CALIDAD EN LA EDUCACIÓN
ISSN 0717-4004 - eISSN 0718-4565
https://doi.org/10.31619/caledu.n62.1482

FACILITANDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE ESTUDIANTES DE PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CHILENA[1]

Ignacia Palma Salinas[2]

RESUMEN

La convivencia escolar es un elemento central para lograr mejoras en la calidad educativa y para que niños y niñas se desarrollen en un ambiente libre de violencia. Por su parte, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha sido ampliamente estudiado pues muestra cómo los principios del aprendizaje dialógico y las AEE mejoran la cohesión social en diferentes entornos educativos. Sin embargo, los efectos de su implementación en Chile aún no han sido suficientemente explorados. A través de un análisis en torno a los principios del aprendizaje dialógico, este estudio de caso cualitativo explora cómo la implementación de las Comunidades de Aprendizaje influye en la convivencia escolar entre estudiantes en una escuela primaria del país. Se empleó la metodología comunicativa y se realizaron relatos comunicativos de la vida cotidiana con estudiantes y grupos de discusión comunicativos con estudiantes, docentes y apoderadas. El análisis de los datos da cuenta de cómo el diálogo igualitario, la solidaridad y la igualdad de las diferencias son principios del aprendizaje dialógico que contribuyen a la mejora de la convivencia escolar en la Comunidad de Aprendizaje estudiada. Se concluye acerca del potencial de estos principios para la comprensión de una convivencia escolar basada en la participación y la inclusión, y se aporta evidencia respecto del rol que pueden desempeñar las familias en su construcción.

Conceptos clave: Comunidades de Aprendizaje, convivencia escolar, diálogo igualitario, igualdad de las diferencias, solidaridad.

FOSTERING SCHOOL COEXISTENCE AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS: A CASE STUDY IN A CHILEAN LEARNING COMMUNITY

ABSTRACT

School coexistence is a central element for improving educational quality and for enabling children to grow up in environments free from violence. The Learning Communities project has been widely studied, as it shows how the principles of dialogic learning and Successful Educational Actions contribute to strengthening social cohesion in diverse educational settings. However, the effects of its implementation in Chile have yet to be sufficiently explored. Through

1 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.

2 Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Contacto: ipalmas20@alumnes.ub.edu

Recibido: 25-05-2024 | Aceptado: 02-06-2025

an analysis based on the principles of dialogic learning, this qualitative case study explores how the implementation of Learning Communities influences student coexistence among students in a primary school in the country. The communicative methodology was used, and communicative daily life stories were conducted with students, along with communicative discussion groups involving students, teachers, and mothers. The data analysis shows how egalitarian dialogue, solidarity, and the equality of differences are principles of dialogic learning that contribute to the improvement of school coexistence in the Learning Community studied. The study concludes with reflections on the potential of these principles for understanding school coexistence grounded in participation and inclusion, and offers evidence of the role that families can play in its development.

Key concepts: Learning Communities, School Coexistence, Egalitarian Dialogue, Equality of Differences, Solidarity.

Introducción

La educación no se reduce simplemente a los resultados de aprendizaje instrumental, sino que la convivencia escolar es también un elemento central para el logro de la calidad educativa. En este sentido, las relaciones que tienen niños y niñas entre sí y con sus docentes, van creando el ambiente en el aula, por lo que la calidad de dichas interacciones es fundamental, pues ha mostrado tener un impacto en el desarrollo de aprendizajes (Khalfaoui et al., 2021). Junto con ello, para promover la calidad educativa, las escuelas necesitan generar un ambiente seguro y sin violencia, donde las y los estudiantes puedan desarrollarse libremente (León-Jiménez et al., 2020).

El clima escolar también impacta las transiciones educativas, ya que un entorno percibido como positivo favorece el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, lo que a su vez contribuye a trayectorias educativas más favorables (Coelho et al., 2020). Así, por ejemplo, en edades tempranas, acordar las reglas respecto de las interacciones favorece una base sólida para desplegar relaciones sociales saludables (Khalfaoui et al., 2020). Por el contrario, una experiencia cotidiana de aburrimiento en el aula, la escasez de instancias para cultivar vínculos y la legitimidad y trivialización de las acciones disruptivas o violentas actúan como factores que dificultan la construcción de la convivencia escolar (Duque et al., 2021; Morales et al., 2022; Ortiz-Mallegas et al., 2022).

Por su parte, en América Latina es posible identificar diferentes perspectivas de abordaje para la convivencia escolar en las políticas educativas, desde aquellas más democráticas que se proponen el cultivo de la vida colectiva a través de estructuras de participación y el reconocimiento de la diversidad, hasta otras denominadas managerialistas por su énfasis en la disciplina y una armonía en la escuela basada en una gestión institucional estratégica (Morales y López, 2019). Por otro lado, los estudios con foco en la convivencia escolar en la región aún no representan un campo consolidado de investigación y, en su aproximación, la comprensión de un modelo disciplinario de convivencia escolar continúa siendo predominante (Andrades-Moya, 2020). Lo anterior evidencia la necesidad de transitar hacia una visión más amplia que incorpore aspectos como

la mejora en los aprendizajes y el desarrollo de habilidades a partir de las interacciones socioescolares (Andrades-Moya, 2020).

En este contexto, en materia de convivencia, la política pública chilena ha ido orientándose cada vez más desde una perspectiva restringida de la convivencia, entendida como reducción de la violencia y la mantención del orden, hacia una visión centrada en la participación, la inclusión y la democratización de la vida escolar (Ascorra et al., 2021). Así mismo, se ha planteado la necesidad de transitar desde una convivencia centrada en la contingencia y la atención de casos, hacia una que permita la coconstrucción de la comunidad escolar, contemplando la participación de todas y todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo a las familias (Andrades-Moya et al., 2020; Cortez et al., 2019).

Ello representa un desafío aún mayor en un contexto pospandemia. En el caso de Chile, de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fue el que mantuvo por más tiempo los establecimientos educativos cerrados, con un total de 259 días lectivos durante 2020 y 2021, siendo la educación pública la que más lentamente retornó a la presencialidad (Izquierdo et al., 2023; Weinstein et al., 2023). Esto implicó un deterioro de la salud mental de estudiantes y docentes, lo que ha generado problemas de convivencia escolar en el contexto de reapertura de los centros educativos (Bellei & Contreras, 2024). Por ejemplo, durante el primer semestre de 2022, un 35% de los directores escolares señalaba que uno de los principales desafíos del retorno a clases eran la disciplina, la convivencia y/o la violencia de estudiantes, dando cuenta de un aumento en las percepciones de los niveles de violencia en los establecimientos educativos, en comparación con cifras de 2019 (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior, las Comunidades de Aprendizaje ofrecen una alternativa porque, a través del aprendizaje dialógico y de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), se lleva a cabo una perspectiva amplia de la convivencia escolar a través de la participación de toda la comunidad (Flecha, 2015; 2019).

