

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58469>

Transformando desigualdades: relaciones entre estudiantes de primaria y docentes en Comunidades de Aprendizaje

Transforming Inequalities: Relationships between Primary Students and Teachers in Learning Communities

Ignacia Palma Salinas
Universitat de Barcelona
Barcelona, España
ipalmasa20@alumnes.ub.edu
<https://orcid.org/0000-0001-5155-4191>

Recepción: 05 de marzo de 2024
Aceptado: 07 de mayo de 2024

¿Cómo citar este artículo?

Palma-Salinas I. (2024). Transformando desigualdades: relaciones entre estudiantes de primaria y docentes en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Educación*, 48(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58469>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

El desarrollo de la investigación educativa ha ido poniendo cada vez más atención en la promoción de la participación y en las interacciones de los distintos agentes de las comunidades escolares. En este contexto, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha demostrado ser efectivo para transformar las posiciones socialmente desiguales entre docentes y estudiantes, así como entre docentes y familias. A partir de un estudio de casos múltiples cualitativo en dos escuelas de educación básica en la Región de Coquimbo en Chile, se establece como objetivo de este artículo analizar las principales características de las relaciones entre docentes y estudiantes en estas dos escuelas que implementan el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Se empleó la metodología comunicativa y las técnicas de recogida de datos fueron los relatos comunicativos de la vida cotidiana y los grupos de discusión comunicativos con estudiantes, docentes y apoderadas de las escuelas. Los resultados demuestran que en ambas escuelas se generan relaciones basadas en la preocupación por los aprendizajes y el bienestar de sus estudiantes, junto con el desarrollo de la cercanía, el diálogo y el respeto mutuo. Este modo de relacionarse permite que el estudiantado se sienta en confianza, a la vez que genera la seguridad para expresarse y decir lo que piensan a sus docentes. Se concluye que, en los establecimientos educativos de este estudio, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha contribuido en la generación del diálogo igualitario entre estudiantes y docentes en las relaciones cotidianas de la escuela. Con base en los hallazgos de esta investigación, se recomienda potenciar relaciones educativas basadas en el diálogo igualitario, en tanto pueden favorecer los aprendizajes y fomentar la expresión del estamento estudiantil en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: Educación, Escuela primaria, Relación docente-estudiante, Transformación social.

ABSTRACT

The development of educational research has been increasingly focused on promoting participation and interactions among various agents within school communities. In this context, the Learning Communities project has demonstrated effectiveness in transforming the socially unequal positions between teachers and students, as well as between teachers and families. This article aims to analyze the main characteristics of the relationships between teachers and students in two primary schools in the Coquimbo Region of Chile, which are implementing the Learning Communities project. Based on a qualitative multiple-case study, the research employed communicative methodology, using data collection techniques such as communicative daily life stories and communicative discussion groups with students, teachers, and parents from the schools. The results indicate that in both schools, relationships are formed based on a concern for the learning and well-being of the students, as well as the development of closeness, dialogue, and mutual respect. This approach enables students to feel confi-

dent, fostering a secure environment where they can express themselves and share their thoughts with teachers. The study concludes that the Learning Communities project has contributed to the creation of egalitarian dialogue between students and teachers in the daily interactions within the schools. Based on these findings, it is recommended to promote educational relationships founded on egalitarian dialogue, as such relationships have been shown to enhance learning and encourage student expression in the school setting.

KEYWORDS: Education, Elementary School, Student-Teacher Relationship, Social Transformation.

INTRODUCCIÓN

Nuestras sociedades se encuentran experimentando un giro dialógico, cada vez más, tanto en la esfera pública como privada se busca que el diálogo y los acuerdos por consenso se hagan presentes en las interacciones sociales, lo cual ha impactado también en la práctica e investigación educativa (Flecha, 2022; Flecha et al., 2014). Es así como las interacciones que se producen en los espacios educativos se transforman en la clave para lograr mejoras en el aprendizaje, razón por la cual el incremento de la calidad, diversidad y cantidad de dichas interacciones es central (Aguilera-Jiménez y Prados, 2020). Sin embargo, a pesar de las evidencias sobre los beneficios de la enseñanza y el aprendizaje dialógico en el aula, en el ámbito escolar aún se encuentran barreras para llevarlo a la práctica, dificultando que tenga un mayor impacto (García-Carrión et al., 2020).

En este sentido, al buscar la construcción de una cultura escolar democrática que mejore no solo los aprendizajes, sino también la cohesión social a partir del trabajo promovido por el centro de investigación CREA (Community of Research on Excellence for All) surge en España el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el cual se ha expandido por más de 14 países (Morlà, 2015; Ruiz-Eugenio et al., 2023).

En el caso de Latinoamérica, la transferibilidad del proyecto se inicia con la colaboración, desde principios de los 2000, entre el Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa (NIASE) de la Universidad Federal de São Carlos en Brasil y CREA. En este contexto, en el año 2013, se firma un convenio entre CREA y el Instituto Natura para continuar la expansión del proyecto hacia otros países de Latinoamérica, entre los que se encuentra Chile (Álvarez, 2015).

La implementación de Comunidades de Aprendizaje en América Latina ha ido reafirmando la transferibilidad del proyecto a diferentes contextos, dando cuenta de que su sustento en evidencias científicas permite generar una reflexión en torno a las concepciones que el cuerpo docente tiene sobre la educación, abriendo espacio para relaciones más igualitarias (García-Carrion et al., 2017). Así, en la región, se han logrado mejoras en los resultados académicos, la convivencia y la reducción de los conflictos en educación escolar (Rodríguez-Oramas et al., 2022; Soler et al., 2019).

Al tomar en cuenta la relevancia de las interacciones para la mejora educativa que la literatura científica ha mostrado, así como las dificultades existentes para expansión de la dialogicidad en los establecimientos escolares (García-Carrión et al., 2020), el objetivo de este artículo es analizar las principales características de las relaciones que se establecen en Comunidades de Aprendizaje entre docentes y estudiantes de educación básica¹ a partir de un estudio de casos múltiples basado en sus narraciones. Así, se pretende, además, contribuir con la visibilización de la experiencia de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica, a través de nueva evidencia científica que aborde las experiencias en las escuelas de la región al poner la atención en las relaciones entre estudiantes y docentes.

Para ello, en la primera sección de este artículo se sitúa la relación entre docentes y estudiantes como objeto de estudio, dando cuenta de sus principales antecedentes, tanto a nivel nacional como internacional; luego, se presentan los principales fundamentos de Comunidades de Aprendizaje y su impacto. La tercera sección detalla la metodología del estudio. Posteriormente, se presentan los resultados organizados en tres apartados y un cuarto elemento de síntesis. Finalmente, dichos resultados se discuten a la luz de los antecedentes presentados, para concluir con las implicancias de la investigación.

