referencias a otras historias o frases famosas?			1	9
Resolución del conflicto	¿Has incluido herramientas para solucionar los conflictos que ya conocías?		4	4	2
	¿Has aprendido nuevas herramientas para resolver tus conflictos?		1	2	7
	¿Cómo de importante crees que es el negociar con el otro para alcanzar la paz?				10
	¿Crees que el cuento te ha ayudado para próximos conflictos?				10
	¿Estás contento o contenta con la manera de solucionar el problema en el cuento?			1	9
Aprendizaje cooperativo	¿Has aprendido a trabajar en equipo en la construcción del cuento?			1	9
	¿Tus ideas han sido igual de importantes que las de los demás?		2		8
	¿Te ha gustado trabajar en equipo?				10
	¿Cuánto has disfrutado trabajando cooperativamente con tus compañeros y compañeras?				10
	¿Has aprendido de tus compañeros y compañeras?				10
	¿Te gustaría que el trabajo en el cole fuese más cooperativo?				10

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a los resultados del bloque de cuestiones relativas al uso de las tecnologías digitales, se aprecia en el alumnado cierta dificultad en el empleo de nuevas herramientas, pero un deseo contundente de seguir empleándolas y de ampliar su ámbito de aplicación a otras asignaturas de la escuela. En cuanto al bloque de cuestiones sobre la competencia literaria, la totalidad del alumnado afirma que es capaz de reconocer en la literatura la educación en valores. También se evidencia su gran desconocimiento sobre cultura literaria de la paz.

Respecto a las cuestiones del bloque de resolución de conflictos, se aprecia una progresión en cuanto al desarrollo de estrategias para su solución, pues reconocen no disponer de suficientes herramientas previas, pero se sienten plenamente satisfechos con las estrategias empleadas y las reflejadas en su cuento. Las cuestiones relativas al aprendizaje cooperativo muestran cómo la totalidad del alumnado se siente satisfecho por haber trabajado de manera cooperativa. Afirman haber aprendido de sus iguales y haber sido escuchados y valorados por sus compañeros, resaltando el deseo de extrapolar esta metodología a otras asignaturas y situaciones de aprendizaje de la escuela.

Objetivo específico 2

De acuerdo con lo consignado en la matriz de especificaciones sobre interpretación y producción de argumentación con símbolos literarios (ver tabla 3), el análisis de caso múltiple respecto de la interpretación y producción discentes de argumentos ha atendido a las categorías de “congruencia”, “incongruencia” y “ambivalencia”, así como a las tipología de los argumentos elaborados: “causa”, “consecuencia”, “concatenación”, “condición”, “imaginación”, “comparación”, “contraargumentación”, “amplificación”, “síntesis”, “descripción” y “reiteración”. La matriz de análisis correspondiente (ver tabla 7) discierne la incidencia de dichas categorías en las respuestas de cada uno de los diez estudiantes incluidos en el estudio de caso múltiple.

Tabla 7

Matriz de análisis en la recepción y producción de argumentos

Alumnado	Recepción y producción de argumentos													
	C1	C2	C3	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
A1	X			X		X				X				
A2			X				X							
A3	X	X									X			
A4			X		X			X				X		
A5	X	X		X		X	X	X					X	
A6	X					X				X	X			X
A7	X									X	X			
A8	X			X										
A9		X		X								X		X
A10	X			X								X		

Fuente: elaboración propia

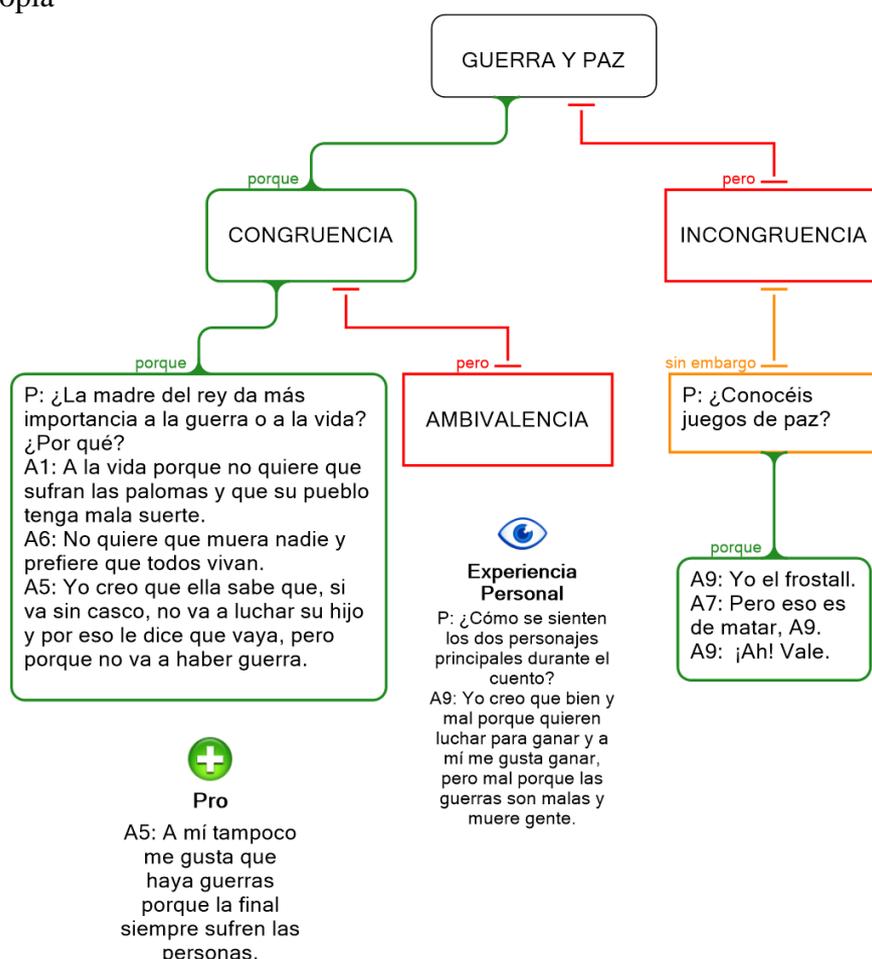
Como se muestra en la matriz de resultados, el 70 % de los casos integrados en el estudio es congruente en su capacidad discursiva de recepción y producción de argumentos ofrecida en relación con las preguntas y con la conversación generada entre sus iguales. En cambio, solo el 30 % muestra incongruencias y el 20 % muestra ambivalencias en sus respuestas (reconocimiento de argumentos a favor y en contra sobre un mismo asunto como efecto de su deliberación reflexiva).

Respecto a la tipología de los argumentos, se observa que todos los estudiantes formulan argumentaciones y que, en general, todos los tipos de argumentos han sido utilizados, pero con recurrencia diversa: la más recurrente es la argumentación causal (50%); en cambio, la argumentación puramente consecuente es la menos empleada (10%) junto con el tipo de argumento alojado en descripciones. La recurrencia de los tipos restantes oscila entre el 20 % y el 30 %.

A continuación, se presenta una selección de ejemplos destacados de tales resultados argumentativos haciendo uso de mapas lógicos en torno a temas mediante el programa de análisis de datos cualitativos *Rationale*.

Figura 2

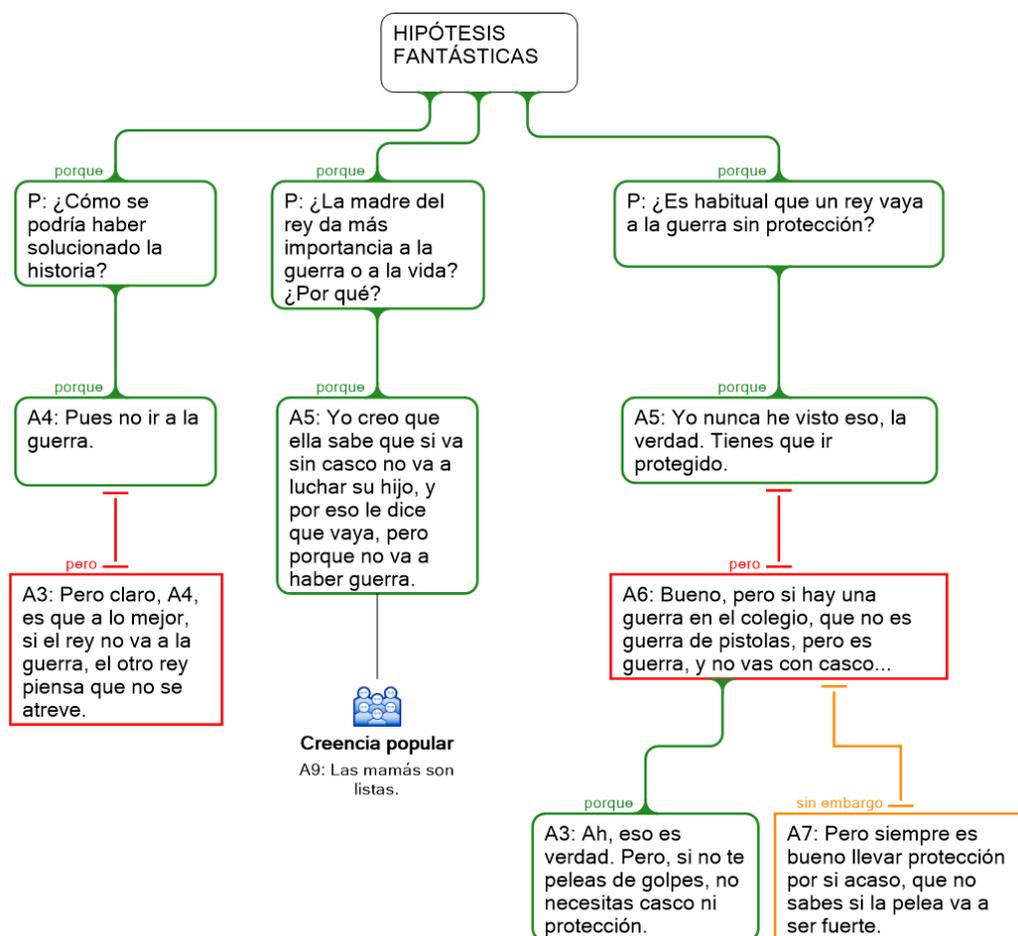
Mapa lógico de argumentación infantil sobre la guerra y la paz. Fuente: elaboración propia



En el mapa de la figura 2 se muestran ejemplos clave de la congruencia, la incongruencia y la ambivalencia encontradas en las entrevistas. Mientras que para algunos casos resulta evidente la concatenación coherente de los hechos narrados en *La leyenda de la paz* y sus respectivas interpretaciones, siendo capaces, como A5, de llevárselo al ámbito personal, otros muestran ambivalencia de criterio, como A9, quien reconoce que en ocasiones tiene sentimientos encontrados acerca del bien y el mal, basándose en su deliberación sobre las consecuencias que cada situación pueda acarrearle. Este mismo caso (A9) muestra, además, una clara incongruencia al juzgar como pacífico un juego violento.