Con su antecedente en la Escuela de Adultos La Verneda-Sant Martí en la ciudad de Barcelona (Gómez & Valls, 2022; Morlà, 2015; Ruiz-Eugenio et al., 2023b), Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que cuenta con un respaldo científico basado en el proyecto integrado del 6º Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011), coordinado por el centro de investigación Community of Research on Excellence for All (CREA), de la Universidad de Barcelona (Flecha, 2015). A partir de dicha evidencia, se identificaron las AEE en las que se basa la implementación de las Comunidades de Aprendizaje. Las AEE se definen por su carácter universal y transferible, y han evidenciado mejoras a nivel académico y social en los diferentes contextos en los que se han llevado a cabo (Flecha, 2015; Morlà-Folch et al., 2022; Roca et al., 2024; Ruiz-Eugenio et al., 2023a). Por su sólida base científica y su impacto, hasta la fecha se han implementado en un total de 15.000 escuelas (Flecha et al., 2024).

A través de School as Learning Communities Project, hoy el proyecto se lleva a cabo en 14 países de Latinoamérica y Europa (Ruiz-Eugenio et al., 2023b), sin embargo, los estudios se han concentrado en su desarrollo en el segundo continente (Morlà-Folch et al., 2022), por lo que este trabajo pretende contribuir a la literatura explorando el caso de una escuela latinoamericana.

En este contexto, este artículo indaga en la convivencia escolar de una escuela primaria de la Región de Coquimbo, Chile, la cual inició su proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje durante 2016. A partir de esta experiencia, el artículo responde a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principios del aprendizaje dialógico que se relacionan con la convivencia entre estudiantes en esta escuela? ¿Cómo influyen estos principios en la convivencia entre estudiantes?

Así, el estudio incorpora una comprensión de la convivencia escolar como un proceso que implica la interacción entre diferentes agentes de la comunidad educativa, donde las y los estudiantes aprenden a transformarse en protagonistas de un entorno inclusivo a través de la participación, y la prevención y resolución dialógica de

conflictos (León-Jiménez et al., 2020; Morales y López, 2019; Soler et al., 2019; Villarejo-Carballido et al., 2019).

Los principios de las Comunidades de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje se basan en el aprendizaje dialógico de Ramón Flecha (2019) el cual se sostiene en siete principios:

1. Diálogo igualitario. Todas las personas, independientemente de su origen o la posición social que ocupan, argumentan y dialogan en un plano de igualdad en el que se valora la validez de dichos argumentos. En la comunidad educativa se promueve el diálogo igualitario a través de la participación de los diferentes actores y de la transformación de los centros educativos en espacios para la conversación (Duque et al., 2008; Roca et al., 2022).
2. Inteligencia cultural. Reconocimiento de distintos tipos de habilidades y conocimientos que poseen todas las personas, un componente importante de la misma son las habilidades comunicativas y las interacciones que se generan con otros y otras (Puigvert, 2001; Racionero & Padrós, 2010).
3. Transformación. Se reconoce el sentido transformador de la educación, promoviendo la superación de las desigualdades en las instituciones educativas y en el entorno sociocultural de niños y niñas (Freire, 2005; Valls y Munté, 2010). Las interacciones promovidas por el aprendizaje dialógico, no solamente transforman el contexto escolar, sino que también se transfiere a otros contextos (Flecha & Soler, 2013).
4. Aprendizaje instrumental. Se busca que niños y niñas alcancen los mayores niveles de aprendizaje, independientemente de sus características, generando altas expectativas para todos y todas y promoviendo la inclusión. De este modo, las Comunidades de Aprendizaje se transforman en una herramienta eficaz para combatir el fracaso escolar, especialmente para colectivos que han sido históricamente marginados (De Botton, 2015; García-Carrión et al., 2018; Soler et al., 2019).
5. Creación de sentido. El conocimiento y lo que ocurre en la escuela se conecta con las realidades contextuales de las y los estudiantes. Surge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas (Flecha, 2019; Racionero & Padrós, 2010).

6. Solidaridad. Se establecen relaciones de apoyo mutuo entre estudiantes, familiares y personas voluntarias, distanciándose de lógicas competitivas y excluyentes. La participación de distintos actores en la escuela hace también emerger redes de solidaridad y apoyo mutuo (García et al., 2019; Khalfaoui et al., 2020).
7. Igualdad de las diferencias. Se reconoce el derecho de todos y todas a vivir de forma diferente y, en esa diferencia, a tener las mismas posibilidades de acceso a la mejor calidad educativa (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003).

Estos siete principios están presentes de forma transversal en todas las acciones que se realizan en las escuelas y en la implementación de las AEE, constituyéndose ambas como la base educativa del proyecto.

Comunidades de Aprendizaje y su impacto en la convivencia escolar

La implementación de las AEE de las Comunidades de Aprendizaje promueve sentimientos positivos como amistad y empatía, contribuyendo a la generación de espacios seguros, la reducción de comportamientos violentos y el aumento de actitudes inclusivas entre estudiantes (León-Jiménez et al., 2020). Ello porque el aprendizaje dialógico potencia en la comunidad un diálogo igualitario en el que se reconoce la inteligencia cultural de todos los integrantes de la comunidad educativa (García et al., 2020; Soler et al., 2019). El diálogo igualitario se promueve, por ejemplo, a través de las tertulias literarias dialógicas, donde a partir de la lectura de clásicos de la literatura universal, las y los estudiantes seleccionan un fragmento del texto para compartir, argumentar y debatir sus interpretaciones acerca de los temas que más han llamado su atención. Esta dinámica genera un ambiente de respeto, en el que todas las personas participan y cada contribución es valorada (García et al., 2016; León-Jiménez et al., 2020; Soler et al., 2019). De esta forma, a partir de las tertulias literarias dialógicas se mejora la calidad de la convivencia, la aceptación y confianza entre estudiantes, al mismo tiempo que se fortalecen las relaciones de amistad y la inclusión (García et al., 2016; León-Jiménez et al., 2020; Soler et al., 2019).

Por su parte, el diálogo igualitario se lleva a cabo también en la participación de las familias en la escuela, las que se involucran en distintas instancias. Una de ellas es el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos que tiene dos pilares centrales: en primer lugar, la comunidad educativa en su conjunto, a través de la conformación de comisiones mixtas, define las normas de convivencia del establecimiento educativo y, en segundo término, se crean espacios de diálogo y reflexión con el objetivo de rechazar la violencia y generar una socialización que sitúa como atractivas las actitudes no violentas (Villarejo-Carballido, et al., 2019).

Así, para prevenir efectivamente la violencia, se implica a las familias en los centros educativos estableciendo con ellas relaciones basadas en el diálogo igualitario, propiciando un clima de escucha que permita compartir preocupaciones y diseñar estrategias para resolverlas (Ríos-González et al., 2019). Su participación puede generarse también en el aula, lo que incentiva las relaciones solidarias y de ayuda mutua, mejorando el clima escolar en la medida en que se reducen los conflictos en el estamento estudiantil (Rodríguez-Oramas et al., 2022).

Las y los estudiantes asumen también un rol en la prevención y resolución de conflictos, lo cual es clave en tanto los empodera, generando que se cuiden entre sí y tomen una posición activa en sus comunidades, reduciendo su riesgo de sufrir violencia (Duque et al., 2021; Villarejo-Carballido et al., 2019). De esta forma, se produce también un cambio en el lenguaje del deseo, permitiendo que las y los estudiantes que reportan situaciones de violencia sean identificados como valientes, lo cual genera una mayor atracción por ese tipo de conductas (Duque et al., 2021; Ríos-González & Ramis-Salas, 2023).

Ello se combina con relaciones solidarias que reconocen la igualdad de las diferencias, contribuyendo a que las y los estudiantes se ayuden y protejan entre sí, al mismo tiempo en que se reflexiona respecto de las propias acciones, promoviendo la amistad y la empatía (León-Jiménez et al., 2020). Dicha convivencia basada en relaciones no violentas también se desarrolla a partir de las tertulias literarias dialógicas, que permiten superar barreras sociales y estereotipos, en tanto se comparte en un plano de igualdad (Ruiz-Eugenio, et al., 2023a).

De esta forma, la solidaridad también hace parte de la escuela a través de distintas acciones que generan transformaciones en las relaciones entre estudiantes. Por ejemplo, en los grupos interactivos, el aula se organiza en conjuntos heterogéneos de estudiantes que deben completar una tarea apoyados por voluntarios (Aubert et al., 2017). Su práctica ha demostrado un aumento de la cooperación, solidaridad y amistad entre estudiantes, reduciendo las discusiones y conflictos, y neutralizando las conductas disruptivas (García et al., 2021; Ordóñez-Sierra et al., 2017; Ugalde et al., 2023). Así, en esta actuación, es posible identificar que las interacciones más frecuentes consisten en ayudarse, permitiendo que las y los estudiantes no solo se preocupen por las necesidades de otros, sino que también ofrezcan ayuda activamente, lo que potencia un ambiente dialógico de aprendizaje (Aubert et al., 2017; García-Carrión et al., 2023; Khalfaoui et al., 2020).

En los grupos interactivos también se trabaja en torno a la igualdad de diferencias, porque existen altas expectativas acerca de las habilidades de todos los estudiantes, incentivando que ningún niño o niña sea dejado atrás (Rodríguez-Oramas et al., 2022). Estos efectos positivos son especialmente importantes cuando se trata de estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, o bien, que pertenecen a grupos más vulnerables, porque ayudan a prevenir la exclusión educativa (Aubert et al., 2017; García-Carrión et al., 2023).

Como se aprecia, de lo que se trata es de que todos los miembros de la comunidad escolar asuman una responsabilidad en la construcción de la convivencia escolar, generando un clima de respeto y confianza que contribuye a la reducción de conflictos (Soler et al., 2019). Así, la participación de las familias aumenta la motivación de las y los estudiantes, no solo en torno a sus aprendizajes, sino también en su interés por cuidar la escuela y las relaciones que allí se desarrollan, generando mayor sentido de pertenencia (Ocampo-Castillo et al., 2023; Renta et al., 2019). A través de su puesta en práctica, principios como el diálogo igualitario, la solidaridad y la igualdad de las diferencias son incorporados por las y los estudiantes, quienes comienzan a cuestionar las relaciones de poder y a desarrollar mayores expectativas en cuanto a las relaciones que construyen (Duque et al., 2021). Estos cambios que se producen en

las Comunidades de Aprendizaje superan los límites de la escuela, al posibilitar transformaciones en la vida de las personas participantes, las cuales contribuyen a crear un clima de amistad y solidaridad en sus comunidades (Flecha & Soler, 2013; Soler et al., 2019).

Metodología

Este artículo indaga en los principios del aprendizaje dialógico y su influencia en la convivencia entre estudiantes. Para responder a este objetivo se llevó a cabo un estudio de caso cualitativo, el cual permite interpretar, desde la singularidad, las complejidades y particularidades de un contexto específico (Stake, 2010).

Junto con ello se adoptó el enfoque de la metodología comunicativa, el cual se basa en una construcción intersubjetiva del conocimiento científico a través de la transformación de la jerarquía entre investigadores y comunidades participantes, reemplazándola por la construcción de un diálogo igualitario (Gómez et al., 2006).

Presentación del caso

El caso de estudio corresponde a una escuela situada en una zona costera de la comuna de Coquimbo, localizada aproximadamente a 460 kilómetros al norte de Santiago, capital de Chile. Es una escuela pública administrada por el Servicio Local de Educación Pública Puerto Cordillera, que se instaló en 2018 como parte de la primera etapa de implementación de la Ley 21.040 que crea un nuevo sistema de educación pública en el país (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BNC], 2017). El establecimiento cuenta con educación prebásica y básica de 1º a 8º año y su matrícula es de 266 estudiantes, con un índice de vulnerabilidad del 74%.

Durante 2015 el equipo técnico de la escuela realizó un diagnóstico en el que se identificaron algunos problemas en el trabajo pedagógico de sus docentes, indicando que había una falta de metodologías pedagógicas y de evaluación que afectaba el aprendizaje de sus estudiantes. Junto con ello, se evidenciaba un bajo compromiso de las familias con la escuela, dejando en esta última las principales responsabilidades formativas. Este diagnóstico quedó reflejado en el

Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela de 2021, del que se obtuvo dicha información.

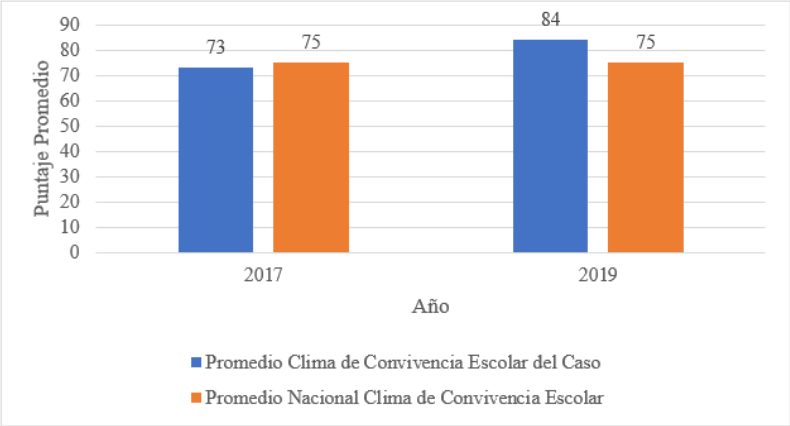
A partir de lo anterior, durante julio de 2016 se llevó a cabo la primera etapa de transformación de la escuela en una Comunidad de Aprendizaje, que corresponde al proceso de sensibilización, durante el cual la comunidad educativa pudo conocer el proyecto, sus fundamentos e impacto. A partir de dicho proceso, las y los apoderados, estudiantes, docentes y funcionarios tomaron la decisión de implementar el proyecto. Desde 2017, la escuela incorporó los principios del aprendizaje dialógico y la implementación de las AEE como parte de su PEI.