La relación entre docentes y estudiantes en la escuela

La escuela se sitúa como un espacio en el que se relacionan generaciones, donde ciertas atribuciones tales como gestionar los procesos educativos y tomar las decisiones es usualmente atribuido a la adultez (Duarte y Pezo, 2021). Por esta razón, es posible identificar una cultura escolar que muchas veces limita el diálogo, esperando que los distintos actores de la escuela reproduzcan un conjunto de reglas de conversación en las que el cuerpo docente suele tener el poder de otorgar la palabra, hacer preguntas y evaluar comentarios (Mercer y Howe, 2012).

Esta cultura escolar puede ser transformada en la medida en que se establecen diálogos entre estudiantes y docentes, permitiendo que aprendan mutuamente. En este contexto, adquiere relevancia la teoría del brasilero Paulo Freire para quién la dialogicidad se entiende como una exigencia de la naturaleza humana en la que, a través de la pronunciación del mundo, se produce el encuentro entre sujetos, permitiendo que la palabra se establezca como un derecho de todas y todos. Así, todos y todas pueden reconocerse como sujetos capaces de decir su palabra y, con ello, de transformar su entorno al abandonar las relaciones basadas en las desigualdades de poder (Freire, 2002, 2005).

A nivel internacional, la investigación empírica ha identificado la relevancia de la disponibilidad del cuerpo docente para acompañar el proceso educativo al identificar la escucha como una de las principales labores docentes, lo que contrasta con que el estudiantado no siempre siente la confianza para hablar con sus docentes (Manota y Melendro, 2015). Así, la generación de confianza, tomar en cuenta la perspectiva de niños y niñas y la construcción de conocimiento en conjunto pueden contribuir a superar las barreras que limitan la participación en el aula (Nyborg et al., 2022).

¹ En Chile corresponde a los niveles de primaria y tiene una duración de 8 años.

En este sentido, las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes también cobran relevancia en tanto se ha demostrado que relaciones afectivas positivas, basadas en la empatía, la calidez y la cercanía, están asociadas a la mejora del compromiso y los logros académicos, lo que es especialmente importante para estudiantes de contextos socioeconómicamente desaventajados y con necesidades educativas especiales (Engels et al., 2021; Roorda et al., 2011).

De esta forma, las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes adquieren relevancia para la mejora de los aprendizajes. Aguilera-Jiménez y Prados (2020) caracterizaron las interacciones dialógicas con base en Patrones de Movilización Cognitiva que dan cuenta de aquellos estilos de aprendizaje que han generado mejoras cognitivas en el estudiantado. Entre dichas características se encuentran la creación de un ambiente motivante, efectivo y participativo para el aprendizaje, el cual se lograría mediante interacciones en las que se facilita la expresión, se atienden todas las necesidades educativas y se estimula un autoconcepto positivo, entre otras.

A nivel nacional, en Chile, los hallazgos sobre la relación entre estudiantes y docentes están en línea con lo anteriormente mencionado. La investigación empírica da cuenta de que cuando en el aula se generan aprendizajes a través del diálogo, buscando y valorando las opiniones de las y los estudiantes, estos encuentran mayor motivación y compromiso, desarrollando sentimientos positivos de satisfacción y entusiasmo; por el contrario, cuando se sienten poco escuchados, emergen sentimientos de apatía y frustración (Ascorra et al., 2016). Así mismo, el rol docente, ejercido desde la obediencia y el autoritarismo, ha mostrado tener consecuencias negativas para la convivencia escolar, al generar faltas de respeto de estudiantes hacia docentes, así como un deterioro emocional para los segundos (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019).

Las relaciones entre estudiantes y docentes se han estudiado poniendo atención a la construcción de la convivencia escolar. Así, es posible identificar que, en escuelas chilenas, cualidades docentes tales como comunicación, la empatía, la confianza, la cercanía y el afecto facilitan una sana convivencia escolar, dando cuenta de la importancia de establecer lazos significativos que beneficien el desarrollo social y emocional de las y los estudiantes (García, 2021; Morales et al., 2022). En este contexto, el rol asumido por docentes con jefaturas² es clave porque allí la población estudiantil encuentra una preocupación por su bienestar personal y académico, junto con una mayor facilidad para dialogar y sentirse escuchados (Peña et al., 2022).

De esta forma, la confianza, la comprensión y la construcción común de conocimientos han sido identificados como elementos clave para el desarrollo de una buena relación entre docentes y estudiantes, a lo que se suma que los segundos apuestan por una vida escolar más democrática y que

² El profesor o profesora jefe tiene un curso a su cargo, para el que asume un rol de coordinación de actividades educacionales, formativas y comunicacionales con distintos actores de la escuela (estudiantes, apoderados, otros docentes y directivos). Respecto al estamento estudiantil, tiene un rol de monitoreo, acompañamiento en términos de crecimiento personal, bienestar y participación, entre otros.

confíen en su capacidad de aprender y de aportar en sus escuelas (Lara et al., 2022; Nyborg et al., 2022; Valdés et al., 2020).

El aprendizaje dialógico de Comunidades de Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje se basa en el aprendizaje dialógico de Ramón Flecha (Flecha, 2019), el cual se orienta por siete principios que atraviesan todas las acciones que en ella se despliegan, estos son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, aprendizaje instrumental, solidaridad, creación de sentido e igualdad de diferencias. A su vez, los centros educativos que se transforman en Comunidades de Aprendizaje llevan a cabo las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas en el Proyecto de Investigación INCLUD-ED³, algunas AEE son las tertulias literarias dialógicas, los grupos interactivos y la participación educativa de la comunidad (Flecha, 2015). Estas actuaciones se definen por su respaldo científico y son aquellas que han mostrado tener un impacto positivo en diferentes contextos, lo que las convierte en acciones transferibles (Morlà-Folch et al., 2022).

Entre dicho impacto es posible mencionar mejoras en el aprendizaje instrumental y motivación por los aprendizajes, aumento de la autoestima y la autoconfianza, aumento en la cohesión y reducción de conflictos, mejoras en las relaciones interpersonales y reducción del ausentismo, entre otras (Aguilar et al., 2009; Díez-Palomar et al., 2020; Duque et al., 2021; Garcia et al., 2017; Morlà-Folch et al., 2022).

Basado en el incremento de las interacciones y la participación de la comunidad en la escuela (Álvarez-Cifuentes y Torras-Gómez, 2016), las Comunidades de Aprendizaje están cambiando la cultura de participación escolar porque diferentes actores como estudiantes, familias y voluntarios toman un papel importante (Gómez y Fernández-Hawrylak, 2022; García-López et al., 2021). Ello transforma el triángulo tradicional formado por docente/estudiante/contenido, el cual se torna insuficiente para explicar los procesos de aprendizaje, porque el diálogo, la comunicación y las interacciones se convierten en las principales características de los centros educativos (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010; Elboj y Oliver, 2003).