Figura 3

Mapa lógico de argumentos infantiles sobre hipótesis fantásticas. Fuente: elaboración propia



En la figura 3 se aprecia cómo el alumnado, en general, es capaz de argumentar dialógicamente con hipótesis fantásticas para descifrar las implicaturas de los símbolos

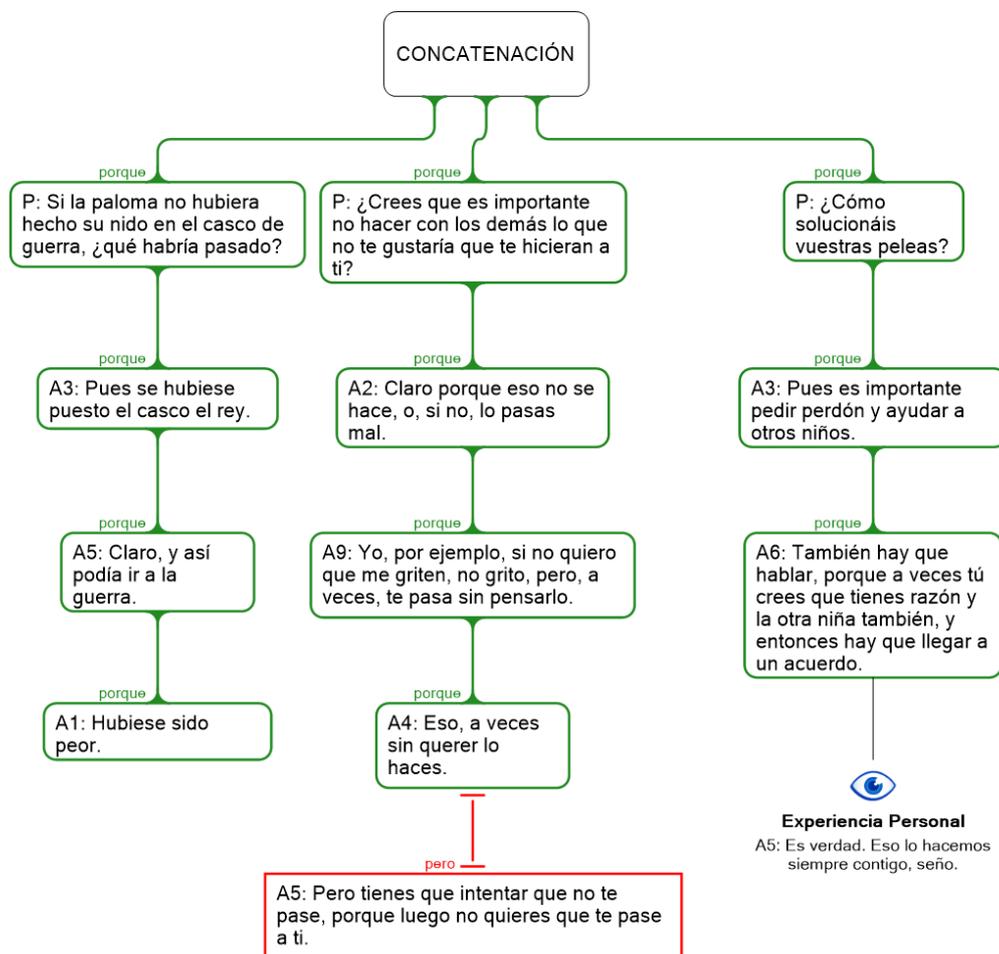
imaginativos de *La leyenda de la paz* sin perder el hilo congruente respecto de las aportaciones de los demás, como sucede en el caso A3, que le replica a su compañero A4 partiendo del criterio dialéctico del supuesto miedo social del rey al juicio ajeno sobre su falta de valentía.

En esta figura es clara la cooperación focal entre casos, pues A6 expone la premisa de una hipótesis fantástica terminada en puntos suspensivos, cuya reticencia impele a que A3 y A7 brinden una consecuencia plausible. Se trata de una deliberación compartida proclive a la multiplicación de las hipótesis de consecuencia, las cuales aparecen en 7 ocasiones (ver anexo 1).

Por su parte, a la cuestión de la importancia que le da el personaje de la madre a la guerra en *La leyenda de la paz*, el caso A5 le formula una hipótesis fantástica que plantea un argumento de causa-condición seguido de la consecuencia lógica, y el caso A9 le replica con un argumento de sentido común basado en la creencia popular de la figura maternal que convence al resto de participantes sobre su tesis.

Respecto a las cuestiones referidas a ir protegido a la guerra, la interacción dialógica revela que son capaces de transponer el ejemplo literario del conflicto al ámbito escolar, y de interpretar la protección que se necesitaría o no en caso de una disputa escolar. Como se aprecia en la figura 3, el diálogo plantea una reflexión deliberativa entre iguales sobre la conveniencia o inconveniencia de dicha protección y en qué caso hipotético se daría.

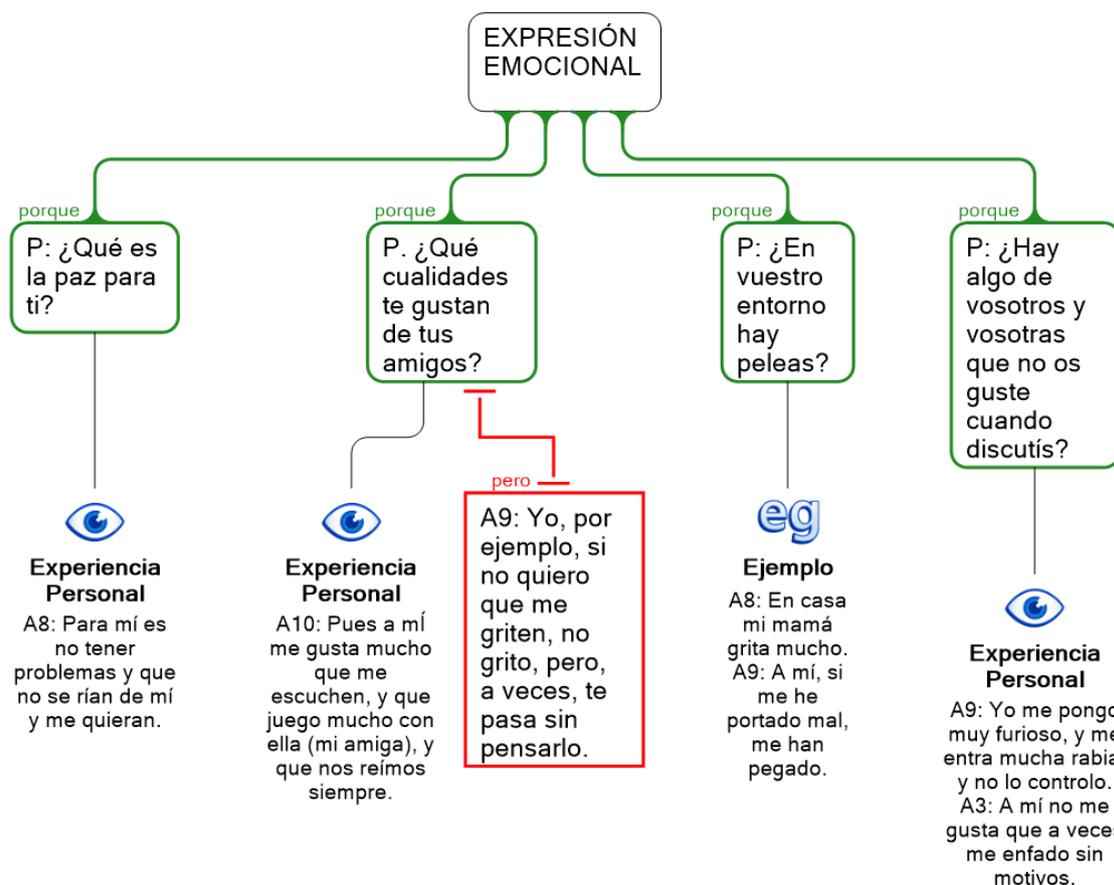
Figura 4
Mapa lógico de argumentación infantil concatenada. Fuente: elaboración propia



La figura 4 se centra en la capacidad infantil de generar argumentos constructivos en cascada a través de la interlocución por la que van ampliando sinérgicamente las opiniones de sus compañeros y compañeras. En la primera pregunta sobre la hipótesis centrada en la posibilidad de narrativa de que el personaje legendario de la paloma no hubiese hecho su nido en el casco, realizan una argumentación coherente en cascada consecuente entre los contertulios A3, A5 y A1.

En el caso de la cuestión relativa a cómo comportarse con los demás, los participantes son capaces tanto de darse la razón mutuamente como de contradecir el criterio ajeno, haciendo uso de las normas de cortesía, en un clima de confianza interpersonal. En las respuestas a la cuestión relativa a la solución de sus conflictos, se aprecia que, mediante el diálogo, aceptan los argumentos de los participantes y los amplían, siguiendo la misma línea coherente que la persona a la que escuchan e incluyendo puntos de vista y experiencias personales. Son, pues, ejemplos educativos de argumentación sinéctica en grupos cooperativos cuyos puntos de vista desembocan en un sentido crítico consensuado.

