

APRENDIZAJE DIALÓGICO Y CONVIVENCIA ESCOLAR

Carme García Yeste **Guía para las escuelas**
Rocío García Carrión



Aprendizaje dialógico y convivencia escolar

Guía para las escuelas

Carme García Yeste
Rocío García Carrión

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2022

Título de la obra:

Aprendizaje dialógico y convivencia escolar: Guía para las escuelas

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, sino que son los autores los únicos responsables

Las normas lingüísticas seguidas en este libro son las establecidas por la Real Academia Española en la Ortografía de la lengua española publicada en el año 2010.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

NIPO edición en IBD: 847-22-073-6

NIPO edición en línea: 847-22-043-0

Maquetación: Negra

ÍNDICE

Introducción	5
1. ANTECEDENTES Y BASE TEÓRICA.	
Aportaciones al aprendizaje dialógico	7
1.1. La Teoría de la Acción Dialógica (Freire)	7
1.2. La Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas)	8
1.3. La Teoría Sociocultural del Aprendizaje (Vygotsky y Bruner)	9
1.4. La Indagación Dialógica (Wells)	11
1.5. El Aprendizaje Dialógico (Flecha)	12
2. LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO.	
Aportaciones al aprendizaje y la convivencia escolar	14
2.1. Diálogo igualitario	15
2.2. Inteligencia cultural	15
2.3. Transformación	16
2.4. Dimensión instrumental	16
2.5. Creación de sentido	17
2.6. Solidaridad	18
2.7. Igualdad de diferencias	18
3. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.	
Educación participativa de la comunidad basada en el aprendizaje dialógico	20
3.1. Aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje a la calidad, equidad, inclusión y convivencia en la escuela	21
3.2. Contribución del Aprendizaje Dialógico al impacto social y la co-creación	23
4. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO.	
Evidencia científica del proyecto INCLUD-ED para la mejora del aprendizaje y la convivencia	25
4.1. Grupos Interactivos	26
4.2. Tertulias Dialógicas	28
4.3. Formación de familiares	30
4.4. Participación educativa de la comunidad	31
4.5. Formación dialógica del profesorado	32
5. EL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.	
Mejorar la convivencia en diálogo y con la comunidad	35
5.1. Formación dialógica del profesorado en la mejora de la convivencia	38
5.2. Diálogo igualitario y participación de la comunidad en la prevención y resolución de conflictos	36
5.3. El Club de los Valientes Violencia 0	39
5.4. Experiencias de éxito	40
BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ONLINE	60
Bibliografía	60
Recursos online	65

Introducción

La convivencia escolar es un elemento esencial para el buen funcionamiento de los centros educativos y para que el alumnado, en todas las etapas educativas, tenga una experiencia escolar satisfactoria y oportunidades para un aprendizaje de éxito. La evidencia nos muestra, además, que **la mejora de la convivencia y la mejora de los aprendizajes curriculares**, como las matemáticas o la lengua, **pueden ir de la mano, cuando se aplican actuaciones que inciden, a la vez, en ambos aspectos** (Flecha, 2015).

Llevar la evidencia científica al aula es una herramienta maravillosa que demuestra mejorar la convivencia en todos los contextos en los que se aplica con rigurosidad. Con actuaciones educativas basadas en la evidencia científica, profesorado de aulas y escuelas de características muy distintas saben qué hacer para lograr entornos seguros y saludables para todo el alumnado. El impacto positivo de estas actuaciones se ha observado incluso en los contextos de más dificultad, como ocurrió en el caso de una escuela con una problemática grave en la convivencia escolar. Concretamente, esta escuela estaba segregada física, social y culturalmente, las familias vivían en condiciones muy precarias, y el alumnado apenas aprendía a leer y no accedía a la educación secundaria, lo que contribuía a perpetuar la exclusión social en la que vivían (Aubert, 2011). En este caso, no solo el aprendizaje era un problema, también lo eran la convivencia, elevados índices de absentismo y conflictos con el profesorado. Después de un intenso proceso de formación, debate y toma de decisión, la escuela se transformó en Comunidad de Aprendizaje y empezó a aplicar Actuaciones Educativas de Éxito. Allí donde antes niñas y niños de 10 años no sabían leer bien, ya leían con 5 años; donde antes el alumnado no quería ir al colegio, ahora se levantaban temprano con ganas de ir; donde había una barrera en la puerta de la escuela que las familias no podían traspasar, ahora había familias participando en las aulas en grupos interactivos, en formación de familiares, o en comisiones mixtas tomando

decisiones como, por ejemplo, la de traer la educación secundaria a la propia escuela. En esta escuela mejoró a la vez el aprendizaje y la convivencia, y lo hizo a través del diálogo, la participación, la confianza en las posibilidades de cambio, y una base teórica y científica sólida.

Esta guía pretende acompañar en este camino a todas las comunidades educativas que quieran mejorar la convivencia en sus centros, incluyendo a aquellos que parten de situaciones muy complejas. La guía está dirigida a profesionales de la educación y comunidades educativas en general (alumnado, familias y otros agentes educativos), con el objetivo de facilitarles elementos tanto teóricos como prácticos que les ayude a mejorar la convivencia en los centros educativos, al tiempo que se consiguen resultados académicos de éxito. El contenido que aquí se incluye se basa en la evidencia científica recogida durante más de 25 años de desarrollo e implementación del Aprendizaje Dialógico en escuelas muy diversas de 14 países del mundo, algunas como Comunidades de Aprendizaje y otras a través de Actuaciones Educativas de Éxito que han demostrado las mejoras que todo profesor y profesora desea para su alumnado. Además, surge del diálogo igualitario y la co-creación con las comunidades (profesorado, alumnado, familiares, etc.) que lo han llevado a cabo en sus centros.

La premisa de esta guía es que solo en centros educativos donde haya una convivencia positiva, basada en valores como el respeto y la solidaridad, donde no se tolere ni se deseen situaciones de burla, discriminación, acoso, violencia o mal trato de cualquier tipo, y donde no se desvincule la convivencia del aprendizaje, será posible crear entornos seguros donde el alumnado se sienta con la confianza y el respaldo para poder progresar académicamente y tener un desarrollo saludable tanto a nivel cognitivo como emocional y social. Y esto es una tarea que concierne a toda la comunidad.

Para ello, esta guía se divide en cinco capítulos. En primer lugar (*capítulo 1*), abordamos las principales aportaciones teóricas que, desde diferentes disciplinas, han contribuido a explicar cómo las personas nos entendemos, aprendemos y creamos nuevo conocimiento a través de las interacciones y el diálogo. En segundo lugar (*capítulo 2*), nos centramos en la teoría del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), desgranando más en detalle sus siete principios, que son la clave para construir espacios de aprendizaje óptimos para el aprendizaje y la convivencia escolar. A continuación (*capítulo 3*), nos centramos en las Comunidades de Aprendizaje, escuelas que funcionan a partir de la aplicación del aprendizaje dialógico en los diversos aspectos de su funcionamiento y que están contribuyendo a la inclusión educativa, el éxito escolar y la convivencia enriquecedora en centros muy diversos, desde la educación infantil a la de personas adultas, en contextos rurales y urbanos, con mucha o poca diversidad cultural, en contextos de pobreza o con alto poder adquisitivo. El siguiente capítulo (*capítulo 4*) se centra en las Actuaciones Educativas de Éxito, que fueron analizadas y conceptualizadas en el proyecto *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011, 6º Programa Marco de la Comisión Europea), y constituyen formas concretas de llevar a la práctica el aprendizaje dialógico en las aulas y otros espacios de las escuelas. Una de esas Actuaciones Educativas de Éxito es el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, al que dedicamos el siguiente capítulo (*capítulo 5*), y que constituye el enfoque de las escuelas que aplican la evidencia científica, basándose en el aprendizaje dialógico, para lograr una convivencia excelente con la participación de toda la comunidad. A continuación, ilustraremos los principales componentes de este modelo con ejemplos concretos de escuelas que lo están implementando de forma exitosa. Finalmente, recogemos la principal bibliografía y recursos online para ampliar información.

1.

ANTECEDENTES Y BASE TEÓRICA.

Aportaciones al aprendizaje dialógico desde diferentes disciplinas

Aprendemos y nos entendemos con las demás personas a través del diálogo. Por eso es esencial que los centros educativos recreen las situaciones ideales de diálogo que promueven el aprendizaje. Desde diferentes disciplinas, como la psicología, la sociología y la pedagogía, autores de gran relevancia científica y teórica han contribuido a explicar cómo deben ser esas situaciones, contextos e interacciones de aprendizaje para que sean coherentes con la forma en que las personas nos desarrollamos, aprendemos y nos relacionamos con los demás.

1.1. La Teoría de la Acción Dialógica (Freire)

¿Por qué es importante el diálogo para Freire?

Paulo Freire es el máximo exponente de la pedagogía crítica, una línea teórica de la pedagogía que enfatiza la voluntad de superar desigualdades a través de la educación y que, en el caso de Freire, está especialmente vinculada al diálogo. Por ello, elaboró la Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1970) y la noción de *dialogicidad* (1970, 2000) para explicar cómo **el diálogo es una parte fundamental del proceso de aprendizaje**. Para Freire, la experiencia dialógica es esencial para la construcción de la curiosidad epistemológica que lleva al acto de conocer. Para que esto sea posible, el diálogo tiene que cumplir unas condiciones, como basarse en la humildad y el respeto, en el amor y la fe en las personas, ya que es así como se puede construir un clima de confianza entre las personas que participan en este.

¿Qué importancia tiene este diálogo en el aula y la escuela?

Para Freire, es en ese diálogo donde las personas aprenden las unas de las otras. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje serían dos procesos internamente relacionados que se desarrollan en cada persona, es decir, no hay unas personas que enseñan y otras que aprenden, sino que **todas las personas pueden enseñar y aprender, y todo el mundo puede ejercer pensamiento crítico sobre el conocimiento existente**. Este pensamiento crítico, que puede venir del conocimiento experto o del no experto, sirve para comprender mejor la realidad, cuestionarla, problematizarla, y llegar a transformarla. Freire nos presenta así una concepción igualitaria y democrática de la educación, que supera la relación profesorado-alumnado dentro del aula para alcanzar el conjunto de la comunidad, que tiene en el diálogo su principal herramienta, y donde tiene una importancia central dar voz a quienes tradicionalmente han estado excluidos de espacios de diálogo y participación. Esta concepción del diálogo, el aprendizaje y la participación crea la posibilidad para que personas muy diversas, desde el alumnado, a familiares y el propio profesorado, puedan participar de procesos de aprendizaje, de comprensión y análisis crítico de la realidad para mejorar sus escuelas y su realidad.

¿Qué aporta el diálogo a las posibilidades de cambio en la educación?

Freire entiende el diálogo como algo inherente a los seres humanos y a su capacidad de transformación. De hecho, la idea de transformación es central en la obra de Freire, donde afirma que **las personas no somos seres de adaptación, sino de transformación** (Freire, 1982), y está muy ligada a la superación de situaciones de opresión y exclusión. Con esta finalidad transformadora, la teoría de la acción dialógica se concreta en una educación problematizadora donde, a través del diálogo y la reflexión, las personas se hacen más conscientes de ciertos aspectos de sus vidas y los perciben de forma más completa, creando condiciones para su transformación. Siguiendo a Freire, las personas en general, las comunidades educativas en particular, y especialmente aquellas más desfavorecidas, no tienen por qué conformarse con las circunstancias, sino que pueden cambiarlas generando situaciones de diálogo que impliquen a las todas las personas como agentes de su propia transformación (Freire, 2000).

1.2. La Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas)

¿Qué aporta Habermas a la comprensión de la importancia del diálogo en educación?

Posteriormente a la Teoría de la Acción Dialógica de Freire, Habermas elaboró la Teoría de la Acción Comunicativa (1987), donde analizaba, desde la sociología, aspectos como la racionalidad y la argumentación en la comunicación humana. Habermas entiende a **las personas como sujetos que son capaces de lenguaje y acción**, y su trabajo nos ayuda a entender **cómo a través del lenguaje las personas pueden alcanzar acuerdos y, así, avanzar hacia objetivos compartidos**, por ejemplo, en una comunidad educativa.

¿Por qué es importante el uso que hacemos del conocimiento en una situación comunicativa?

Para Habermas, la racionalidad está relacionada con el uso que hacen las personas del conocimiento, más que con la forma como lo adquieren. Aplicamos una **racionalidad instrumental** cuando

utilizamos el conocimiento para conseguir unos fines concretos. Aplicamos la **racionalidad comunicativa** cuando tenemos en cuenta el contexto intersubjetivo en el que se desarrolla una acción y utilizamos el conocimiento para llegar a un entendimiento o un acuerdo. Aunque son dos tipos de racionalidad diferente no son, en realidad, opuestas, ni mutuamente excluyentes, ya que la racionalidad comunicativa incluye la dimensión instrumental cuando, por ejemplo, **una comunidad educativa se pone de acuerdo para establecer un objetivo para su comunidad, como puede ser la mejora de la convivencia.**

¿Cómo afecta el tipo de argumentos que utilizamos al entendimiento y el consenso, y cómo lo podemos trasladar a la escuela?

El tipo de argumentos utilizados en la comunicación y las pretensiones que hay tras esos argumentos crean, o no, las condiciones para poder llegar, o no, a un consenso. Si bien no necesariamente todo diálogo tiene que buscar llegar a un consenso ni todos los argumentos han de servir para convencer a otras personas, es importante que los argumentos faciliten la reflexión, el entendimiento, y lleven a más diálogo. Aquí es útil la distinción de Habermas entre pretensiones de validez y pretensiones de poder. Las **pretensiones de poder** se dan en los argumentos y las actuaciones de las personas cuando se guían por la finalidad de imponer sus propios intereses, interpretaciones, normas y valores sobre los de otras personas, aplicando el “argumento de la fuerza”. En cambio, las **pretensiones de validez** se dan cuando las actuaciones y argumentos de las personas tienen intenciones de verdad y buscan el entendimiento, pudiendo los argumentos de los demás llevar a rectificar los propios, aplicando así “la fuerza de los argumentos”. En una escuela, se estarían aplicando pretensiones de poder si prevalecen los argumentos del profesorado por el hecho de serlo, no por el contenido de sus argumentos, por ejemplo, a la hora de **establecer las normas de convivencia del centro o del aula** y las consecuencias que puede tener su no cumplimiento; se aplicarían pretensiones de validez si **se tienen en cuenta todas las aportaciones**, del profesorado pero también del alumnado y de las familias, y se valoran **en base a la calidad del contenido** de esas aportaciones.

1.3. La Teoría Sociocultural del Aprendizaje (Vygotsky y Bruner)

¿Qué dice la teoría sociocultural del aprendizaje?

La teoría sociocultural del aprendizaje nos ayuda a entender los orígenes culturales de la cognición humana. Esta perspectiva explica que **el aprendizaje depende de las interacciones con las demás personas y es, por lo tanto, un fenómeno social**, no puramente individual. El lenguaje es la herramienta más importante para interactuar y dialogar con otras personas y, por tanto, para aprender. Vygotsky y Bruner son los principales representantes de esta teoría.

Para Bruner, “la mente no podría existir si no fuera por la cultura” (Bruner, 1997, p. 23), ya que el desarrollo de la mente humana depende de la actividad que se desarrolla en una comunidad cultural, y esa cultura es lo que nos diferencia como seres humanos. Por su parte, Vygotsky explica la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, mediada por la interacción social. Según Vygotsky, es un enfoque equivocado entender que el haber alcanzado un cierto nivel de desarrollo cognitivo es lo que posibilita realizar determinados aprendizajes; por el contrario, **es participar en situaciones de aprendizaje lo que hace posible que las niñas y los niños avancen en su desarrollo.** Por

tanto, el aprendizaje debe ir enfocado no a los estadios del desarrollo que ya se han alcanzado sino a los que están por alcanzar: “el ‘buen aprendizaje’ es sólo aquel que precede al desarrollo” (Vygotsky, 1979, p.137).

¿Cómo deben ser las interacciones para promover el aprendizaje?

Estas situaciones de aprendizaje que avanzan el desarrollo son las que se sitúan en la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), definida como “la distancia entre el *nivel real de desarrollo*, determinado por la resolución independiente de problemas, y el *nivel de desarrollo potencial* determinado por la resolución de problemas con guía adulta o en colaboración con sus iguales más capaces” (Vygotsky, p.86). Según Vygotsky, **lo que nos ayuda a entender lo que un alumno o alumna puede aprender en cada momento no es lo que ya ha aprendido sino lo que puede hacer con ayuda de los demás**, incluyendo aquí no solo a profesorado, sino también a otras personas adultas, como familiares u otras personas de la comunidad, y los propios compañeros y compañeras. Pero para que esto sea posible, los espacios de aprendizaje tienen que estar organizados de manera que alumnado con diferentes niveles de competencia pueda trabajar conjuntamente.

En la misma línea, Bruner aporta los conceptos de “andamiaje” y “subcomunidades de aprendices mutuos” para explicar cómo aprendemos las personas cuando interactuamos. El *andamiaje* se refiere a la interacción con un adulto o tutor más experto para la resolución de una tarea; las *subcomunidades de aprendices mutuos* se refieren específicamente al aprendizaje entre iguales: “es un lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. (...) los aprendices ‘se andamian’ unos a otros también” (Bruner, 1997, p. 41). De esta manera, Bruner contribuye a superar el esquema único profesor-alumno y la jerarquía entre ambos, mostrando que **el aprendizaje puede ser bidireccional entre dos aprendices, cuando los espacios de aprendizaje se reestructuran para convertirlos en espacios de discusión**. Así, el alumnado puede compartir, cuestionar y ampliar ideas, y asume el protagonismo y responsabilidad de aprender y enseñar a los demás (Bruner, 1997). Estas situaciones de andamiaje y de aprendizaje en subcomunidades de aprendices mutuos se sitúan en la ZDP de Vygotsky y son el tipo de interacciones que permiten al alumnado avanzar en su aprendizaje.

¿Qué importancia tiene el contexto social y cultural en esta teoría?