De esta forma, el diálogo se transforma en el protagonista de la escuela y el aula, reemplazando los discursos unidireccionales por interacciones igualitarias que permiten a estudiantes desarrollar su agencia y transformarse en protagonistas de su desarrollo social, alcanzando consensos colectivamente (Díez-Palomar et al., 2021; García-Carrión et al., 2020).

Así, el aprendizaje dialógico, promovido dentro de las escuelas, es llevado también fuera de las mismas, generando nuevas formas de relación que promueven el diálogo igualitario, incluso para grupos que han sido históricamente excluidos (Flecha y Soler, 2013; Puigvert, 2001).

METODOLOGÍA

A partir de las narraciones de los actores educativos, el objetivo de este artículo es analizar las principales características de las relaciones que se establecen en Comunidades de Aprendizaje entre

³ Proyecto Integrado de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea (2006-2011), dedicado a la educación escolar con foco en las escuelas exitosas del continente que estaban logrando mejoras en el ámbito educativo y la inclusión social.

docentes y estudiantes. Para ello, se ha adoptado la metodología comunicativa, que busca romper el desnivel metodológico entre la persona investigadora-sujeto e investigada-objeto, para establecer una relación dialógica basada en la construcción intersubjetiva del conocimiento, generando un espacio de reflexión y auto-reflexión desde los propios actores (Gómez et al., 2006).

Se realizó un estudio de casos múltiples cualitativo, el cual se define por abarcar en profundidad dos o más casos que generan interés debido a que con ellos se puede maximizar la comprensión del fenómeno que se quiere estudiar (Stake, 1995). En los estudios de casos múltiples la selección de los casos se enfoca en las características compartidas, siguiendo una lógica de réplica, más que de representatividad, ello permite precisamente que los casos puedan ser analizados conjuntamente, de forma que resultados consistentes a través de distintos casos pueden ofrecer hallazgos robustos (Yin, 1993). Así, basado en la propuesta de Stake (1995), la pregunta guía para la selección de los casos fue: ¿Qué escuelas son aquellas que permiten una mejor comprensión de las relaciones entre estudiantes y docentes en Comunidades de Aprendizaje?

Así, para llevar a cabo esta investigación, se trabajó con dos escuelas de la Región de Coquimbo. La selección de los casos se realizó en función del cumplimiento de tres criterios compartidos por ambas escuelas. En primer lugar, ambas escuelas comenzaron a implementar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el contexto de la transferibilidad del proyecto a Latinoamérica, el cual comenzaron a desarrollar a partir de 2016, lo que las transforma en escuelas pioneras en su implementación en el contexto chileno. En segundo lugar, este antecedente les ha permitido generar una gran apropiación del proyecto, el cual se encuentra plasmado en sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales, desarrollando Actuaciones Educativas de Éxito tales como participación educativa de la comunidad, grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas. En tercer lugar, la matrícula de ambas está compuesta mayoritariamente por estudiantes que se encuentran en riesgo de exclusión social, lo que las sitúa como escuelas que enfrentan mayores desafíos para lograr mejoras educativas.

La Escuela 1 es una escuela rural gratuita con cursos multigrado, cuya dependencia es Particular Subvencionada. Tiene educación preescolar⁴ y básica y su matrícula es de 107 estudiantes, los cuales habitan preferentemente en el sector del Valle del Elqui. Su Índice de Vulnerabilidad Escolar⁵ es de 80% y, a partir de la implementación del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, ha ido mejorando sus resultados, al pasar de una categoría de desempeño⁶ medio-bajo a una media.

La Escuela 2 es una escuela pública, administrada por el Servicio Local Puerto Cordillera, que se sitúa en un sector urbano costero. Tiene educación preescolar y básica y una matrícula de 266 estu-

⁴ La educación preescolar corresponde a los dos últimos años de educación previo al ingreso a educación básica. Corresponde a los cursos de Pre-Kinder y Kinder.

⁵ El Índice de Vulnerabilidad Escolar es un indicador que mide el riesgo de deserción escolar, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes.

⁶ La Ley N° 19.410 de 1995 creó un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subsidados. Determina y selecciona los establecimientos educativos que reciben un subsidio por su desempeño de excelencia.

diantes, la cual ha ido en aumento. Su Índice de Vulnerabilidad Escolar es de 74% y ha sido destacado por el Sistema Nacional de Evaluación de desempeño (SNED) que considera variables académicas, de superación y de iniciativa de los establecimientos educativos. Esta escuela ha mejorado sus resultados académicos y disminuido el porcentaje de repitencia de sus estudiantes. Al igual que la escuela 1, ha pasado de un nivel de desempeño medio-bajo, a uno medio.

Aspectos éticos

Para la realización de este estudio se contó con la autorización de las direcciones de ambos establecimientos educativos.

Las personas participantes fueron docentes, apoderadas y estudiantes. En el caso de las personas adultas, estas dieron su consentimiento para participar una vez que fueron informadas de los objetivos de la investigación. En el caso del grupo de estudiantes, su participación fue previamente autorizada por un tutor o tutora. Se cauteló especialmente la voluntariedad de su participación, se explicaron los objetivos de la investigación y se solicitó un asentimiento firmado.

Como parte del proceso investigativo de la metodología comunicativa, se conformó un consejo asesor (Flecha y Tellado, 2015) en el que participaron cinco estudiantes con los que se discutieron tanto las pautas de producción de información, como los resultados preliminares de la investigación.

La información de todas las personas participantes ha sido anonimizada, reemplazando los nombres propios por nombres ficticios.

Técnicas de recogida de datos y participantes

El trabajo de campo se realizó durante el primer semestre académico del año 2022, contexto en el que ambas escuelas se encontraban retornando a la presencialidad, luego de tener clases virtuales e híbridas durante la pandemia. En ese contexto, se aplicaron dos técnicas de recogida de datos que se corresponden con el uso de la metodología comunicativa.

En el diseño de las técnicas de recogida de datos se otorgó especial énfasis a las narraciones del grupo de estudiantes, tomando en cuenta que la revisión de la literatura indica que este grupo suele ser más invisibilizado por la cultura escolar tradicional.

En primer lugar, se realizaron relatos comunicativos de la vida cotidiana, definidos por generar un diálogo donde la persona, en este caso estudiantes, reflexiona e interpreta su propia vida cotidiana y expectativas, mientras que la persona investigadora contribuye con los conocimientos de la comunidad científica respecto del asunto investigado (Gómez et al., 2006).