Figura 5
Mapa lógico de argumentos emocionales del alumnado. Fuente: elaboración propia



La figura 5, centrada en el análisis de la expresión de emociones por parte del alumnado, muestra cómo, a través del empleo del coloquio cooperativo, los infantes han argumentado mediante experiencias personales y ejemplos, hablando en primera persona sobre sus propios sentimientos en relación al texto escuchado y a las preguntas formuladas.

Objetivo específico 3

Para analizar el tercer objetivo específico relativo a la cultura intertextual del alumnado en cultura de paz, se ha partido de la geometría del proceso de construcción de la paz elaborada por Galtung (1998, p. 18). Así, hemos establecido tres grupos de categorías de análisis. El primero, sobre el tipo de violencia, con las siguientes subcategorías: “violencia cultural”, “violencia directa” y “violencia estructural”; el segundo sobre las acciones humanas, cuyas subcategorías son la “actitud”, “inhibición”, “contradicción” y “conducta”; y por último la construcción social de la paz, que abarca las siguientes categorías: “reconciliación”, “reconstrucción” y “resolución” (ver tabla 4). Su matriz de

análisis (ver tabla 8) determina qué subcategorías se han dado en cada infante durante la intervención educativa.

Tabla 8
Matriz de análisis sobre la generación y resolución de conflictos

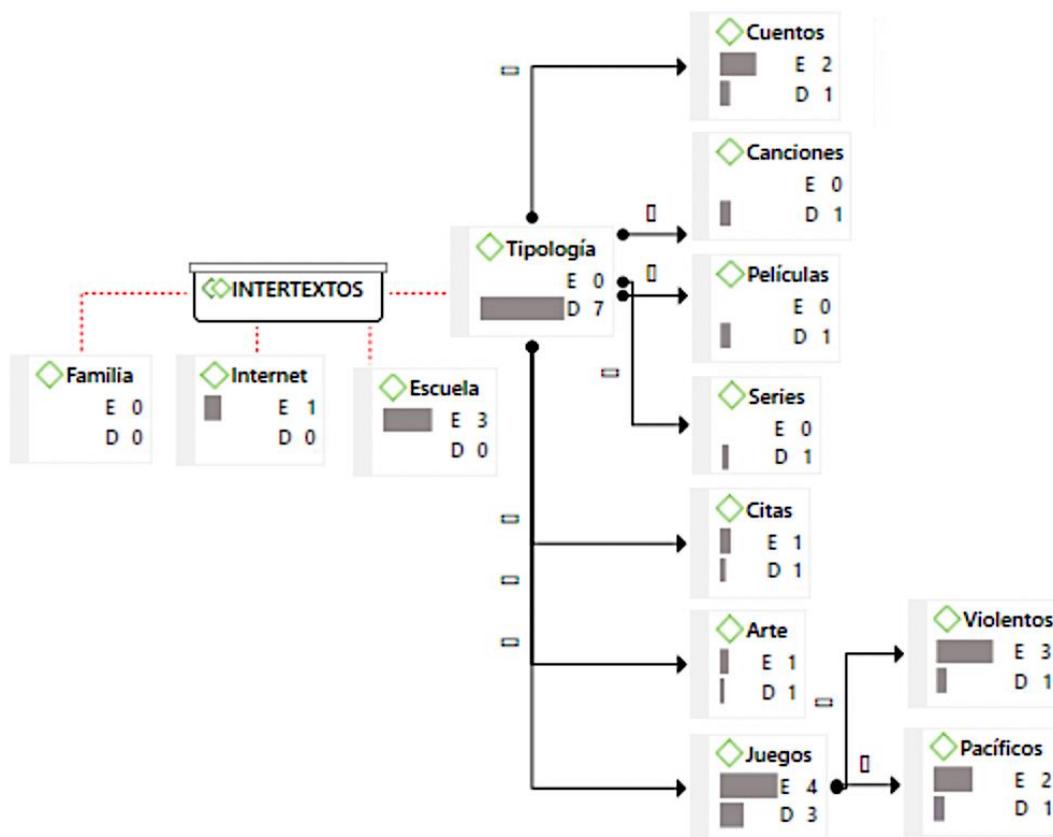
Alumnado	Tipo de violencia			Acciones humanas				Construcción de paz		
	V1	V2	V3	H1	H2	H3	H4	R1	R2	R3
A1		X	X		X			X	X	X
A2		X		X			X		X	
A3		X	X	X				X	X	
A4		X		X		X	X	X	X	
A5		X	X					X	X	X
A6		X	X					X	X	X
A7		X						X	X	X
A8	X	X	X					X	X	
A9		X		X		X	X		X	
A10		X						X	X	X

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la tabla 7, en referencia a la tipología de violencia, se aprecia que la totalidad de los participantes reconoce la violencia directa, tanto en ellos como en otros compañeros o compañeras de la escuela. La violencia estructural es reconocida por 5 participantes, mientras que la violencia cultural solo llega a ser apreciada por la participante A8. Respecto a las acciones humanas, la más repetida es la actitud (4 participantes), seguida de la conducta (3 participantes), mientras que la inhibición y la contradicción se dan en 1 y 2 casos, respectivamente. En cuanto a las actitudes para la construcción social de la paz, se aprecia que la estrategia más empleada es la reconstrucción, seguida de la reconciliación. Sin embargo, solamente la mitad de los participantes son capaces de llegar a la resolución.

Para rescatar los datos referidos a la cultura intertextual sobre la paz aquí recogida, se ha empleado el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, generando un mapa semántico sobre la intertextualidad en cultura de paz encontrada en el alumnado. En la figura 6 aparecen reseñados su incidencia discursiva, el enraizado (E) y la densidad (D), que determina los vínculos entre los códigos establecidos por las investigadoras. Para su obtención, se ha analizado la entrevista llevada a cabo en la segunda sesión de la propuesta didáctica (ver anexo 3).

Figura 6
Mapa semántico de intertextos sobre cultura pacífica infantil. Fuente: elaboración propia



Según los resultados de la figura 6, estos casos carecen de referentes culturales sobre el ámbito de la paz: ningún estudiante ha rescatado alguna pieza literaria donde se desarrolle un acto de paz de sus hogares (0 %). Uno de ellos ha investigado sobre el tema en Internet (10 %) aportando al aula una leyenda sobre la paz. Del resto del alumnado, tan solo tres reconocen haber trabajado algo al respecto en la escuela (30 %).

En cuanto a la tipología de los intertextos, recuerdan algún cuento (10 %), uno de ellos una cita (10 %), y otro una pieza de arte (10 %). No son capaces de activar en su intertexto lector canciones, películas o series al respecto. En cambio, como es propio de la generación *Alpha*, cuatro casos destacan juegos y videojuegos, pero reconocen más violentos (30 %) que pacíficos (20 %), generando incluso alguna incongruencia argumentativa al respecto, pues el infante A9 atribuye a un videojuego violento la cualidad de pacífico, y es un compañero quien le corrige.

4. Discusión

Objetivo específico primero

El proceso didáctico abordado durante esta investigación ha esclarecido una metodología competente para la recepción crítica de textos literarios y la producción creativa posterior de los mismos. El desarrollo de este proyecto de educación literaria ha cambiado el modelo instruccional por el modelo crítico-emancipador (Marrero, 1993), ya que el propio alumnado ha descubierto y generado conocimiento en un proceso heurístico donde la argumentación dialógica ha emergido de las entrevistas significativas para fortalecer su formación crítica en el valor comunicativo de la paz.

Como se aprecia en la tabla 5, la recepción crítica se ha dado en la totalidad de los participantes. Ello ha sido posible gracias a las estrategias de argumentación dialógica que sustentan este proyecto de educación literaria. En primer lugar, destaca la elección minuciosa previa de las preguntas para la entrevista por parte de las investigadoras, que han garantizado la participación en la tertulia de todo el alumnado, y que les han invitado a cuestionarse continuamente los pensamientos propios en comunicación de perspectivas con sus iguales. Dichas preguntas han propiciado que los estudiantes comprendan las implicaturas textuales aprendiendo como los detectives: partiendo de los indicios para llegar a las esencias. Se ha promovido así que el alumnado construyera su propia idea de qué es la paz. Un caso ejemplar se halla en la entrevista realizada durante la primera tertulia (ver anexo 1), donde la maestra pregunta “¿qué es la paz?”, pues se trata de una pregunta conceptual que no aparece al principio de la conversación, sino como consecuencia de reflexión sobre las situaciones planteadas por los infantes en preguntas previas; así que la heurística de la definición ha provenido de la experiencia, y no al revés, pues el paradigma educativo no se basa en el dirigismo docente, sino en la interpretación democratizadora que empodera al aprendiz.

Esta metodología empleada ha tenido éxito por haber trabajado con un texto de tradición oral, pues tal literatura es un tesoro de valores: *La leyenda de la paz* ha demostrado contener argumentos éticos para la convivencia. Este hecho se aprecia también en los resultados obtenidos del cuestionario del alumnado, pues, atendiendo a las respuestas relativas al bloque de la competencia literaria, los participantes en el proyecto reconocen la presencia de los valores implícitos en los textos literarios.

En el proceso didáctico de creación discente de la nueva obra (ver anexo 2) se aprecia cómo se han desarrollado las competencias de la OCDE sobre creatividad y espíritu crítico (Caro Valverde, 2022) gracias a la argumentación por consecuencia, pues el alumnado ha sido capaz de buscar ideas nuevas partiendo de sus conocimientos e ideas previas y relacionándolas con sus propios sentimientos. Así ocurrió, por ejemplo, con la propuesta de A3 de trabajar en el cuento el tema de los conflictos escolares. Han sido capaces, además, de imaginar soluciones originales, como ha ocurrido en la conversación entre A1, A8 y A9, quienes acaban proponiendo que la protagonista sea invisible porque nadie la mira (símbolo metafórico), hasta que una sonrisa vuelve a hacerla visible (se anuda el intertexto sobre la cita de María Teresa de Calcuta), e incluso llegan a deliberar entre sí sobre otras posibilidades diferentes a las decisiones creativas tomadas:

P: ¿Os gusta la solución que le habéis dado? ¿De qué otra manera se podría haber solucionado?