El anclaje social y cultural del proceso de aprendizaje de cada individuo que explican Vygotsky y Bruner ha sido en ocasiones mal interpretado, llevando a una adaptación de la enseñanza al contexto sociocultural de partida. Esto ha llevado a generar una reducción de expectativas y de oportunidades de aprendizaje y de desarrollo del alumnado, que ha ocurrido especialmente con alumnado de minorías culturales, de origen inmigrante, o de contextos socioeconómicos desfavorecidos. La premisa de que el aprendizaje y el desarrollo están vinculados al contexto sociocultural se unía a la idea de que los contextos de este alumnado no eran favorables al aprendizaje, sino que lo limitaban y, por tanto, había que adaptarse a su nivel. Sin embargo, **la base social y cultural del aprendizaje en realidad tiene implicaciones profundamente transformadoras**. Tanto Vygotsky como Bruner argumentan la naturaleza transformadora de la persona en relación con su contexto sociocultural, y el papel que esta capacidad de transformación tiene en el aprendizaje y desarrollo cognitivo. En este sentido, **para potenciar el desarrollo y el aprendizaje del alumnado, debemos transformar el contexto de forma que generemos las condiciones propicias para el aprendizaje,**

es decir, promoviendo interacciones mediadas por el lenguaje entre personas con diferentes conocimientos. Además, estas interacciones mediadas por el lenguaje no son solo efectivas para avanzar en el aprendizaje a nivel cognitivo o conceptual sino también social, para aprender e incorporar **patrones de conducta y de relación favorecedores de una mejor convivencia.**

1.4. La Indagación Dialógica (Wells)

¿Cómo entiende Wells que se construye el conocimiento?

En su teoría de la Indagación Dialógica, Wells (2001) explica que el conocer no es una actividad que se pueda llevar a cabo de manera aislada, sino una actividad social e interactiva y, como tal, las oportunidades educativas deben reflejar estas características. Para Wells, **el aprendizaje se produce a partir de lo que se llama la “espiral del conocer”**, en la cual el conocimiento empieza con la *experiencia* personal del alumnado a partir de la participación culturalmente situada en comunidades de práctica. Más adelante, se amplía con la adquisición de *información* de “segunda mano” sobre la interpretación de otras personas en relación con las experiencias y sus significados, lo que da lugar a la *construcción de conocimiento*, y supone una postura más activa e integradora. Por último, está la *comprensión*, que tiene un carácter más holístico y es el momento culminante de un ciclo de conocer, lo cual debería ser la meta de toda actividad educativa, y que se da en colaboración con otras personas. Las relaciones que se establecen en ese proceso de indagación son esenciales para determinar un buen aprendizaje y desarrollo social y emocional.

¿Qué es la indagación dialógica y qué aporta al aprendizaje?

El proceso que describe Wells solo es posible con la participación activa de todo el alumnado. Las aportaciones de cada miembro individual es lo que hace posible la creación de conocimiento en un grupo y, al mismo tiempo, cada uno individualmente aumenta su aprendizaje a través de su participación en el grupo. De esta manera, el aprendizaje se genera en la relación dialéctica entre el conocimiento y la comprensión a través de la colaboración. Por ello, y porque entiende que entre las niñas y los niños existe una predisposición a aprender y entender en colaboración con los demás, propone que **las aulas se deberían estructurar en forma de comunidades de indagación dialógica, donde los aprendices cooperan para entender y alcanzar el objetivo final de aprendizaje.** En las comunidades de indagación dialógica, el alumnado resuelve conjuntamente problemas, para lo que necesita implicarse en un diálogo progresivo que promueve la indagación y ayuda a desarrollar el conocimiento, explorando, aportando ideas y comentando las de los demás. Pero, además, el habla no solo es un elemento esencial que media el proceso de aprendizaje, sino que media también las formas de relación entre las personas que forman una comunidad. Por tanto, generar situaciones de aula y dinámicas escolares colaborativas, donde se dialogue y construya conocimiento conjuntamente, no solo facilitará alcanzar objetivos de aprendizaje curricular. También servirá para establecer **normas y pautas de relación que lleven la colaboración y el diálogo a otros momentos de interacción, generando oportunidades para una mejor convivencia.**

1.5. El Aprendizaje Dialógico (Flecha)

En su libro *Compartiendo Palabras*, Flecha (1997) sitúa las bases y los principios de la teoría del Aprendizaje Dialógico. El Aprendizaje Dialógico fue desarrollado primero en el contexto de la educación de personas adultas, con la creación de la primera comunidad de aprendizaje en la Escuela de personas Adultas de La Verneda-Sant Martí de Barcelona. Posteriormente esta concepción ha explicado también cómo se produce el aprendizaje del alumnado en edad escolar, implicando a las familias y a la comunidad (Aubert *et al.*, 2008).

¿En qué se distingue el Aprendizaje Dialógico de otras concepciones del aprendizaje?

El Aprendizaje Dialógico se sitúa en una **concepción comunicativa de la educación**, que es coherente con la actual sociedad de la información y con el giro dialógico de las sociedades (Flecha *et al.*, 2001), que tiene como consecuencia la creciente importancia del diálogo en los diferentes ámbitos de la vida social e interpersonal. En este sentido, el Aprendizaje Dialógico supera concepciones del aprendizaje que, aunque fueron pensadas para la sociedad industrial, siguen estando presentes en las aulas. Estas son la concepción tradicional del aprendizaje y la concepción constructivista del aprendizaje. En la primera, se entiende que la construcción de la realidad es algo ajeno a las personas; en consecuencia, la enseñanza es sinónimo de transmisión de información por parte del profesorado y el aprendizaje lo es de su asimilación y repetición por parte del alumnado. En la segunda, se entiende que la realidad social es construida por las personas; por tanto, el aprendizaje supone un proceso activo de construcción de conocimiento por parte del alumnado, en base a sus conocimientos previos –aspecto que en la concepción constructivista del aprendizaje significativo es central y con frecuencia ha limitado las oportunidades educativas a muchos alumnos–. La perspectiva dialógica entiende que los significados que damos a la realidad social se crean en las interacciones entre las personas y con la realidad, por eso, **en el aprendizaje se promueven interacciones dialógicas entre el alumnado, el profesorado, los iguales y la comunidad.**

¿Cómo recoge el Aprendizaje Dialógico las aportaciones sobre la comunicación y el diálogo de otras teorías?

El Aprendizaje Dialógico tiene una base interdisciplinar que recoge las aportaciones que han hecho las teorías que mejor han contribuido a explicar y mejorar el aprendizaje, desde ámbitos de conocimiento tan diferentes como la antropología, la biología, la economía, la filosofía, la pedagogía, la psicología y la sociología, entre otras. Aportaciones como las que se han tratado en los puntos anteriores –Freire desde la pedagogía, Vygotsky desde la psicología, o Habermas desde la sociología, entre otros– que reflejan la importancia del diálogo, se integran en la concepción comunicativa y dialógica del aprendizaje. **Recogiendo las aportaciones de las teorías que mejor explican el aprendizaje, el Aprendizaje Dialógico contribuye a dar calidad e igualdad educativa, superar prejuicios y bajas expectativas, generando un aprendizaje transformador, y a facilitar la inclusión social de todas las personas en la sociedad actual.**

Así, el Aprendizaje Dialógico se caracteriza por entender la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje. El conocimiento se crea a través de la interacción y el diálogo entre las personas orientado hacia el entendimiento, para alcanzar la mayor comprensión y acuerdo posibles sobre la realidad y los contenidos de aprendizaje. Además, el aprendizaje dialógico parte de

la premisa que el aprendizaje depende de todas las interacciones que el alumnado tiene, tanto en el aula como fuera de ella en muchos otros espacios. Por lo tanto, busca abrir la interacción y el diálogo ligados al aprendizaje a múltiples personas, incluyendo aquellas que tradicionalmente han sido excluidas o apartadas de ambientes académicos. Cuantas más personas y más diversas sean las que participen en el aula, más puntos de vista, conocimientos, experiencias y sentimientos se podrán compartir. De esta forma, el conocimiento generado será más profundo y útil, siempre y cuando se basen en el diálogo igualitario. En consecuencia, la participación de las familias y otros agentes educativos de la comunidad en las situaciones de aprendizaje es clave para multiplicar y diversificar las oportunidades de aprendizaje. La teoría del Aprendizaje Dialógico se concreta en siete principios que guían la intervención educativa y que detallamos en el siguiente capítulo.

Si quieres saber más de estos autores

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.

2.

LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO.

Aportaciones al aprendizaje y la convivencia escolar

Los siete principios del Aprendizaje Dialógico sirven de guía a las escuelas y comunidades que se basan en esta concepción del aprendizaje. **Tanto el aprendizaje como la convivencia escolar mejoran cuando las actuaciones educativas se basan en estos principios.**



2.1. Diálogo igualitario

Aprendemos en diálogo con las demás personas, cuando todas las aportaciones son escuchadas y valoradas.

El Aprendizaje Dialógico promueve el diálogo igualitario entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa o que participan de una determinada situación de aprendizaje. A partir de ese diálogo se llega a una comprensión conjunta de la situación y a un consenso sobre la forma de abordarla. Esto se puede aplicar a la resolución de una actividad en grupos interactivos, a la comprensión de un párrafo del libro que se está leyendo en una tertulia literaria dialógica, o a cómo resolver un problema de convivencia en el aula o en la escuela. **Que el diálogo sea igualitario implica que una opinión no tendrá más o menos valor en función del lugar que ocupa quien la emite.** No depende de quién provenga, ya sea un profesor o profesora, un alumno o alumna, un familiar o un voluntario, de si es una persona de la cultura mayoritaria o una minoritaria, del tiempo que lleva en la escuela o si es el estudiante que saca mejores notas o alguien que tiene muchas dificultades de aprendizaje. **El valor de cada aportación dependerá de su adecuación a la situación y de su capacidad de contribuir a resolverla.** El diálogo igualitario entre diferentes personas es un elemento clave para conseguir impacto social en diferentes ámbitos de intervención social –incluida la educación– y en la generación de conocimiento (Roca *et al.*, 2022). Por ello, es importante generar situaciones de diálogo igualitario donde este principio se respete y se explicita, de forma que nadie sienta que sus ideas no van a ser escuchadas o bienvenidas, para que se puedan realizar los mejores aprendizajes a partir de las diversas aportaciones.

2.2. Inteligencia cultural

Todas las personas y comunidades culturales pueden aportar conocimiento (académico o no académico) que contribuye al aprendizaje de todas y todos.

En comunidades diversas la participación igualitaria de todas las personas pasa por el reconocimiento de la inteligencia cultural de las diferentes comunidades que la forman y la de cada uno de sus miembros. La inteligencia cultural incluye todo aquel conocimiento que no es solo académico, sino que se ha desarrollado en diferentes contextos de práctica o de interacción comunicativa y en un cierto marco cultural. Contribuciones desde la psicología cultural (Scribner, 1988), el análisis de la cognición cotidiana situada (Rogoff & Lave, 1984) y los fondos de conocimiento (Moll *et al.*, 1992) han mostrado que **todas las personas tienen inteligencia cultural que ayuda a resolver muy diversos problemas** del día a día. Tener en cuenta la inteligencia cultural en la escuela implica, por ejemplo, aprovechar las habilidades de abuelas voluntarias para tratar a las niñas y niños y ayudarles a centrarse en la tarea de grupos interactivos, aunque ellas no dominen el contenido; o integrar las diferentes formas de resolver una operación matemática que familias de diferentes procedencias han explicado a sus hijas e hijos, para alcanzar una comprensión más profunda de ese concepto y a la vez reconocer las aportaciones de diferentes culturas al conocimiento; o aprender de los conocimientos y habilidades desarrolladas por familiares y voluntariado en sus trayectorias laborales o vitales, como pueden ser, por ejemplo, habilidades de cálculo mental o el conocimiento de idiomas. **Incorporar la inteligencia cultural ayuda a acercar el mundo de la escuela con el que se encuentra fuera de ella**, en las familias y comunidades del alumnado. Además, **incrementa los recursos**

personales y cognitivos disponibles en los centros para el aprendizaje y para la solución de problemas y situaciones diversas (Ramis & Krastina, 2010). Esto contribuye a mejorar el aprendizaje y la convivencia, ya que implica que las normas de convivencia que se establezcan en el centro no sean ajenas a la realidad del alumnado, sino que se establecen a partir del diálogo con la comunidad y con sus marcos culturales de referencia. Esto contribuye, además, a la creación de sentido y a una mayor motivación e implicación del alumnado, familiares, comunidades y, en general, a la escuela.

2.3. Transformación

Las personas podemos transformar la realidad. No nos adaptamos a las situaciones de partida; transformamos el contexto para mejorar la educación.

El principio de transformación implica ir en contra del conformismo ante situaciones de dificultad para alcanzar objetivos de aprendizaje o de cohesión social. Parte de la premisa de que **las personas somos agentes sociales con capacidad de transformar la realidad** para, a partir de ahí, identificar y poner en marcha las actuaciones que permitan ese cambio. La idea de transformación es central en la pedagogía crítica, que entiende la educación como instrumento de cambio social y superación de desigualdades (Valls-Carol, *et al.*, 2022). El principio de transformación implica que **se pueden superar situaciones de bajos resultados de aprendizaje** cuando la respuesta educativa no pasa por adaptarse al nivel previo de aprendizaje del alumnado, como con frecuencia se ha hecho, contribuyendo a perpetuar esos bajos resultados, sino por transformar los contextos de aprendizaje con interacciones ricas y diversas basadas en las altas expectativas hacia el aprendizaje de todas y todos (García *et al.*, 2010). **Igualmente, se pueden transformar situaciones de conflictividad o mala convivencia, cuando se crea un contexto donde se aprende de los demás y con los demás y donde se promueve un clima de violencia cero.** Esto es un espacio en el que se acuerda que toda conducta de violencia o falta de respeto es rechazada, no solo porque se entiende que no es adecuada o ética, sino también porque no es deseable, mientras que el atractivo se pone en personas buenas y solidarias que tratan bien y ayudan a los demás, generando un contexto de apoyo social hacia quienes respetan las normas y muestran valores positivos. De esta manera se promueven interacciones y modelos de conducta positivos que transforman las actitudes y conductas menos favorables a la convivencia, así como el clima global de la escuela.

2.4. Dimensión instrumental

Una buena preparación académica es clave para la inclusión social, especialmente para el alumnado en situación de vulnerabilidad.

La dimensión instrumental se refiere a la **importancia de que todo el alumnado adquiera conocimientos y habilidades académicos que les van a permitir tener una formación de calidad**, y les van a servir de base para continuar aprendiendo y para integrarse de forma efectiva en la sociedad. Las matemáticas y la lectoescritura son algunos ejemplos claros de contenidos de aprendizaje instrumentales. La dimensión instrumental se contrapone al llamado “currículum de la felicidad” por el cual se asume que algunos alumnos –de cierto origen sociocultural o con determinadas difi-

cultades de aprendizaje– no necesitan aprender un repertorio amplio de conocimientos académicos porque en sus contextos no los van a necesitar, sino que es más importante proporcionarles un contexto de satisfacción, bienestar afectivo y no frustración, que compensen otras carencias afectivas y sociales que puedan presentar. Pero la realidad es que lo que necesitan las niñas y los niños en situación de vulnerabilidad para poder superar la exclusión social o reducir su riesgo es precisamente una buena preparación académica. Esto se traduce en un currículum de la competencia y del esfuerzo, que incida especialmente en el aprendizaje instrumental y les dote del repertorio de herramientas necesarias para manejarse con éxito en la escuela y en la sociedad. La dimensión instrumental es, por tanto, clave para la inclusión social (De Botton, 2015). Ello no excluye una educación crítica con los propios contenidos educativos o con la sociedad para la que se les prepara, sino al contrario, una buena preparación académica permitirá al alumnado tener una posición más crítica con su realidad y más herramientas para transformarla, y esa capacidad no la podemos reservar solo para unos cuantos, sino que hay que garantizarla para todos; **se trata de que la mejor educación, la que uno querría para sus hijas e hijos, esté también al alcance de los demás.** El aprendizaje instrumental y el rendimiento académico tampoco excluyen una educación humanista; en este sentido, el aprendizaje dialógico permite superar la falsa dicotomía que asocia competencia a competitividad y supuestamente deja al lado los valores. A través del diálogo igualitario y la solidaridad es precisamente como mejor se adquieren los aprendizajes instrumentales.

2.5. Creación de sentido

*Creamos sentido en la escuela cuando aprendemos, construimos
amistades, se nos valora y se confía en nuestra capacidad
de construir un proyecto de vida.*

La creación de sentido en la escuela se da **cuando lo que ocurre en ella conecta con lo que ocurre en otros espacios de convivencia y relación** (el barrio, el hogar, etc.) **y cuando responde a las necesidades y motivaciones más profundas de las personas.** Se crea sentido en la escuela cuando se ve que se aprende, que ese aprendizaje es útil e importante, y que, además, se aprende junto con las compañeras y los compañeros. Se crea sentido cuando los miembros de la familia o vecinos también creen en la capacidad de aprender y piensan que es importante dedicar parte de su tiempo a ayudar al alumnado. También se crea sentido cuando se respeta y se valora a todos los miembros de la comunidad, cuando se construyen amistades, cuando las características o contextos personales, culturales o sociales no son una barrera en la escuela para ofrecer al alumnado las mejores oportunidades de aprendizaje, y cuando se muestra confianza en que cada niño y niña pueda desarrollar su propio proyecto de vida. El Aprendizaje Dialógico ayuda a crear sentido a través del diálogo, facilitando que, a través de la interacción comunicativa con otras personas, todos las niñas y los niños puedan progresar en su aprendizaje, y creando espacios de comunicación donde las diferentes personas de la comunidad pueden expresar cómo es la escuela que quieren tener, y decidir cómo hacerla realidad conjuntamente. De esta manera, tanto niñas y niños como adultos, con características muy diversas, se identifican con la escuela, se ven representados, y ven el sentido de su participación en ella.

2.6. Solidaridad

La solidaridad ligada al aprendizaje implica buscar el éxito educativo de todas y todos, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo cognitivo y emocional.