Se realizaron 23 relatos comunicativos con estudiantes de entre cuarto y octavo básico en ambas escuelas, la selección de este grupo se basó en el aumento progresivo de la capacidad reflexiva los de niños y niñas, por lo que se integraron al estudio los niveles más altos de la educación primaria. Junto con lo anterior, el diseño muestral consideró la variable de género, buscando el equilibrio en la

representación, resultando una participaron de 12 niños y 11 niñas. Los relatos se realizaron dentro de sus establecimientos educativos en horario escolar, fueron grabados en formato de audio y tuvieron una duración aproximada de entre 25 y 50 minutos. Los relatos se centraron en las relaciones que se generan cotidianamente entre estudiantes y docentes, tanto dentro como fuera del aula, en espacios de aprendizaje y en momentos recreativos y se abordaron tanto las relaciones interpersonales, como las relaciones entre estamentos.

En segundo lugar, con el fin de triangular la información (Tracy, 2010), se realizaron 4 grupos de discusión comunicativos, los cuales se definen por generar un diálogo igualitario entre grupos de personas pertenecientes a una misma comunidad con el fin de construir una interpretación colectiva sobre el asunto investigado, tomando en cuenta el conocimiento científico acumulado (Gómez et al., 2006). En este contexto, se generó un diálogo con base en la información producida en los relatos comunicativos utilizando citas textuales, así como también se hizo uso de citas correspondientes a la base científica de Comunidades de Aprendizaje. Se abordaron las relaciones cotidianas entre el estamento de docentes y estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.

En el grupo comunicativo 1 participaron 6 estudiantes, 3 niños y 3 niñas de la escuela 1, que cursaban entre quinto y séptimo básico. En el grupo comunicativo 2 participaron 6 estudiantes, 4 niños y 2 niñas de la escuela 2, que cursaban entre séptimo y octavo básico. En el caso de los grupos comunicativos con personas adultas, en el de la escuela 1 participaron 7 docentes y en la escuela 2, 4 docentes y 2 apoderadas. Respecto a la inclusión de apoderadas como parte de esta técnica de recogida de datos, es importante tener en cuenta que Comunidades de Aprendizaje contempla la participación de personas voluntarias. Su participación permitió tener también su visión como un agente externo de las relaciones entre docentes y estudiantes, enriqueciendo los resultados de esta investigación.

Las personas participantes, el establecimiento educativo al que pertenecen y la técnica de recogida de datos utilizada se resumen en la [Tabla 1](#).

Tabla 1.

Participantes, escuela y técnica de producción de datos

Participantes	Escuela	Técnica de producción de datos
13 estudiantes	Escuela 1	Relatos Comunicativos
10 estudiantes	Escuela 2	Relatos Comunicativos
6 estudiantes	Escuela 1	Grupo discusión Comunicativo 1
6 estudiantes	Escuela 2	Grupo discusión Comunicativo 2
7 docentes	Escuela 1	Grupo discusión Comunicativo 3
4 docentes 2 apoderadas	Escuela 2	Grupo discusión Comunicativo 4

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la información

Toda la información producida fue posteriormente transcrita y se generaron categorías a partir de un análisis inductivo de los datos (Creswell, 2014). El proceso inició desde lo particular con la generación de códigos, los cuales fueron posteriormente agrupados en categorías en función de su similitud temática. Se realizó un análisis descriptivo de cada categoría por separado con cada escuela. A partir de dicho análisis se identificó un predominio de elementos comunes en los relatos generados en ambos establecimientos educativos. De esta forma, los códigos identificados fueron agrupados en tres categorías de análisis que contienen la información producida en ambos casos del estudio.

Dichas categorías son (1) preocupación por el aprendizaje, (2) cercanía y preocupación por el bienestar y (3) diálogo y respeto mutuo.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados organizados en las tres categorías de análisis correspondientes.

Preocupación por el aprendizaje

Las y los estudiantes de ambas escuelas destacaron, como una de las características principales de sus establecimientos educativos, la preocupación que sus docentes tienen por los procesos de aprendizaje, señalando que tienen gran disposición para explicar las materias cuando hay algo que no entienden. Esto se evidencia en relatos como los siguientes: “Que, a diferencia de otras escuelas, aquí pueden explicar de una forma de que sí se entiende bien, no como otros maestros que he estado, que sólo puede decirse solo gritan y ya dicen ‘aprendan, aprendan’” (Sujeto 17, 28 de abril de 2022); “que se empeñan a que nosotros aprendamos, que los profesores si no entendemos, nos vuelven a explicar y todo eso, pues eso me gusta de la escuela porque se aprende, pues. Se aprende” (Sujeto 19, 29 de abril de 2022).

En este sentido, el grupo de estudiantes participantes contrasta la experiencia en estas escuelas con sus experiencias previas en otros establecimientos educativos. Aquí, el aprendizaje se entiende como un proceso en que el cuerpo docente acoge al grupo estudiantil, buscando que todos y todas aprendan. Distinto de lo que ocurría en otros establecimientos donde se identifica que no todos y todas tienen un espacio adecuado para aprender porque sus docentes no tienen, o no se toman el tiempo suficiente, para que todas y todos entiendan.

Se destaca, en ambas escuelas, el entendimiento del aprendizaje como un proceso en el que se pueden cometer errores o desconocer las repuestas, ello se observa como una oportunidad y las y los estudiantes valoran no ser reprochados cuando los comenten:

(...) Si te equivocas en algo no te dicen que está mal, sino que ellos [docentes], te explican para que lo puedas tener bien. Tienen un ámbito [sic], acá ellos forman un ámbito de felicidad, no, no un ámbito de... como de problemas como en otros colegios” (Sujeto 4, 19 de abril de 2022).

Así, otro estudiante también indica que “[nos enseñan] a pensar que todas las opiniones están buenas y de esas que no sean correctas podemos aprender” (Sujeto 31, 17 de mayo de 2022).

De esta forma, las y los estudiantes describen que sus docentes se distancian de otras relaciones basadas en castigos o burlas cuando se comenten errores, generando un espacio en el que equivocarse es parte del proceso de aprendizaje, a lo que se suman altas expectativas respecto a lo que cada estudiante puede lograr. Esta forma de relacionarse en el aula es nuevamente contrastada con experiencias previas en otros establecimientos educativos. Así, en las escuelas de este estudio, se genera un ambiente seguro para el aprendizaje de las y los estudiantes, porque pueden expresarse sin ser discriminados, al mismo tiempo que se toma en cuenta aquello que pueden aportar.