A4: *Pues habría estado bien que se hiciesen amigos.*

A3: *Pero, J., se van a hacer amigos poco a poco, porque no puedes perdonar tan rápido y enseguida ser amigos ¿no?*

A4: *A mí me gustaría más que pidiesen perdón.*

El hecho de conocer previamente la realidad personal de los participantes en el proyecto ha contribuido a modular convenientemente sus contenidos formativos, pues una de las investigadoras ha sido maestra del grupo y conocía su contexto sociofamiliar y emocional, por lo que ha procurado un clima comunicativo inclusivo y favorable a la expresión sincera de los discentes en las entrevistas. La tabla 5 muestra evidencias de que se ha conseguido que casi la totalidad de los casos hayan participado en la producción del cuento de manera creativa, excepto un caso (A2) con necesidades educativas que no lo ha conseguido en la fase creativa.

Los resultados de la tabla 5 también permiten constatar que el empleo de tecnologías digitales responden a la categoría TEP, pues la intervención áulica efectuada ha conseguido la plena participación del alumnado al respecto, hecho que ha ayudado a paliar la brecha digital que suele existir en este grupo, debido a la falta de recursos que presentan los casos A2 y A8 para trabajar telemáticamente desde sus casas, mientras que el 70 % del alumnado disponía de medios y habilidades digitales en sus domicilios. Por ello, ambos casos se sentían frustrados y necesitaban guías pautadas para emprender su manejo. También el caso A9 carecía de rutina diaria en el estudio, lo cual incidía en su falta de motivación y apatía hacia el desarrollo de nuevas habilidades digitales.

Ello concuerda, además, con la respuesta del alumnado al cuestionario (ver tabla 6), pues, atendiendo a las preguntas relativas al uso de estas tecnologías, quienes tenían menos acceso a recursos digitales han contestado que las herramientas empleadas durante la propuesta les ha servido nada o poco en su aprendizaje. No obstante, sí afirman, junto al resto de los participantes, su motivación hacia tales tecnologías y el deseo de ampliar su uso a otras asignaturas en la escuela. Incumbe al profesorado atender a esta demanda discente de la alfabetización digital correspondiente para vehicular la participación y el empoderamiento estudiantil en la construcción y la autoevaluación de conocimientos, como ha sucedido con la herramienta *Plickers* en este proyecto: el alumnado ya conocía su uso para exámenes, pero desconocía hasta entonces su utilidad para poder opinar y ser escuchado por los docentes.

El empoderamiento discente ha sido efectivo en la trasmediación del cuento elaborado por los infantes en redes sociales (YouTube, Instagram), ya que esta iniciativa de transferencia les ha permitido promover su discurso en otros medios y compartirlo gozosamente con otras personas fuera del ámbito educativo, lo cual ha ampliado la red de comunidad de aprendizaje del centro (ver anexo 4):

P: ¿Qué os parece que vuestro cuento haya salido del cole y esté en las redes sociales?

A: *A mí me encanta.*

A: *Yo se lo he enseñado a toda mi familia y a mi primo para que se lo ponga en su cole.*

A: *Somos famosos, seño.*

A: *¿Podemos hacer más cuentos o cosas en tu canal?*

Además, cabe reseñar que el canal de Instagram empleado para su difusión, @cuentamecantame, es un medio que ha favorecido en ocasiones previas la participación, el empoderamiento y la motivación del alumnado, por promover sus obras (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2022; Caro Valverde et al., 2023).

Otra iniciativa influyente en el desarrollo del presente objetivo ha sido la metodología de trabajo cooperativo, por la cual todos los casos implicados en este estudio han cooperado en un ambiente distendido de diálogo argumentado con expectativas de consenso y de realce de cada una de las voces implicadas. Prueba de ello es haber incluido en el cuento hipertextual inventado las diversas aportaciones intertextuales del caso múltiple, como son el nombre de la paloma del cuento (Pax) indicada por el caso A7, la sonrisa propuesta por el caso A1 o la aparición de la hormiga valiente sugerida por el caso A5. Las respuestas del cuestionario realzan igualmente el éxito rotundo del aprendizaje cooperativo, pues la totalidad del alumnado ha disfrutado trabajando en grupo, se ha sentido escuchado y valorado, y se han interesado y motivado por ampliar el uso de esta metodología al resto de aprendizajes escolares.

Objetivo específico segundo

El proceso didáctico implementado ha sido idóneo para favorecer la interpretación y la producción discente de argumentos con símbolos literarios. La herramienta de análisis de datos al respecto (*Rationale*) ha sido un instrumento de análisis digital de sus discursos al servicio de su empoderamiento intelectual, puesto que ha reflejado la estructuración de su pensamiento a través de una representación gráfica lógica.

Los discursos dialógicos de los coloquios realizados con este caso múltiple han sido en su mayoría coherentes y congruentes. La incongruencia esporádica del caso A9 no es relevante al estar relacionada por los problemas familiares que atraviesa el discente.

Todas las tertulias literarias dialógicas, realizadas en gran grupo, han garantizado una construcción colectiva de conocimiento realmente auténtica mediante la interpretación y la producción argumentativa infantil, pues su desenvoltura comunicativa invitaba a los discentes a expresarse sin temor a la represalia de sus iguales o la docente, clima de confianza en el que este alumnado también había trabajado desde el inicio del presente curso con su maestra.

La producción de hipótesis fantásticas (ver figura 3) refleja la capacidad de análisis argumentativo que han demostrado los casos estudiados al saber descifrar símbolos imaginativos en un texto literario. Gracias a la tipología de las cuestiones planteadas, han respondido con la ideación abductiva propia del pensamiento convergente que aventura situaciones plausibles en función de sus creencias personales y populares (así es el caso A3 cuando expresa el miedo a no ser aceptada si no es valiente) y de sus experiencias significativas. Durante dichos coloquios, los participantes han sido capaces de elaborar argumentos de todas las tipologías analizadas, con preeminencia de las hipótesis

argumentativas causales, y, en ocasiones, han generado diálogos en cascada -ver figura 4- cuya interargumentación ha trenzado la conversación grupal contestándose recíprocamente desde la afirmación, la ampliación o la contradicción de la perspectiva del otro; todo ello siguiendo las normas de cortesía e incluyendo vivencias personales, con la confianza de que no van a ser juzgados por lo expresado en sus intervenciones.

En efecto, el diálogo cooperativo ha propiciado la aparición de argumentos basados en sus propias emociones. Como muestra la figura 5, los infantes han sido capaces de discernir los símbolos imaginativos narrados, de interpretar su axiología implícita y de relacionarla con su propia escala de valores para aplicar argumentos desde sus experiencias personales, lo que ha permitido observar la situación emocional de los participantes y detectar sus problemas personales. Así ocurre con la inhibición del caso A1, que ha mermado su participación y empoderamiento en la colectividad. Dichas situaciones detectadas han sido puestas en conocimiento del equipo docente, para emprender actuaciones escolares estratégicas en la formación integral del estudiantado. Por último, importa subrayar la gran capacidad discente de argumentar con hipótesis imaginativas a propósito de la literatura de tradición oral interpretada en su simbología mediante el diálogo cooperativo. Por todo ello, el proceso de aprendizaje heurístico, holístico y significativo desarrollo ha logrado el reto del empoderamiento discente.

Objetivo específico tercero

El análisis por mapeo semántico del corpus textual de las tertulias dialógicas procesadas ha permitido elucidar la cultura intertextual del alumnado participante en el proyecto, así como sus interacciones emocionales en el marco competencial de su comunicación argumentada con recursos literarios para aprender a resolver conflictos desde un planteamiento sostenible de la paz.

Según demuestra la figura 6, la cultura intertextual del alumnado ha resultado ser muy pobre en referencias explícitas. Al recurrir a sus familias, fueron incapaces de rescatar ningún texto relacionado con la temática de la paz. Al respecto, cabe conjeturar que una posible causa de este vacío podría ser que no pocos familiares pertenecen a la generación *Millennials*, la cual, en el informe *Millennials y Lectura* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (sf., p. 22) muestra entusiasmo por participar en redes sociales y da poco protagonismo al hábito lector. Dicha generación también se aficiona por los videojuegos (Saavedra, 2020) cuya temática predominante es bélica (Moral y Rodríguez, 2021).

Solamente un caso fue capaz de emplear las TEP para rescatar algún intertexto de Internet que posteriormente fue empleado en el cuento hipertextual inventado por petición de una de sus compañeras, un hecho que le hizo sentir importante y, por tanto, empoderado (ver anexo 2):

A1: Puede llamarse Pax, como en el cuento que encontré A7.

A10: Muy buena idea.

A7: ¡Qué bien, sí!

El porcentaje más elevado en reconocimiento de intertextos literarios pacifistas (30 %) provino de aquellos aprendidos en el contexto escolar. Concretamente, los infantes fueron

capaces de crear una concatenación argumentada de intertextos (ver anexo 3), donde la paloma como símbolo de la paz permitió ligar elementos culturales tan distantes como la fábula del arca de Noé y la paloma rota que pintó Picasso en el *Guernica*, pues habían trabajado ambos textos en el aula:

A5: *Es como Picasso que pintaba palomas.*

A8: *¿Picasso, el del cuadro que hemos hecho?*

A6: *Sí, E. ¿No te has fijado que arriba hay una paloma?*

(...)

A1: *Pero la profe de Religión nos dijo que era por Jesús o algo así.*

A10: *¡Ah! Sí, que era después de cuando llovió tanto y los animales se subieron al arca. Es verdad.*

De tales conexiones intertextuales se deduce que la formación académica tiene una misión crucial en la educación literaria consecuente con aquellos textos ricos en valores de convivencia pacífica, especialmente los del patrimonio oral intercultural. También cabe reflexionar sobre la falta de alusiones a películas o series televisadas con temática pacifista, a pesar de ser una generación que ha crecido con medios digitales y con acceso fácil a contenido multimedia.