La solidaridad en educación implica buscar el éxito educativo de todas y todos. Cuando el éxito educativo de todo el alumnado es un objetivo compartido por toda la comunidad, se cuentan con muchos más recursos para conseguirlo. **En las aulas organizadas en base al Aprendizaje Dialógico, la solidaridad va estrechamente ligada al progreso académico, porque se aprende en diálogo y colaboración con los demás.** Las niñas y los niños entienden que aprenden más cuando se ayudan entre ellos, que todo el mundo necesita ayuda en algún momento y que todos pueden ayudar en un momento u otro. De esta forma, cada niño y niña se beneficia de dinámicas solidarias que buscan el aprendizaje de todas y todos. Además, no solamente aprende más aquel que recibe ayuda de los demás, sino también quien ayuda, porque cuando elabora su explicación tiene que revisar sus conocimientos, ordenarlos y expresarlos de manera que sean comprensibles para otra persona. De esa manera, desarrolla la empatía y estrategias comunicativas para hacerse entender, y mejora el conocimiento, la aceptación, y el respeto de la diversidad. Así, con la solidaridad se promueve al mismo tiempo el desarrollo cognitivo, emocional y social. Con el tiempo, el alumnado interioriza esta forma de interacción solidaria y la generaliza a otros contextos y situaciones (Khalfaoui *et al.*, 2020b). En este sentido, la solidaridad también es crucial para mejorar la convivencia y prevenir o superar situaciones de violencia. Cuando el alumnado aprende a ser solidario, ante una situación de maltrato no se desentenderá ni mirará hacia otro lado, sino que intervendrá defendiendo a la víctima y buscará la intervención de otros iguales y adultos. Además, con el aprendizaje dialógico, la solidaridad se extiende a la comunidad. En la comunidad, la solidaridad se muestra, por ejemplo, en el voluntariado que va a ayudar a una clase, aunque no sea la de su hijo o hija, porque entiende que lo importante es mejorar el aprendizaje en el conjunto de la escuela –lo que a su vez revertirá en su hijo o hija–, o cuando promueve actividades de formación de familiares, creando relaciones solidarias, de confianza y de amistad entre las propias familias, fortaleciendo las dinámicas solidarias en la escuela y mejorando el clima escolar (García *et al.*, 2019).

2.7. Igualdad de diferencias

La igualdad de diferencias implica el acogimiento de la diversidad para promover el acceso a las mejores oportunidades de aprendizaje y conseguir los mejores resultados.

La igualdad de diferencias se refiere a **un reconocimiento de la diferencia que va acompañado del objetivo de la igualdad.** Pretende superar concepciones que, basándose en el respeto de la diferencia, han legitimado desigualdades entre personas y colectivos, por ejemplo, aceptando los bajos resultados educativos de minorías culturales como parte de esa diferencia cultural. La igualdad de las diferencias también supera concepciones centradas en la igualdad que homogeneizan y no reconocen la diversidad que existe en las escuelas y comunidades como riqueza para el aprendizaje de todos. La igualdad de las diferencias se basa en el acogimiento de la diversidad sin aceptar desigualdades en cuanto a oportunidades y resultados educativos. **Todo el alumnado, sea cual sea su**

cultura, origen o capacidad, tiene derecho a acceder a las mejores oportunidades de aprendizaje y obtener los mejores resultados. Basarse en la igualdad de diferencias implica, por tanto, no adaptar los objetivos y contenidos de aprendizaje o agrupar al alumnado en función de su nivel previo de aprendizaje o su origen, porque contribuimos a reproducir las desigualdades de partida. Tampoco implica dar lo mismo a todos obviando esas diferentes características, porque algunos alumnos se quedarían atrás. De lo que se trata es de asegurar las mejores condiciones de aprendizaje para todas y todos, ofreciendo los mismos contenidos de aprendizaje en entornos compartidos donde todas y todos tengan las ayudas que necesitan para avanzar. Para ello es necesaria la implicación de los propios compañeras y compañeros, cuya diversidad es fuente de aprendizaje, así como otros recursos (profesorado, voluntariado) que se incluyen también en el aula para dar apoyo a todo el grupo.

Si quieres profundizar en los principios del Aprendizaje Dialógico

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Racionero, S., Ortega, S., García, R. & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia Press.

3.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Educación participativa de la comunidad basada en el aprendizaje dialógico

Las **Comunidades de Aprendizaje** se definen como:

un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad¹.

Sus inicios se remontan a 1978, en el barrio de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, donde Ramón Flecha con las personas del barrio promovió la creación de una escuela de adultos, junto con otros servicios para la comunidad, en un proceso basado en el diálogo igualitario y la participación democrática. Desde entonces, la primera Comunidad de Aprendizaje sigue ofreciendo a las personas de la comunidad oportunidades de educación formal y no formal y la implicación en redes de solidaridad. En 1995 el proyecto se llevó por primera vez a la educación obligatoria, mostrando desde entonces en todas las escuelas donde se han implementado mejoras tanto a nivel de aprendizaje como de cohesión social (Morlà, 2015).

¹ <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

3.1. Aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje a la calidad, equidad, inclusión y convivencia en la escuela

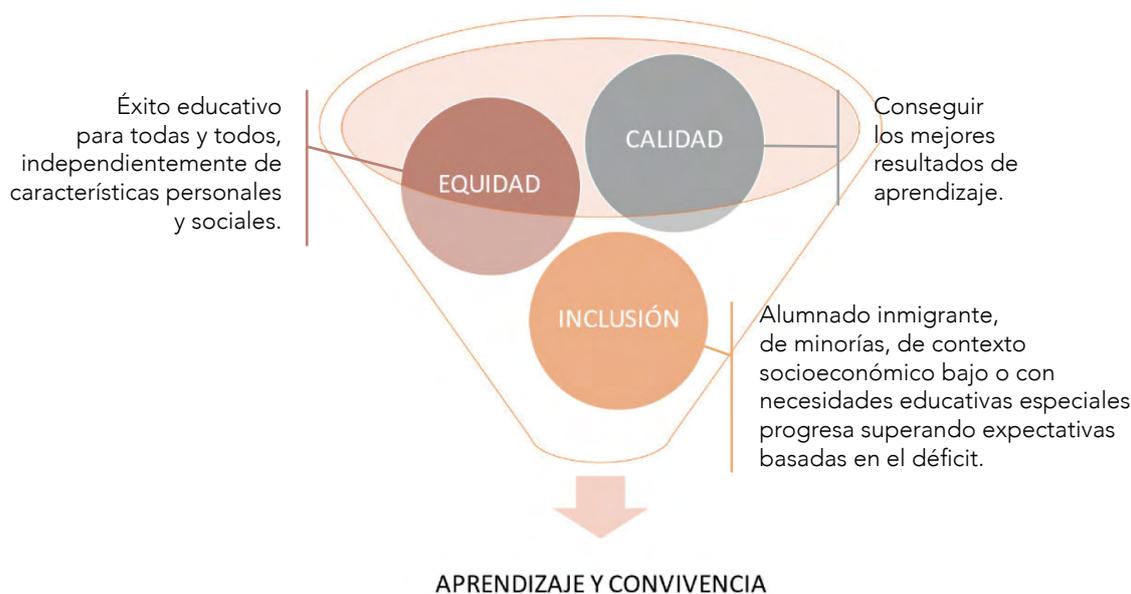
Una de las aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje es demostrar que **la calidad educativa** –conseguir los mejores resultados– **puede ir de la mano de la equidad** –los mejores resultados para todo el alumnado–, **incluyendo a toda la diversidad que exista en cada centro** –cultural, socioeconómica o de otro tipo– **y mejorando al mismo tiempo la convivencia escolar**.

Para conseguir aprendizajes de calidad y en equidad, las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje se caracterizan por poner el aprendizaje en el centro de todas sus actuaciones. La **centralidad del aprendizaje** implica que toda actuación y el clima general de la escuela se orientan hacia el aprendizaje, para conseguir que el alumnado esté en una actividad formativa el máximo tiempo posible y desarrolle al máximo sus capacidades, independientemente de su cultura, origen, contexto social o nivel de aprendizaje previo. Además, el foco en el aprendizaje se combina con las **altas expectativas** hacia todo el alumnado: toda la comunidad parte de la premisa de que todas y todos son capaces de progresar en su aprendizaje, y se generan los contextos e interacciones de aprendizaje necesarios para hacerlo posible.



Las mejoras en calidad educativa conseguidas por las Comunidades de Aprendizaje se deben a que es un proyecto a la vez científico y participativo (Gatt *et al.*, 2011). Tiene una **sólida base científica**, tanto a nivel teórico, incorporando las aportaciones más importantes sobre la dimensión dialógica e interactiva del aprendizaje, así como a nivel empírico, ya que incluyen las actuaciones educativas que la investigación ha mostrado llevar a los mejores resultados en aprendizaje y convivencia. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje se basan en la implementación de un conjunto de **Actuaciones Educativas de Éxito en el marco de un proyecto global de centro**, que es acordado por toda la comunidad. Por ello, es un **proyecto participativo**, que se alimenta de las aportaciones de todos los agentes educativos para avanzar hacia el objetivo compartido de conseguir

la mejor educación para todas y todos. La participación de toda la comunidad está presente desde el inicio del proyecto, en la toma de decisión de transformar la escuela en una Comunidad de Aprendizaje, continúa con el sueño, el proceso por el que toda la comunidad sueña con la escuela que quiere y comparte esos sueños para definir objetivos compartidos, y sigue con la toma permanente de decisiones sobre la escuela en comisiones mixtas formadas por profesorado, familiares y otras personas de la comunidad y con su implicación en actividades de aprendizaje, por ejemplo, a través de los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas o la formación de familiares. También es esencial la participación de toda la comunidad para definir las normas de la escuela que se crearán conjuntamente y guiarán la convivencia en el centro.



El hecho de que la *calidad* educativa que promueve mayores niveles de aprendizaje vaya ligada con la *equidad* y la *inclusión*, es decir, que los mejores resultados de aprendizaje se consigan independientemente de condicionantes sociales o personales del alumnado, hace posible superar ideas equivocadas que intentan explicar los resultados de una escuela dependiendo de las características de su alumnado –por ejemplo, que los bajos resultados de aprendizaje en un centro se deban al alto porcentaje de alumnado inmigrante–. **Las Comunidades de Aprendizaje muestran que los resultados de una escuela no dependen de quienes son sus alumnos sino de qué hace esa escuela.** Aplicando Actuaciones Educativas de Éxito, escuelas como Comunidades de Aprendizaje pueden aumentar en 5 años el porcentaje de alumnado que supera las pruebas de competencias básicas en comprensión lectora del 17% al 85% al mismo tiempo que aumenta el porcentaje de alumnado de origen inmigrante del 12% al 46%. También han demostrado que, con el 92% de alumnado de origen extranjero y más del 95% con beca de comedor, pueden tener mejores resultados que colegios privados de élite. El alumnado con discapacidad u otras necesidades educativas especiales también progresa en este contexto rico de interacciones diversas y orientadas a un aprendizaje de máximos, superando expectativas basadas en el déficit.

Cuando todo el alumnado avanza en su aprendizaje de forma igualitaria, sin realizar distinciones de capacidad o culturales y aprendiendo de manera conjunta y solidaria junto a compañeras

y compañeros diversos, no solo mejora el nivel de aprendizaje sino también la motivación, la disposición a aprender y a ayudar a aprender a los demás. Asimismo, se reducen los problemas de conducta y mejora la convivencia en las aulas y en la escuela. De esta manera, se supera la contraposición artificial entre aprendizaje y convivencia, entre contenidos y valores, mostrando que se puede mejorar en todos estos aspectos al mismo tiempo.

3.2. Contribución del Aprendizaje Dialógico al impacto social y la co-creación

El Aprendizaje Dialógico, concretado a través de las Comunidades de Aprendizaje, ha mostrado **evidencias de impacto social muy diversas**, incluyendo mejoras en el aprendizaje instrumental como las matemáticas (García-Carrión y Díez-Palomar, 2015) y la lengua escrita y hablada (Fernández-Villardón *et al.*, 2021), la reducción del absentismo y abandono escolar prematuro (García-Carrión *et al.*, 2018b), la mejora de la convivencia (Khalifaoui-Larrañaga *et al.*, 2021), la mejora profesional del profesorado (García-Carrión *et al.*, 2020), la mejora educativa e inclusión social de familiares (Elboj-Saso *et al.*, 2021), y la mejora educativa y superación de desigualdades de alumnado inmigrante (Valero *et al.*, 2018), de minorías culturales (Valls y Kyriakides, 2013) y de alumnado con necesidades educativas especiales (Duque *et al.*, 2020).

Como consecuencia de las evidencias de impacto social conseguidas, las Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito que caracterizan estas escuelas se han expandido de forma exponencial a nuevos centros educativos, de numerosos países. **En la actualidad son alrededor de 10.000 escuelas y comunidades de 17 países diferentes en 4 continentes las que aplican Actuaciones Educativas de Éxito, y Comunidades de Aprendizaje se ha convertido en un proyecto global** (Soler-Gallart & Rodrigues de Mello, 2020). Estas evidencias de impacto social también han llevado a la publicación de diferentes resoluciones y comunicaciones a nivel europeo que recomiendan las escuelas como Comunidades de Aprendizaje para promover la inclusión del alumnado con necesidades especiales por el apoyo mutuo que se promueve², y para reducir el abandono escolar y ayudar al alumnado en riesgo por el compromiso que se genera entre alumnado, profesorado, familiares y otros agentes educativos³.

Pero, además, estas evidencias de impacto social han llevado a la **recreación del proyecto y de sus actuaciones a nuevos y diversos contextos**. Esta recreación surge de la voluntad de diferentes comunidades educativas de mejorar sus contextos y resultados de aprendizaje basándose en la evidencia de lo que previamente lo ha mejorado en muchas escuelas. De esta manera, en base al diálogo igualitario entre las bases teóricas y científicas aportadas por el equipo investigador en Comunidades de Aprendizaje y el conocimiento de las realidades concretas aportado por cada comunidad, se han recreado conjuntamente, o cocreado, nuevos contextos de éxito educativo e inclusión social basados en el aprendizaje dialógico. Así, encontramos Comunidades de Aprendizaje en educación primaria, secundaria e infantil (Melgar, 2015), incluyendo la etapa 0-3, y en escuelas de educación especial, donde todo el alumnado tiene alguna discapacidad, con muy diferentes niveles de afectación (García-Carrión *et al.*, 2018a). El modelo de Comunidades de Aprendizaje basado en el aprendizaje dialógico ha servido también para transformar comunidades y barrios, más allá del centro educativo, a partir de un Contrato de Inclusión Dialógica (Padrós *et al.*, 2011) por el que se iden-

² Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training (2010/C 135/02).

³ Communication from the EC (January 2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. Council Recommendation on policies to reduce early school leaving (June 2011) (10544/11).

tifican conjuntamente líneas prioritarias de actuación para el barrio y se ponen en marcha actuaciones con base científica que han conseguido mejoras a nivel de empleo, salud, o participación social. Algunas de las actuaciones de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, como las tertulias literarias dialógicas, se han llevado a contextos tan diferentes como prisiones (Álvarez *et al.*, 2018), centros de acogida para infancia tutelada (García *et al.*, 2018), o servicios de salud mental.

Más recientemente, comunidades educativas han cocreado nuevas formas de poder llevar a cabo actuaciones como las tertulias literarias dialógicas o los grupos interactivos durante el confinamiento por COVID-19, promoviendo espacios seguros de participación y aprendizaje en la distancia en base a los principios del Aprendizaje Dialógico (Ruiz-Eugenio *et al.*, 2020). De la misma manera, Comunidades de Aprendizaje seguirá llegando a todas aquellas comunidades que lo deseen como herramienta para mejorar la educación e inclusión social de todos sus miembros, recreándose en cada lugar en diálogo con las comunidades, desde el rigor de los principios del Aprendizaje Dialógico y la evidencia científica.

Para saber más de las Comunidades de Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Soler-Gallart, M. & Rodrigues de Mello, R. (2020). *Schools as learning communities*. DIO Press

4.

ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO.

Evidencia científica del proyecto INCLUD-ED para la mejora del aprendizaje y la convivencia

Entre 2006 y 2011 un equipo de investigadores e investigadoras de 15 universidades y centros de investigación de 14 países de Europa, dirigido por Ramón Flecha y coordinado desde CREA¹ en la Universidad de Barcelona, desarrollaron el proyecto de investigación *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, financiado por el 6º Programa Marco de la Unión Europea, para analizar las estrategias educativas que llevan al éxito académico y a la cohesión social y aquellas que llevan a la exclusión social (Flecha, 2015). Como resultado de diferentes análisis llevados a cabo en el proyecto, incluyendo estudios de caso de escuelas de éxito, se identificaron una serie de **Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)**. Las Actuaciones Educativas de Éxito son **universales y transferibles**. En este sentido, se distinguen de las “buenas prácticas” porque no solo obtienen excelentes resultados, sino que han demostrado conseguirlo en muy diferentes contextos. De esta manera se superan visiones contextualistas que argumentan que lo que funciona en un sitio no tiene por qué funcionar en otro, porque el contexto es diferente. Por eso, algunas de estas Actuaciones Educativas de Éxito forman parte del *European Toolkit for Schools*², una iniciativa de la Comisión Europea de información para profesorado, familias y comunidades sobre recursos educativos que contribuyen al éxito escolar.

A continuación, presentamos cinco actuaciones educativas de éxito, así como sus contribuciones al aprendizaje y la convivencia: Grupos interactivos, Tertulias Dialógicas, Formación de familiares, Participación educativa de la comunidad, y Formación dialógica del profesorado. Todas ellas

¹ CREA –Community of Research on Excellence for All: <https://crea.ub.edu>

² <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/general.htm>

se basan en: 1) una organización inclusiva de los espacios de aprendizaje, donde no se separa al alumnado por nivel de aprendizaje u otras características personales (origen, etc.) y se incluyen los recursos de apoyo necesarios dentro de esos espacios compartidos; 2) promover el aprendizaje en base a la interacción comunicativa y el diálogo igualitario entre las diferentes personas participantes; 3) estar abiertas a la participación de toda la comunidad. Dejamos para el siguiente capítulo el Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos para abordar esta Actuación Educativa de Éxito con más profundidad.

Para saber más sobre las Actuaciones Educativas de Éxito

Comunidades de Aprendizaje: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.



4.1. Grupos Interactivos

¿Qué son? Los Grupos Interactivos son una **forma de organización del aula que busca maximizar el número y diversidad de interacciones orientadas al aprendizaje** del alumnado, en la línea de lo que indican las principales teorías del aprendizaje (Elboj & Niemelä, 2010).

¿Cómo se organizan? Para ello, el aula se divide en **pequeños grupos de alumnado heterogéneo**, cada uno de los cuales trabaja durante un período corto de tiempo en una actividad de aprendizaje instrumental, a partir del **diálogo y la ayuda mutua**, y después cambian de actividad hasta que las com-

pletan todas. En cada grupo hay una **persona voluntaria de la comunidad** (familiar, exalumno/a, vecino/a, etc.) que se encarga de dinamizar las interacciones y asegurar la participación de todo el grupo.