En este contexto, el grupo de estudiantes participantes caracterizó las relaciones entre docentes y estudiantes como facilitadoras u obstaculizadoras del aprendizaje. Por ejemplo, Agustín (Sujeto 18, 28 de abril de 2022) indica: “es súper fácil aprender, porque hay una muy buena comunidad, tanto de estudiantes como, de estudiantes y profesores”. Mientras que, por otra parte, malas relaciones obstaculizarán el proceso de aprendizaje: “si el estudiante está mal, está pensando en otra cosa que luego lo hace estar triste y un profesor viene y lo reta, se va a sentir más mal, entonces, mientras más mal se sienta, menos va a entender” (Sujeto 8, 22 de abril de 2022).

De esta forma se evidencia la relevancia de las relaciones que se construyen entre docentes y estudiantes para los procesos de aprendizaje de los segundos. Dando cuenta de que en la medida en que ambos estamentos se entienden como parte de una comunidad que pone en el centro el aprendizaje de todos y todas. Las y los estudiantes pueden desarrollar un autoconcepto positivo para el aprendizaje, confiando en sus propias capacidades en un entorno que les resulta estimulante.

Cercanía y preocupación por el bienestar

El grupo de estudiantes participantes de ambas escuelas describieron sus establecimientos como espacios en que son unidos y tienen buenas relaciones con sus docentes, destacaron su amabilidad y buena onda, lo cual se combina con ser responsables en el rol que asumen: “son buena onda, pero son estrictos, o sea, son por decirlo amigables pero responsables” (Sujeto 28, 17 de mayo de 2022).

Así mismo, se describieron relaciones cercanas que les permiten conocer a sus docentes en conversaciones o juegos, tanto dentro como fuera del aula, desarrollando relaciones significativas:

A veces los niños se ponen así [sic] como jugar con los profesores a.... No sé... o a veces se ponen a conversar, a decirse cosas de profesores a niños y encuentro que eso es super bacán, yo creo que en ningún otro colegio harían eso, como ser amigo y profesor de un estudiante. (Sujeto 12, 25 de abril de 2022)

Creo que son bastante buenas [relaciones docentes y estudiantes] porque, por ejemplo, en mi caso y en caso de varios compañeros míos que estamos también desde hace mucho tiempo,

acá tenemos muy lindas relaciones con algunos profesores que nos conocemos desde hace años (Sujeto 7, 22 de abril de 2022).

Así, es posible afirmar que el estamento estudiantil valora positivamente compartir espacios y tener buenas relaciones con sus docentes más allá de lo que ocurre en el aula, esto les permite tener relaciones significativas que reafirman el espacio de la escuela como un lugar en el que pueden acudir a las personas adultas para conversar y compartir sus inquietudes.

En el mismo sentido, desde el estamento estudiantil de ambas escuelas, se menciona que se preocupan por ellos. Algunos de los relatos que lo evidencian son: “siempre están pendiente de cómo tú estás, cómo tú te sientes emocionalmente” (Sujeto 15, 26 de abril de 2022); “si nos está pasando algo, si estamos pasando por un momento difícil, los maestros, obviamente, sobre todo la Gabriela nos escucha con atención. Eso, nos podemos expresar bastante bien” (Sujeto 17, 28 de abril de 2022); “Me he podido acercar cómodamente a muchos profesores porque ellos siempre intentan aconsejarte y se toman el tiempo de poder hablar contigo sin, sin burlarse de ti” (Sujeto 21, 29 de abril de 2022).

De esta forma, el estamento estudiantil reconoce en sus docentes una figura de apoyo que se preocupa por su bienestar y que está disponible para sus necesidades, generando una relación de confianza. Aquí se destaca el rol de profesores y profesoras jefe como un apoyo relevante, aunque también las y los estudiantes indican que se pueden acercar cómodamente a cualquier docente. Esta confianza para expresarse con sus docentes, se indica como algo especialmente aprendido en estas dos escuelas, al señalar que en otras experiencias educativas esto no siempre ha sido así. De esta forma, las y los estudiantes indican que han ido aprendiendo a acercarse a sus docentes para dialogar sobre sus experiencias y también para recibir apoyo en momentos difíciles.

Por su parte, docentes y apoderadas señalan que en sus escuelas se desarrollan relaciones cercanas que ponen atención al bienestar de sus estudiantes. Esto se ejemplifica con el relato de la siguiente apoderada:

(...) que vienen apoderados a apoyar, a ayudar, que los mismos profesores están siempre constantemente ayudándolos y dando la oportunidad de poder expresarse. Eso yo encuentro que eso sí se da, se da el espacio para que ellos sepan que hay gente que los ayuda (...) que ellos estén bien y que puedan ser ellos mismos. (Sujeto 47, 17 de mayo de 2022).

Diálogo y respeto mutuo

Tanto estudiantes como docentes destacaron el diálogo igualitario en las relaciones que establecen, dando cuenta de que todas las personas de la escuela tienen la oportunidad de participar en condiciones de igualdad y de ser escuchados, desarrollando relaciones que están basadas en la horizontalidad y no en las desigualdades de poder. Así lo señalan las siguientes docentes:

(...) La horizontalidad también en el trato porque realmente los niños ven que, no hay como [sic], no hay una cierta jerarquía, incluida que el profesor es claro el que hace la clase, pero no

lo ven más allá como una forma negativa o de poder. Entonces, ellos encuentran que hay una cercanía entre todos, porque todos tienen la facultad de opinar, el derecho a opinar y también de participar en la toma de decisiones. (Sujeto 39, 18 de mayo de 2022)

[Las y los estudiantes] más que vernos como una autoridad, nos ven como un modelo (...) Pasa que ellos también nos ven cercanos, porque nosotros también somos capaces de ponernos a la altura de ellos, y no solamente desde arriba. O sea, 'ustedes hacen el ridículo, pero yo no', no, aquí lo hacemos todos juntos. (Sujeto 42, 18 de mayo de 2022).

Las jerarquías y las relaciones de poder se van desdibujando en estas escuelas, en la medida en que se van abriendo espacios para que el estamento estudiantil se relacione como igual con sus docentes, al participar en sus clases y en espacios para la toma de decisiones. De la misma forma, el cuerpo docente también se desenvuelve en la escuela asumiendo roles que les permiten situarse en la misma posición que sus estudiantes al participar como uno más del grupo.

En este mismo sentido, en ambas escuelas sus estudiantes destacaron las relaciones de respeto que se desarrollan entre estudiantes y docentes, se describe que existen relaciones basadas en el diálogo igualitario, lo que contrasta con experiencias previas en otras escuelas:

Es una escuela que respeta mucho a los estudiantes, igual que los profesores, aquí no se sufre bullying, aquí hay gente muy social, porque en otro colegio puede haber gente que se enoja hablar con ellos [docentes] y aquí no, aquí hay personas libres que hablan con quien quieran. (...) En cambio en otro colegio, no dejan hablar a nadie y la profesora se agobia y como se enojan y los niños se van tristes. (Sujeto 13, 26 de abril de 2022)

Este colegio se basa mucho, mucho, en el respeto, (...) en lo que más se basa es en el respeto y que los alumnos están cada vez más interesados en, en temas así. Sinceramente, creo más, más que todo porque se sienten cómodos con los profesores, por lo tanto, al sentirse cómodos con los profesores, pueden expresarse, expresarse mejor. (Sujeto 21, 29 de abril de 2022).