En sentido inverso sucede con la alusión a juegos. El 40 % de los casos reconoce juegos cooperativos, aunque con incongruencias por falta de discernimiento entre juegos cooperativos y juegos competitivos (ver anexo 3):

A4: *Bueno, yo juego al fútbol, pero no es en equipo.*

A5: *Pero el fútbol tiene equipos.*

A9: *Sí, pero nos peleamos en eso.*

El caso A9 no solo confunde tales juegos, sino también el juego pacífico con el violento, en esta ocasión un videojuego, lo cual enmienda tras la réplica de un compañero:

A9: *Yo el frostall.*

A7: *Pero eso es de matar L.*

A9: *¡ Ah! Vale.*

Curiosamente, el contexto familiar del caso A9 con tales confusiones era habitualmente conflictivo. De hecho, este negaba que un juego violento pudiera ser real con un argumento de causa sobre la falta de seriedad del juego:

A9: *A mí me parece bien y porque te diviertes y puedes jugar con amigos.*

A3: *Sí, pero es peligroso y eso puede pasar en la realidad.*

A9: *Yo creo que no puede pasar en la realidad porque los juegos son para jugar y no son reales.*

Importa destacar que fueron niños los únicos casos que reconocieron juegos violentos y también los únicos casos que negaron sus efectos negativos en la realidad. En cambio, las niñas participantes sí discernieron el peligro real de dichos videojuegos y reconocieron más juegos cooperativos, tanto físicos como en plataformas digitales. Tales resultados coinciden con el estudio de Santana (2020) sobre el consumo de videojuegos

desde la perspectiva de género, donde es superior y a edades más tempranas por parte de hombres, hasta el punto de que los adolescentes apenas reconocen mujeres *gamer*. Según Suasnabas et. al (2017), la causa de la percepción inadecuada de los niños está en que estos no suelen respetar la clasificación de edad establecida para uso de los videojuegos, sino que acceden a ellos a edades más tempranas por lo que observan o realizan acciones violentas sin la madurez cognitiva suficiente.

Por otro lado, el trabajo de argumentación por cooperación durante la tertulia ha resultado ser óptimo para extraer la interacción emocional del alumnado. Se aprecia en su decurso (ver anexo 1) cómo al comienzo de las tertulias las respuestas de los participantes son más sencillas y directas:

P: ¿Qué pensáis que ha ocasionado la guerra en la historia?

A10: *Porque se están peleando por territorios.*

P: ¿Cómo se sienten los dos personajes principales durante el cuento?

A9: *Yo creo que bien y mal.*

Pero, conforme avanza el diálogo, las estrategias empleadas y sus respuestas se vuelven más complejas:

P: ¿La madre del rey da más importancia a la guerra o a la vida? ¿Por qué?

A1: *A la vida, porque no quiere que sufran las palomas y que su pueblo tenga mala suerte.*

A6: *No quiere que muera nadie y prefiere que todos vivan.*

A5: *Yo creo que ella sabe que, si va sin casco, no va a luchar su hijo, y por eso le dice que vaya, pero porque no va a haber guerra.*

A9: *Las mamás son listas.*

La entrevista grupal obrada en esta tertulia dialógica dio pruebas lingüísticas de la inteligencia emocional de niñas y niños expresada imaginativamente con la trasposición de metáforas literarias a sus experiencias vitales, como hace el caso A1 al equiparar la protección de las palomas en el casco de *La leyenda de la paz* a la protección que necesitan las personas cuando un pueblo está en guerra. También procuró interacciones cooperativas - no competitivas- entre iguales, con actos de cortesía verbal mediante fórmulas de contacto y asentimiento como “bueno, y también...”, “tienes razón”, “eso es buena idea” o “es verdad”. Incluso el clima de confianza y respeto de la tertulia fue propicio para que aflorasen miedos, emociones, instintos y necesidades más primitivas, como ocurrió en el caso A8, cuya compleja situación familiar repercutió en carencias afectivas personales:

A8: *en casa mi mamá grita mucho. (...) se podrían dar un abrazo. (...) para mí, es no tener problemas y que no se rían de mí y me quieran. (...) Yo creo que, si sonríes, eres bueno y simpático y así la gente te quiere.*

Estas respuestas personales ponen de manifiesto los beneficios psicopedagógicos del empoderamiento de la voz infantil en los procesos comunicativos de enseñanza-aprendizaje favorecidos por un clima cooperativo y respetuoso. Igualmente, se evidencia que las preguntas abiertas empleadas durante las tertulias han favorecido el empoderamiento discente por otorgarle la responsabilidad de interpretar las implicaturas

de la obra y de otorgarle sentido personal no solo en la lectura sino también en la ideación de alternativas creativas.

La cultura de paz aprendida en este proyecto se refleja en los datos recogidos en la tabla 8, donde, respecto a los tipos de violencia, el 100 % de los casos reconocieron la violencia directa por ser la más visible y haberla conocido en algún momento vital, ya sea por padecimiento o por observación. La violencia estructural (negación del acceso a las necesidades de las personas) fue reconocida en un 50 % de los casos, gracias a su empatía. Sin embargo, la violencia cultural solamente fue reconocida por un caso (10 %) cuya situación familiar era muy desestructurada y ello había acrecentado su madurez en sentido de la justicia y escala de valores.

Destaca el caso A1 por su evolución favorable desde la vergüenza extrema a la comunicación efectiva en gran grupo, debido al empoderamiento de su voz en las tertulias, al dar importancia a sus ideas inventivas para el cuento común (llamar Pax a la paloma e introducir la sonrisa en el título y el argumento del cuento inventado).

En atención a las teorías de Galtung (1998), todo ello permite deducir que la actitud que más reconocen para construir la paz es la reconstrucción de la situación que viven, y la que menos advierten es la resolución real del conflicto, debido tanto a la complejidad del problema como a la escasa formación previa de los discentes en estrategias para activar la cultura de paz. Tal reto escolar, según esta investigación, ha hallado bases estratégicas valiosas en el cultivo y la transferencia de la educación literaria que afronta las obras patrimoniales con la fuerza semiótica de la argumentación personal y cooperativa sobre valores humanos.

5. Conclusiones

La investigación realizada ha fomentado la argumentación dialógica infantil mediante la literatura de tradición oral para favorecer la resolución de conflictos escolares haciendo uso de las tecnologías para el empoderamiento y la participación. En atención a sus resultados y discusión científica, se valora positivamente la conveniencia de la metodología empleada para el desarrollo eficaz los objetivos propuestos al respecto.

El proceso de lectura interpretativa discente de *La leyenda de la paz* en formato audiovisual alojado en YouTube y proyectado en el aula con la PDI, gracias al esmero de las preguntas docentes previstas y aplicadas para despertar en los aprendices la pasión detectivesca por el conocimiento implícito de dicho texto multimodal que recrea el antiguo relato oral de raigambre azerbaiyana, ha dado buenos resultados educativos porque ha suscitado el aprendizaje heurístico, holístico y significativo de la comunicación argumentada de los estudiantes cuando estos han indagado en la fuerza razonadora de los símbolos literarios desde los propios resortes cognitivos de su imaginación. Antecedentes a esta iniciativa los estudios educativos de Egan sobre la imaginación romántica de los escolares (Egan, 1990; Egan, 2008).

La leyenda de la paz ha servido también como hipotexto inspirador a la vez que como modelo textual para que los propios estudiantes idearan y elaboraran cooperativamente

una narración hipertextual por transmodalización heterodiegética (Genette, 1982) de aquella. Su acabado final también fue igualmente audiovisual y transferido a las redes sociales, de modo que el conjunto de recursos digitales empleados funcionaron realmente como tecnologías de empoderamiento y participación (TEP), pues han difundido con autenticidad democrática y dignidad emancipadora la interpretación argumentada de los discentes en sus comentarios tertulianos y sus ideas argumentadas y consensuadas con sentido focal para convertirlas en obras literarias creativas de su autoría colectiva.

El trabajo cooperativo ha garantizado la inclusión y la plena participación de todos los casos, ya que han interargumentado en las tertulias con actos comunicativos para aprender a convivir pacíficamente mediante el coloquio constructivo de ideas. Su aprendizaje heurístico ha descubierto no solo las ideas profundas de un texto con el que se han vinculado afectivamente, sino también su capacidad de generar de conocimiento crítico y creativo, conectando con intertextos imprevistos y activando perspicazmente su imaginación hipotética. El fomento didáctico de la argumentación dialógica de tales estudiantese ha sido imprescindible para hacer auténticos los logros educativos señalados, pues no se trata solo de escuchar las voces de los aprendices, sino, sobre todo, de empoderar los mensajes que transmiten con inteligencia personal desde la recepción a la producción y la transferencia, desde la motivación a la evaluación en la que también ellos han intervenido empleando la herramienta tecnológica *Plickers*.

Imagen, oralidad y escritura se han conjuntado en la interpretación y la invención de narraciones de formato multimodal y semiosis hipertextual sobre el valor social de la paz. En este escenario comunicativo el aprendizaje de la argumentación se ha desarrollado satisfactoriamente, dando razón de ser a la hipótesis investigadora de que la literatura alberga argumentación en cualquiera de sus géneros porque la retórica de la imaginación no es ornato, sino argumento en perspectiva.

La investigación realizada ha constatado que, por el pacto de ficción literaria, todos los casos han sido capaces de comprender y expresar argumentos complejos a través de historias contadas y de comentarios coloquiales con los que, además de mejorar su competencia comunicativa, han construido valores pacifistas en comunidad. En efecto, haber conversado entre iguales ha fortalecido la cohesión del grupo estudiado en este caso múltiple y les ha procurado la experiencia de sentirse importantes para sus compañeros, con aportaciones escuchadas, valoradas y consensuadas dialógicamente. De esta manera, la acción argumentativa de cada caso ha contribuido a resolver sus conflictos interpersonales en la escuela. En consecuencia, para contribuir a solucionar conflictos escolares, resulta esencial descifrar el pensamiento infantil a través del lenguaje.

El empleo analítico de mapas lógicos de argumentos y de mapas semánticos de categorías ha favorecido la diagnosis holística de los 10 casos personales estudiados, lo cual ayuda a comprenderlos desde el aspecto emocional y a tratar los conflictos desde su causa a su solución, dando herramientas y oportunidades a los agentes escolares para intervenir y solucionarlos de manera significativa. Los conflictos se resuelven cultivando con sentido el pensamiento de los infantes y comenzando el proceso por la escucha de sus argumentos (Cruz-Romero, 2018). La participación en tertulias de los casos estudiados ha favorecido el análisis de sus razonamientos en su coherencia congruente, sus tipologías

argumentativas, su eficiencia dialógica, y su estado socio-emocional. Claudel y Doury (2018) han sido pioneras en analizar con mapas lógicos el pensamiento argumentativo de estudiantes de educación superior. Nuestra investigación lo es al respecto del pensamiento argumentativo infantil.

Para entender la lógica infantil es importante partir de su intertexto lector (Mendoza, 2001) porque este influye decisivamente en el sentido de su pensamiento. Se ha cuidado el rescate de la cultura intertextual discente sobre textualidades incidentes en el valor de la paz a través de la estipulación de preguntas clave para la entrevista que organizaba la tertulia, y los resultados han puesto de manifiesto la presencia de un vacío cultural importante en los hogares y en los medios de comunicación y redes sociales sobre la cultura de la paz en textos literarios. Los pocos intertextos rescatados cooperativamente fueron empleados por los discentes para textualizar su propia leyenda hipertextual. Así pues, parece ser que la escuela es el único agente cotidiano que todavía trabaja la educación literaria del alumnado y que ofrece intertextos semióticos sobre educación en valores humanistas, por lo que su misión formadora es imprescindible para que las nuevas generaciones construyan su espacio vital con capacidad de socialización democrática.

La motivación reiterada en los discursos de los casos estudiados cuando se descubrieron como autores publicados en Internet evidencia la relevancia de las redes sociales en la promoción significativa del proyecto realizado en su horizonte de expectativas como generación *Alpha*. La obra en común que han construido cooperativamente y desde un compromiso ético deliberado y consensuado ha ayudado a disolver conflictos ocasionados en el grupo, pues todos se han sentido orgullosos de haber participado y han reconocido que el logro ha sido posible gracias a todas y cada una de las aportaciones. Así se constata que el empoderamiento y la participación ayuda a destruir el problema del acoso y los conflictos entre compañeros, pues favorece la autoestima y la cohesión de grupo.

Se ha demostrado que el empleo de las tecnologías en las actividades didácticas debe estar bien programado en su comunicación trascendental, pues, si estas se emplean en prácticas argumentativas y con literatura de tradición oral -con la cual el alumnado se siente libre en la interpretación por carecer aquella de autoría denominada-, se pueden resolver problemas reales del aula. La generación de nativos digitales demanda estrategias didácticas con medios tecnológicos que garanticen su plena participación y empoderamiento. Por ello, la escuela tiene el deber de incluirlas en proyectos como el expuesto en la presente investigación, para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas, ayudando a paliar la brecha digital que todavía sigue existiendo en el mundo educativo.

Así pues, se concluye que, por medio de la argumentación dialógica, la educación literaria es capaz de tratar los problemas vitales de los infantes al despertar su lógica y sus experiencias vitales. Este proceso gana sentido con las iniciativas de aprendizaje informal que -previo consentimiento colegiado- promueve las obras discentes en la Web, pues entonces niños y niñas experimentan cómo el sentido crítico y la creatividad personales y cooperativos les hace ser importantes, quererse a sí mismos y a sus iguales. Ahí radica la importancia de que en las tareas escolares de educación literaria haya

interpretación y creación imaginativas de nuevas obras de literatura con empleo de las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) de las voces que argumentan desde la *ensoñación colectiva* (Caro Valverde, 2023) de un cuento para un mundo más pacífico. La lógica da sentido a la emoción. En el poder comunicativo de la argumentación auténtica está el corazón para educar emocionalmente, y la educación literaria simbolizada en la paloma valiente y solidaria del arte procura el sentir-pensar compartido que imagina ideas proteicas con los sueños libres de la infancia.

Presentación del artículo: 24 de marzo de 2023

Fecha de aprobación: 17 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 31 de julio de 2023

Pérez Alcaraz, P. y Caro Valverde, M. T. (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(76). <http://dx.doi.org/10.6018/red.562391>

Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Referencias

- Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Álvarez Torres, M. (2022). La paz como instrumento para lograr sociedades justas, pacíficas e inclusivas (ODS 16 AGENDA 2030). *Estudios de Deusto: revista de Derecho Público*, 70(1), 193-220. <https://doi.org/10.18543/ed.2500>
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Editorial Gredos.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Paidós.
- Brassart, D. G. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 41-50.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cardini, A., Paparella, C. y Semmoloni, C. (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas. Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. Fundación Santillana.
- Caro Valverde, M. T. (2022). Coalescencia entre crítica y creación en comentarios metacognitivos y cuentos transductivos: Un estudio de caso múltiple en portafolios de Grado en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 97(36.3), Art. 36.3. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96527>

- Caro Valverde, M. T. (2023). *Enseñar a ensoñar. La educación competente de la lengua y la literatura desde la poética del lector*. Octaedro.
- Caro Valverde, M. T. y Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2023). *Comentario argumentativo de textos: multimodalidad y transmodalización*. Síntesis.
- Caro Valverde, M. T. y Pérez Alcaraz, P. (2022). Argumentar narrando: la literatura oral patrimonial en el programa de televisión “Educando con corazón”. En M. J. Maldonado y M. Gutiérrez Zornoza (Comp.). *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 19-30). Editorial Dykinson.
- Castro, A., Patera, S. y Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279-292. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.279-292>
- Claudiel, C., & Doury, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l’enseignement de l’argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 39, 33. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-4-1.pdf>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.
- Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 25, 141-162. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.5957>
- Doury, M. y Plantin, Ch. (2015). Une approche langagière et interactionnelle de l’argumentation. *Argumentation et Analyse du Discours* [Online], 15. <https://doi.org/10.4000/aad.2006>
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Egan, K. (1990) *Romantic Understanding: The Development of Rationality and Imagination, Age 8-15*. Routledge.
- Egan, K. (2008). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Flecha, J. R., y Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 13, 1-19. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (sf.). *Millenials y lectura*. <https://fundaciongsr.org/recursos-2/>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz / Gernika Gogoratuz.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.
- González García, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 657-677.

- Gumperz, J. & Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66.6. Parte 2.
- Gutiérrez, M.-F., & Escobar-Altare, A. (2020). Integración de la narración y la argumentación en la renarración de textos narrativos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 19(1), 22-31. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2131
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), 50.
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 25-48. doi:10.1080/02103702.2015.1111608
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire: du passé dans le présent. En M. F. Bishop y A. Balhadjin (Coords.). *Les patrimoines littéraires à l'école, Tensions et débats actuels*. Honoré Champion Éditeur.
- Macagno, F. & Pinto, R. (2021). Reconstructing Multimodal Arguments in Advertisements: Combining Pragmatics and Argumentation Theory. *Argumentation*, 35(1), 141-176.
- Magnani, L. (2006). Multimodal Abduction: External Semiotic Anchors and Hybrid Representations. *Logic Journal of the IGPS*, 14(1), 107-136.
- Marrero, J. (1993). Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Comps.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.
- Martínez-Agut, M. P. y Monzó-Martínez, A. (2021). La Tecnología del Empoderamiento y la Participación (TEP) en la formación inicial de los profesionales de la educación desde el RD 822/2021 y los ODS. En REDINE (Ed.). *Conferencie Proceedings EDUNOVATIC 2021* (pp. 814-819). Redine.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Horsori editorial.
- Migdalek, M. J., Rosemberg, C. R., & Yáñez, C. S. (2014). La génesis de la argumentación. Un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(3), 251-267. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v19n3a03>.
- Moral, M. E. y Rodríguez, C. (2021). Revisión sistemática de investigaciones sobre videojuegos bélicos (2010-2020). *Revista de humanidades*, 42, 205-228. <https://doi.org/10.5944/rdh.42.2021.27570>
- Parra, J. D. (2019). El arte del muestreo cualitativo y su importancia para la evaluación y la investigación de políticas públicas: una aproximación realista. *OPER*, 25, 119-136. <https://doi.org/10.18601/16578651.n25.07>
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel.
- Perelman, Ch. et Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de L'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Éditions de L'université de Bruxelles.
- Pérez Alcaraz, P. [Cuéntame y cántame] (8 de febrero de 2023). *La sonrisa de la paz*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gx4KOLqbn3I>
- Pérez Alcaraz, P. [@cuentamecantame] (8 de febrero de 2023). *La sonrisa de la paz*. [Archivo de vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CoZ6OzNJsgp/?hl=es>

- Pérez-Alcaraz, P. & Caro-Valverde, M. T. (2022). Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries. *Investigaciones sobre Lectura*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>
- Pérez Alcaraz, P., y Caro Valverde, M. T. (2022). Espacios para la argumentación infantil sobre la literatura clásica en el canal de Instagram "Cuéntame y Cántame". En M. J Maldonado y M. Gutiérrez Zornoza (Eds.), *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 7-18). Dykinson.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'Argumentation. Introduction a l'étude linguistique de la parole argumentative*. Kimé.
- Promotores culturales comunitarios [promotoresculturalescomuni3080] (14 de septiembre de 2020). *La paloma de la paz, leyenda de Bakú Azerbaiyán*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SNsVcNjQxus&t=54s>
- Reig, D. (2014). Educando en las pedagogías del empoderamiento y la participación. *Educadores. Revista de renovación pedagógica*, 249, 38-48.
- Rodari, G. (2017). *Escuela de fantasía: reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*. Blakie Books.
- Rule, P., & Mitchell, J. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406915611575>
- Saavedra, E. (2020). Validación del cuestionario sobre hábitos de consumo de videojuegos en chilenos *millennials*. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 18(36), 43-55. <https://orcid.org/0000-0002-9220-4320>
- Sánchez Álvarez, D. J. (2022). Concepción y práctica de la actualidad de la argumentación multimodal como fenómeno cognitivo, social y emergente. *Revista Iberoamericana De Argumentación*, 25, 62-87. <https://doi.org/10.15366/ria2022.25.004>
- Santana, N. (2020). Estudio GÉNERO, GAMERS Y VIDEOJUEGOS: Una aproximación desde el enfoque de género, al consumo de videojuegos y la situación de las jugadoras en el sector. *Cátedra Telefónica de la ULPGC*. <https://catedratelefonica.ulpgc.es/estudio-genero-gamers-videojuegos/>
- Shiro, M., Migdalek, M. & Rosemberg, C. (2019). Stance-taking in Spanish-speaking Preschoolers' Argumentative Interaction. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 184-211. <https://doi.org/10.2478/plc-2019-0009>
- Spindler, G. & Spindler, L. (1992). Cultural Process and Ethnography: an Antropological perspective. In M. D. Le Compte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 53-92). Emerald Publishing.
- Suasnabas, L., Guevara, G. P., y Schuldt, O. P. (2017). Videojuegos y su relación con la violencia. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 1(4), 983-1000. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/4>
- Toulmin S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2020), *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: Des actions concrètes pour l'école, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>
- Zambrano Farias, F. J. (2017). Sociedad del Conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal*, 10(2), 169-177.

Anexos:

Anexo 1. Transcripción de la tertulia literaria dialógica sobre *La leyenda de la paz*

- P: ¿Os ha gustado la historia? ¿Por qué?
A3: *A mí mucho, porque al final no ha habido guerra.*
A5: *A mí tampoco me gusta que haya guerras, porque al final siempre sufren las personas.*
- P: ¿Qué pensáis que ha ocasionado la guerra en la historia?
A10: *Porque se están peleando por territorios.*
- P: ¿Cómo se sienten los dos personajes principales durante el cuento?
A9: *Yo creo que bien y mal.*
- P: ¿Por qué?
A9: *Pues porque quieren luchar para ganar, y a mí me gusta ganar, pero mal porque las guerras son malas, y muere gente.*
- P: ¿De qué otra manera se podría haber solucionado la historia?
A4: *Pues no ir a la guerra.*
A3: *Pero claro, A3, es que, a lo mejor, si el rey no va a la guerra, el otro rey piensa que no se atreve.*
- P: ¿Es importante lo que piensen los demás de ti?
A3: *Mucho.*
A5: *Yo creo que no tanto, porque lo importante es hacer lo que creas tú que está bien.*
A8: *A mí, a veces, me dicen cosas, pero yo hago lo que yo creo.*
- P: ¿La madre del rey da más importancia a la guerra o a la vida? ¿Por qué?
A1: *A la vida porque no quiere que sufran las palomas y que su pueblo tenga mala suerte.*
A6: *No quiere que muera nadie, y prefiere que todos vivan.*
A5: *Yo creo que ella sabe que, si va sin casco, no va a luchar su hijo, y por eso le dice que vaya, pero porque no va a haber guerra.*
A9: *Las mamás son listas.*
- P: ¿Qué consecuencias puede tener esta guerra?
A4: *Que muere gente, y hay personas muy tristes.*
- P: ¿Qué ha conseguido parar la guerra?
A5: *Pues el casco, que la madre le ha dicho que no se lo lleve porque está la paloma criando a sus polluelos.*
- P: ¿Qué significa la paloma?
A5: *Pues la paloma es el símbolo de la paz, y puede traer muchas desgracias.*
- P: ¿Y por qué la paloma es considerada mundialmente símbolo de la paz?
A10: *Porque tiene los colores de la paz.*
A5: *Y porque las palomas no son agresivas.*
- P: ¿Qué significa el nido que hace la paloma dentro del casco?

A5: *Pues que hay polluelos indefensos que hay que proteger.*

A1: *Ah, cómo los niños y las personas en la guerra entonces.*

- P: *¿Es habitual que un rey vaya a la guerra sin protección? Pon ejemplos.*
A5: *Yo nunca he visto eso, la verdad. Tienes que ir protegido.*
A6: *Bueno, pero si hay una guerra en el colegio, que no es guerra de pistolas, pero es guerra, y no vas con casco...*
A3: *Ah, eso es verdad. Pero, si no te peleas de golpes, no necesitas casco ni protección.*
A7: *Pero siempre es bueno llevar protección, por si acaso, que no sabes si la pelea va a ser fuerte.*
- P: *¿Te parecen simpáticos los reyes? ¿Por qué? ¿Y la reina madre? ¿Y el espía? ¿Por qué?*
A8: *Bueno, hay un rey que sí, pero el otro no mucho. El que firma la paz, y acepta no luchar, es más listo, pero al otro se lo tiene que decir su madre.*
A4: *Pero el espía es un chivato.*
- P: *Entonces, ¿chivarse está mal siempre?*
A3: *Yo creo que no, porque si ves algo mal hay que decirlo.*
A5: *Claro, es como si, por ejemplo, se ríen de un compañero.*
- P: *Si la paloma no hubiera hecho su nido en el casco de guerra, ¿qué habría pasado?*
A3: *Pues se hubiese puesto el casco el rey.*
A5: *Claro, y así podía ir a la guerra.*
A1: *Hubiese sido peor.*
- P: *Si en lugar de aves, en el casco hubiera balas, ¿qué habría pasado?*
A1: *Pues con eso ya sí que podían ir a la guerra, y matar.*
A5: *Con las balas muere gente. Hubiesen ido a la guerra enseguida.*
A6: *Yo creo que entonces la madre no podía pararlo.*
- P: *Si en lugar de aves, en el casco hubiera dinero, ¿qué habría pasado?*
A10: *A lo mejor ese dinero se lo da al rey, y así él no quiere ya pelear.*
A4: *Pero con el dinero se puede comprar más pistolas también, y cascos.*
- P: *¿Qué es la paz para ti?*
A1: *Pues vivir en paz.*
A2: *Estar tranquilo, y eso.*
A8: *Para mí es no tener problemas, y que no se ríen de mí, y me quieran.*
A4: *Bueno, y también que no haya guerras y no se pelee nadie, ni mueran.*
- P: *¿Qué otras maneras conocéis de hacer la guerra?*
A5: *Engañar, robar...*
A6: *También pegar.*
A2A: *Insultar.*
- P: *¿Tienes amigos?*
Todos: *Sí*
- P: *¿Cómo son tus amigos y cuáles son las cualidades que más valoras en ellos?*
A10: *Pues a mí me gusta mucho que me escuchen, y que juego mucho con ella (su amiga) y que nos reímos siempre.*

A3: *A6 y yo nos peleamos muchas veces, pero nos queremos mucho.*

A6: *Es que es importante perdonarse siempre.*

- P: *¿Y cómo os sentiríais si un amigo os engañara o pegara?*
A8: *Pues muy mal, porque hay que tratar bien a las personas.*
(*Todos asienten*)
- P: *¿Crees que es importante no hacer con los demás lo que no te gustaría que te hicieran a ti?*
A2: *Claro, porque eso no se hace, o, si no, lo pasas mal.*
A9: *Yo, por ejemplo, si no quiero que me griten, no grito. Pero, a veces, te pasa sin pensarlo.*
A4: *Eso, a veces sin querer lo haces.*
A5: *Pero tienes que intentar que no te pase, porque luego no quieres que te pase a ti.*
- P: *Si estuviera en tus manos, ¿cómo solucionarías la guerra?*
A8: *Se podrían dar un abrazo.*
A4: *Podrían llegar a un acuerdo, y así estar los dos contentos.*
- P: *¿Qué otras maneras hay de entrar en guerra? (que no sea solo violencia física)*
A3: *Pues discutir y enfadarse.*
A6: *También empujarse.*
A1: *Decir insultos.*
A4: *No jugar con un amigo, y que se quede solo.*
- P: *¿Qué otros objetos, además del casco y la paloma, podríamos incluir en el cuento para llegar a la paz?*
A3: *¿Un regalo por ejemplo?*
A8: *Eso es buena idea, y un cuento que hay de paz.*
- P: *Si esta historia sucediera hoy, ¿dónde crees que ocurriría y cuáles podrían ser sus protagonistas?*
A7: *Eso pasa en Ucrania desde hace poco.*
- P: *Además de Ucrania, hay más países en guerra, ¿conocéis alguno?*
Todos: No.
- P: *¿En vuestro entorno hay “guerras” o peleas (en el cole, por ejemplo)?*
A8: *En casa mi mamá grita mucho.*
A9: *A mí, si me he portado mal, me han pegado.*
A5: *En el cole, a veces, también hay niños que dicen palabrotas, o algo feo, y entonces otros lloran.*
A6: *Y en clase, a veces, también nos peleamos.*
- P: *¿Cómo las solucionarías?*
A3: *Pues es importante pedir perdón, y ayudar a otros niños.*
A6: *También hay que hablar, porque, a veces, tú crees que tienes razón, y la otra niña también, y, entonces, hay que llegar a un acuerdo.*
A5: *Es verdad, eso lo hacemos siempre contigo, señor.*
- P: *¿Hay algo de vosotros y vosotras que no os guste cuando discutís?*
A9: *Yo me pongo muy furioso, y me entra mucha rabia y no la controlo.*