¿Qué consiguen? Los Grupos Interactivos consiguen de esta manera aumentar la **atención, motivación y tiempo de trabajo efectivo** del alumnado. Todo el alumnado sin excepción participa en Grupos Interactivos, por lo que se acelera el progreso en el **aprendizaje** para todas y todos. No se excluye o separa a nadie en base a su nivel previo de aprendizaje, sino que se aprovecha la diversidad dentro del grupo para que todos puedan aprender unos de otros (Díez-Palomar & Cabré, 2015). La participación de voluntariado de la comunidad facilita poder atender a la diversidad del alumnado y fomentar las interacciones de ayuda necesarias, y además es una fuente de **motivación** para el alumnado. Así, alumnado inmigrante, de minorías o con necesidades educativas especiales han encontrado en Grupos Interactivos la oportunidad de aprender junto con sus compañeras y compañeros, desde edades muy tempranas (Valls & Kyriakides, 2013; Melgar, 2015). De esta manera, en Grupos Interactivos la competitividad se sustituye por la **solidaridad** y se consigue mejorar el aprendizaje al mismo tiempo que lo hace la convivencia, el desarrollo de valores y sentimientos positivos y las relaciones de amistad.



Grupos Interactivos en un aula de primaria

Para saber más de Grupos interactivos

- Díez-Palomar, J., & Cabré, J. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education*, 47(7), 1299–1312. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177–189.
- Melgar, P. (2015). Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible Capital*, 11, 316–332. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.658>
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

4.2. Tertulias Dialógicas

¿Qué son? Las Tertulias Dialógicas consisten en la **creación colectiva de significado y conocimiento a partir del diálogo igualitario en base a las mejores creaciones de la humanidad**. Las Tertulias Dialógicas se iniciaron en el campo de la literatura, con las Tertulias Literarias Dialógicas.

¿Cómo se organizan las Tertulias Literarias Dialógicas? En las Tertulias Literarias Dialógicas, se leen y debaten las **mejores obras literarias de la humanidad**. Se eligen estos textos por su gran calidad literaria y la importancia y profundidad de los temas que abordan, que trascienden épocas y distancias geográficas y culturales. Las personas participantes escogen el libro y deciden las páginas que se debatirán en la próxima tertulia. Antes de la tertulia leen el texto (si es necesario, con ayuda) y preparan una intervención para compartir alguna de las ideas o reflexiones que les ha suscitado la lectura. La frase o párrafo seleccionado se puede relacionar con otros fragmentos del texto, con otros libros que se hayan leído, con experiencias propias, o se pueden compartir dudas que haya generado (como el significado de alguna palabra o de alguna parte el argumento). En la tertulia, las personas participantes se sientan en círculo y **el debate se organiza a partir de las aportaciones de cada una ellas, sobre fragmentos seleccionados de la lectura o sobre las intervenciones de otros participantes, siempre en base al diálogo igualitario**. En las tertulias dialógicas se valoran todas las aportaciones en función de la validez de los argumentos aportados al diálogo y se prioriza la participación de quien ha participado menos. De esta manera, **se genera una interpretación colectiva y dialógica del texto que permite una reflexión y comprensión más profunda de lo que permite una lectura individual** (Pulido & Zepa, 2010). Las Tertulias Literarias Dialógicas se llevan a cabo como Actuación Educativa de Éxito desde educación infantil, a partir de versiones adaptadas de los textos, pero también con personas adultas como actividad de formación de familiares (Serrano & Mirceva, 2010).

¿Qué consiguen? Las Tertulias Literarias Dialógicas han mostrado conseguir diversidad de impactos positivos en el alumnado, incluyendo aumento del gusto por la lectura, mejoras en la lectoescritura, la expresión oral, la amplitud de vocabulario, la capacidad de argumentación, la capacidad de escucha y atención y el respeto del turno de palabra. Además, los textos permiten debatir sobre sentimientos, valores y otros aspectos de las relaciones humanas, como la solidaridad, el amor, la valentía, la muerte, la amistad, etc. que el alumnado conecta con sus vidas y traslada a sus relaciones, impactando también de forma positiva en el clima de grupo (García-Carrión *et al.*, 2020b) y promoviendo la inclusión de alumnado muy diverso (Aubert, 2015; Molina, 2015). Así, las Tertulias Literarias Dialógicas **contribuyen tanto al aprendizaje instrumental como a la mejora de las relaciones en el grupo**.

¿En qué ámbitos de conocimiento se llevan a cabo? Además de las Tertulias Literarias Dialógicas, la dinámica de las Tertulias Dialógicas se aplica también a otros ámbitos de conocimiento y expresión, dando lugar a las Tertulias Musicales Dialógicas, Tertulias Artísticas Dialógicas, Tertulias Matemáticas Dialógicas, Tertulias Científicas Dialógicas, Tertulias Feministas Dialógicas y Tertulias Pedagógicas Dialógicas. Todas ellas comparten el hecho de basarse en las mejores creaciones de cada ámbito para aprender conjuntamente a partir de los principios del Aprendizaje Dialógico. Además, se basan en la premisa de que todas las personas pueden acceder, entender y debatir estas aportaciones, superando concepciones elitistas que alejan la cultura y el conocimiento de las clases populares.



Tertulia Literaria Dialógica en un aula de primaria

Para saber más de Tertulias Dialógicas

García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 996–1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>

Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). Toppling teacher domination of primary classroom talk through dialogic literary gatherings in England. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*. 58(1), 15-25. <https://journals.lwbooks.co.uk/forum/vol-58-issue-1/abstract-6268/>

Molina, S. (2015). Alba, a Girl Who Successfully Overcomes Barriers of Intellectual Disability Through Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927–933. <https://doi.org/10.1177/1077800415611690>

Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 295–309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>

Serrano, M., & Mirceva, J. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Revista de Psicodáctica*, 15(2), 191–205.

4.3. Formación de familiares

¿En qué consiste? La Formación de familiares consiste en **ofrecer a las familias del alumnado actividades formativas en el contexto de la escuela**. Dependiendo de los intereses expresados por las familias, las actividades de formación pueden ser muy diversas, como aprendizaje de la lengua para familias inmigrantes, o cursos de preparación para obtener el graduado escolar o el graduado de educación secundaria. Las Tertulias Dialógicas también se llevan a cabo como actividades de formación de familiares, y son un contexto que permite el encuentro, conocimiento y diálogo entre familias de la escuela, a veces con contextos y trayectorias muy diversas.

¿Cómo se organiza? Estas actividades siempre **se deciden y organizan en diálogo igualitario con las familias**, para asegurar que responden a sus necesidades, motivaciones e intereses, y que se ajustan a sus posibilidades de participación, por ejemplo, en términos de horarios (Serrano, 2019).

¿Por qué es importante? Las actividades de formación de familiares que se organizan desde el Aprendizaje Dialógico son muy importantes para la comunidad educativa porque abordan aspectos que tienen un gran **impacto en la inclusión educativa y social de la comunidad**. Por un lado, la formación de familiares **implica transformar el contexto de aprendizaje, relación y desarrollo del alumnado**, más allá de la escuela. El alumnado aprende de la diversidad de contextos y personas con las que se relaciona, de los cuales, la familia es parte muy importante. Como consecuencia, se ha afirmado que los resultados académicos del alumnado dependen del nivel formativo adquirido por las familias. En realidad, dependen también y de forma muy importante de que las familias se impliquen en actividades de aprendizaje y formación al mismo tiempo que lo hacen las niñas y los niños (García et al, 2019). Cuando eso ocurre, las niñas y los niños y sus familias comparten el hecho de ir a la escuela para aprender, lo que hace que esa actividad tenga más sentido para ambos. Además, el ambiente que se crea en casa está mucho más centrado en el aprendizaje, comparten conversaciones sobre lo que están aprendiendo o se ponen juntos a estudiar o a leer el libro de la tertulia, lo que aumenta la motivación del alumnado por el aprendizaje, y es especialmente importante en el alumnado de colectivos vulnerables (Renta *et al.*, 2019). Por otro lado, la formación de familiares ayuda a **aumentar el nivel formativo de las familias**, lo que mejora sus **posibilidades de inserción laboral e inclusión social**. Además, facilita el **fortalecimiento de redes sociales en la comunidad, y la autonomía y autoestima** de los familiares participantes, contribuyendo positivamente a su bienestar (Girbés-Peco *et al.*, 2019).

Para saber más de Formación de familiares

García, C., Ruiz, L., & Comas, M.A. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>

Girbés-Peco, S., Gairal-Casadó, R., & Torregó-Egido, L. (2019). Participación de mujeres gitanas y marroquíes en la formación de familiares: beneficios educativos y psicosociales. *Cultura y Educación*, 31(4), 754-779. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656487>

Renta, A. I.; Aubert, A., & Tierno, J.M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 481-505.

Serrano, M. Á., Díez-Palomar, J., & Guasch-García, M. (2019). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 35-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300035>

4.4. Participación educativa de la comunidad

¿En qué consiste? La participación educativa de la comunidad implica la **participación de las familias en actividades educativas de sus hijas e hijos**. Otra forma de participación educativa es la participación democrática de la comunidad **en la toma de decisiones de la escuela**.

¿Cómo se organiza? La participación educativa se puede dar **tanto dentro del horario escolar como fuera de él**. Un ejemplo de participación educativa en las actividades de aprendizaje en horario escolar es la participación como voluntarios en el aula en **grupos interactivos**. Fuera del horario escolar, la comunidad puede participar en actividades de extensión del tiempo de aprendizaje. Un ejemplo de estas actividades es la **biblioteca tutorizada**, que consiste en que las escuelas mantienen la biblioteca escolar fuera del horario lectivo para ofrecer actividades y espacios de aprendizaje para todo el alumnado que lo desee, dinamizado por voluntariado y/o profesorado. En la biblioteca tutorizada las niñas y los niños pueden tener un espacio donde hacer los deberes con ayuda de los adultos o de otros niñas y niños, resolver dudas, o participar de otras actividades de aprendizaje dinamizadas por los adultos. Como extensión del tiempo de aprendizaje también se pueden llevar a cabo actividades de **lectura dialógica**, como las **tertulias literarias dialógicas**, u **otras tertulias dialógicas**. Lo importante es ofrecer oportunidades al alumnado para que pueda participar en actividades de aprendizaje el mayor tiempo posible, siempre en base a altas expectativas e interacciones de calidad que favorecen tanto el aprendizaje como unas relaciones positivas (Rodríguez-Oramas *et al.*, 2021). Por otro lado, la participación de la comunidad en la toma de decisiones se lleva a cabo, por ejemplo, a través de **comisiones mixtas** –donde pueden participar profesorado, alumnado, familiares y otras personas de la comunidad– que se organizan en base a las prioridades del centro –convivencia, aprendizaje, infraestructuras, etc.–, para facilitar la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito, y hacer el seguimiento de las mejoras conseguidas.

¿Qué se consigue? La participación educativa en el aula, por ejemplo, en grupos interactivos, es una ayuda al aprendizaje del alumnado porque **incrementa los recursos del aula para atender a todos**, además de crear un vínculo especial entre el alumnado y el voluntariado que anima al aprendizaje. Por otro lado, actividades de extensión del tiempo de aprendizaje como la biblioteca tutorizada son espacialmente beneficiosas para **acelerar el aprendizaje del alumnado** con niveles de aprendizaje más bajos o con una situación desfavorecida, pero están abiertas a la participación de todas y todos y **no segregan por nivel de aprendizaje**, lo que hace que todos se puedan beneficiar de interacciones ricas y diversas en un espacio de aprendizaje compartido. En cuanto a la participación en las comisiones mixtas de toma de decisiones, al participar conjuntamente personas muy diversas, **mejora la calidad educativa** de la escuela y al mismo tiempo se **tejen redes de colaboración intercultural** dentro de la comunidad (Diez *et al.*, 2011; Khalfaooui *et al.*, 2020a).

Para saber más de Participación educativa de la comunidad

Diez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>

Khalifaoui, A., García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, L. A. (2020a). Bridging the gap: engaging Roma and migrant families in early childhood education through trust-based relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 701-711. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817241>

Rodríguez-Oramas, A., Morla-Folch, T., Vieites Casado, M. & Ruiz-Eugenio, L. (2021). Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: a Mexican case study. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1973374>

4.5. Formación dialógica del profesorado

¿En qué consiste? La formación dialógica del profesorado tiene la función de asegurar que el profesorado de un centro, y otros perfiles profesionales que trabajan allí, estén implicados de forma permanente en **actividades de formación basadas en contenido científico con evidencias de impacto social** que contribuyen a mejorar el aprendizaje de su alumnado y la convivencia en la escuela (Roca-Campos, 2021). Esta formación dialógica del profesorado implica trabajar sobre las bases científicas y teóricas del Aprendizaje Dialógico y de las Actuaciones Educativas de Éxito, para comprender de forma profunda las evidencias y argumentos científicos que hay detrás de esas actuaciones y de la forma que se implementan, para poder así aplicarlas de forma rigurosa, obtener los mejores resultados y garantizar su sostenibilidad en el centro (García-Carrión, 2020).

¿Cómo se organiza? La formación dialógica del profesorado se realiza principalmente siguiendo el formato de las Tertulias Dialógicas, en concreto, **Tertulias Pedagógicas Dialógicas**, donde el profesorado de un centro –o, a veces, de diferentes centros conjuntamente– leen y debaten en base al diálogo igualitario los principales autores y las principales investigaciones que sustentan las Actuaciones Educativas de Éxito. Son “seminarios con el libro en la mano” donde un criterio básico es hablar teniendo la fuente original delante, y citando páginas y párrafos concretos, para evitar hablar de aquello que no se ha leído de primera mano y distorsionar las aportaciones de esas teorías o investigaciones. En este espacio, el profesorado puede compartir situaciones diarias del aula que le generen duda con otros miembros del claustro para así poder encontrar una respuesta a la problemática partiendo del texto que se comparte. De este modo, formarse en base a las Tertulias Pedagógicas Dialógicas está permitiendo al profesorado ir “a hombros de gigantes” y, de esa manera, “viendo desde arriba”, tener las mejores herramientas de análisis, comprensión y, por tanto, intervención, en sus escuelas.

¿Qué se consigue? La formación dialógica del profesorado **incrementa tanto el conocimiento del profesorado como su capacidad para transferirlo a su trabajo**, mejorando la capacidad de los docentes de responder a las dificultades en la escuela, haciendo más eficiente su trabajo y mejorando la educación del alumnado (Rodríguez *et al.*, 2020).

Para saber más de Formación dialógica del profesorado

- García-Carrión, R., Padrós Cuxart, M., Alvarez, P. & Flecha, A. (2020). Teacher Induction in Schools as Learning Communities: Successful Pathways to Teachers' Professional Development in a Diverse School Serving Students Living in Poverty. *Sustainability*, *12*(17), 7146. <https://doi.org/10.3390/su12177146>
- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A.I., Marhuenda-Fluixá, F. & Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "On Giants' Shoulders". *Sustainability*, *13*, 4275. <https://doi.org/10.3390/su13084275>
- Rodríguez, J.A., Condom-Bosch, J.L., Ruíz, L. & Oliver, E. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of participating in a Dialogic Professional Development Program for in-service teachers. *Frontiers in Psychology*, *11*(5). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>

5.

EL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Mejorar la convivencia en diálogo y con la comunidad



El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos es la Actuación Educativa de Éxito que se dirige de forma específica a abordar la convivencia de los centros escolares con el objetivo de crear escuelas libres de violencia, promoviendo un contexto de prevención antes de que los conflictos aparezcan y que los elimine de forma rápida y efectiva cuando se produzcan. En este capítulo abordamos el modelo desde sus tres pilares fundamentales: *el profesorado*, y la necesidad de una formación dialógica en la prevención y resolución de conflictos; *la comunidad*, y la importancia de su participación en la escuela para una buena convivencia; y el *alumnado*, y su papel crucial para detener y transformar actitudes violentas y no igualitarias entre sus iguales, por ejemplo, a través del *Club de los Valientes Violencia 0*. A continuación, recogeremos las experiencias de tres centros que tienen una consolidada experiencia en la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos que permitirán concretar y entender con más detalle cómo se lleva el modelo dialógico de convivencia a las escuelas y el impacto que tiene en las escuelas y comunidades.

5.1. Formación dialógica del profesorado en la mejora de la convivencia

No todas las actuaciones de formación de profesorado dirigidas a mejorar la convivencia en los centros consiguen de hecho mejorarla. Esto ocurre cuando la formación no está basada en evidencias científicas, sino en cursos más o menos “innovadores” sin ninguna evidencia de impacto social. **Para aplicar el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos se lleva a cabo formación dialógica del profesorado en la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia.** Esto implica, por un lado, que el contenido de la formación **incluye aportaciones teóricas y/o de investigación que están demostrando mejorar la convivencia en las escuelas** y, por otro, que **la formación se lleva a cabo de forma dialógica en espacios de reflexión conjunta, habitualmente en la forma de Tertulias Pedagógicas Dialógicas.** En estos espacios, el profesorado debate sobre aspectos que están en la raíz de los problemas de convivencia en la escuela y de aquellos aspectos que ayudan a superarla. Algunos de estos contenidos son, por ejemplo: el discurso dominante coercitivo, la socialización preventiva de la violencia de género, las nuevas masculinidades alternativas, y el lenguaje de la ética y del deseo.

El **discurso dominante coercitivo** (Puigvert *et al.*, 2019) es un discurso habitual en la sociedad que tiende a poner atractivo en las personas violentas y, por tanto, empuja a niños/as y jóvenes desde edades muy tempranas a fijarse en personas que exhiben conductas o actitudes violentas, ya sea para tomarlos de modelo o para buscarlas para sus relaciones personales, creando un caldo de cultivo de normalización de la violencia que puede afectar a corto, medio y largo plazo en la calidad de vida de estos niños/as y jóvenes. Es importante que el profesorado identifique este discurso para que después pueda trasladar esta reflexión a sus alumnas y alumnos, haciéndoles ver que no tienen por qué someterse a ese discurso dominante, sino que pueden libremente elegir cómo quieren ser y con qué personas quieren estar en función de los valores y actitudes que muestran y el impacto que eso va a tener en sus vidas.

La **socialización preventiva de la violencia de género** (Gómez, 2004) parte de que esa atracción por la violencia promovida por el discurso dominante coercitivo es la principal causa de la violencia de género, entre las que se cuentan víctimas cada vez más jóvenes¹. Cuando el profesorado

¹ Datos de 2017 indicaban que el incremento mayor en violencia de género en comparación con el año anterior se daba en el grupo de mujeres por debajo de 18 años (14,8% de incremento frente al incremento global del 2,6%). Instituto Nacional de Estadística. *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género. Año 2017*. www.ine.es

se forma en socialización preventiva de la violencia de género puede promover una socialización alternativa, donde no se vean como atractivos a los chicos duros, que van de “malotes” o tratan mal, ni se vea como amigos sin atractivo a aquellos que siempre tratan bien, sino que se invierta esa asociación entre atractivo y violencia.