De esta forma, las y los estudiantes identifican sus escuelas como establecimientos en los que son respetados y tomados en cuenta, generando espacios de diálogo que aumentan su interés por interactuar con sus docentes de la escuela.

Así, dichas relaciones de respeto se evidencian en que todas las opiniones son válidas, independientemente del rol que se ejerce. Por su parte, el grupo de docentes participantes también reconocen la importancia de dichas relaciones de respeto y el rol que la confianza tiene en su construcción:

Creo que la confianza igual es muy importante, que ellos se sientan en confianza, que tengan confianza, de decir, de opinar. La confianza creo que es muy importante, los niños se sienten muy confiados de poder opinar, de decir, de hacer, de acercarse, de preguntar. (Sujeto 37, 18 de mayo de 2022)

Así mismo, apoderadas y docentes destacaron la relevancia de que las y los estudiantes sean y se sientan agentes relevantes en la comunidad educativa, buscando que puedan expresarse en la escuela, tal como lo describe un docente:

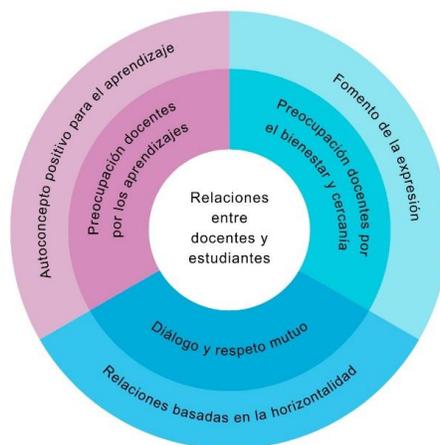
(...) Ellos pueden opinar dentro de la clase, se le hacen las preguntas al final de cada clase, si es que les gustó o no les gustó la clase (...) y pueden opinar cómo arreglar la clase y dar ideas que después se toman en cuenta. (Sujeto 44, 17 de mayo de 2022).

Síntesis de los resultados

A partir de los resultados obtenidos es posible identificar que, en las dos escuelas de este estudio, las relaciones entre estudiantes y docentes están principalmente definidas por tres componentes que facilitan la existencia de una buena convivencia entre ambos estamentos y que permiten, además, el desarrollo de capacidades de las y los estudiantes (ver Figura 1).

Figura 1.

Componentes de la relación entre estudiantes y docentes



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, la preocupación del cuerpo docente por los aprendizajes de sus estudiantes influye positivamente en el desarrollo de un autoconcepto positivo para el aprendizaje. Esto porque las y los estudiantes sienten que sus docentes tienen interés por sus aprendizajes, generando un ambiente seguro en el que pueden cometer errores. En segundo lugar, se describe una preocupación por el bienestar de las y los estudiantes y el desarrollo de relaciones cercanas en las que, tanto estudiantes como docentes, tienen espacios para conocerse, fomentando la expresión del estamento estudiantil en la escuela porque se sienten escuchados. En tercer lugar, las personas estudiantes y docentes describieron relaciones en las que predomina el diálogo y el respeto mutuo, distanciándose de lógicas jerárquicas que sitúan a los segundos en una posición de poder. Ello permite el desarrollo de relaciones basadas en la horizontalidad que, también, favorecen la expresión de las y los estudiantes, en la medida en que se reconoce su derecho a la participación y a ser agentes activos en la escuela.

Estos tres componentes están intrínsecamente relacionados y todos ellos son los que permiten construir las relaciones entre docentes y estudiantes en las dos Comunidades de Aprendizaje participantes de este estudio. De esta forma, el desarrollo de un componente facilita el desarrollo de los demás, así como también sus resultados. Por ejemplo, la preocupación de docentes por los aprendizajes de sus estudiantes y sus formas de establecer relaciones en el aula favorecen el diálogo y el respeto mutuo y, lo mismo, a la inversa; al permitir que se desarrolle en el grupo estudiantil un autoconcepto positivo para el aprendizaje y relaciones basadas en la horizontalidad.

De esta forma, estos tres componentes combinados son los que, a la luz de estos resultados, han transformado la cultura escolar tradicional, favoreciendo relaciones basadas en el diálogo igualitario que sitúan a las y los estudiantes como sujetos capaces de decir su palabra en el contexto escolar.

DISCUSIÓN

Investigaciones previas han dado cuenta de que las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes son relevantes para generar una buena convivencia en la escuela, generando beneficios para el desarrollo emocional, social y cognitivo de los segundos (Aguilera-Jiménez y Prados, 2020; Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019; García, 2021; Manota y Melendro, 2015). A partir de los hallazgos de este estudio, se confirma la relevancia de dichas relaciones en la construcción de la convivencia y en el desarrollo de habilidades a partir de relaciones con determinadas características.

En primer lugar, las y los estudiantes describieron cómo sus docentes se preocupan por sus aprendizajes, dando cuenta de su disposición para acompañar sus procesos educativos. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que mostraron la existencia de mejores relaciones entre estudiantes y docentes cuando los contenidos se explican bien y se resuelven preguntas sin hacer uso de etiquetas excluyentes (Aguilera-Jiménez y Prados, 2020; Lara et al., 2022; Manota y Melendro, 2015; Valdés et al., 2020).

En segundo lugar, se describieron relaciones de cercanía, tanto dentro como fuera del aula, al mismo tiempo, se describe una preocupación por el bienestar de las y los estudiantes (Lara et al., 2022; Nyborg et al., 2022; Peña et al., 2022). Ello genera relaciones afectivas que contribuyen al desarrollo de un mayor compromiso y motivación con la escuela (Ascorra et al., 2016; Engels et al., 2021; Mercer et al., 2009; Roorda et al., 2011).

En tercer lugar, los relatos dieron cuenta de relaciones entre estudiantes y docentes basadas en el diálogo y el respeto mutuo. Estas relaciones se distancian de la cultura escolar vertical que limita el diálogo y sitúa a la adultez en una relación de poder respecto del uso de la palabra (Duarte y Pezo, 2021; Mercer y Howe, 2012).