A3: *A mí no me gusta que, a veces, me enfado sin motivos.*

A2: *Yo digo algún insulto, y son feos.*

Anexo 2. Transcripción del proceso de creación hipertextual

- P: Primero hay que pensar en la persona o personas a las que le queremos escribir el cuento.
A9: *Pues yo creo que puede ser para los niños y las niñas, ¿no?*
A6: *Buena idea, así podemos ayudar a otros niños.*
- P: ¿Qué problema queremos solucionar?
A3: *El problema son las peleas del cole.*
A6: *¿Solucionamos ese problema, chicos?*
Todos: *Vale, si, buena idea.*
- P: Ahora vamos a pensar en los personajes que queremos que aparezcan.
A10: *Pueden ser niños y niñas.*
A1: *O podemos ser nosotros.*
A7: *La protagonista puede ser Pax, como en mi cuento.*
A5: *¡Vamos a hacer que sean animales mejor!*
Todos: *¡Buena idea, sí!*
- P: Vale, ahora tenemos que pensar en las tres partes que va a tener la historia, es decir, cómo empieza, cómo se desarrolla el problema y cómo va a terminar.
A3: *Pues un animal, que se ríen de él, y lo pasa muy mal y se siente solo.*
A4: *Y que aparezca alguien nuevo en el cole y le ayude.*
A5: *¿Y si hacemos que la protagonista sea Dori? (es la gata que vive en el patio de la escuela).*
Todos: *¡Sí!*
A4: *Los malos pueden ser los perros de aquí enfrente (perros de la casa del vecino, que colinda con la escuela).*
A2: *Qué buena idea.*
A8: *Y los perros son los que se meten con Dori, hasta que viene una alumna nueva, que puede ser una paloma.*
A9: *Yo creo que es buena idea, porque es la paloma de la paz, y va a ayudar a Dori.*
A1: *Puede llamarse Pax, como en el cuento que encontré A7.*
A10: *Muy buena idea.*
A7: *Qué bien, sí.*
A3: *Pero yo quiero que haya más animales.*
A5: *Puede salir una hormiga, que también sea valiente, porque es pequeña, como la del cuento del pequeño conejo blanco (un cuento de la editorial Kalandraka, de Xosé Ballesteros y Óscar Villar).*
A1: *Y la paloma le puede sonreír, a Dori, para que no se sienta sola.*
A8: *Ah, claro. Es como si nadie la ve, y solo la ve Dori, y le sonrío, y, así, hay paz.*
A9: *Pero si nadie la ve, entonces es invisible.*
A4: *Pero los perros sí que la ven, porque le gritan y eso, y se meten con ella.*
A7: *Ya, pero, a lo mejor, los perros hacen eso por hacerse los guais.*
A6: *A veces la gente mala no sabe cómo ser buena, y también hay que ayudarla.*
- P: Vamos a juntar todas vuestras ideas, a ver cómo va la historia y qué os parece, y, en función de eso, variáis lo que consideréis:

Introducción:

Un gatito en el cole cada vez está más triste porque hay tres perros que se meten con él siempre. Como nadie le ve, se empieza a hacer invisible.

Nudo:

Un día llega una alumna nueva al cole, una paloma, y por primera vez alguien le sonrío, y el gato vuelve a aparecer. Ese día la paloma se entera, por el gato, del problema, y decide hacer una reunión con todos los animales, para abordar el problema.

Todos coinciden en que deben ir a hablar con los perros, pero nadie se atreve, salvo la hormiguita, que, muy valiente, decide hablar con ellos.

Desenlace:

Así es como la hormiga se entera de que los perros quieren ser buenos, pero no saben cómo, pues con ellos nadie lo ha sido nunca. La paloma les enseña, diciéndoles que la paz comienza con una sonrisa. Y ese día, los perros sonrían por primera vez.

Todos: es chulísima la historia.

Anexo 3. Transcripción de la tertulia literaria dialógica sobre intertextos lectores

- P: ¿Qué otras historias conocéis, o habéis encontrado investigando, relacionadas con la restauración de la paz?
A3: *Nada. En mi casa nadie sabía nada.*
A8: *Yo me sé un cuento que no sé cómo se llama, pero me lo pusieron una vez en Infantil, y era de una paloma que va volando, y ve un río, y se acerca, y coge una hoja, y se lleva a la hormiga, y la paloma y la hormiga acaban siendo amigas.*
A7: *Yo, ayer por la noche, vi un vídeo de una paloma que calmó una guerra. Estaban en guerra un montón de reyes y un rey hizo una reunión: reunió a todos los reyes en guerra y les dijo que no quería estar más en guerra. Todos dijeron que sí, y el rey que propuso la reunión dijo que jugaran a un juego. Y un rey, que no le gustaban mucho las guerras, dijo que no quería seguir en guerra. Después, el Rey de los Lagos llevó a su hija para que les dijera cómo era el juego. La hija se llamaba Pax. Y les dijo que el juego era traer unas aves para que compitieran, que fueran al bosque que hay tras un océano de fuego, y que trajeran una rama de un árbol mágico, y después fueron las palomas, pero solo una paloma, la del rey de los Lagos, trajo la rama.*
- P: ¿Por qué una paloma consigue parar la guerra, como en *La leyenda de la paz*?
A7: *Porque no importa el tamaño que tengas. Lo que importa es lo que tengas en tu interior.*
A5: *Es como Picasso, que pintaba palomas.*
A8: *¿Picasso, el del cuadro que hemos hecho?*
A6: *Sí, A8, ¿no te has fijado que arriba hay una paloma? (en el colegio se ha representado el Guernica con cartones).*
- P: ¿Por qué Picasso empezó a pintar palomas?
A5: *Mi madre me ha dicho que fue por una guerra que él vio, como el Guernica, y entonces empezó a pintarlas.*
A1: *Pero la profe de religión nos dijo que era por Jesús, o algo así.*
A10: *Ah, sí, que era después de cuando llovió tanto, y los animales se subieron al arca. Es verdad.*
- P: ¿Qué simboliza esa paloma tras el diluvio, según la religión?
A4: *Pues cuando dejó de llover.*

A10: Que volvió la paz cuando llegó la paloma, creo.

- P: ¿Y conocéis alguna serie o película que hable de paz?
Todos: No.
- P: ¿Te gusta jugar con tus amigos? ¿Cuál es el juego de equipo que más te gusta? ¿Por qué? ¿Crees que sois buenos compañeros? ¿Por qué?
A4: Bueno, yo juego al fútbol, pero no es en equipo.
A5: Pero el fútbol tiene equipos.
A9: Sí, pero nos peleamos en eso.
A10: Nosotras jugamos al pilla turita, y nos gusta mucho.
A3: Ya, pero eso no es en equipo.
A6: En las clases de inglés sí que hacemos cosas en equipo, y juegos y eso.
- P: ¿Conocéis juegos de guerra?
A9: Sí, muchos de la Play, y yo juego. Tienes que ir con las pistolas y matar a mucha gente.
A4: Call of duty.
A7: Mind craft y Fornite.
- P: ¿Qué pensáis de esos juegos?
A6: Que son muy violentos.
A8: Solo enseñan cosas de pelear, y los niños lo aprenden.
A5: Son juegos de mayores.
A9: A mí me parece bien, y porque te diviertes y puedes jugar con amigos.
A3: Sí, pero es peligroso y eso puede pasar en la realidad.
A9: Yo creo que no puede pasar en la realidad, porque los juegos son para jugar y no son reales.
- P: ¿No creéis que es mejor jugar a juegos de paz? ¿Cuáles conocéis?
A7: Yo un juego de Pokémon, que se juega en equipo. Se llama Pokémon escarlata.
A10: Uno que se llama stumble guys.
A9: Yo el frostall.
A7: Pero eso es de matar, A9.
A9: ¡Ah! vale.
A6: A mí me gustan los juegos donde hay que hablar y solucionar algo juntos, como un scape room.
- P: Entonces, ¿crees que hablando se entiende la gente? ¿Por qué?
A6: Porque, si no hablas con la otra persona, no sabes lo que piensa.
A3: Y te crees que tú tienes la razón siempre.
A8: Hay que escuchar y entonces le entiendes también.
- P: ¿Crees que, como dice el refrán, “dos no riñen, si uno no quiere”? ¿Por qué? Pon ejemplos donde haya ocurrido esto.
A7: Sí, a mí me ha pasado que, si alguien ha querido enfadarse y yo no, pues no nos hemos peleado al final.
A9: Ah, yo eso también, pero me he enfadado yo.
- P: ¿Conocéis alguna frase famosa más sobre la paz?
A1: A mí, mi madre me dijo una cosa de la sonrisa, pero no me acuerdo.

- P: Puede ser la frase de María Teresa de Calcuta que dice así “la paz empieza con una sonrisa”.
A1: *Ah sí, era eso.*
A3: *Qué bonita, señor.*
- P: *¿Qué quiere decir esa frase?*
A2: *Que hay que sonreír.*
A8: *Yo creo que, si sonríes, eres bueno y simpático, y así la gente te quiere.*
A5: *Pues que, si sonríes, ayudas a la gente.*
A4: *Ah, que si sonríes y estás feliz, no te vas a pelear, claro.*

Anexo 4. Transcripción de la tertulia literaria dialógica sobre el cuento inventado *La sonrisa de la paz*.

- P: *¿Qué os parece el resultado del cuento?*
A9: *Está super guapo.*
A1: *A mí me ha encantado.*
Todos: *Y a mí también.*
- P: *¿Cómo os hace sentir?*
A6: *Pues me tranquiliza porque al final hay una solución muy bonita.*
A3: *A mí me gusta que vayamos a ayudar a otros niños de otros coles.*
- P: *¿En qué te recuerda este cuento a la leyenda de la paz?*
A1: *Pues que también hay un problema que solucionar.*
A5: *Alguien lo está pasando mal, como el pueblo en La leyenda de la paz.*
- P: *¿Cómo se soluciona el conflicto en este cuento?*
A8: *Con una sonrisa.*
A10: *Y también con las palabras.*
- P: *¿Os gusta la solución que le habéis dado? ¿De qué otra manera se podría haber solucionado?*
A4: *Pues habría estado bien que se hiciesen amigos.*
A3: *Pero, A4, se van a hacer amigos poco a poco, porque no puedes perdonar tan rápido y enseguida ser amigos, ¿no?*
A4: *A mí me gustaría más que pidiesen perdón.*
- P: *¿Crees que esta manera de resolver el conflicto podría haberse dado en La leyenda de la paz?*
A6: *Pues, hombre, a lo mejor, si que podrían haber sonreído.*
A7: *Yo creo que al rey le gustaría que le sonriesen.*
A9: *Pero la leyenda era de guerra y yo creo que es mejor lo del casco.*
A5: *Claro. Además, los animales en ese cuento no hablan.*
- P: *¿Habéis incluido elementos de otros cuentos o historias que conocíais?*
A5: *La frase de que con la sonrisa empieza la paz, por ejemplo.*
A8: *También lo de la hormiguita valiente (viene del cuento “Pequeño conejo blanco”, Kalandraka de Xosé Ballesteros y Óscar Villán).*
A9: *La paloma de la paz.*
A7: *También el nombre PAX, del cuento que yo encontré.*

- P: ¿Qué os parece que vuestro cuento haya salido del cole y esté en las redes sociales?
A: *A mí me encanta.*
A: *Yo se lo he enseñado a toda mi familia y a mi primo para que se lo ponga en su cole.*
A: *Somos famosos, seño.*
A: *¿Podemos hacer más cuentos o cosas en tu canal?*