En la superación de la violencia en general, y la de género en particular, tienen un papel muy importante las **nuevas masculinidades alternativas** (Flecha et al, 2013). Estas masculinidades se oponen al modelo de masculinidad dominante, que busca imponerse y trata mal, para promover un modelo de masculinidad igualitario, solidario, contrario a toda violencia, pero también muy atractivo, por lo que constituyen el modelo que permite superar la violencia de género. Cuando el profesorado tiene acceso a estas evidencias, puede promover entre sus alumnos las nuevas masculinidades alternativas, reforzando conductas y actitudes que reflejan ese modelo, y valorándolo ante el conjunto del grupo, contribuyendo así a una socialización preventiva de la violencia.

Finalmente, es importante que todos estos aspectos se trabajen no únicamente desde el **lenguaje de la ética** (aquello que es bueno o malo, refleja valores positivos o negativos, que nos conviene o no nos conviene), sino también y fundamentalmente desde el **lenguaje del deseo** (Ríos-González et al., 2018), es decir, poniendo atractivo en la solidaridad, el respeto y la amistad. De esta manera se supera la doble moral que separa lo que nos conviene de lo que nos atrae y se trabaja de forma efectiva contra la violencia, porque el profesorado consigue que su alumnado no quiera ser violento ni estar con personas violentas, no solo porque no es lo correcto, sino porque no es lo que desea.

5.2. Diálogo igualitario y participación de la comunidad en la prevención y resolución de conflictos

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos parte de la premisa que conseguir **una buena convivencia en la escuela es el resultado de una tarea conjunta y coordinada de toda la comunidad**. El profesorado tiene un papel muy importante para sentar unas pautas de convivencia en cada aula y en el conjunto del centro, pero el profesorado no está siempre presente cuando el alumnado se relaciona entre sí, por ejemplo, en momentos como el patio o a la salida del colegio, por lo que **es necesaria también la implicación de las familias y otras personas de la comunidad** que conviven con el alumnado en otros momentos y espacios, y el propio alumnado, quienes siempre tienen la posibilidad de conocer e intervenir ante problemas de convivencia que se dan entre iguales.

Además, la participación de toda la comunidad es necesaria para un abordaje coherente de la convivencia. Las pautas para una buena convivencia no solo afectan a las relaciones entre el alumnado, sino también entre ellos y las personas adultas que les rodean –no es coherente, por ejemplo, exigirles que se hablen con respeto y después no hacerlo entre los adultos de la familia o entre el profesorado–. Por todo ello, hacer partícipe a toda la comunidad en el modelo de convivencia facilita que todas y todos asuman las mismas normas y las apliquen de forma consistente y coherente.



Asamblea de familias para la decisión de la norma del centro

Existen diferentes **modelos para trabajar la convivencia escolar** (Aubert *et al.*, 2004). Tradicionalmente la convivencia escolar se ha abordado desde un **modelo disciplinar**, donde la autoridad –el profesor o profesora– aplicaba unas normas que al alumnado –y a las familias– les venían dadas, y su falta de cumplimiento se sancionaba con castigos (expulsiones de clase, suspensión de la asistencia, etc.). Estas medidas tienden a etiquetar y estigmatizar a un alumnado que va interiorizando los adjetivos de “conflictivo”, “malo”, “violento” y que con frecuencia coincide con ser alumnado inmigrante, de minorías, o de contextos desfavorecidos. De esta manera, estas medidas no consiguen favorecer ni el aprendizaje de estos alumnos ni una buena cohesión social con los demás. Además, en una sociedad cada vez más dialógica, las jerarquías e imposiciones se cuestionan y las personas exigen más argumentos de validez frente a los de poder, por lo que son necesarios nuevos modelos de convivencia.

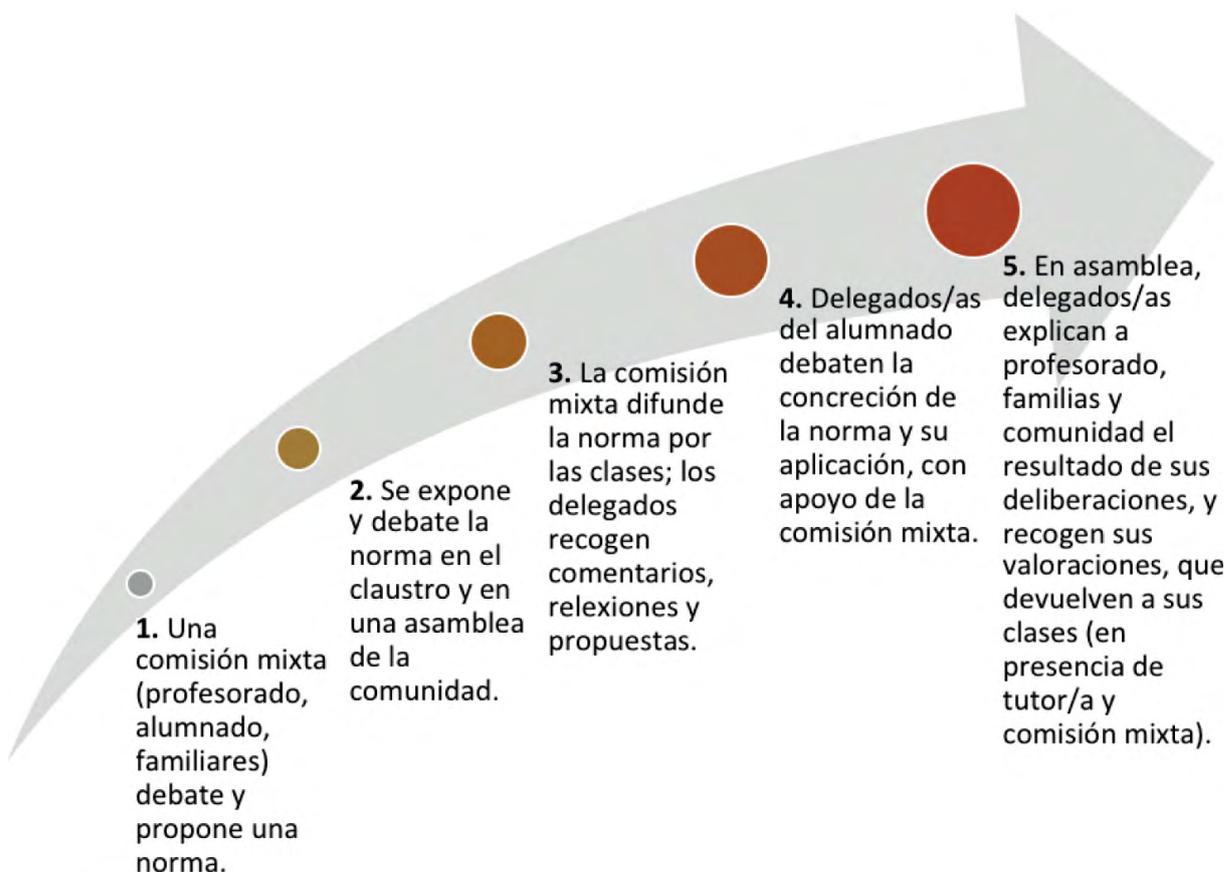
El **modelo mediador** apareció como alternativa al disciplinar. Se basa en incluir a las personas implicadas en la resolución del conflicto y la gestión de la convivencia. Para ello se recurre a la figura de una persona mediadora, que interviene para ofrecer una respuesta al conflicto dentro de las normas establecidas. En comparación con el modelo disciplinar, el mediador incorpora el diálogo entre las partes; las normas siguen estando definidas por la autoridad, pero se dialoga sobre su aplicación, y la resolución del problema no se basa en las sanciones sino en el apoyo entre iguales y la superación de la culpabilidad. No obstante, dos de sus principales limitaciones están en el hecho de que se aplica el modelo para la resolución de problemas una vez se han dado –no para su prevención–, y que necesita de la figura experta del mediador y limita la responsabilidad de la resolución de conflictos y la convivencia a unas pocas personas.

El **modelo dialógico** busca la participación de toda la comunidad –profesorado, alumnado, familias y otras personas de la comunidad– tanto en la prevención como en la resolución de los conflictos, y lo hace compartiendo la responsabilidad sobre la definición y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro. **El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflic-**

tos, se inicia con la creación de una norma, que se decide entre todas las personas de la comunidad y que todos se comprometen a cumplir. Para facilitar el consenso de la norma, esta ha de cumplir unas características, y se establece un proceso de participación de la comunidad organizado en varios pasos, implicando a una comisión mixta de profesorado, alumnado y familiares, los delegados y delegadas de clase, y la comunidad en general convocada en asamblea. Tanto las características de la norma como el proceso para su elaboración se detallan a continuación.

CARACTERÍSTICAS DE LA NORMA

1. Que la norma pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades.
 2. Que tenga relación directa con un tema importante en la vida de las niñas y los niños.
 3. Que haya apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad.
 4. Que se esté incumpliendo reiteradamente.
 5. Que responda a un comportamiento posible de eliminar.
 6. Que, con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.
-



5.3. El Club de Valientes Violencia 0

El grupo de iguales es un factor clave en la promoción o prevención de la violencia, por eso es necesario crear dinámicas de grupo que promuevan la violencia 0 desde edades muy tempranas (Rios-Gonzalez *et al.*, 2019). **El Club de Valientes Violencia 0 se implementa en el marco del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos para generar en cada aula ese clima preventivo y protector ante la violencia.** Para implementar el Club de Valientes Violencia 0 en clase, se trabaja con el alumnado una serie de conceptos clave, como *qué es ser valiente, romper el silencio, bystanders y upstanders*, y las *amistades de calidad*, que después aplicarán en el día a día del aula.

En el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos son **valientes** aquellos y aquellas que tratan bien y son solidarios con los demás, y además rechazan y se posicionan ante cualquier forma de violencia y maltrato. Por el contrario, son **cobardes** quienes tienen las conductas opuestas. Habitualmente, en las clases que aplican el Club de Valientes Violencia 0 todo el alumnado forma parte inicialmente del Club, pero salen de él cuando tienen alguna conducta violenta, de maltrato o insolidaria con los demás, como puede ser no haber cumplido con las normas de convivencia del centro. Quien ha sido apartado del Club de los Valientes, siempre tiene la posibilidad de volver a entrar, por ejemplo, el día siguiente o cuando haya mostrado una conducta valiente, según se haya acordado en el grupo.

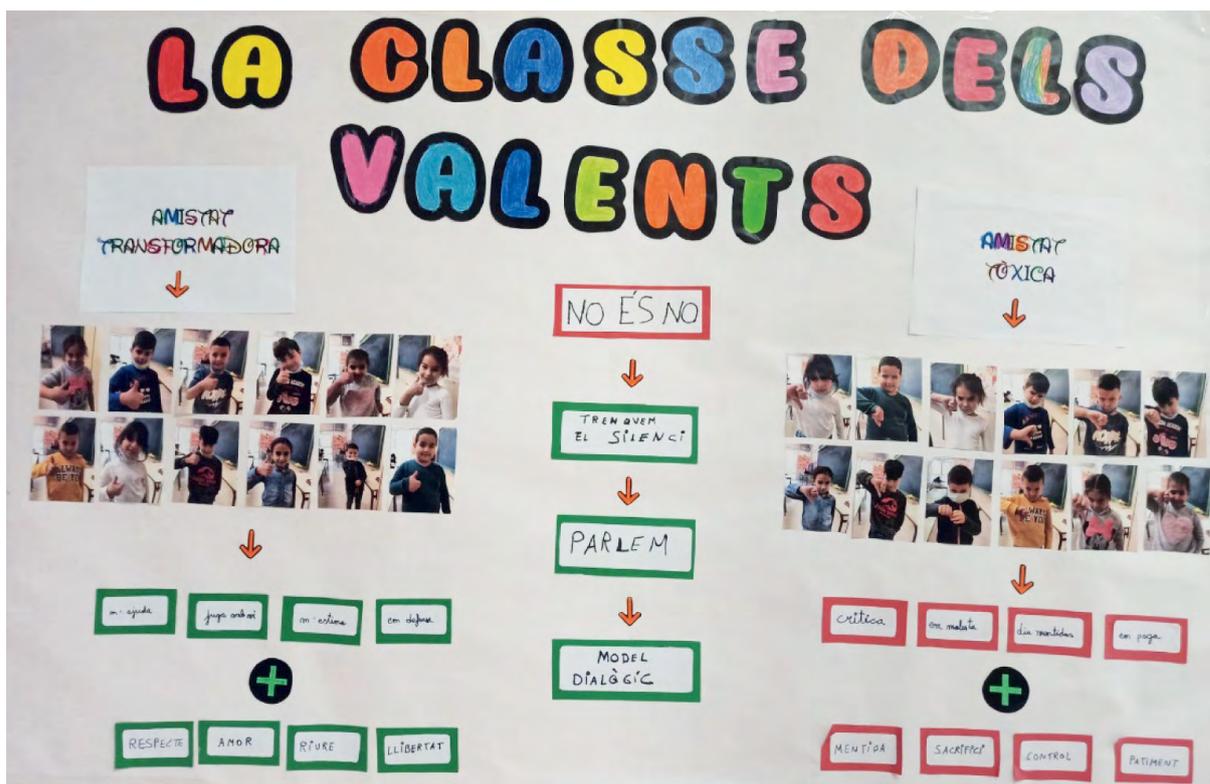
Romper el silencio es muy importante en el Club de Valientes Violencia 0, porque es lo que permite detectar e intervenir ante los problemas de convivencia. De hecho, un elemento clave que permite que sucedan y se mantengan situaciones de violencia o maltrato en la escuela (igual que en otros contextos) es la ley del silencio que rige entre las víctimas y otras personas conocedoras de la situación. Frases como “si lo cuentas eres un chivato”, “si no va contigo no te metas”, “si intervienes iré contra ti también” y el miedo a posibles represalias contribuyen a esta ley del silencio. Pero en el Club de Valientes Violencia 0 quien denuncia no es un chivato sino un valiente, y quien calla es un cobarde. Este lenguaje del deseo que pone atractivo en quienes tratan bien y denuncian la violencia promueve que todos quieran unirse al club, genera un rechazo social a la violencia y el refuerzo de las conductas contrarias a la violencia.

En este sentido son importantes los conceptos de *bystander* y *upstander*. **Bystanders** (espectadores o testigos) son las personas que no son víctimas directas, pero conocen y son testigos de situaciones de violencia o maltrato. Por otro lado, **upstanders** son aquellos que no son testigos pasivos, sino que intervienen de forma activa en estas situaciones, denunciando la situación, ayudando a la víctima o pidiendo ayuda, es decir, *rompiendo el silencio* y siendo *valientes*. Para atajar y prevenir la violencia en la escuela es crucial que el alumnado se convierta en *upstander*, de forma que ellos mismos colectivamente promuevan un clima de tolerancia 0 hacia la violencia.

Bystander	Upstander
Conoce la situación de acoso escolar u otras formas de violencia, pero no actúa.	Conoce la situación de acoso escolar u otras formas de violencia, la reconoce como violencia, y actúa en favor de la víctima.
No denuncia cuando conoce casos de acoso u otros tipos de violencia.	Rompe el silencio denunciando cuando conoce casos de acoso u otros tipos de violencia.
No se posiciona en contra de la violencia.	Se posiciona activamente en contra de la violencia.
No actúa en favor de la víctima.	Actúa, protege y acompaña a la víctima.

Diferencias entre bystander y upstander

La idea de *valientes* y *upstanders* también va ligada a las **amistades de calidad** cuando se entiende que son amigos y amigas de verdad aquellos y aquellas que nos tratan bien, nos cuidan y nos protegen. Las relaciones positivas constituyen un factor protector contra situaciones de violencia, y a la vez promueven actitudes transformadoras hacia la violencia, lo que ayuda a prevenir el acoso escolar (Iñiguez- Berrozpe *et al.*, 2021). Con el Club de los Valientes, el alumnado aprende a identificar a aquellas personas que tratan bien y aquellas que no, para poder elegir y construir amistades de calidad que protegen de la violencia.



Mural del Club de los Valientes en una clase, donde se recuerda qué es una amistad de calidad (o transformadora) y qué no lo es (amistad tóxica), y la importancia de romper el silencio.

5.4. Experiencias de éxito

En las siguientes páginas recogemos tres experiencias de éxito de diferentes centros que implementan el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. En la ficha de cada una de las experiencias podemos conocer las características del centro, así como el proceso que han seguido en la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, atendiendo especialmente a cómo se promueve el diálogo igualitario y la participación de la comunidad, cómo se desarrolla la formación dialógica del profesorado, cómo se implica al alumnado en la prevención y superación de la violencia, y cuáles han sido las evidencias de mejora observadas desde que se inició la implantación del modelo. Todo ello se recoge desde la propia experiencia y perspectiva de estas escuelas, que han participado activamente en el relato de sus experiencias con el objetivo de que puedan servir de concreción y ejemplo para otros centros.

INSTITUT ESCOLA MEDITERRANI

El Institut Escola Mediterrani es un centro de titularidad pública que imparte educación infantil, primaria y secundaria obligatoria situado en un barrio cercano a la ciudad de Tarragona, con mayoría de familias en situación de vulnerabilidad. La práctica totalidad del centro la componen familias de minorías culturales o de origen inmigrante, siendo la mayoría comunidad gitana (60%), además de un 30% de familias árabes y un 10% de familias procedentes de Sudamérica. Muchas de ellas no tienen los estudios básicos finalizados, además de tener un contexto socioeconómico muy desfavorecido.



Cartel a la entrada de la escuela con la Norma del centro: "Clima de respeto para estudiar y aprender",

El centro ha experimentado un cambio importante en su trayectoria desde el momento en que se implementó el proyecto educativo de Comunidades de Aprendizaje y, especialmente, con la implantación de las Actuaciones Educativas de Éxito.

El año 2009-2010 el centro atravesó una situación muy delicada a causa del alto nivel de absentismo que presentaba el alumnado: era un absentismo de un 50% que implicaba bajos resultados educativos, ausencia de relación entre familia y escuela y, sobre todo, muchas dificultades de convivencia y cohesión social (incluyendo problemas importantes de convivencia entre familia y escuela, entre el alumnado y con el profesorado). A su vez, había muy bajas expectativas hacia el alumnado y sus familias.