De esta forma, los principios del aprendizaje dialógico se trabajan en la escuela transversalmente a través de la implementación de AEE, pero también por medio de talleres, definiendo mensualmente un principio por reforzar. Así mismo, se realizan las actuaciones del proyecto, entre las que se encuentran los grupos interactivos, la participación educativa de la comunidad y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

A partir de la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, la escuela ha ido incrementando sus resultados académicos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional, pasando de la categoría de desempeño medio-bajo, a la de desempeño medio. Junto con ello, se han evidenciado mejoras en el indicador de convivencia escolar, el cual se obtiene a partir del cuestionario *Calidad y contexto de la educación*, aplicado por la Agencia de Calidad de la Educación a estudiantes, docentes y apoderados del país.

Para el periodo 2017-2019, hubo un incremento de 11 puntos en el promedio del puntaje global de clima de convivencia escolar de 8º año básico (Figura 1), lo que representa un aumento significativo una vez que la implementación de la Comunidad de Aprendizaje se encontraba ya consolidado. En cuanto a la comparación con los resultados a nivel nacional para 8º año básico, hasta 2017 el promedio del clima de convivencia escolar del establecimiento se encontraba dos puntos por debajo del promedio nacional, mientras que para 2019 dicho puntaje fue significativamente más alto que el promedio nacional en nueve puntos.

Figura 1
Clima de convivencia escolar 8º año básico



Fuente: Elaboración propia.

Aspectos éticos

Este estudio siguió los lineamientos de la Ética en Ciencias Sociales y Humanidades [Ethics in Social Science and Humanities] de la European Comission (2020) y los estándares sugeridos por Mineduc (2018). Las y los estudiantes fueron autorizados por sus tutores para participar en la investigación a través de un consentimiento informado, luego de conocer los objetivos de la misma y sus derechos asociados.

Así mismo, las y los niños fueron invitados a la investigación enfatizando en el carácter voluntario de su participación, así como en la posibilidad de desistir en cualquier momento, sin consecuencias negativas para ellos. Para formalizar su inclusión en el estudio, se les presentó un documento de asentimiento informado, el cual fue también explicado en un lenguaje accesible. La firma del asentimiento permitió generar un espacio de reflexión para que la participación en el estudio se realizara de manera consciente, libre y respetuosa de su autonomía.

Técnicas de recogida de datos

El trabajo de campo se realizó durante el primer semestre de 2022, cuando la escuela se encontraba retornando a la presencialidad luego de haber estado en clases virtuales durante 2020 y en clases híbridas durante 2021, debido al cierre de establecimientos educativos en el contexto de la pandemia.

Esta investigación contempló dos técnicas de recogida de datos que se enmarcan en la metodología comunicativa. En primer lugar, se realizaron relatos comunicativos de la vida cotidiana con estudiantes de 7º y 8º año básico, buscando asegurar su diversidad en términos de género. En segundo término, se realizaron dos grupos de discusión comunicativos, uno con estudiantes y otro con adultos. Las dos técnicas utilizadas se detallan a continuación.

En una primera etapa se realizaron relatos comunicativos de la vida cotidiana, definidos como una conversación que busca un diálogo entre el conocimiento académico y la experiencia cotidiana de las personas participantes en torno a un tópico de investigación (Gómez et al., 2006). Así, la conversación con las y los estudiantes se centró en su experiencia, pasada o presente, de convivencia en la escuela, clima existente y relaciones mutuas. A su vez, la investigadora compartió sus conocimientos científicos en torno al proyecto de las Comunidades de Aprendizaje.

Por su parte, en los grupos de discusión comunicativos se genera un diálogo en torno a un tópico de investigación, con el fin de alcanzar acuerdos colectivos a través del consenso y la argumentación en un grupo natural (Gómez et al., 2006). El objetivo de la inclusión de esta técnica fue la triangulación de la información (Tracy, 2010) aportada por las y los estudiantes en la primera etapa. Se realizó un grupo con estudiantes y otro con adultos de la comunidad educativa; en ambos casos el diálogo se desarrolló a partir de citas recogidas en los relatos de las y los estudiantes y del conocimiento científico existente. De esta forma, en esta segunda etapa se enriquecieron los resultados de la investigación a través de diferentes puntos de vista y una profundización de la reflexión que pone en el centro la convivencia escolar entre estudiantes. Los detalles de las y los participantes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Técnica de investigación y participantes

Técnica	Seudónimo	Características
Relatos comunicativos de la vida cotidiana	Andrés	Niño, 7º básico
	Blanca	Niña, 7º básico
	Marina	Niña, 7º básico
	Simón	Niño, 7º básico
	Agustín	Niño, 7º básico
	Elisa	Niña, 8º básico
	Rafael	Niño, 8º básico
	Pablo	Niño, 7º básico
	Amaia	Niña, 8º básico
	Aurora	Niña, 7º básico
Grupo de discusión 1	Nicolás	Niño, 8º básico
	Franco	Niño, 7º básico
	Carol	Niña, 7º básico
	Miguel	Niño, 7º básico
	Alondra	Niña, 8º básico
	Mateo	Niño, 8º básico
Grupo de discusión 2	Pedro	Profesor
	Bruno	Profesor
	José	Profesor
	Gabriel	Profesor
	María	Madre y voluntaria
	Soledad	Madre y voluntaria

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de los datos

Todos los datos producidos fueron transcritos y sistemáticamente tratados en un proceso que inicialmente abordó la información de manera deductiva y, en una segunda etapa, de forma inductiva (Creswell, 2014).

La primera etapa deductiva consistió en identificar en las citas los siete principios del aprendizaje dialógico que se vinculaban con la convivencia escolar entre estudiantes. La pregunta que orientó este proceso fue: ¿Cuáles son los principios del aprendizaje dialógico que se relacionan con la convivencia entre estudiantes en esta escuela?

A partir del conjunto de citas relacionadas con la convivencia, asociadas a los principios del aprendizaje dialógico, se identificó una

mayor recurrencia de tres principios: diálogo igualitario, igualdad de las diferencias y solidaridad.

En una segunda etapa inductiva, se trabajó con las citas asociadas a estos tres principios predominantes, identificando códigos relacionados con cada uno de ellos. La pregunta que orientó este proceso fue: ¿Cómo influye este principio en la convivencia entre estudiantes en esta escuela? A partir de la construcción de dichos códigos se pudo identificar la influencia de cada principio analizado en la construcción de la convivencia escolar entre estudiantes.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados asociados a cada uno de los tres principios relacionados con la convivencia escolar: diálogo igualitario, igualdad de las diferencias y solidaridad.

Diálogo igualitario

El diálogo igualitario hace parte de las relaciones que se describieron a través del reconocimiento de las contribuciones de las y los estudiantes, permitiendo que se sintieran escuchados y tomados en cuenta en su establecimiento educativo. En este sentido, se trabaja de forma permanente la idea de que todas las opiniones son válidas siempre que sean argumentadas. Así lo describe el siguiente docente, que señala la importancia del diálogo igualitario para que las y los estudiantes puedan comprender distintos puntos de vista y ser más empáticos:

> gracias a la comunidad de aprendizaje y a su base, que es el diálogo igualitario, se trabaja mucho el tema de las opiniones, tanto en clase como en lo que es el grupo interactivo, en la tertulia. Se parte tomando el tema de que ninguna idea está equivocada, ninguna opinión, entonces eso lleva a que los niños empiecen también a entender el punto de vista de otras personas y eso también los lleva a la empatía (Gabriel, profesor).

Así, el principio del diálogo igualitario se refuerza cotidianamente, permitiendo que las y los estudiantes reconozcan

la importancia de respetar diferentes opiniones y de argumentar sus ideas. Así lo señalan los siguientes estudiantes:

> [he aprendido a] respetar la opinión de los demás y que no siempre la mía es la única opinión de todo (Simón, 7º año básico).

> porque aquí se reflexiona mucho, se concientiza sobre lo que hacemos, como que todo tiene que tener una razón detrás (Alondra, 8º año básico).

Así, como condición para la existencia de dicho diálogo igualitario, se manifiesta la importancia de expresarse de forma respetuosa, promoviendo interacciones saludables. Esto se vincula con el manejo de las emociones, lo cual es reforzado por las y los docentes, tal como lo señala el siguiente estudiante;

> los profesores nos enseñan a expresar nuestras emociones y también a controlarlas para poder interactuar de una forma, por decirlo saludable, sin ofender a la otra persona (Nicolás, 8º año básico).

Del mismo modo, el diálogo igualitario ha promovido que se establezcan relaciones de respeto y buen trato entre estudiantes, generando interacciones en un plano de igualdad y rechazando las burlas o el acoso cuando alguien dice su opinión. Ello ha permitido que las y los estudiantes vayan desarrollando la confianza para expresarse libremente en la escuela. Así lo describe Pablo quien, debido a su tartamudeo, no se atrevía a expresar sus ideas y que ahora, aun teniendo dicho trastorno del habla, se atreve a comunicarlas:

> me siento más cómodo para expresar mis ideas y porque la mayoría, la mayoría me apoya y…. entonces me he sentido mucho más cómodo para pasar mis ideas. No es tanto que he superado mis problemas de habla, pero sí mi… mis problemas de no poder, de no poder decir lo que siento (Pablo, 7º año básico).

Este tipo de transformaciones basadas en el diálogo igualitario, generan un ambiente de escucha en el que las y los estudiantes se sienten cómodos para expresarse, al mismo tiempo que incentiva

mayores interacciones entre pares. Esto es destacado por una estudiante que señala cómo en la escuela aprenden a dar su opinión y a hablar con distintas personas, lo que favorece que puedan hacer más amigos:

> un montón de gente ha sido como más social. (. . .) Yo cuando llegué casi no tenía amigos, pero pues, como que después me enseñaron a que yo podía sociabilizar y también mi mejor amiga dijo que al llegar no hablaba con nadie, pero también ella aprendió a hablar por sí misma y tener su propia opinión (Aurora, 7º año básico).

Esta forma de relacionarse se vio afectada por la pandemia, ya que las y los estudiantes reconocieron que la falta de interacción afectó su seguridad, aunque esta ha ido recuperándose poco a poco tras la vuelta a las clases presenciales. Ante esta situación indicaron que es importante tener presente que están en un ambiente de confianza donde pueden equivocarse, sin que nadie se burle y que todas las opiniones son igualmente válidas.

Otro aspecto de contribución del diálogo igualitario es que permite que las y los estudiantes puedan abordar sus conflictos tomando una posición activa y recurriendo a los argumentos cuando hay una situación por resolver, tal como es descrito por el siguiente estudiante:

> Cuando llegue a haber algún problema entre dos estudiantes casi siempre [los docentes] intentan que ellos razonen. Nos enseñan a que tenemos que razonar en vez de solo pelear y gritarnos cosas malas. Hay que razonar (Simón, 7º año básico).

Junto con lo anterior, al ser testigos de alguna situación problemática, las y los estudiantes identifican que tienen la confianza para recurrir a personas adultas dentro de la escuela y que los problemas se solucionan de forma efectiva a través del diálogo. En este sentido, la siguiente estudiante indica que no se trivializan los problemas y que buscan a sus docentes cuando requieren ayuda:

> Casi siempre que ocurre un problema (. . .) los estudiantes corren a decirle a los profesores qué pasó o qué vieron, si se sienten con algún problema, avisan y no se quedan callados (Blanca, 7º año básico).

En este sentido, antes de la pandemia, la escuela llevó a cabo el proceso del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en el cual, a través de la realización de talleres preventivos y de la conformación de comisiones mixtas compuestas por diferentes actores de la comunidad educativa, definieron el manual de convivencia de la escuela a través del diálogo igualitario. Así mismo, los aportes de las y los estudiantes son considerados permanentemente en las decisiones que se toman en la escuela. Ejemplo de ello fue su participación en la planificación de la reducción de la jornada escolar tras el retorno a clases presenciales luego de la pandemia. Allí se generó un diálogo igualitario en el que primaron las pretensiones de validez y no la posición jerárquica de las personas participantes. Ello es destacado por el siguiente docente como una forma en la que el estamento estudiantil adquiriere herramientas para vivir en sociedad:

> Los mismos estudiantes lo manifiestan, no se hace orden jerárquico en que el profesor es quién tiene la razón y la verdad absoluta. (. . .) Es lo que nosotros les estamos entregando a ellos, herramientas para que ellos más adelante se puedan desenvolver precisamente en la sociedad, con el respeto, con el ser empático, con habilidades sociales (José, profesor).

De esta forma, se evidencia la importancia de la participación de las y los estudiantes en la construcción de la convivencia escolar, dando cuenta de que el diálogo igualitario permite que se reconozcan las contribuciones de todos los estudiantes en un contexto en donde todas las opiniones son válidas y se genera un ambiente de escucha y confianza para la expresión de ideas en caso de situaciones de conflicto.

Igualdad de las diferencias

La igualdad de las diferencias es el segundo principio que fue posible identificar en la convivencia de la escuela. Se reconoce que en el establecimiento educativo todos tienen las mismas oportunidades para desarrollarse y eso es evaluado positivamente por las y los estudiantes, así como también por una apoderada que da cuenta de cómo se lleva a cabo la igualdad de las diferencias, tomando en cuenta

las características individuales, pero sin limitar las oportunidades ni establecer jerarquías:

> los niños son todos son distintos, pero ninguno es menos que el otro y en base a eso se respeta, se respeta que un compañero tenga Asperger y que a él por ejemplo le molesten los sonidos fuertes, se les da los espacios para explicarles la situación y se le da el espacio para que ellos puedan aprender (María, madre y voluntaria).

Como se aprecia, se reconoce el derecho de cada quién a ser diferente, pero también de ser respetado en esa diferencia, favoreciendo la inclusión y generando espacios para que las y los estudiantes aprendan de dichas particularidades y se apoyen mutuamente. Así mismo, a partir de los relatos comunicativos, se identifican las especificidades individuales como un componente natural de la convivencia, y no como un factor de exclusión o dificultades:

> si tengo un compañero que está hablando y me cae mal, yo no tengo por qué evitarlo, porque estamos conviviendo en un espacio que se debe de compartir en armonía, porque si no sería todo un caos (. . .) Porque pues todos tienen el derecho de pensar distinto a otras personas (Marina, 7º año básico).

De esta forma, las y los estudiantes señalan que todos merecen el mismo respeto, independientemente de sus características o de su opinión, valorando que exista dicha diversidad y que todos puedan expresarla. Desde esta perspectiva, el establecimiento fue descrito como un espacio donde ocurren pocos conflictos, y en el que la mayoría de las y los estudiantes son inclusivos y buenos compañeros, porque han aprendido a construir la convivencia escolar de forma colectiva. Ello contrasta con experiencias previas en otras escuelas, en las que ocurrían muchos conflictos y se generaban soluciones excluyentes, lo que se ejemplifica en el siguiente relato donde se da cuenta de una experiencia en otro establecimiento educativo:

> yo me cambié por problemas de bullying y toda la cuestión, mi mamá fue a reclamar sobre eso, y el inspector le dijo, 'si no le gusta, cámbielo de colegio'. Entonces, eso es algo que por cualquier lado que uno lo mire no se puede hacer presente

> aquí en este colegio, porque aquí es mejor (. . .). Este colegio debe ser como uno de los ejemplos para todos los colegios del mundo (Rafael, 8º año básico).

Como se aprecia, la igualdad de las diferencias ha permitido que todos se sientan parte importante de la comunidad, lo que se reafirma con las altas expectativas educativas que tiene el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje sobre todos los estudiantes, poniendo énfasis en que puedan desarrollarse siendo ellos mismos. Así lo destaca una estudiante que indica que en la escuela cada quién tiene la libertad de ser como quiera y proponerse metas:

> Porque aquí nos enseñan a dar nuestra opinión y a ser como nosotros queremos, sin que alguien venga y decirte que no puedes hacerlo, puedes lograr tu meta y sin que nadie esté en el camino (Amaia, 8º año básico).

Solidaridad

La solidaridad está también presente en la convivencia de la escuela. Este principio se refuerza permanentemente a través de instancias como talleres, grupos interactivos y la participación de familiares, poniendo en el centro la importancia de la comunidad y la ayuda mutua. En primer lugar, las y los estudiantes señalan que han aprendido a ser empáticos y solidarios, preocupándose de lo que les ocurre a sus pares.

A su vez, describen que tanto sus compañeras y compañeros como sus docentes se preocupan de que todos aprendan sin dejar a nadie atrás. Este tipo de relaciones refuerza la existencia de una comunidad de la que todos se sienten parte, describiendo además que en la escuela es fácil hacer amigos y no sentirse solo.

Ello también se incrementa a través de los grupos interactivos, que incentivan relaciones solidarias en tanto las y los estudiantes se ayudan unos a otros, al realizar las actividades colectivamente y preocupándose de que todos puedan participar y acabar con éxito la tarea. A lo anterior se le añade que el aprendizaje se produce en un contexto divertido, lo que lleva a que las y los estudiantes relacionen la solidaridad y la ayuda mutua con este aspecto positivo.

Por su parte, la participación de las y los apoderados y voluntarios les ha permitido aprender a interactuar con personas distintas. En este sentido, una apoderada destaca que la participación de personas voluntarias es un ejemplo de solidaridad para las y los estudiantes, porque quienes participan son personas dispuestas a contribuir en la comunidad educativa con el objetivo de ayudar y apoyar:

> El mismo hecho de que haya gente voluntaria que viene a acompañarlos a aprender, que ellos puedan ver eso, que también pueden ser muy importantes en un futuro, que pueden ayudar. O quizás ahora actualmente poder ayudar a los más pequeños o de poder ayudar a otras personas, siempre el apoyo, el apoyo desinteresado (. . .). Que cuando uno viene a apoyar no se exige que la persona que va a venir ese día al grupo interactivo, por ejemplo, de ciencias, tenga que saber de ciencias, sino que solamente estar en la disposición de querer apoyar y ayudar, eso es como lo importante (María, madre y voluntaria).

Esta disposición de ayudar y generar relaciones solidarias es también identificada por las y los estudiantes en la participación de sus familias dentro de la escuela, la cual se pone al servicio de todos, sin importar si se trata de sus hijos o no:

> Cuando en la escuela se necesita algo, las mamás de otros cursos, de cualquier curso, siempre están (Amaia, 8º año básico).

De esta forma, se destaca la importancia que tiene también la participación de las familias en la construcción de la comunidad, la cual se puede llevar a cabo de formas diversas, pues lo central es poder realizar alguna contribución. Así lo describe Rafael respecto de la participación de su madre en una actividad en la que la comunidad educativa se reunió para realizar mejoras en la escuela:

> Por ejemplo, mi mamá yo creo que con gusto habría venido para la actividad, pero no pudo venir porque ella tiene trabajo, pero igual aportó, mandando sus plantas, pasándome los guantes, pasándome las bolsas de basura y todas las cuestiones (Rafael, 8º año básico).

Junto con ello, se describe que en las actividades en que se promueve la participación de la comunidad se aprende a convivir con los pares y las personas adultas que participan, generando en las y los estudiantes un sentido de pertenencia y cariño hacia la escuela de la que sus familias también son parte. Esta unidad de la comunidad en torno al valor de la solidaridad fue identificada por las y los apoderados y docentes como un elemento que genera transformaciones respecto de la forma predominante de establecer relaciones en nuestra sociedad, teniendo el potencial de generar un impacto positivo;

> si nosotros como escuela logramos que los alumnos puedan empoderarse de los principios que plantean las Comunidades de Aprendizaje, eso va generando también un impacto importante en la sociedad (. . .). El tema de que somos comunidad, que somos participación, en conjunto va a en contra de lo que socialmente tenemos hoy en día en el mundo, donde tenemos que competir, tengo que ser el mejor y le ponemos el pie al del lado para poder sobresalir, lo importante es tener éxito, entonces eso es transformar la realidad. O sea, ahí estamos haciendo impacto (Pedro, profesor).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue indagar en los principios del aprendizaje dialógico y su influencia en la convivencia entre estudiantes a través de un estudio de caso. A partir del análisis de los resultados, se identificó que el diálogo igualitario, la igualdad de las diferencias y la solidaridad eran los principios que contribuyen a la mejora de la convivencia escolar entre estudiantes en la comunidad de aprendizaje estudiada.

En primer lugar, el diálogo igualitario permite el reconocimiento de las contribuciones de todos los estudiantes, fortalecido la comprensión de distintos puntos de vista y la empatía. Además, el diálogo igualitario fomenta que las y los estudiantes participen en las decisiones que afectan la vida escolar. En segundo término, la igualdad de las diferencias ha permitido reconocer el derecho de cada estudiante a ser diferente, pero con las mismas oportunidades para

desarrollarse, lo que contribuye a que la escuela sea descrita como un espacio con pocos conflictos, donde predomina la inclusión y el compañerismo. Así, se ha fortalecido el sentido de pertenencia y el valor de cada integrante de la comunidad. Por último, la solidaridad genera relaciones basadas en el apoyo mutuo, donde la participación de las familias emerge como un factor clave para su promoción, en tanto ofrece un ejemplo concreto de compromiso con la comunidad educativa.

En este contexto, el caso analizado se encuentra en línea con la evidencia previa que da cuenta de las mejoras que generan las Comunidades de Aprendizaje en la convivencia escolar (Flecha, 2015; León-Jiménez et al., 2020; Morlà-Folch et al., 2022).

En efecto, a través del diálogo igualitario en esta escuela las y los estudiantes han desarrollado un ambiente seguro y de respeto en el que todos pueden expresar sus puntos de vista y ser escuchados, incentivando la socialización entre pares (León-Jiménez et al., 2020; Soler et al., 2019). Esto se ve reflejado en que las y los estudiantes reconocen la importancia de ser respetuosos, tratarse bien y desarrollar interacciones que identificaron como saludables. Ello aumenta su socialización, pues se sienten con la confianza de expresarse al saber que serán tomados en cuenta si argumentan sus ideas. Junto con ello, el diálogo igualitario ha permitido que las y los estudiantes asuman un rol activo en la construcción de la convivencia en su escuela, lo que se evidencia en su empoderamiento para tomar acciones cuando identifican una situación conflictiva, ya sea resolviéndola ellos mismos a través del diálogo, o bien, recurriendo a sus docentes (Duque et al., 2021; Ríos-González et al., 2019; Villarejo-Carballido et al., 2019).

En segundo lugar, en esta escuela, la igualdad de las diferencias demostró la generación de relaciones entre pares en las que se reconoce el derecho de cada quién a ser diferente, incorporando esta diferencia como un aspecto natural de la convivencia en comunidad y contribuyendo a la reducción de los conflictos (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003). Junto con ello, se identifica la escuela como un lugar en que todas y todos tienen las mismas oportunidades para desarrollarse y son igualmente relevantes. A través de este principio, se han ido

potenciado actitudes inclusivas entre estudiantes para desarrollarse libremente siendo ellos mismos, sabiendo que no serán juzgados por su forma de ser (García et al., 2016; León-Jiménez et al., 2020).

En tercer lugar, el principio de solidaridad ha permitido que las y los estudiantes amplíen su sentido de pertenencia con su comunidad educativa, pues todos son parte relevante de la misma y, por tanto, deben ayudarse sin dejar a nadie atrás (García-Carrión et al., 2023; Khalfaoui et al., 2020; Ocampo-Castillo et al., 2023; Renta et al., 2019). Además, los hallazgos coinciden con investigaciones previas que vinculan las mejoras en la convivencia con la participación de las familias (Cantero et al., 2018; Rodríguez-Oramas et al., 2022; Soler et al., 2019). Dicha participación pone en el centro la mejora de la calidad educativa para todos los niños y niñas de la escuela, generando un ejemplo de solidaridad que es incorporado en las relaciones de cada estudiante. Así, la actividad de la escuela se va transformando en torno al valor de la solidaridad, generando ambientes que favorecen la ayuda mutua.

De esta forma, queda en evidencia que las y los estudiantes han ido incorporando los principios del aprendizaje dialógico analizados, dando cuenta de su contribución en la construcción de la convivencia escolar. A través de estos principios, las y los niños han asumido un rol activo en la construcción de la convivencia escolar, a la vez que disfrutan de un entorno positivo para sus aprendizajes, desarrollan altas expectativas respecto de sus interacciones, y se constituyen como protagonistas de un entorno inclusivo (Duque et al., 2021).

La experiencia de esta escuela de la Región de Coquimbo en Chile se suma a la de diversos espacios educativos que han ido mostrado los impactos positivos de los principios del aprendizaje dialógico en la convivencia escolar, confirmando su potencial de transferibilidad. Así, pese a que esta investigación no tiene la intención de generalizar, contribuye a la literatura aportando conocimiento situado en América Latina acerca de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje, considerando que ha sido una región menos estudiada en comparación con Europa (Morlà-Folch et al., 2022).

El abordaje de estos planteamientos adquiere especial relevancia en el contexto chileno, pues da cuenta de las posibilidades que ofrece una mirada amplia de la construcción de la convivencia escolar a través de la promoción de la participación y la inclusión, lo que aún es un desafío para el sistema educativo del país (Andrades-Moya, 2020; Cortez et al., 2019; Morales y López, 2019).

De igual modo, esta investigación contribuye con evidencia acerca de las posibilidades que ofrece la participación de las familias para la mejora de la convivencia escolar en el contexto chileno, siendo un actor que ha sido poco considerado en investigaciones de esta línea (Andrades-Moya et al., 2020). Así mismo, las experiencias de convivencia en este caso de estudio fueron principalmente positivas, lo que contrasta con las dificultades evidenciadas en el retorno a clases presenciales pospandemia (Bellei & Contreras, 2024).

Finalmente, futuras investigaciones podrían indagar en este asunto con una aproximación cuantitativa que contemple diferentes niveles educativos y actores. Junto con lo anterior y, tomando en cuenta que la convivencia escolar es un factor relevante en las trayectorias educativas, sería interesante abordar las transiciones de las y los estudiantes de esta escuela a la educación secundaria y las formas en las que los principios de Comunidades de Aprendizaje son llevados a otros contextos educativos.

Referencias

Andrades-Moya, J. (2020). School coexistence in Latin America: A literature review. *Revista Electrónica Educare, 24*(2), 1-23. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17

Andrades-Moya, J., Castrillón Correa, E. M., Pérez-Álvarez, E. O., & Philominraj, A. (2020). Family(ies) in studies about school coexistence in Chile: A systematic review. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 14*(3), 424-433. https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i3.16582

Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C., y López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología, 30*(2), 1-14. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840

Aubert, A., Molina, S., Schubert, T., & Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via interactive groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, (13), 90-103. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002

Bellei, C. & Contreras, M. (2024). Post-pandemic crisis in Chilean education. The challenge of re-institutionalizing school education. In F. M. Reimers (Ed.), *Schools and society during the Covid-19 pandemic. How education systems changed and the road ahead* (pp. 43-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1

Cantero, N., Pantoja, A., & Alcaide, M. (2018). Impact of participation of grandparents in a learning community. *Rasp-Research on Ageing and Social Policy, 6*(2), 198-223. https://doi.org/10.447/rasp.2018.3623

Coelho, V. A., Bear, G. G., & Brás, P. (2020). A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(9), 1793-1804. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01245-7

Cortez, M., Zoro, B., y Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 18*(2), 1-15. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549

Creswell, J. W. (2014). Analyzing and interpreting qualitative data. In J. W. Creswell (Ed.), *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (pp. 259-290). Pearson.

De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital, 11*(3), 350-371. https://doi.org/10.3926/ic.659

Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L., & Roca-Campos, E. (2021). Creating learning environments free of violence in special education through the dialogic model of prevention and resolution of conflicts. *Frontiers in Psychology*, (12), 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831

Duque, E., R. de Mello, R., y Gabassa, V. (2008). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Innovación Educativa*, (187). https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10527/Aprendizaje-dialogico.pdf?sequence=1

Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, 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

European Commission. (2000). *Charter of Fundamental Rights of the European Union (2000/C 364/01)*. Official Journal of the European Communities. http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer Briefs in Education.

Flecha, R. (2019). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Paidós.

Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguileta, A., Puigvert, L., Rodrigues de Mello, R., Rodrígues, A., y Valls, R. (2024). *Guía comunidades de aprendizaje*. Hipatia.

Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education, 43*(4), 451-465. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

García-Carrión, R., Gutiérrez, P., Fernández, A., & Ayuso, D. (2023). Promoting social interaction and attention of students with disabilities through interactive groups. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 13*(2), 248-271. https://doi.org/10.17583/remie.12360

García-Carrión, R., Molina, S., & Roca, E. (2018). Interactive learning environments for the educational improvement of students with disabilities in special schools. *Frontiers in Psychology*, (9), 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744

García, C., El Miri, O., Álvarez, P., & Morlà, T. (2020). Muslim women wearing the niqab in Spain: Dialogues around discrimination, identity and freedom. *International Journal of Intercultural Relations*, (75), 95-105. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.02.003

García, C., Ruíz, L., y Comas, M. À. (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, J., López, S., y Sánchez, M. C. S. (2021). 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/https://doi.org/10.17583/rise.2020.6043

García, R., Molina, S., Grande, L. A., y Bulsón, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(1), 115-132. https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007

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

Gómez, S. & Valls, R. (2022). Social impact from bottom-up movements: The case of the adult school La Verneda-Sant Martí. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 12*(3), 221-246. https://doi.org/10.447/remie.10544

Izquierdo, S., Granese, M., y Maira, A. (2023). Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo. *Puntos de Referencia*, (647), 1-130. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2023/03/Efectos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-socioemocional-de-los-niños-y-adolescentes-en-Chile-y-el-mundo.pdf

Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 49*(1), 71-81. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4

Khalfaoui, A., García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., & Duque, E. (2020). Help and solidarity interactions in interactive groups: A case study with Roma and immigrant preschoolers. *Social Sciences, 9*(9), 1-17. https://doi.org/10.3390/SOCSCI9070116

León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., de Aguileta, G. L., & Puigvert, L. (2020). Propelling children's empathy and friendship. *Sustainability (Switzerland), 12*(18), 1-14. https://doi.org/10.3390/SU12187288

Ley 21.040 (2017). Crea el Sistema de Educación Pública. 16 de noviembre de 2017. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://bcn.cl/2f4ye

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2018). Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: hacia una propuesta de orientaciones. *Documento de Trabajo,* (14), 1-54. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/06/DctoTrabajo14-MarcosEticos.pdf

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2023). Efectos de la pandemia en la salud mental y en la convivencia de las comunidades educativas: estado del arte de la investigación nacional e internacional. *Evidencias,* (57), 1-20. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19441/EVIDENCIAS%2057_2023_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives, 27*(5), 1-28. https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800

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, T. (2015). Learning communities, a dream that over 35 years ago that transforms realities. *Social and Education History, 4*(2), 137-162. https://doi.org/https://doi.org/10.17583/hse.2015.1459

Morlà-Folch, T., Renta Davids, A. I., Padrós Cuxart, M., & Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, (37), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482

Ocampo-Castillo, M. del S., Gairal-Casadó, R., Valls-Carol, M. R., & Tellado, I. (2023). Young children and a school community open pathways for a grandmother' s literacy. *Issues in Educational Research, 33*(3), 1106-1124. https://www.iier.org.au/iier33/ocampo-castillo.pdf

Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M., y Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), 71-91. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.247061

Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R., y Yáñez-Urbina, C. (2022). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare, 27*(1), 1-21. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375

Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. El Roure Editorial.

Racionero, S. & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica, 15*(2), 143-162. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.808

Renta, A. I., Aubert, A., y Tierno-García, 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. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200481&lng=es&nrm=iso

Ríos-González, O., Puigvert, L., Sanvicén, 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

Ríos-González, O. & Ramis-Salas, M. (2023). Reducing bullying in schools: Features of the zero-violence brave club. In C. Martin, V. Preedy, & V. Patel (Eds.), *Handbook of anger, aggression, and violence* (pp. 2169-2180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31547-3

Roca, E., Fernández, P., Troya, M. B., & Flecha, A. (2024). The effect of successful educational actions in transition from primary to secondary school. *PLoS ONE, 19*(6 June), 1-20. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304683

Roca, E., Meridio, G., Gómez, A., & Rodríguez-Oramas, A. (2022). Egalitarian dialogue enriches both social impact and research methodologies. *International Journal of Qualitative Methods*, (21), 1-14. https://doi.org/10.1177/16094069221074442

Rodríguez-Oramas, A., Morla-Folch, T., Vieites Casado, M., & Ruiz-Eugenio, L. (2022). 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

Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023a). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, (39), 1-17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534

Ruiz-Eugenio, L., Tellado, I., Valls-Carol, R., & Gairal Casadó, R. (2023b). Dialogic popular education in Spain and its impact on society, educational and social theory, and European Research. *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., & Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation. The case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education, 18*(3), 67-80. https://doi.org/https://doi.org/10.4119/jsse-3251

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative inquiry qualitative quality: Eight "big tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837-851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Ugalde, L., García-Carrión, R., Intxausti-Intxausti, N., & Zubiri-Esnaola, H. (2023). Interactive groups: Fostering collaborative interactions in an additional language in a multilingual context. *International Journal of Sociology of Education, 12*(3), 273-292. https://doi.org/10.17583/rise.13257

Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 24(1), 11-15. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001

Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(6), 1-11. https://doi.org/10.3390/ijerph16060918

Weinstein, J., Peña-Fredes, J., Ansoleaga, M. E., y Godfrey, D. (2023). ¿Cómo se desarrolló la colaboración docente durante la pandemia? Estudio en seis liceos públicos de Santiago, Chile. *Revista Electrónica Educare,* 27(3), 1-20. https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17241