Así, las experiencias de la relación entre docentes y estudiantes, en estas escuelas, contrastan con los resultados de otras investigaciones nacionales en las que se describe la falta de espacios para que

los segundos sean escuchados, generando sentimientos negativos de apatía y frustración (Ascorra et al., 2016). No se identificaron, en estas escuelas, relatos vinculados a una sensación de aburrimiento o agobio de parte de estudiantes, así como tampoco docentes cansados, agobiados de su labor o que hagan uso de la obediencia para obtener respeto (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019; Valdés et al., 2020). Experiencias con estas características sí fueron descritas por las y los estudiantes en otros establecimientos educativos a los que habían asistido, dando cuenta de que la relación entre estudiantes y docentes en estas escuelas es una característica distintiva de las mismas.

De esta forma, el diálogo se transforma en el protagonista de la escuela y el aula, reemplazando los discursos unidireccionales por interacciones igualitarias que permiten que el estamento estudiantil desarrolle su agencia y se transforme en protagonista de su desarrollo social, alcanzando consensos colectivamente (Díez-Palomar et al., 2021; García-Carrión et al., 2020). De esta forma, a través de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito mejoran su seguridad, desarrollando la confianza en sí mismos para expresarse, generando un espacio seguro en la escuela (Aguilar et al., 2009; Díez-Palomar et al., 2020; Duque et al., 2021; Garcia et al., 2017; Morlà-Folch et al., 2022).

En este sentido, en estas escuelas se identificaron algunos de los Patrones de movilización cognitiva definidos por Aguilera-Jiménez y Prados (2020), los cuáles se constituyen como características de las interacciones dialógicas. Especialmente dos de ellos: facilitar la expresión de todos y todas y el fomento de un autoconcepto positivo. En primer lugar, se facilita la expresión en la medida en que el cuerpo docente transmite la importancia de que todos puedan expresarse libremente y decir lo que piensan en el aula, reconociendo su aporte y la posibilidad de que pueda ser discutido. En segundo lugar, la intervención de las y los docentes se enfocó en el aumento de un autoconcepto positivo de sus estudiantes y un alto nivel de satisfacción con la experiencia cognitiva. Si bien, estos dos aspectos son los más destacados a nivel de estos hallazgos, es posible también identificar otros patrones beneficiosos como la desaceleración de la dinámica de clase, lo que permite un ambiente reflexivo que da tiempo suficiente a las inquietudes que puedan surgir del grupo.

Si bien este modelo se enfoca principalmente en las interacciones en el aula, a la luz de estos resultados, valdría la pena continuar investigando cómo aquellas interacciones que ocurren fuera del aula, como la posibilidad de tener conversaciones informales entre estudiantes y docentes y desarrollar relaciones cercanas, pueden contribuir también en la construcción de interacciones dialógicas en la sala de clases.

A partir de los resultados, en estas escuelas, se evidencia una concepción dialógica del aprendizaje que se centra en construir relaciones desde la escucha y la horizontalidad (Flecha, 2019; Freire, 2002, 2005). En la construcción de esta relación, el diálogo igualitario es el protagonista de la escuela, en tanto se transforman las desigualdades de poder, reemplazándolas por relaciones en las que todos los agentes y sus contribuciones son igualmente relevantes (Díez-Palomar et al., 2021; Flecha, 2019; García-Carrión et al., 2020).

CONCLUSIONES

A partir de un estudio de caso en dos escuelas chilenas que implementan el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, esta investigación se propuso analizar las principales características de las relaciones entre docentes y estudiantes de educación básica. Con base en los relatos de los actores de ambas escuelas, los resultados dieron cuenta de que estudiantes y docentes establecen relaciones basadas en la confianza. Las y los estudiantes confían en la preocupación que sus docentes tienen tanto sobre sus aprendizajes, como sobre su bienestar personal y desarrollo, a la vez que, el cuerpo docente confía en las capacidades de sus estudiantes, buscando potenciarlas a través del diálogo igualitario.

Este diálogo igualitario, se despliega tanto dentro como fuera del aula, poniendo de manifiesto la relevancia de incrementar las interacciones dialógicas, no solo en los espacios formales de aprendizaje, sino también en todas las interacciones cotidianas que ocurren en la escuela. Ello porque, a través de dichas interacciones, las y los estudiantes caracterizaron positivamente sus relaciones con sus docentes, posibilitando, además, el desarrollo un autoconcepto positivo para el aprendizaje, fomentando la expresión y la construcción de relaciones basadas en la horizontalidad, al constituirse como sujetos capaces de decir su palabra en el contexto escolar.

Este hallazgo es particularmente relevante si se toma en cuenta que contrasta con la cultura escolar tradicional, centrada en la palabra del cuerpo docente, dando cuenta de que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje contribuye en la construcción de relaciones más cercanas y basadas en la confianza, porque transforma las jerarquías entre estudiantes y docentes. Ello se constituye como un elemento fundamental para la mejora educativa en tanto las interacciones dialógicas han sido indicadas como un elemento constitutivo de los aprendizajes cognitivos, personales y sociales.

A partir de estos resultados, esta investigación pretende ser una contribución en la visibilización de la experiencia de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica, sumándose a la evidencia sobre las potencialidades de transferibilidad del proyecto a diferentes contextos. Su implementación, en términos de escala, ha sido diversa ya que nos encontramos con su promoción a partir de políticas locales y también con comunidades educativas que conocen el proyecto y deciden implementarlo. Es un proyecto que ha mostrado resultados en diversos países y niveles educativos, contando con una amplia base científica. Así, para su implementación es siempre central que el proceso de transformación sea decidido con la participación de toda la comunidad educativa, la cual se compromete a trabajar por la mejorar educativa de sus estudiantes, al permitir que el proyecto se desarrolle en diálogo con su contexto en la medida en que las personas son las protagonistas de su implementación.

Para finalizar, los resultados aquí presentados tienen la limitación de haber indagado en la relación entre docentes y estudiantes a partir de los relatos y la construcción intersubjetiva de sus experiencias en dos escuelas de la Región de Coquimbo, Chile. Futuras investigaciones podrían incorporar

técnicas de observación que permitan ampliar la mirada sobre las interacciones entre docentes y estudiantes. Así mismo, será relevante continuar profundizando en los efectos que tienen las interacciones dialógicas entre docentes y estudiantes, tanto a nivel cognitivo, como personal y social, buscando identificar aquellas que son más relevantes.

Financiamiento

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través de “Beca de Doctorado en el Extranjero-Becas Chile, Convocatoria 2020”, folio 72210353.

REFERENCIAS

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. Á. (2009). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 31-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003>
- Aguilera-Jiménez, A. y Prados, M. M. (2020). Dialogic learning, interactive teaching and cognitive mobilizing patterns [Aprendizaje Dialógico, Enseñanza Interactiva y Patrones de Movilización Cognitiva]. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 271-294. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5088>
- Álvarez-Cifuentes, P. y Torras-Gómez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. Padres y Maestros. *Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (367), 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.001>
- Álvarez, P. (2015). *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica*. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito. <https://www.tdx.cat/handle/10803/294032#page=1>
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*. *Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Creswell, J. W. (2014). Analyzing and interpreting qualitative data [Analizando e interpretando datos cualitativos]. En J. W. Creswell (Ed.), *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research [Investigación educativa: planeando, conduciendo y evaluando investigación cuantitativa y cualitativa]* (pp. 259-290). Pearson.
- Díez-Palomar, J., Chan, M. C. E., Clarke, D. y Padrós, M. (2021). How does dialogical talk promote student learning during small group work? An exploratory study [¿Cómo promueve la conversación dialógica el aprendizaje de los estudiantes durante el trabajo en grupos pequeños? Un estudio exploratorio]. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30(Parte A), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100540>
- Díez-Palomar, J. y Flecha-García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>

- Díez-Palomar, J., García-Carrión, R., Hargreaves, L. y Vieites, M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions [Transformando las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje mediante el uso de acciones educativas de éxito]. *PLoS ONE*, 15(10), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Duarte, K. y Pezo, H. (2021). Adultez en la escuela: notas para su problematización. *Revista Realidad Educativa*, 1(1), 7-34. <https://doi.org/10.38123/rre.v1i1.63>
- Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L. y Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts [Creando Ambientes de Aprendizaje Libres de Violencia en Educación Especial a través del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos]. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K. y Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories [El rol de las relaciones afectivas profesor-alumno en las trayectorias de participación y logros escolares de los adolescentes]. *Learning and Instruction*, 75(101485), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe [Acciones Educativas de Éxito para la inclusión y la cohesión social en Europa]*. Springer Briefs in Education.
- Flecha, R. (2019). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (11va ed.). Paidós.
- Flecha, R. (2022). *La sociedad dialógica*. Hipatia.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2014). *Teoría Sociológica contemporánea* (6ta ed.). Paidós Studio.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning [Convertir las dificultades en posibilidades: involucrar a las familias y estudiantes gitanos en la escuela a través del aprendizaje dialógico]. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R. y Tellado, I. (2015). Metodología comunicativa en educación de personas adultas. *Cadernos CEDES*, 35(96), 277-288. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723765>
- Freire, P. (2002). *A la sombra de este árbol* (3ra ed.). El Roure Editorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Carrion, R., Gomez, A., Molina, S. y Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as learning communities: Transforming high-Poverty Schools through dialogic learning

[La formación docente en las escuelas como comunidades de aprendizaje: transformar las escuelas con alta pobreza a través del aprendizaje dialógico]. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 44-56. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>

García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M. y Ramis-Salas, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning [Implicaciones para el impacto social de la enseñanza y el aprendizaje dialógico]. *Frontiers in Psychology*, 11(140), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>

García, C., Gairal-Casadó, R., Munté-Pascual, A. y Plaja-Viñas, T. (2017). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature [Tertulias literarias dialógicas y cuidado infantil fuera del hogar: creación de nuevos significados a través de la literatura clásica]. *Child and Family Social Work*, 23(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>

García-López, J., López-Fernández, S. y Sánchez-Pérez, M. C. (2021). Volunteers' interactions through interactive groups and educational success [Las interacciones con el voluntariado en los Grupos Interactivos y el éxito escolar. *International Journal of Sociology of Education*, 10(1), 29-56. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.6043>

García, P. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 44-56. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.141>

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure Editorial.

Gómez, S. y Fernández-Hawrylak, M. (2022). La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270087>

Lara, G., Lagos, L., González, N., Parra, V., Lara, F. y Pérez-Salas, C. P. (2022). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-24. <https://doi.org/10.11600/RLCSNJ.20.1.4495>

Manota, M. A. y Melendro, M. (2015). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>

Mercer, N., Dawes, L. y Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom [Enseñanza dialógica en el aula de ciencias de primaria]. *Language and Education*, 23(4), 353-369. <https://doi.org/10.1080/09500780902954273>

Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory [Explicando los procesos dialógicos de la enseñanza y el aprendizaje: el valor y el potencial de la teoría sociocultural]. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>

- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S. y López, V. (2022). Violencia escolar, infancia y pobreza: perspectivas de estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo*, 59(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.2>
- Morlà-Folch, T., Renta-Davids, A. I., Padrós-Cuxart, M. y Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes [Una síntesis de investigación sobre los impactos de las acciones educativas de éxito en los resultados de los estudiantes]. *Educational Research Review*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Morlà, T. (2015). Learning Communities, a dream that over 35 years ago that transforms Realities [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>
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A., Crozier, W. R. y Coplan, R. J. (2022). Working relationally with shy students: Pedagogical insights from teachers and students [Trabajar relacionamente con estudiantes tímidos: conocimientos pedagógicos de profesores y estudiantes]. *Learning, Culture and Social Interaction*, 33(100610), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100610>
- Peña, J., Weinstein, J., Ansoleaga, M. E. y Sembler, M. (2022). Profesores jefes, un eslabón clave para los estudiantes en pandemia. Un estudio en seis liceos públicos de Santiago. *Calidad En La Educación*, (56), 325-358. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1169>
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. El Roure Editorial.
- Rodriguez-Oramas, A., Morla-Folch, T., Vieites-Casado, M. y Ruiz-Eugenio, L. (2022). Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: a Mexican case study [Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y reducir los conflictos a través de la participación familiar en las actividades de aprendizaje de la escuela primaria: un estudio de caso mexicano]. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1973374>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach [La influencia de las relaciones afectivas profesor-alumno en el compromiso y el rendimiento escolar de los estudiantes: un enfoque meta-analítico]. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ruiz-Eugenio, L., Tellado, I., Valls-Carol, R. y Gairal-Casadó, R. (2023). Dialogic popular education in Spain and its impact on society, educational and social theory, and European Research [La educación popular dialógica en España y su impacto en la sociedad, la teoría educativa y social y la investigación europea]. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(1), 47-61. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4325>
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R. y Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation. The case of school as a learning community [Transformando la educación rural en Colombia a través de la participación familiar.

El caso de la escuela como comunidad de aprendizaje]. *Journal of Social Science Education, 18*(3), 67-80. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research [El arte de la investigación de estudio de caso]*. Sage Publications.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Inquiry Qualitative Quality : Eight “ Big-Tent ” Criteria for Excellent Qualitative Research [Investigación cualitativa Calidad cualitativa: ocho criterios “grandes” para una investigación cualitativa excelente]. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

Valdés, R., Manghi, D. y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (55)*, 1-27. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)

Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research [Aplicaciones de la investigación con estudio de caso]*. Sage Publications.