En este contexto, el curso 2011-12 se decidió en Asamblea de Familias y Claustro cambiar el rumbo del centro escolar e iniciar la transformación en Comunidad de Aprendizaje y la aplicación en las aulas de las Actuaciones Educativas de Éxito, lo que supuso un cambio radical respecto de la situación anterior de la escuela. Actualmente se aplican las siguientes Actuaciones Educativas de Éxito:

- Grupos Interactivos, en todos los niveles desde Educación Infantil de 3 años hasta 4º de Educación Secundaria
- Tertulias literarias dialógicas, desde Educación Infantil de 5 años hasta 4º de Educación Secundaria
- Tertulias científicas dialógicas, en Educación Secundaria
- Extensión del tiempo de aprendizaje: Biblioteca Tutorizada y Casal de Verano

- Participación educativa de la Comunidad
- Formación de familiares
- Formación dialógica del profesorado
- Comisiones Mixtas y Asambleas de Familias,,

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: ¿Cuál ha sido el proceso?,

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos se decide implementar, por un lado, porque es una Actuación Educativa de Éxito y, por tanto, formaba parte del proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje que el centro estaba llevando a cabo. Por otro lado, y especialmente, se decide implementar por las dificultades a nivel de convivencia que se vivían en el centro. En aquel momento, el centro tenía importantes problemas de convivencia entre sus alumnos –expresiones de violencia y las faltas importantes de respeto–, y entre familias y profesorado. Esto repercutía de forma indiscutible en el clima de las aulas y a la hora de poder impartir las clases y avanzar contenido del currículum. En este contexto, se consideró que era imprescindible encontrar una Norma de Centro que diera respuesta a esta situación. **Fue a través de la asamblea de delegados, la comisión mixta y el trabajo en tutorías, a través del diálogo igualitario y en diferentes asambleas, como se decidió la Norma de Centro: “Clima de respeto para estudiar y aprender”.**

Después de la creación de la norma de centro, se empezó a trabajar el **Club de los Valientes** y la importancia de convertir la escuela en un entorno seguro y de protección para todas las alumnas y alumnos. Paralelamente, y cada año, se trabaja en cada nivel:

- En qué consiste la amistad, y qué son las amistades tóxicas y las amistades transformadoras;
- La importancia de rechazar todas las actitudes y conductas violentas, agresiones, faltas de respeto, insultos, o posibles abusos. Es importante empoderar al grupo en el rechazo de estas conductas, buscando siempre ayuda en los adultos y en sus iguales (posicionarse siempre con la víctima);
- En qué consiste ser valiente y ser cobarde;
- Club de los Valientes en Educación Infantil y Primaria;
- Tertulias pedagógicas con el alumnado de Educación Secundaria a partir de diferentes artículos del Diario Feminista² sobre temas relacionados con la amistad, violencia, relaciones, etc.

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos se lleva a cabo desde las diferentes tutorías de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. **Uno de los principales objetivos es que el discurso del rechazo de la violencia y las conductas agresivas se trabaje cada día, de forma que se le da mucha importancia a reforzar el proceso de socialización preventiva de la violencia.** La principal dificultad en el proceso ha sido llegar a concienciar a todo el profesorado de la existencia e importancia de estos procesos de socialización, y de no relativizar nunca ninguna forma de violencia o falta de respeto. Es decir, asumir y ejercer la Tolerancia 0 hacia la Violencia. Esta dificultad se ha transformado en posibilidad a través de recibir más formación dialógica en este modelo de convivencia y en la lectura de artículos relacionados con la socialización preventiva de la violencia, el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, etc. para debatirlos en tertulias pedagógicas con el profesorado.

² <https://eldiariofeminista.info/>. Diario Feminista cuenta con secciones como “Evidencias” y “Violencia 0” con artículos que pueden ser utilizados como recurso educativo con alumnado y debatidos con otras personas de la comunidad.



"Muro de la amistad" donde se recoge qué es una amistad transformadora y qué es una amistad tóxica.

DIÁLOGO IGUALITARIO Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: ¿Cómo se concreta en el centro?

El MDRPC está abierto a todas las familias del centro, alumnado de las tres etapas educativas, profesorado, voluntariado, etc. Como Actuación Educativa de Éxito que se aplica en una Comunidad de Aprendizaje, incluye a toda la comunidad educativa por igual, sin distinguir ni cerrar la puerta a nadie: **toda la comunidad está invitada a participar** como lo está en las demás Actuaciones Educativas de Éxito que se aplican en el centro. En este sentido, el perfil de personas voluntarias con que cuenta la escuela es muy amplio: voluntarios adultos de la Fundación Onada (dirigida a colectivos con dificultades de inserción sociolaboral), personas mayores jubiladas (con perfil de universidad, banca, ingeniería, etc.), estudiantes en prácticas, familias, etc.

Los espacios de diálogo con la comunidad para trabajar la prevención y resolución de conflictos tienen lugar sobre todo en las Actuaciones Educativas de Éxito, y especialmente en Grupos Interactivos, las Tertulias Literarias Dialógicas y las Asambleas de Familias. En estos espacios tienen lugar interacciones muy especiales que dan lugar a amistades transformadoras. También, durante el resto del día, y dependiendo de las asignaturas, pueden darse lugar otros espacios de diálogo fruto de los trabajos en grupo y actividad que se lleve a cabo con la asignatura, o durante el patio.

Además, para la elaboración de la norma de centro, se llevaron a cabo diferentes asambleas buscando la máxima participación de la comunidad. En primer lugar, desde las tutorías, se empezó a reflexionar sobre los puntos débiles del centro en cuanto al clima de estudio y convivencia en general. En segundo lugar, las reflexiones de las tutorías se trasladaron a una asamblea de delegados con dirección, y se empezó a diseñar la norma. Finalmente, el esbozo de la norma de centro se acabó de redefinir y consensuar en la Asamblea de Familias (con las familias, delegados

y maestros presentes), y de esta última asamblea surgió la que sería la norma del centro.

La participación de la comunidad en el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos es muy importante, porque desde el momento que la norma de centro se ha consensuado en la asamblea de familias, estas se han hecho partícipes de esta norma, y por la tanto la comparten y asumen. Además, en las asambleas de familias también se explican otros aspectos clave del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, como la importancia de distinguir las amistades tóxicas y transformadoras, y los objetivos de llevar a cabo el Club de los Valientes y de educar para rechazar la violencia. De esta manera todas las familias comparten la información sobre cómo se desarrolla el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en el centro, la gran mayoría manifiestan su acuerdo y la necesidad de trabajarlo y apoyan las actuaciones que se promueven desde la escuela.

FORMACIÓN DIALÓGICA DEL PROFESORADO: ¿Cómo es la formación del profesorado para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia?

Como Comunidad de Aprendizaje, desde el Proyecto Educativo de Centro se hace mucho hincapié en la **necesidad que toda la formación que entra en el centro escolar sea de rigor científico y con las evidencias científicas que corresponden, puesto que solo la mejor formación ayudará a la excelencia educativa que estamos buscando para nuestro alumnado.** Esta idea se traslada a todo el profesorado para clarificar el tipo de formación que se necesita para ayudar al alumnado.

La formación dialógica del profesorado que se lleva a cabo en el centro se basa en dos tipos de actividades. Por un lado, cada curso escolar el centro solicita al CREA³ la formación dialógica correspondiente a los talleres de Actualización que ofrece el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Esta formación se realiza en referencia a las Actuaciones Educativas de Éxito que necesite y solicite el centro escolar. Entre las últimas formaciones recibidas encontramos temas como: el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos; las contribuciones de la neurociencia para la superación de la violencia; la importancia de la formación dialógica y de calidad en educación para evitar ocurrencias; o la formación sobre las plataformas Adhayayana⁴ y Sappho⁵ de acceso a evidencias científicas.

Por otro lado, se llevan a cabo tertulias pedagógicas dialógicas con el profesorado sobre textos científicos relacionados con los temas de las formaciones. Algunos ejemplos de los últimos textos leídos y debatidos en la tertulia son: el capítulo “La experiencia modifica las sinapsis” del libro “En busca de la memoria”⁶, o el artículo “Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad”⁷.

³ CREA –Community of Research on Excellence for All: <https://crea.ub.edu>

⁴ *Adhayayana*. Plataforma de evidencias científicas en educación: <https://socialimpactsience.org/education/>

⁵ *Sappho*. Plataforma de evidencias científicas en género: <https://socialimpactsience.org/gender/>

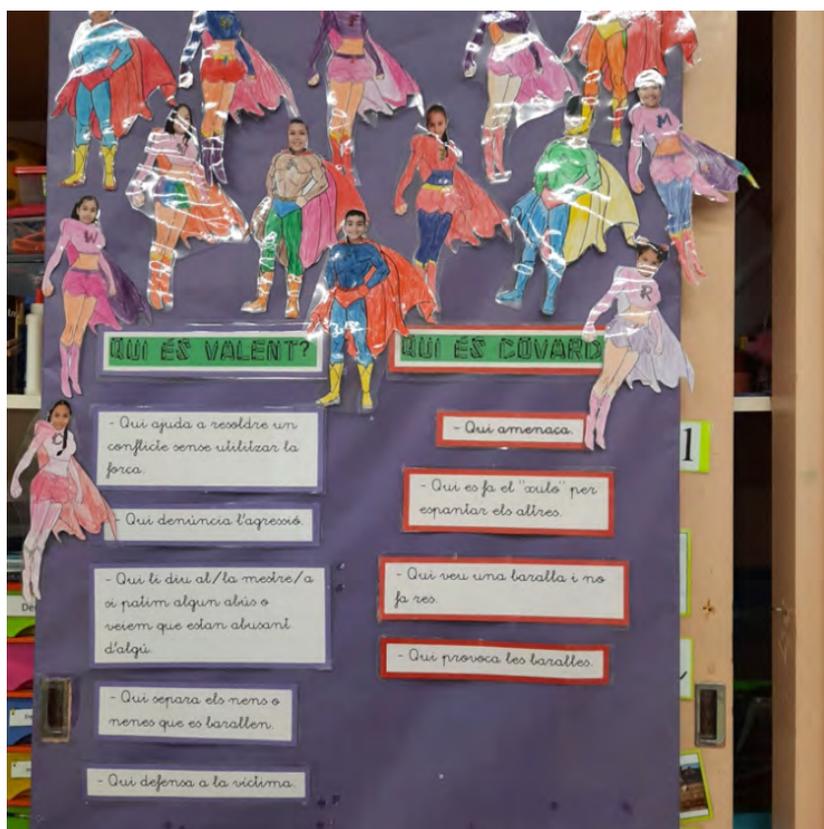
⁶ Kandel, E. R. (2007). *En busca de la memoria: el nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Katz Editores.

⁷ Racionero, S. (2018). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista de fomento social*, 289, 43-63. <https://doi.org/10.32418/rfs.2018.289.1434>

EL CLUB DE LOS VALIENTES VIOLENCIA 0: ¿Cómo se implica al alumnado en la prevención de la violencia?

Para implementar el Club de los Valientes en el centro se llevan a cabo las siguientes actuaciones:

- En primer lugar, y desde todas las tutorías de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, **se empodera al grupo en el rechazo de las actitudes violentas**. Es importante que el tutor/a tenga claro cuáles son las actitudes y conductas violentas para luego poder enseñar a rechazarlas y movilizar y empoderar al grupo a hacerlo.
- En segundo lugar, se trabaja también, y desde todas las tutorías, **qué significa una amistad transformadora y una amistad tóxica**, qué implican cada una de ellas para la propia persona, y qué implican las relaciones e interacciones de calidad, haciendo especial énfasis en que tenemos capacidad de elección de las personas de quien nos queremos rodear.
- En tercer lugar, trabajamos desde todas las tutorías **qué significa ser valiente y qué significa ser cobarde**. Se trabaja la importancia de rechazar conductas agresivas, faltas de respeto, etc., y se empodera al grupo para apoyar siempre a la víctima y posicionarse con esta, siempre desde el rechazo a la violencia.



Poster explicativo de qué es ser valiente y qué es ser cobarde, con representación de los alumnos/as como superhéroes/superheroínas.

- Finalmente, y después de haber trabajado lo anterior, se lleva a cabo la actividad de **Club de los Valientes** en Educación Infantil y en Primaria. Esta siempre funciona y empodera mucho al alum-

nado en la necesidad de crear un entorno seguro y de protección para todas y todos. Cuando el alumnado lleva a cabo una actuación de protección a un compañero/compañera, se les entrega la medalla de valientes para que sean reconocidos por su actitud valiente. Esta actividad se plasma en una cartulina grande con los distintivos de superhéroes/superheroínas de cada uno de los niños/as de la clase, junto con el significado de “valiente” y “cobarde”. Cada alumno/alumna representa un superhéroe/superheroína, y va cambiando de lugar en función de su actitud. Si un alumno/alumna pega, insulta o falta al respeto a otro/a, pasa al club de los cobardes. Si el resto del alumnado protegen a la víctima, le ayudan buscando un adulto y se posicionan, se les entrega una medalla por su acción positiva de protección a la víctima, y por contribuir a crear espacios de protección y entornos seguros libres de violencia. El alumno/alumna agresor/agresora volverá al Club de los Valientes cuando lleve a cabo una acción positiva de ayuda y protección a sus compañeros/compañeras. El Club de los Valientes incide en que el alumnado debe posicionarse siempre con la víctima, rechazando conductas violentas o abusivas, y favoreciendo la creación de interacciones positivas y la elección de amistades transformadoras. Cada curso escolar evidenciamos que esta actividad **fomenta la protección de unos y otros, la cohesión de grupo y es la mejor herramienta para combatir el acoso escolar.**

RESULTADOS: Mejoras en la convivencia con el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos

Desde la aplicación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos se ha ido evidenciando una **mejora en la convivencia y en el clima de cohesión social** de las diferentes clases. Inicialmente, ha sido algo difícil para el profesorado entender la necesidad de no relativizar la violencia y aprender a rechazar las conductas violentas, por eso ha sido muy importante hacer formación al respecto y las tertulias pedagógicas dialógicas. Cuando el profesorado ya está sensibilizado, es más fácil trasladar el mensaje a las diferentes tutorías para empezar a empoderar al alumnado en el rechazo de la violencia y a la atracción hacia los modelos de relación igualitarios.

Para conseguir estas mejoras valoramos la importancia de trabajar cada curso escolar con el alumnado el concepto de amistad, y dentro de este diferenciar entre amistades transformadoras y amistades tóxicas, y qué implican cada una de ellas. Junto a esto trabajamos la capacidad de elección y el tipo de personas de que nos queremos rodear (amistades transformadoras). Esto nos lleva a trabajar la diferencia entre ser cobarde y valiente, y el posicionarse con las amistades transformadoras. Este trabajo a lo largo de los años ha ido dando su fruto, ya que constatamos que **el alumnado ha ido aprendiendo a protegerse los unos a los otros, y especialmente, a saber elegir las personas adecuadas para fomentar interacciones positivas.** Por ello, **ha ido mejorando la armonía general del centro en cuanto a convivencia, solidaridad y cohesión.**

Junto al trabajo específico de convivencia con el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, **la implementación de todas las Actuaciones Educativas de Éxito también ha contribuido a una mejora progresiva de la cohesión y convivencia de todo el alumnado, e incluso en relación con las familias.** Al mismo tiempo se ha dado una mejora de los resultados académicos, ya que los espacios de diálogo e interacción que surgen de las Actuaciones Educativas de Éxito ayudan a promover aprendizajes y también a crear amistades transformadoras.

CEIP LLUIS VIVES “L’ESCOLAICA”

L’Escolaica es una escuela pública ubicada en una localidad a 42 km de Valencia. Cuenta con 283 alumnas y alumnos matriculados, de los cuales 7 tienen dictamen de escolarización, 34 alumnos/as tienen necesidades educativas especiales y aproximadamente un 20% es alumnado de compensatoria.

La escuela inició el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje en 2012, y desde entonces aplica Actuaciones Educativas de Éxito: grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, comisiones mixtas, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, biblioteca tutorizada y formación dialógica del profesorado.

Antes de la transformación en Comunidad de Aprendizaje no había graves problemas de convivencia en el centro, no obstante, era habitual que aquellas situaciones de violencia que se daban se ocultaran y se taparan. El alumnado había interiorizado callar ante la violencia y acabar aceptándola. En este contexto, las burlas, empujones, levantar faldas, insultos, amenazas, etc. estaban normalizados. Cuando sucedía algo más grave, se abordaba con el reglamento de régimen interno y de forma individual con el alumno/a. No había un abordaje colectivo de las situaciones de violencia, de forma que el mensaje que se daba al alumnado era que cuando no estaban implicados en la situación no tenían que “meterse donde no les llamaban”, “que no era asunto suyo”.



Asamblea general de convivencia

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: ¿Cuál ha sido el proceso?

En el centro se empezaron a aplicar grupos interactivos, tertulias, comisiones mixtas y formación dialógica del profesorado antes que el modelo dialógico de convivencia. **Se decidió implementar el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos** en el curso 2013-2014, después de haber asistido a formaciones de personas investigadoras de CREA y de sentir la **necesidad de dar un paso que faltaba para avanzar en los sueños de la comunidad por acabar con la violencia**. En el seminario de Valencia a Hombros de Gigantes⁸, en el que participaba parte del profesorado, se creó una comisión de violencia 0. La formación desarrollada allí junto con los sueños de la comunidad ayudó a la escuela a iniciar la implementación del modelo dialógico de convivencia.

El primer paso fue **crear una comisión mixta de convivencia**. Al inicio de curso, se hizo llegar a las familias un impreso para que se apuntaran a las Actuaciones Educativas de Éxito en las que querían participar, y ese año se incluyó la comisión mixta de convivencia, explicando brevemente en qué consistía. Como en el Consejo Escolar ya existía una comisión de convivencia, se invitó a las familias a formar parte. Algunos profesores fueron quienes impulsaron este primer paso y el equipo directivo que estaba entonces, aceptó. La comisión estaba formada por familias, profesorado, una monitora de comedor, la jefa de estudios de entonces, las dos psicólogas del colegio y dos o tres alumnos/as.

Aunque en los inicios tuvimos muchas conversaciones sobre el miedo a que el alumnado no quisiera hacer lo que un profesor le indicara con el pretexto de que nadie mandaba, fuimos comprendiendo que las relaciones igualitarias son mejores porque el respeto lo ganamos precisamente con los argumentos de validez. También tuvo mucha fuerza que la norma del centro se aprobara en asamblea general con todas las familias, alumnado y profesorado que asistió. Las resistencias no podían superar las voces que estaban de acuerdo con el sueño de dar pasos hacia relaciones más igualitarias. **La norma que la escuela aprobó en el curso 2014-2015 fue “No voy a permitir que mandes. Dame un argumento”.**

DIÁLOGO IGUALITARIO Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: ¿Cómo se concreta en el centro?

Las diferentes personas de la comunidad intervenimos como uno más, desde el diálogo igualitario, sin dar a nadie el papel de especialista en el tema: profesorado –pueden ser tutores o especialistas–, alumnado –que participan en las asambleas de aula y de delegados y delegadas, y en los momentos que pasa algo intervienen directamente o pidiendo ayuda, en cualquier espacio y momento del día–, las psicólogas –en las asambleas de aula–, y las familias –que participan en grupos interactivos o tertulias y en las asambleas generales de convivencia.

Todos y todas conocen la norma de la escuela, hay carteles en las aulas, el comedor, etc. que la recuerdan y **todos saben que son los protagonistas de la aplicación esa norma**, en el sentido de que depende de todas y todos que la norma esté viva en las relaciones que se dan en el

⁸ Espacio de formación dialógica del profesorado donde participan maestros y maestras de diferentes centros. Para más información: Roca-Campos, E.; Renta-Davids, A.I.; Marhuenda-Fluixá, F.; Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia “On Giants’ Shoulders”. *Sustainability*, 13, 4275. <https://doi.org/10.3390/su13084275>

centro, y que cada uno es responsable de velar porque nadie mande a nadie. Saben que romper el silencio es de valientes y que cuando alguien no trata bien o manda, tienen que contarlo a más personas y buscar ayuda, llevarlo a la asamblea, etc. Las familias vienen a la escuela a contar cosas que les pasan a sus hijos dentro de la escuela, pero también fuera, y piden ayuda. Siempre encuentran una respuesta que valora mucho esta acción de venir y contarlo; siempre se le da importancia a lo que cuentan y se les explica qué medidas se van a tomar en la línea del modelo dialógico para frenar la situación lo antes posible.

En el centro existen **diferentes espacios de diálogo igualitario con la comunidad** en relación con la prevención y resolución de conflictos:

- Uno es la **acogida a las familias** recién llegadas al centro, donde se les explica el modelo dialógico y comunitario de la escuela, y se les informa de la norma consensuada y del valor que se les da a las personas valientes que rompen el silencio y se posicionan en contra de la violencia.
- Otro espacio, es la **tutoría**. Algunos tutores dedican reuniones con familias a leer y compartir artículos e información vinculada al modelo dialógico, al Club de valientes violencia 0, *bystander intervention*, etc. para que conozcan las evidencias científicas que sustentan el modelo dialógico de convivencia.
- La **asamblea general anual** es una asamblea que se hace en el mes de mayo o junio y en la que los delegados/as de convivencia explican a toda la comunidad el trabajo que se ha hecho durante el curso. Se invita a todas las personas que quieran asistir, familiares, amigos, vecinos, alumnado, profesorado, etc. y se comparte con toda la comunidad los diálogos que nos unen en el sueño de lograr una escuela y un mundo libre de violencia. Este año se ha repartido una hoja para que pudieran quedar por escrito esos sueños por un mundo mejor, y desde la comisión mixta se revisarán y guiarán el trabajo en los próximos cursos.
- También existe un **espacio de formación dialógica para familiares** que se llama “espacio de diálogo” en el que a través de tertulias pedagógicas dialógicas de libros como “El amor en la sociedad del riesgo” de Jesús Gómez⁹, “Aprendiendo para el amor o para la violencia” de Elena Duque¹⁰ o artículos científicos de socialización preventiva de la violencia de género, se han tratado temas que preocupan a las familias en base a las evidencias. Durante el curso 2021-2022 el tema escogido ha sido la violencia 0 desde los 0 años y, entre otros, se han leído capítulos del libro “Amistades Creadoras”¹¹, artículos de Diario Feminista, un artículo sobre el Club de Valientes Violencia 0¹², etc. Este espacio se reúne una vez al mes.

La participación de la comunidad en el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos es clave porque da mucha fuerza. El profesorado que impulsa el modelo dialógico de convivencia no se siente solo porque las familias, en su gran mayoría, están muy agradecidas de este modelo comunitario de convivencia y lo apoyan: **nos sentimos un equipo, que vamos a una.**

FORMACIÓN DIALÓGICA DEL PROFESORADO: ¿Cómo es la formación del profesorado para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia?,

⁹ Gómez, J. (2004). *El Amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

¹⁰ Duque, E. (2006) *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: Hipatia Editorial.

¹¹ Giner, E. (2019). *Amistades creadoras*. Hipatia Press.

¹² Roca-Campos, E., Duque Sanchez, E., Rios-Gonzalez, O., & Ramis-Salas, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 855. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.601424>

En la formación dialógica del profesorado, el profesorado se reúne para **leer y debatir alrededor de evidencias científicas sobre temas que preocupan en el centro**. Esta formación consiste en tertulias pedagógicas dialógicas de artículos relacionados con violencia 0 y la socialización preventiva de la violencia de género. A lo largo de estos años se han leído muchos textos científicos relacionados con el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos que han ayudado mucho en su implementación en el centro. Además, una vez cada curso, el centro solicita una formación con una persona investigadora de CREA para seguir profundizando en este tema. Estas formaciones están abiertas a la participación de la comunidad y también asisten familiares. Por otro lado, parte del profesorado participa en el Seminario de Valencia a Hombros de Gigantes, así como en jornadas puntuales vinculadas al tema, como la celebrada durante el curso 2021-2022 sobre Violencia de Género Aisladora¹³.

La formación se centra siempre en contenidos que estén basados en evidencias científicas de impacto social, como, por ejemplo: *bystander intervention*, el papel de las nuevas masculinidades alternativas en la prevención de la violencia, la amistad como factor de protección, las relaciones de calidad, la atracción a la violencia, la violencia 0 desde los 0 años, etc. Desde que la escuela se transformó en Comunidad de Aprendizaje todas las formaciones tienen base científica.

La dimensión dialógica está presente continuamente en estas actividades de formación. En las tertulias pedagógicas cada persona puede participar aportando su argumento de validez y cualquiera puede debatir en base a estos argumentos, cuidando el diálogo igualitario. **La formación dialógica del profesorado es muy necesaria para la mejora de la convivencia en el centro porque no es un diálogo en base a “lo que yo pienso” o “lo que a mí me gusta”, sino que es un diálogo que gira en torno a lo que se sabe que da los mejores resultados** y en ese diálogo se puede hablar de las dificultades del día a día y siempre hay alguien que comparte como lo ha logrado superar en su clase, o da ideas en base a lo que estamos leyendo. **La formación dialógica del profesorado permite llevar la teoría a la práctica.**

EL CLUB DE LOS VALIENTES VIOLENCIA 0: ¿Cómo se implica al alumnado en la prevención de la violencia?,

El alumnado se implica en la prevención de la violencia de diferentes formas. Una de ellas es las **asambleas de aula y de delegados y delegadas**, que se reúnen una vez al mes y tratan los temas que se han acordado en la comisión mixta para cada curso. Algunos de los temas que se han trabajado a lo largo de estos años son: “romper el silencio es de valientes”, “proteger a quien protege”, “ser *upstander*”, “la amistad de calidad” o “la prevención del discurso coercitivo”. En estas asambleas nos reunimos con alumnado de todas las clases y leemos artículos rigurosos que abordan el tema escogido, como pueden ser los de Diario Feminista. Esto permite entender mejor la problemática de la violencia y conocer herramientas de éxito para superarla. Después, cada delegado/a explica a su clase los temas que han salido y se hace la asamblea de aula. Al final de curso, se recogen todas las actas y se elabora un cartel, con los acuerdos a los que se ha llegado.

El **Club de valientes violencia 0** se lleva a cabo en tres aulas del centro, pero el vocabulario, el posicionamiento y el sentido de quienes son las personas valientes está presente en todos los espa-

¹³ Vidu, A., Puigvert, L., Flecha, R. & López de Aguilera, G. (2021). The Concept and the Name of Isolating Gender Violence. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 10(2), 176-200. <http://doi:10.17583/generos.2021.8622>

cios de diálogo y está interiorizado por todas y todos. En la escuela, **el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos se concreta en un lenguaje que vincula siempre el atractivo a la no violencia**, porque llamamos valiente a quien rompe el silencio o a quien protege. Saben que en el colegio nadie va a permitir la violencia, y que siempre va a haber personas valientes que defiendan y que busquen más apoyos. El alumnado no tiene miedo de denunciar o posicionarse, porque saben que les apoyaran. Esto se concreta en los espacios de diálogo, asambleas de delegados/as y de aula.



Ejemplo de mensajes que se trabaja con el alumnado: “Queremos amor y libertad”

En las 3 aulas que llevan a cabo el **Club de valientes violencia 0**, se materializa de la siguiente forma:

- Se toma la decisión de formar parte del club y se consensuan unas normas violencia 0 que van a ser las que dejen claro cuáles son los comportamientos valientes para formar parte del club o cuales van a ser los comportamientos que incluyen violencia.
- Cuando alguien trata mal, se lleva a asamblea, se rompe el silencio, los compañeros/as apoyan a la víctima con frases como “¿estás bien?”, “no vamos a permitir que te lo vuelva a hacer” o directamente le dicen al que ha tenido un comportamiento violento “no nos gusta lo que le has hecho”, y se le dice a quien lo ha contado que es muy valiente, dándole mucha atención y protagonismo.
- A continuación, el/la profesor/a pregunta si piensan que la persona que ha tratado mal puede estar en el club ese día. Entonces, se dan argumentos de validez atendiendo a las normas consensuadas, es decir, si ha insultado y en las normas está que quien es valiente habla con respeto, todos tienen claro que no puede estar en el club hasta que deje de insultar.
- Normalmente, se hace un seguimiento al día siguiente, se pregunta a todos si esa persona ha vuelto a insultar y si todos están de acuerdo en que no lo ha hecho más, vuelve al club. Si hubiera seguido haciéndolo, seguiría un día más fuera.

- Las consecuencias de estar fuera del club son sociales, normalmente le explican que quieren jugar con personas que tratan bien y que, si no trata bien, no podrán ser amigos porque es lo que han soñado juntos, amistades que traten bien siempre. **Quien ha tratado mal sabe que el momento en que eso cambie, es decir, trate bien, podrá jugar con todos y disfrutar de su amistad porque el argumento de validez es el buen trato y la ausencia de violencia.**

En este proceso, el papel de los *upstanders* es clave. El alumnado sabe que un *upstander* es una persona valiente que no mira hacia otro lado cuando hay violencia y toma una postura en contra de esta. Esto es muy importante porque cuando hay algún comportamiento violento la mayoría de las veces el profesorado no se entera, aunque esté cerca, pero **el alumnado siempre está cuando se dan estas situaciones y ellos y ellas son quienes lo pueden atajar desde el inicio**, evitando que el problema se haga más grande; ellos lo pueden contar rápidamente e incluso evitar que se agrave. En el colegio hay ejemplos diarios en los que el profesorado se ha enterado de algo que ha pasado gracias a ellos y ellas. Además de identificar las situaciones, las respuestas de los iguales son determinantes, ya que, si se ríen ante una agresión, saben que eso significa estar de parte del agresor, van interiorizando que es ser cómplice. Cada vez hay más *upstanders* en el colegio y eso hace que cada vez todos los espacios sean más seguros. La intervención del alumnado es clave, porque no es lo mismo que un profesor le diga a un alumno que lo va a castigar porque le ha hablado mal a otro niño, que la mayoría de los compañeros le digan que no les gusta y que no se lo van a volver a permitir. El efecto se multiplica con el modelo comunitario, es mucho más eficaz, porque a las niñas y los niños les importa mucho la opinión y la valoración que tengan de ellos sus iguales, y van aprendiendo juntos a tratarse cada vez mejor.

La implicación del alumnado para conseguir un clima de violencia cero es muy importante porque si ellos son los que no toleran la violencia, está casi todo resuelto. Lo más importante es que no la normalicen, que la denuncien y que la rechacen en lo más profundo. Tienen que liderar este cambio social, porque son ellos y ellas los que están presentes o son concedores de las agresiones, de las burlas, de los vacíos. En el momento en que se sienten seguros y valorados por el grupo cuando toman esta postura ante el mundo, la gran mayoría, se atreven a hacerlo.

RESULTADOS: Mejoras en la convivencia con el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos

Con la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos se han identificado mejoras en el centro a varios niveles:

- **El alumnado se siente seguro/a y sabe cómo actuar ante la violencia** para frenarla, si así lo desean. **Se tolera y normaliza mucho menos la violencia.**
- Alumnado que ha venido de otras escuelas dice a su familia que no se quiere ir del colegio porque aquí está seguro y tiene amigos. Algunos de ellos, que han hecho un cambio de centro porque vivían mucha violencia, dicen que aquí el profesorado les hace caso y que no tienen miedo como en la otra escuela de apoyar a las víctimas o de romper el silencio.
- El alumnado que viene de otras escuelas con problemas de comportamientos graves y gran retraso académico mejora en cuestión de un curso: **empieza a aprender, a motivarse y a mejorar su comportamiento.**
- **Han aumentado las denuncias y ya no se llama a nadie “chivato”.** Los que vienen de otros

colegios notan mucha diferencia en este aspecto. Al principio utilizan la palabra “chivato” pero cuando se les explica se unen rápidamente a cambiarlo por “valientes”.

- **El alumnado pide ayuda** para cosas que les pasan fuera de la escuela, porque **saben que les vamos a hacer caso**. Se ha logrado parar muy rápido agresiones que estaban empezando en un grupo de WhatsApp de alumnado porque se han atrevido a contarlo.
- A día de hoy **no hay problemas graves de violencia**, la violencia física es prácticamente inexistente, es muy raro que se dé y, si pasa, se ve como muy, muy grave.

ESCOLA MARE DE DÉU DE MONTSERRAT

El colegio Mare de Déu de Montserrat es una escuela pública de educación infantil y primaria situada en el barrio de Montserrat, en la periferia de la ciudad de Terrassa (Barcelona). El barrio de Montserrat se caracteriza por un contexto socioeconómico desfavorecido que se ha ido configurando a partir de la inmigración recibida en diferentes momentos de su historia, primero en los años 60, con familias de diferentes lugares de España que emigraron a Cataluña en busca de un futuro mejor y, más tarde, en los años 90, con la inmigración de familias del norte de África, de forma que en el año 2014 el barrio de Montserrat contaba con un 70% de población inmigrante extranjera. En el 2022 la escuela cuenta con un 85% de alumnado cuyas familias son extracomunitarias y un 15% aproximadamente de familias gitanas. El contexto del barrio es de alta complejidad social, marcado por la falta de recursos, tanto económicos como de servicios sociales básicos y de infraestructuras. La mayor parte de la población activa del barrio está en el mercado de trabajo no cualificado, con tasas de paro que han aumentado en momentos de crisis económica como la del 2008, así como la dependencia de prestaciones sociales y la actividad económica sumergida. Las condiciones de vivienda son en general precarias y especialmente durante la crisis económica del 2008 algunos vecinos y vecinas empezaron a tener dificultades para poder asegurarse una alimentación suficiente y adecuada. En la escuela, el 85% de alumnado son nacidos en Cataluña pero con familias de origen inmigrante, principalmente Marruecos y Senegal y, en menor proporción, de diversos países de América Latina, China, Rumania entre otros países. Alrededor del 80% del alumnado tiene Necesidades Educativas Específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales desfavorecidas.



FICHA 3

Alumnado vestido de superhéroes/superheroínas, llevando pancartas donde se puede leer "El Club de los/las Valientes", "Los/las valientes somos imparables", "No es No", "Sé valiente, ¡denuncia!"

La escuela Mare de Déu de Montserrat inicia su transformación en Comunidad de Aprendizaje en el curso escolar 2001-2002, con el objetivo de mejorar tanto los niveles académicos del alumnado y superar su fracaso escolar como gestionar de manera positiva la diversidad cultural y religiosa presente en el centro y en el barrio. En ese momento, eran habituales los conflictos entre el alumnado, así como con el profesorado, además de que acabaran su escolaridad sin obtener el Graduado Escolar. También era destacable el absentismo escolar, especialmente entre el alumnado de la comunidad gitana, que habitualmente abandonaba de forma prematura su escolaridad. En 2001 la escuela se convierte en una de las primeras Comunidades de Aprendizaje de Cataluña, con acuerdo del 100% del profesorado para poner en marcha el proyecto que, desde entonces, ha conseguido grandes transformaciones en el centro y en el barrio, tanto a nivel educativo como de convivencia. Con el nuevo proyecto educativo, la escuela ha conseguido la implicación activa de familias, entidades del barrio y del entorno social en general en la vida escolar. El cambio conseguido está ligado a la aplicación de diferentes Actuaciones Educativas de Éxito: Tertulias Literarias Dialógicas, Grupos Interactivos, Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, Biblioteca Tutorizada, Formación de Familiares, Formación dialógica del profesorado basada en evidencias científicas, y la Participación Educativa y Decisiva de la Comunidad.

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: ¿Cuál ha sido el proceso?,

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos se empezó a introducir en el centro en el curso 2009-2010 a través de la **formación al profesorado y tertulias pedagógicas**. En el curso 2013-2014 se realiza un curso específico en prevención de violencia de género y se preparan las bases para iniciar el proceso de creación de la Norma y su aplicación durante el curso siguiente 2014-2015. En ese momento se hizo el segundo **Sueño de la escuela**. Catorce años después de soñar por primera vez, los sueños profundizaron mucho en la mejora de la convivencia: “respetarnos más”, “tener empatía”, “respetar el barrio”, “llevarnos bien”, “charlas sobre bullying”, etc., al tiempo que se seguían expresando sueños de aprendizaje como: “mejorar el inglés” o “tener biblioteca tutorizada para los exalumnos que hacen la ESO”. A partir de estos sueños, se crearon diferentes comisiones mixtas (formadas principalmente por familiares, profesorado y alumnado) que asumían la responsabilidad de hacer posibles los sueños de la comunidad educativa. Entre las comisiones creadas en la escuela destacan: la **Comisión Mixta de Convivencia** (formada por 8 alumnas y alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, 2 o 3 padres y/o madres, la maestra coordinadora de convivencia del centro y la Directora o Jefa de Estudios; se reúne dos veces al trimestre y hace propuestas para las otras comisiones y tutorías de clase y también recoge propuestas); la **Comisión Mixta de Convivencia de delegados y delegadas de clase** (formada por 18 alumnas y alumnos, dos de cada clase, una madre y/o padre y la maestra coordinadora; se reúne una vez al mes); y la **Comisión Mixta de Convivencia de Comedor** (formada por 8 alumnos usuarios del comedor, el coordinador y monitores y monitoras de comedor, una madre y/o padre y la maestra coordinadora; se reúnen una vez cada quince días). Estos espacios de reflexión y diálogo para las familias, el profesorado y el alumnado han permitido construir espacios seguros para todo el alumnado al dar respuesta inmediata y efectiva a la violencia entre iguales y la de género.

Posteriormente, se desarrolló un **proceso comunitario de definición de una norma** compartida y consensuada por toda la comunidad educativa sobre un aspecto clave en la vida de las niñas y los niños a través del debate y reflexión en diferentes espacios y con diferentes agentes educativos. Fue un proceso prolongado en el tiempo, ya que permitió pensar sobre la socialización

personal recibida por cada uno de los miembros de la escuela. Después de la propuesta de la comisión mixta fue el claustro y una asamblea de la comunidad quien tomó el relevo. La comisión mixta recogió la lluvia de ideas, y llevó la propuesta clase por clase. Así, **la norma se decide con el consenso de la comunidad y con los mejores argumentos**. En este sentido, a modo de ejemplo, en la clase de 2º se pidió que en el punto propuesto “no se puede agredir de forma oral” se concretara más. Así, este punto se consensuó como “no se puede agredir de forma oral: insultar, criticar, decir mentiras sobre él o ella, ni amenazar, etc.”

Los delegados se encargaron de recoger las sugerencias y conjuntamente elaboraron una tercera propuesta. De nuevo, se convocó una asamblea donde se volvió a presentar la nueva propuesta y se consensuó la norma. Este proceso permitió que toda la comunidad participara, se involucrara en este proceso de reflexión y después pudiera dotar de fuerza y legitimidad las normas consensuadas, especialmente a través del ejemplo. Nuestra escuela consensuó **una norma basada en 6 puntos**:

- Debemos respetar a nuestros compañeras y compañeros y a todas las personas de la comunidad.
- No se puede agredir a ninguna persona de forma física: pelearse, pegar, etc.
- No se puede agredir de forma oral: insultar, criticar, decir mentiras sobre él o ella, ni amenazar.
- No se puede obligar a nadie a hacer algo que no desea.
- No discriminar: por cualquier diferencia de religión, color de la piel, ni alimentación.
- Tenemos que ser buenos amigos y amigas: debemos defender a la víctima.

Todo este proceso ha creado una sensibilización comunitaria de rechazo a la violencia, y ha dotado de herramientas a la comunidad para reaccionar contra ella. En este contexto, se creó el **“Club de los Valientes”**. La norma se consensuó sobre la premisa de que todas y todos en el colegio somos valientes. El objetivo de una persona valiente es que siempre ayudará a quien sufre por terceras personas, lo que se diferencia de la idea de “chivato”, que tiene una connotación negativa muy fuerte. Se ha creado un fuerte sentimiento de grupo y de solidaridad. Este clima ha dado seguridad a las niñas y niños y permite que los casos de acoso se visibilicen porque es el propio alumnado quien lo hace posible, y a partir de aquí se le puede dar respuesta junto con las familias.

Todo este proceso, con la formación recibida y la posibilidad de realizar una intensa reflexión con toda la comunidad educativa sobre la violencia, ha permitido desarrollar un programa para prevenir y detectar posibles casos de violencia entre iguales y/o de género, y dotar de herramientas suficientes para proteger a las víctimas y construir un centro libre de violencia. Así, por ejemplo, una madre de la escuela que previamente había cambiado dos veces de escuela a su hijo por ser víctima de acoso escolar comentó en una reunión a la directora que su hijo estaba recibiendo burlas por como vestía. La directora le agradeció la confianza y al día siguiente se empezó a abordar específicamente esa problemática. Este niño actualmente se siente acogido por su grupo clase ya que al visibilizarse el problema recibió apoyo de compañeros, profesores y voluntarios.

DIÁLOGO IGUALITARIO Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: ¿Cómo se concreta en el centro?

En la escuela se han abierto espacios de diálogo para consensuar las normas con toda la comunidad: profesorado, alumnado, familiares y otro personal de la escuela. En este marco de diálogo igualitario

se han creado **comisiones mixtas de convivencia** que se reúnen periódicamente. Igualmente, las formaciones están abiertas a la comunidad, de manera que en una tertulia pueden participar profesorado, monitoras de comedor, familiares, o estudiantes en prácticas conjuntamente, discutiendo aspectos relacionados con la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia.

El diálogo es la herramienta fundamental de este modelo dialógico, para dar respuesta a un conflicto y, sobre todo, para prevenirlos. El consenso entre todas las partes implicadas es parte protagonista del proceso de creación de las normas y mejora de la convivencia, ya que **generar espacios de diálogo para visibilizar posibles problemas y activar la reflexión colectiva para dar una respuesta contribuye a la prevención**. Es necesaria la implicación de toda la comunidad para dar voz a todas las opiniones y sensibilidades y para abordar la convivencia en la escuela desde la unidad y la coherencia entre todas las personas implicadas.

FORMACIÓN DIALÓGICA DEL PROFESORADO: ¿Cómo es la formación del profesorado para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia?

Para la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en el centro ha sido muy importante la **formación en base a evidencias científicas**. De hecho, la implementación del modelo se inició con una fase de formación del profesorado en estas evidencias. Ello permitió **comprender las bases teóricas del modelo para después poderlo aplicar de forma rigurosa y eficaz**. La formación dialógica del profesorado en prevención de la violencia basada en evidencias científicas ha permitido iniciar la reflexión sobre la existente trivialización de la violencia, sobre la importancia de la solidaridad con las víctimas, la ayuda entre iguales y el rechazo de las actitudes agresivas, y sobre la socialización recibida respecto de la atracción y los valores. La formación se lleva a cabo de distintas maneras. Destacamos la **tertulia pedagógica dialógica** semanal donde profesorado, monitores del comedor, técnica de integración, la mediadora, el conserje, voluntariado y familias comparten la lectura de obras científicas en la temática que necesitan. También llevan a cabo video fórums, conferencias y charlas específicas. En todos los casos, a través del diálogo, relacionan el texto o el video con su realidad en la escuela. Todo ello les hace tomar mayor conciencia sobre la violencia existente y no trivializarla. Para el profesorado, una de las claves para iniciar el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos ha sido “romper el silencio” frente a la violencia, reconocer que la violencia existe en las escuelas y no normalizarla: “Si no la reconocemos no podemos abordar los conflictos (...), para poder llegar a la violencia cero no la podemos normalizar, tenemos que ser conscientes de que está ahí, que existe, y la tenemos que abordar”.

EL CLUB DE LOS VALIENTES VIOLENCIA 0: ¿Cómo se implica al alumnado en la prevención de la violencia?

La implicación del alumnado es esencial para poder abordar de forma efectiva la prevención de la violencia en la escuela. Con el alumnado se trabaja el “Club de los Valientes”, donde se enfatiza el rol de la persona valiente como aquella que ayuda y se pone del lado de la víctima y rechaza a la persona agresora. Esto **crea un clima de seguridad y de protección que facilita que cualquier forma de violencia sea visibilizada y abordada**, empezando por el rechazo del grupo de iguales.

RESULTADOS: Mejoras en la convivencia con el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos ha contribuido a una **mejora cualitativa y cuantitativa muy importante del clima escolar y la convivencia**, tanto dentro del centro como por extensión a toda la comunidad educativa. Como explica una alumna: “todos los compañeros nos escuchamos y nos ayudamos entre nosotros, no utilizamos nunca la violencia, y acudimos a las maestras cuando tenemos un problema porque siempre nos harán caso”. Todo el alumnado aprende que no tiene por qué tolerar situaciones que no le gustan e incluso alumnado muy tímido se siente con seguridad de decir “no me gusta que me digas o me hagas esto”, por el clima de apoyo que se ha generado. Además, la mejora en la convivencia se ha dado al mismo tiempo de una mejora académica, con una mejora clara en los resultados del alumnado en las pruebas de competencias básicas.

Comparando la escuela antes y después de la implementación de la norma, se observa por ejemplo que desde 2010 se ha producido una desaparición del absentismo (del 3% al 0), un mayor respeto al mobiliario, desaparición del conflicto entre familias (del 2% al 0), y reducción de la aplicación de medidas disciplinarias. Destaca especialmente que las agresiones físicas y las verbales pasan del 75-100% al 0-10%, debido a que la comunidad ha asumido una actitud de *Tolerancia 0 a la violencia*. En solo dos años de implementación de la norma el cambio fue sustancial: el grado de satisfacción expresado por el profesorado con relación al clima escolar pasó del 65% al 90%, el de las familias aumentó hasta el 85% y el del alumnado hasta el 80%. Asimismo, se pasa de un 20% de identificación de la violencia a un 85% en 2017.

Estas mejoras han ocurrido mientras se intensificaban aspectos relacionados con el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, por ejemplo, un aumento de la formación del profesorado sobre el modelo dialógico (de 10 horas a 35 horas anuales), introducción de la formación sobre el modelo dialógico a las familias, aumento de la participación de las familias en las tutorías (del 0% al 25%), introducción de asambleas de convivencia en la escuela con alumnado familias y profesorado (de 0 a 4 anuales), aumento del abordaje del tema de la convivencia en las tutorías de clase (del 40% al 90%), y aumento del uso del lenguaje del deseo por parte del alumnado (del 0 al 30%) y por parte del profesorado (del 5% al 39%).

Como consecuencia de la mejora en convivencia conseguida, el colegio Mare de Déu de Montserrat recibió el primer premio del Premi Ensenyament 2018 de la Fundació Cercle d'Economia¹⁴

¹⁴ <https://cercledeconomia.com/premi/premi-ensenyament-2018/>

Para saber más del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de conflictos

Aubert, A., Fisas, M., Valls, M. R. & Duque, E. D. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.

Flecha, R., Puigvert, L. & Rios, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>

Gómez, J. (2004). *El Amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. El Roure.

Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://blog.intef.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/Gu%C3%ADacomunidadeducativavictimasviolenciaescolar.pdf>

Iñiguez- Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L. & Elboj-Saso, C. (2021). School Networks of Positive Relationships, Attitudes against Violence, and Prevention of Relational Bullying in Victim, Bystander, and Aggressor Agents. *Journal of School Violence*, 20(2), 212-227. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1875842>

Puigvert, L., Flecha Garcia, R., Racionero, S., & Sordé-Martí, T. (2019). Socioneruroscience and its contributions to conscious versus unconscious volition and control. The case of gender violence prevention. *AIMS Neuroscience*, 6(3). 204-218. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2019.3.204>

Rios-Gonzalez, O., Peña Axt, J. C., Duque Sanchez, E., & De Botton Fernández, L. (2018). The language of ethics and double standards in the affective and sexual socialization of youth. Communicative acts in the family environment as protective or risk factors of intimate partner violence. *Frontiers in Sociology*, 19(3). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00019>

Rios-Gonzalez, O., Puigvert, L., Sanvicen, P. & Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>

6.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ONLINE

6.1. Bibliografía

- Alvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the Walls. The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4). <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Aubert, A. (2011). Moving Beyond Social Exclusion through Dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543854>
- Aubert, A. (2015). Amaya, Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858–864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Aubert, A., Fisas, M., Valls, M. R. & Duque, E. D. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.

- De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 350-371. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.659>
- Diez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>
- Díez-Palomar, J., & Cabré, J. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education*, 47(7), 1299-1312. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S. & Roca, E. (2020). How Psychology of Education Contributes to Research with Social Impact on the Education of Students with Special Needs: the case of Successful Educational Actions. *Frontiers in Psychology*, 11(439). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Elboj-Saso, C., Cortés-Pascual, A., Íñiguez-Berrozpe, T., Lozano-Blasco, R. & Quílez-Robres, A. (2021). Emotional and Educational Accompaniment through Dialogic Literary Gatherings: A Volunteer Project for Families Who Suffer Digital Exclusion in the Context of COVID-19. *Sustainability*, 3(3), 1206. <https://doi.org/10.3390/su13031206>
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar Alcantud, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students With Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*, 12, 662639. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Paidós.
- Flecha, R., Puigvert, L. & Rios, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Araújo Freire, A. M. (2000). *Pedagogy of the heart*. Continuum.

- García, C., Gairal, R., Munté, A. & Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- García, C., Ruiz, L., Comas, M.A. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>
- García, R., Mircea, T., & Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 207-222.
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- García-Carrión, R., Molina, S. & Roca, E. (2018a). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9(1744). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>
- García-Carrión, R., Molina-Luque, F., & Molina Roldán, S. (2018b). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 701-716. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>
- García-Carrión, R., Padrós Cuxart, M., Alvarez, P. & Flecha, A. (2020a). Teacher Induction in Schools as Learning Communities: Successful Pathways to Teachers' Professional Development in a Diverse School Serving Students Living in Poverty. *Sustainability*, 12(17), 7146. <https://doi.org/10.3390/su12177146>
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020b). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships with a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>
- Girbés-Peco, S., Gairal-Casadó, R., & Torrego-Egido, L. (2019). Participación de mujeres gitanas y marroquíes en la formación de familiares: beneficios educativos y psicosociales. *Cultura y Educación*, 31(4), 754-779. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656487>
- Gómez, J. (2004). *El Amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. El Roure.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, L. A. (2020a). Bridging the gap: engaging Roma and migrant families in early childhood education through trust-based relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 701-711. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817241>

- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., & Duque, E. (2020b). Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: A Case Study with Roma and Immigrant Preschoolers. *Social Sciences*, 9(7), 116. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9070116>
- Khalfaoui-Larrañaga, A., Alvarez, P., Gutiérrez-Esteban, P. & Flecha, R. (2021). "I Also Like it that People Care about Me." Children's Dialogues on Values, Emotions and Feelings in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Language, Identity & Education*. <http://doi.org/10.1080/15348458.2021.1956318>
- Melgar, P. (2015). Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible Capital*, 11, 316-332. <https://doi.org/10.3926/ic.658>
- Molina, S. (2015). Alba, a Girl Who Successfully Overcomes Barriers of Intellectual Disability Through Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927-933. <https://doi.org/10.1177/1077800415611690>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162. <https://doi.org/10.17583/hse.2015.1459>
- Padrós, M., García, R., de Mello, R., & Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304-312. <https://doi.org/10.1177/1077800410397809>
- Puigvert, L., Flecha Garcia, R., Racionero, S., & Sordé-Martí, T. (2019). Socioneruroscience and its contributions to conscious versus unconscious volition and control. The case of gender violence prevention. *AIMS Neuroscience*, 6(3). 204-218. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2019.3.204>
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 295-309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Racionero, S., Ortega, S., García, R. & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia Press.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista De Psicodidactica*, 15(2), 239-252.
- Renta, A. I.; Aubert, A., & Tierno, J.M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 481-505.
- Rios-Gonzalez, O., Peña Axt, J. C., Duque Sanchez, E., & De Botton Fernández, L. (2018). The language of ethics and double standards in the affective and sexual socialization of youth. Communicative acts in the family environment as protective or risk factors of intimate partner violence. *Frontiers in Sociology*, 19(3). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00019>

- Rios-Gonzalez, O., Puigvert, L., Sanvicen, P. & Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Roca, E., Merodio, G., Gomez, A., & Rodriguez-Oramas, A. (2022). Egalitarian Dialogue Enriches Both Social Impact and Research Methodologies. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069221074442>
- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A.I., Marhuenda-Fluixá, F. & Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia “On Giants’ Shoulders”. *Sustainability*, 13, 4275. <https://doi.org/10.3390/su13084275>
- Rodríguez, J.A., Condom-Bosch, J.L., Ruíz, L. & Oliver, E. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of participating in a Dialogic Professional Development Program for in-service teachers. *Frontiers in Psychology*, 11(5). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- Rodriguez-Oramas, A., Morla-Folch, T., Vieites Casado, M. & Ruiz-Eugenio, L. (2021). Improving students’ academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: a Mexican case study. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1973374>
- Rogoff, B., & Lave, J. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S. & Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*, 11:567449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>
- Scribner, S. (1988). *Head and hand: An action approach to thinking*. National Center on Education and Employment, New York.
- Serrano, M. Á., Díez-Palomar, J., & Guasch-García, M. (2019). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 35-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300035>
- Serrano, M., & Mirceva, J. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191–205.
- Soler-Gallart, M. & Rodrigues de Mello, R. (2020). *Schools as learning communities*. DIO Press
- Valero, D., Redondo-Sama, G. & Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

Valls-Carol, R., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez-Oramas, A., Khalfaoui, A., Roca-Campos, E., Guo, M., & Redondo, G. (2022). The Critical Pedagogy that Transforms the Reality. *International Journal of Sociology of Education*, 11(1), 58–71. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.7088>

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.

6.2. Recursos online

Adhyayana. Plataforma de evidencias científicas en educación: <https://socialimpactsience.org/education/>

Comunidades de Aprendizaje: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

European Toolkit for Schools. Promoting inclusive education and tackling early school leaving: <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools.htm>

Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://blog.intef.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/Gu%C3%ADacomunidadeducativavictimasviolenciaescolar.pdf>

ISBN 978-84-369-5961-1



9 788436 959611



¿Cómo se puede conseguir una buena convivencia en las escuelas? ¿Cómo hacerlo al mismo tiempo que se asegura un buen aprendizaje? ¿Qué nos dice la ciencia acerca de cómo lograr este objetivo en el centro educativo? ¿Cómo puede contribuir a ello la participación de las familias y otras personas de la comunidad?

Esta guía parte de la premisa de que la convivencia escolar es un elemento esencial para el buen funcionamiento de los centros educativos y para que el alumnado tenga una experiencia escolar satisfactoria y oportunidades para un aprendizaje de éxito. Además, la evidencia muestra que se pueden mejorar conjuntamente la convivencia y los aprendizajes curriculares, cuando se aplican actuaciones educativas basadas en la evidencia científica y con impacto social.

El Aprendizaje Dialógico lleva más de 25 años implementándose en escuelas muy diversas de 14 países del mundo, algunas como Comunidades de Aprendizaje y otras a través de Actuaciones Educativas de Éxito que han conseguido, a través del diálogo igualitario y la co-creación con las comunidades educativas (profesorado, alumnado, familiares, etc.), las mejoras que todas las escuelas desean para su alumnado.

Esta guía pretende ayudar a las comunidades educativas (profesorado, alumnado, familias y otros agentes educativos) a llevar esas mejoras a sus centros, logrando entornos de aprendizaje seguros y saludables para todo el alumnado, al tiempo que se consiguen resultados académicos de éxito. Para ello, se presentan las bases teóricas y los principios del Aprendizaje Dialógico, así como las aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje para lograr equidad, inclusión y una buena convivencia en la escuela. Además, se describen las Actuaciones Educativas de Éxito que se basan en esta concepción de aprendizaje y que consiguen mejorar al mismo tiempo aprendizaje y convivencia. Finalmente, abordamos el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de conflictos, actuación que se enfoca específicamente en la mejora convivencia. Basándose en el diálogo igualitario, la solidaridad y la implicación activa de toda la comunidad, esta actuación logra crear espacios seguros lugares de toda violencia. Compartimos además la experiencia de centros concretos que lo llevan a cabo de forma exitosa.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL