

## EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: UN PASO MÁS HACIA LA INCLUSIÓN EN EL AULA

**Prof. José Ramón Macías Ballestero<sup>1</sup>**

Universidad de Huelva  
Jose.macias.dedu@uhu.es

**Prof. Dr. Francisco Javier García Prieto<sup>2</sup>**

Universidad de Cádiz  
fjavier.garcia@dedu.uhu.es

### RESUMEN

Cuando una organización escolar emprende una transformación hacia las Comunidades de Aprendizaje se llevan a cabo cambios en las relaciones que se producen entre la comunidad educativa. Mediante el diálogo entre iguales, se siembran los cimientos de una verdadera inclusión en la escuela, ya que favorece una comunicación en la que no tiene cabida la distinción por clases sociales o el nivel socio cultural y económico del alumnado. Esta investigación trata de analizar y describir las distintas interacciones que se producen a través del aprendizaje dialógico. Para ello nos centramos en varias dimensiones de estudio las cuales son: las actitudes y motivación del alumnado, los cambios organizativos (espacio y tiempo) en el aula, y la participación de las familias a través del diálogo igualitario. Realizamos un estudio de caso de carácter mixto en un centro educativo con un contexto desfavorecido durante el curso dos mil diecisiete y dos mil dieciocho. Tras los resultados obtenidos hemos comprobado que la participación de las familias es escasa y solo en contadas ocasiones, reduciéndose solo a las efemérides y de manera informal. Esta situación es provocada en su mayoría por la falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Por otra parte, los espacios y la temporalización de las actividades sí favorecen el diálogo, ya que se trabaja normalmente por rincones en cortos periodos de tiempo. Son de estos resultados de los que nacen las actitudes y motivaciones del alumnado, ya que por una parte dependen de cómo estén organizado el espacio y tiempo para realizar actividades que favorezcan las interacciones, y por otra, de quiénes participen en ellas como ocurre con las familias. También es un hecho destacable el apoyo que ofrecen los educadores sociales de la barriada. Gracias a su labor, se llevan a cabo actividades que sirven de apoyo para la consecución de los objetivos marcados en el currículum académico. El Aprendizaje Dialógico, por tanto, favorece la inclusión del alumnado no solamente en términos pedagógicos, sino también en las relaciones sociales.

---

<sup>1</sup> Graduado en Educación Primaria en la Universidad de Huelva. Máster en Educación Intercultural en la Universidad de Huelva. Doctorando en la escuela de doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación.

<sup>2</sup> Diplomado en Educación Primaria y Licenciado en Psicopedagogía en la Universidad de Huelva. Doctor en Psicopedagogía.

## ABSTRACT

When a school organization undertakes a transformation towards the Learning Communities, changes are made in the relationships that take place between the educational community. Through the dialogue between equals, the foundations of a true inclusion in the school are sown, since it favors a communication in which there is no room for distinction by social classes or socio-cultural and economic level of the students. This research tries to analyze and describe the different interactions that take place through dialogical learning. For this we focus on several dimensions of study which are: the attitudes and motivation of the students, the organizational changes (space and time) in the classroom, and the participation of families through equal dialogue. We conducted a mixed case study in an educational center with a disadvantaged context during the course two thousand seventeen and two thousand eighteen. After the results obtained we have verified that the participation of the families is scarce and only in few occasions, reducing only to the ephemeris and in an informal way. This situation is caused mostly by the lack of involvement of families in the education of their sons and daughters. On the other hand, the spaces and the temporalization of the activities do favor dialogue, since they usually work in corners in short periods of time. These are the results from which the attitudes and motivations of the students are born, since on the one hand they depend on how the space and time are organized to carry out activities that favor the interactions, and on the other, on who participates in them, as is the case with the families. The support offered by the social educators of the neighborhood is also a remarkable fact. Thanks to their work, activities are carried out that serve as support for the achievement of the objectives set in the academic curriculum. Dialogic Learning, therefore, favors the inclusion of students not only in pedagogical terms, but also in social relations.

**PALABRAS CLAVES:** Aprendizaje\_Dialógico, Inclusion, Comunidades\_De\_Aprendizaje, Diálogo\_Igualitario, Participación

**KEY WORDS:** Learning\_Dialogical, Inclusion, Communities\_of\_Learning, Equal\_Dialogue, Participation

## 1. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

El concepto de aprendizaje dialógico recoge las ideas provenientes de teorías e investigaciones como la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky, la teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y la Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje de Vygotsky. Otros autores como Bruner, Rogoff, Wells o Freire lo enriquecen con otras aportaciones actuales como la forma de entender la educación como proceso dialógico (Bruner & Palacios, 1988), interacción (Rogoff, 1993), la indagación dialógica (Wells, 2001) y la acción dialógica (Freire, 1997), entre otros (Aubert, Flecha Fernández, Garcia, Flecha, & Racionero, 2008). En definitiva, el aprendizaje dialógico no parte de ocurrencias y casualidades, sino que es concepto muy justificado y avalado por la comunidad científica internacional. El propósito principal ha sido siempre el de superar a través de la educación todos los problemas de exclusión social existentes.

Según Valls (2000), el aprendizaje dialógico es aquel que se desarrolla como resultado de las interacciones, la cual origina el diálogo igualitario, entre iguales, para llegar al consenso, con pretensiones de validez. Llegar a conseguir las interacciones a través de un diálogo igualitario no es una tarea simple, ya que en la mayoría de los contextos desfavorecidos donde se implantan las Comunidades de Aprendizaje lo que impera es todo lo contrario. Por lo que todos los miembros de la Comunidad Educativa tienen la responsabilidad de educar de manera correcta, con el propósito de sustituir las conductas disruptivas por una interacción comunicativa a través del diálogo igualitario, todo ello basándose en las propuestas que les orienten para poder llevar a cabo el proceso. El ejemplo lo encontramos en todas las escuelas, que cada día intentan poner en práctica diversas iniciativas para fomentar el diálogo igualitario entre todas las personas y colectivos implicados en la tarea educativa (Vargas y Flecha, 2000).

El diálogo igualitario no se llega a implementar sin la superación de una serie de inconvenientes prácticos, pero sobre todo de hábitos mentales o errores conceptuales, que desencadenan una serie de prejuicios cultural, social y personal (Elboj, C. Puigdemívol, I. Soler, M. y Valls, R., 2002). Estas barreras imposibilitan el diálogo, puesto que las personas pertenecientes a una cultura mayoritaria o a un entorno socio cultural más enriquecido, parten con la idea de que las minorías étnicas y culturales no tienen la suficiente capacidad para mantener un diálogo coherente, desencadenando con estas actitudes unos prejuicios que impiden a la población más desfavorecida disfrutar de una educación igualitaria y de calidad.

El diálogo es interpretado por parte del ser humano desde diferentes disciplinas, entre ellas la pedagogía (Aubert et al. 2009). En la actualidad, se están dando excelentes resultados en las prácticas educativas de orientación dialógica, mejorando entre otros aspectos el aprendizaje y la convivencia. Por tanto, de estas experiencias de éxito que además están respaldadas por autores como (Apple y Beane, 1997, 2007; Comer, 1980; Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002; Flecha, 2006-2011; Rogoff, Goodman y Bartlett, 2001; Wells, 2001). Se puede afirmar por tanto, que las personas aprenden a través de las comunicación con otras. Mediante la interacción verbal, los individuos se retroalimentan mensajes, siendo estos de gran importancia para proporcionar significado a todo lo que les rodea. Sin embargo, para que esto sea posible, la interacción verbal debe ser entablada por personas que mantengan una relación

de igualdad y no de poder, por lo que las personas participantes en el diálogo deben aparcar los prejuicios y ser conscientes de la inteligencia cultural que les brinda las otras personas. Aubert, Flecha, García, y Racionero (2008), comentan que, “el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”

## 2. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

El aprendizaje dialógico se sustenta de los siguientes principios básico. Para la explicación nos hemos nutrido de diversas investigaciones como (Flecha y Larena, 2008; Elboj, Puigdemívol y Valls, 2002; Flecha, 1997).

### 1.1 El Diálogo Igualitario

Decimos que el diálogo es igualitario cuando todas las opiniones de los participantes se valoran según la validez de los argumentos que exponen. Esto implica que las opiniones no son más válidas de personas provenientes de un estatus social enriquecido, o de la edad, nivel académico, etc., sino que todas las aportaciones serán aceptadas y tendrán relevancia si están debidamente argumentadas.

En la actualidad, y gracias a que vivimos en la sociedad de la información, los aprendizajes pueden darse desde distintos ámbitos, donde cada uno puede aportar su conocimiento. Es en este sentido donde se aprecia la importancia de un diálogo entre iguales. Las aportaciones que se exponen no son exclusivas ni arbitrarias, sino que han de ser debatidas, justificadas científicamente y evaluada por todas las personas, aceptándose en su mayoría aquellos argumentos que se acerquen más al consenso.

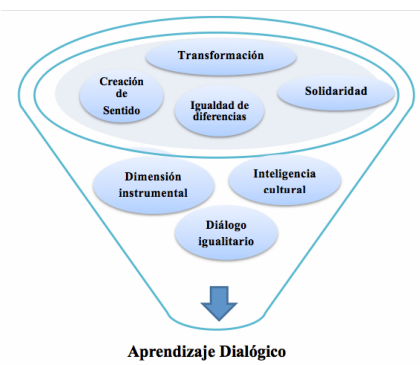
Es importante que los y las docentes tengan una buena formación no solo docente, sino de cultura general, con la finalidad de poder aportar un punto de vista más científico a los argumentos expuestos por el alumnado. Los profesionales de la educación, como poseedores de conocimientos educativos, tienen el deber ético de enseñar y facilitar el acceso a esos conocimientos.

En definitiva, el diálogo igualitario es un instrumento clave para la participación de toda la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje.

### 1.2 Inteligencia Cultural

La inteligencia cultural se fundamenta en las experiencias prácticas en las escuelas y en las teorías críticas. Un ejemplo de teoría crítica es la acción comunicativa de Habermas. La acción comunicativa es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal (Habermas, 1987).

Según Aubert et al (2008), la inteligencia cultural es la inteligencia comunicativa señalando que



todas las personas poseen inteligencia comunicativa ya que, siguiendo a Habermas y Chomsky, todo el mundo somos capaces de comunicarnos. De forma innata somos capaces de producir un lenguaje y por ende de comunicarnos, aunque no estemos en posesión de **Inteligencia académica o práctica**

La inteligencia cultural es por tanto un instrumento básico para resolver situaciones en las que sea necesaria la interacción entre dos o más personas. Un solo individuo no puede entablar una interacción, por lo que le será imposible desarrollar la habilidad de utilizar el lenguaje y otras formas de comunicación para buscar con ello la ayuda en otras personas y colaborar con ellas para resolver con éxito una situación problemática (Aubert et al., 2008; Prieto y Duque, 2009).

### **1.3 Transformación**

Es uno de los pilares básicos del aprendizaje dialógico y de las comunidades de aprendizaje, ya que se refleja el compromiso de la sociedad a través de dos puntos clave: por una parte, el del rol y el compromiso que adquiere el docente, y, por otra parte, el de las escuelas, por desarrollar una pedagogía transformadora donde se supere las desigualdades sociales. En conjunto, estos dos compromisos ayudan a disminuir la distancia entre familias, escuela y comunidad (Prieto y Duque, 2009)

Las implicaciones y fundamentos que tiene en la dimensión de la transformación del aprendizaje dialógico son muy diversas. En primer lugar se propone una coherencia con el resto de los principios básicos del aprendizaje dialógico, ya que desde esta perspectiva se busca transformar la realidad en lugar de adaptarse a ella. Todo ello, teniendo como telón de fondo la posibilidad de cambio de toda la comunidad educativa que participa en el centro educativo. Según Giddens (1995), con la transformación no se busca unificar la pluralidad, sino que la transformación se lleva a cabo entre los participantes, ayudando a la construcción de su proyecto reflexivo de vida.

### **1.4 Dimensión instrumental**

La dimensión instrumental consiste en el aprendizaje de los elementos fundamentales que constituyen la base para acceder a los demás aprendizajes, siendo además un requisito imprescindible para obtener una formación de calidad (Elboj Saso, 2002). Desde siempre se ha considerado como un elemento clave de la educación. El aprendizaje dialógico no se opone a la adquisición de los contenidos instrumentales, sino que lo incluye y además lo desarrolla. Existen numerosas teorías educativas que han conceptualizado, analizado y han desarrollado propuestas sobre cómo enseñar y adquirir aprendizajes instrumentales (Flecha y Puigvert, 2004). A través de un proceso democrático, se trabaja desde la dimensión humana hasta la dimensión técnica, desarrollado siempre en un contexto dialógico, e incluyendo aquellos contenidos que las personas que participan acuerdan aprender, teniendo siempre presente el currículum establecido.

La sociedad actual está presenciando y viviendo un cambio en el ritmo vital. Un cambio donde el diálogo de manera presencial, el mantener una conversación durante largo tiempo, el disfrutar de la compañía de las personas que nos rodea en un lugar concreto, está dando paso a la robotización y al desapego que producen las interacciones cuyo canal de comunicación es

la red. En ocasiones, estamos inmersos en numerosas interacciones al mismo tiempo, no concediendo un carácter exclusivo al diálogo prioritario que en la mayoría de los casos es la interacción presencial. Esto provoca que tanto emisor como receptor pierdan la noción de la belleza de nuestro entorno, de la conversación mantenida, haciéndonos sentir menos importantes para la otra persona, creando con ello una falta de confianza hacia todo lo que nos rodea y por ende una baja autoestima. Es por ello, que el aprendizaje dialógico es una herramienta muy potente para superar esta pérdida de sentido que sufre nuestra sociedad. A través de una interacción donde los niños y niñas son los verdaderos protagonistas, se fomenta la identidad de cada persona. Entendida la identidad como el proceso de construcción de sentido según una atribución cultural al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido, sufra de este modo un proceso de redefinición (Elboj Saso, 2002).

### **1.5 Solidaridad**

La solidaridad se erige como la base de una Comunidad de Aprendizaje. Es fundamental para la superación de las desigualdades sociales. Por tanto, si el objetivo de la práctica educativa es pretender ser igualitaria y cuya finalidad sea la de ofrecer a todos y a todas las mismas oportunidades de éxito, la solidaridad tiene que estar presente en todos y cada uno de los individuos que conforman la comunidad de aprendizaje. Bajo la premisa de que todos y todas somos importantes y que aprendemos entre todos y todas, el profesorado como profesional debe fomentar la solidaridad a través de sus propias acciones y actitudes. Lucharán contra las injusticias y rechazarán cualquier comportamiento que entrañe una desigualdad entre las personas, ya que cuando las interacciones entre las personas adultas son solidarias, las interacciones entre sus pupilos también lo son (Aubert y otros., 2008; Prieto y Duque, 2009).

### **1.6 Igualdad de Diferencias**

Este término parte de la aceptación de que todas las personas somos diferentes, pero iguales en derechos y oportunidades. Desde este planteamiento, se han de tener en cuenta y respetar las diferencias sociales e individuales de cada colectivo. Flecha (1997) explica que la igualdad de diferencias entiende la igualdad como principio que incluye el derecho de cada persona a ser diferente. En otros términos, la igualdad es opuesta a la desigualdad, pero no a la diferencia ni a la diversidad.

Con una visión igualitaria, la diversidad ha de verse como un enriquecimiento mutuo, respetando las diferencias sin excluirlas ni reducir las expectativas al sector más desfavorecido. Aubert y otros (2008:232), comenta que:

“Más allá de una igualdad homogeneizadora y de una defensa de la diversidad sin contemplar la equidad entre personas, la igualdad de diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con el mismo respeto y dignidad.”

### **1.7 Creación de Sentido**

A través del aprendizaje dialógico se concibe una nueva percepción de cómo utilizar los recursos materiales y humanos que disponemos en nuestra aula, todo a favor de un

aprendizaje de éxito. Hemos de ver el aula como un lugar para compartir entre todos nuestros conocimientos y vivencias, a favor de todos los niños y niñas, y en especial, de los que proceden de un entorno sociocultural desfavorecido. Todas las personas sean cual sea su estatus social han de gozar del derecho a tener las mismas oportunidades, a tener acceso a las mismas fuentes de información, para que así puedan conocer los mecanismos pertinentes de selección y uso de la información. (Pérez Galán, 2009)

## 2 EL DIÁLOGO IGUALITARIO EN UNA CENTRO DE COMPENSATORIA

La participación activa de docentes, familias y agentes externos en la educación y el crecimiento del alumnado, es indispensable en una Comunidad de Aprendizaje. Estos tres vértices forman un triángulo donde los niños y niñas se colocan dentro de él. Recibiendo de todos y de todas, una interacción fructífera en el crecimiento personal y académico de los mismo. El objetivo de nuestro estudio se centra en observar, descubrir y analizar la participación de familias y agentes externos en la escuela.

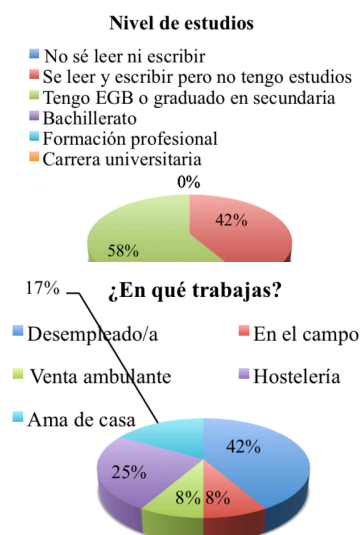
Se llevó a cabo un estudio de casos desde un enfoque mixto en la escuela. A lo largo del estudio utilizamos la observación participante y no participante como instrumento principal para recabar información Según Dewalt & Dewalt (2002) la observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Para dejar constancia de las observaciones usamos el cuaderno de campo (cuaderno\_campo). Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas.

Por otra parte, a las familias se les realizó una encuesta tipo Likert, y mediante un vocabulario adaptado y sencillo se le preguntaba a la salida de la escuela sobre las cuestiones de participación activa en la educación de sus hijos e hijas. También entrevistamos a varios docentes y a la directora. En dicha entrevista abordábamos cuestiones organizativas en relación a la Comunidad de Aprendizaje en la que estaba inmersa la escuela, así como también sobre las interacciones entre familia, agentes externos y escuela. Realizamos algunas entrevistas a los alumnos y alumnas del centro y al equipo docente y directivo. Por último, llevamos a cabo grupos de discusión con algunos docentes en prácticas del centro. La codificación seguida durante las entrevistas en la siguiente: Equipo directivo (entrev\_dir); Equipo docente (entrev\_X); Grupo de discusión (grupo\_dis); Entrevistas niños/as (Entrev\_niños)

A continuación, mostraremos los resultados obtenidos sobre la participación activa de las familias y agentes externos en un centro de compensatoria que trabaja por Comunidades de Aprendizaje.

## 3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el gráfico referente al nivel de estudios de los padres y madres del alumnado, se puede apreciar, que el 58% de los mismos poseen los estudios básicos. Mientras que el 42% restante no tienen titulación alguna. Sin embargo, no son analfabetos. Es importante deducir que ninguno de los familiares cuenta con una titulación que le

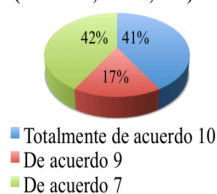


de opción alguna a optar a un puesto de trabajo cualificado, ya que ninguno de los que han respondido al cuestionario tiene formación universitaria ni formación profesional.

Una realidad evidente en el barrio, es que más del 60% de las familias no perciben ningún ingreso económico a través de un empleo, por lo que su única forma de sustentación es a través de ayudas del estado. También existen trabajos precarios como los temporeros o las ventas ambulantes.

En los siguientes gráficos podemos observar que los padres y las madres sí se implican en la educación de sus hijos e hijas. La mayoría de las familias enseña a sus hijos e hijas en casa las materias que se imparten en el colegio. Del mismo modo, todos conocen las actividades, las tareas, y otros eventos que se llevan a cabo en el centro. Por lo que se puede afirmar, según los encuestados, que su implicación es total.

11. Enseño a mi hijo/a cosas que se dan en el colegio (números, letras, etc.)

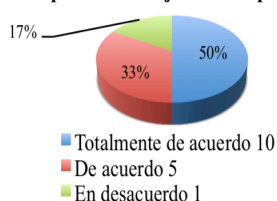


12. Conozco todo lo que hace mi hijo/a en el colegio (actividades, tareas, etc.)



En los siguientes gráficos se pone de manifiesto alguno de los motivos por los cuales las familias participan o no en las actividades del centro. Se puede observar que el 50% de las familias no acuden a las actividades por motivos laborales.

13. Me gustaría participar en las actividades que se organizan pero mi trabajo me lo impide



14. Me parece una tontería que quieran que nosotros vayamos al colegio para participar en las actividades



Por otra parte, el 33% alegan otros motivos por los cuales no participan. Este motivo se refleja en el siguiente gráfico, ya que el 42% de las familias opinan que es irrelevante su participación en el centro, mientras que el 50% si piensa que su implicación es muy importante para la educación de sus hijos/as. Por último, también se revela que los educadores sociales del barrio se interesan e insisten en hacer partícipes a las familias en el centro.

En cualquier Comunidad de Aprendizaje es indispensable la participación de todos los miembros pertenecientes a la misma. Sin embargo, cuando nos encontramos en un centro que pertenece a un contexto desfavorecido, conseguir que todos y todas participen es una odisea. La participación de las familias es muy escasa y sólo en contadas ocasiones. *“Al taller de cocina si han venido, y al huerto alguna vez si han venido, hombre no han venido más veces porque tienen que trabajar... pero si es cierto que a la cocina si han venido”* (entrev\_dir). Normalmente su participación se reduce a las efemérides propias de cada fecha, pero sin ninguna asistencia formal por parte de las familias.

*“Vienen las madres para Navidad, ahora para final de curso y nos ayudan las madres, aquí en lo que participan son en festejos, que participen en otras cosas es más difícil, también participan en los talleres, pero es muy difícil hacerlas trabajar por comisiones, no somos capaces.”* (entrev\_dir).

*“Las madres y padres no participan excepto para quejarse, o para asistir a alguna convivencia o para comer o algo por ese estilo”.* (grupo\_dis)



Otros de los problemas más significativos de la poca participación de las familias es la falta de nociones hacia la tarea que ellos y ellas realizarían en el colegio, como por ejemplo en los grupos interactivos o en las tertulias. La causa radica como hemos comentado anteriormente, en que no ha existido un proceso de formación hacia las familias, provocado principalmente por la falta de compromiso de los mismos. *“Nunca hemos hecho una reunión de formación de padres, pero sería interesante hacerlo, lo que pasa que después son muy informales, a la hora que se le citan no vienen, o vienen más tarde, te dicen que se tienen que ir antes...”* (entrev\_dir). Aunque, en cierto modo también hemos de considerar que la poca predisposición de las familias pueda ser debida al pudor que estos puedan tener. *“Yo creo que participan pocas familias porque no se ven capaces de colaborar.”* (entrev\_dir)

Algunos de los docentes han intentado mediante distintas actividades que las familias participen, aunque sin éxito.

*“Yo al principio si he intentado hacer las actividades, pero, que va no se puede hacer nada. ¡Mira!, la actividad de elegir los delegados, necesitábamos que algunas madres se sentaran en las mesas y demás, pero venían una o dos como mucho, y al año siguiente venía siempre la misma, y al otro otra vez la misma” ... “Si es que no se puede, porque si es el primer día que tienen que firmar y te lían una que no veas..., pero todos los años lo intentamos, pero no vienen, siempre vienen los mismos, siempre. En otros colegios de treinta madres vienen veinte y aquí de quince madres vienen dos.”* (entrev\_4)

Otra forma de participación activa de las familias en el centro es a través del AMPA, pero *“el AMPA es imposible de fomentarlo porque no existe, existió, pero por lo que tengo entendido hubo problemas...”* (Entrev\_g).

Los niños y niñas del centro opinan que les encantaría que sus padres y madres viniesen al colegio a hacer con ellos y ellas los grupos interactivos u otro tipo de actividades. *“A mí me encantaría que estuvieran en la clase mi padre y mi madre.”* (entrev\_niños2).

### 3.1 Participación del alumnado

La participación de los niños y niñas ha mejorado notablemente desde la implantación de las Comunidades de Aprendizaje, sobre todo en un tema tan delicado como el absentismo. Aunque bien es cierto que esto ya era una prioridad, la Comunidad de Aprendizaje ha servido para consolidar el cumplimiento de este objetivo. Gracias al control de asistencias establecido se conoce detalladamente el alumno o alumna absentista. También, las actividades que se desarrollan resultan motivantes para los niños, por lo que no suelen faltar cuando éstas se realizan. *“...hombre si es algunas veces que algunos faltan esporádicamente pues sí. El día que tienen grupos interactivos no suelen faltar porque le gustan mucho, porque digamos que es una motivación para ellos.”* (entrev\_dir).

Una vez dentro de la dinámica de clase, algunos niños y niñas participan según como esté planteada la actividad, el grado de implicación o la afinidad que tengan con la misma. Así, en algunas *“El alumnado participa de forma activa en la sesión. Además, muestran interés en la lectura y plantean interrogantes. Un niño plantea la pregunta de que, si el principito existe, y a partir de ahí se generó otro debate.”* (Obser\_aula)

Paradójicamente, cuanto más alto es nivel del curso donde se realiza la actividad, menos participación existe y menos profundas son las reflexiones. Todo ello es motivado por los roles que entre los propios alumnos se establecen.

*“Pero es porque delante de sus compañeros les da vergüenza quedar como el empollón de la clase, pero después los coges a solas y parece que hablas con un adulto. Tienen como un escudo protector...” “...aquí lo que vale es el más chulo, el que más pega, el que más hostias da y no se refuerza lo otro: el trabajar, el estudiar, el tener una opinión coherente.” (entrev\_g)*

### **3.2 Participación de los agentes externos**

Los educadores sociales que acuden al centro fomentan en cierto modo la participación, tanto de los alumnos y alumnas como de las familias. A través de actividades motivantes, el educador o educadora enseña valores al alumnado como el respeto, la tolerancia, etc. Ellos les insisten a las familias que participen, pero a veces, y debido a la alta carga de trabajos que tienen no les da tiempo avisar a las familias. *“A veces suelen venir madres a participar en el taller, pero que en esta ocasión no he tenido tiempo de avisarlas” (cuaderno\_campo).*

Aunque el centro no solo cuenta con la colaboración de los educadores como personas externas al centro, sino que muchos *“alumnos en práctica de la Universidad, muchos voluntarios que vienen a participar en los grupos interactivos hacen una comunidad educativa mucho más abierta...” (entrev\_2).*

## **4 CONCLUSIONES**

Tras los resultados obtenidos, hemos extraído las siguientes conclusiones. Para ello hemos contrastado toda la información procedente de la implementación de las distintas herramientas utilizadas para recabar los datos.

La poca implicación de las madres y sobre todo de los padres es debido principalmente a tres motivos: el primero es sin duda su falta de interés; el segundo es por motivos laborales, aunque el 54% de los padres y madres que han respondido al cuestionario están en paro; y el tercero se debe al pudor que tienen cuando se les propone participar en alguna actividad. Es por tanto muy complejo que sin la colaboración de la familia se pueda llevar a cabo cualquier actividad, sobre todo las correspondiente con el horario lectivo. Desde el centro no han podido o no han sabido plantear unos objetivos eficaces que fomente la participación de las familias, por lo que esto sigue siendo una prioridad futura. Este hecho hace que estemos quitando la posibilidad de realizar actividades en la que las personas de distintas culturas, edades y preparación académica, puedan exponer sus ideas, pensamientos, etc. (Puigvert y Santacruz, 2006).

Por otra parte, el AMPA en la actualidad no existe, por lo que esto es un hándicap importante a la hora de involucrar a las familias en la participación, ya que no hay ninguna vía de comunicación entre familias y centro educativo, a excepción de los educadores sociales.

Se ha visto una gran mejora del absentismo escolar. Gran parte de este logro es gracias al programa de absentismo existente y a las actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje. Los grupos interactivos y algunas efemérides estimulan la participación del alumnado, por lo que sin duda sería recomendable profundizar en los objetivos que persiguen esas actividades para así conseguir todavía un mejor estímulo en el alumnado. Por otra parte, al alumnado le gusta que sus familiares se involucren en la escuela. Ellos y ellas se sienten importantes cuando sus familias muestran sus saberes interviniendo en las actividades que se proponen.

Los agentes externos realizan una participación efímera, exceptuando los educadores sociales de la zona. Casi toda la colaboración que recibe el profesorado para llevar a cabo los grupos interactivos y las tertulias literarias provienen del alumnado de prácticas de la Universidad de Huelva, del voluntariado. Un aspecto muy positivo es sin duda los proyectos que organizan los educadores sociales del barrio como por ejemplo el libro de recetas que han realizado en este curso. El alumnado y algunos familiares han realizado las recetas que les proponían para ese día concreto.

## 5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian, (ed) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Pub

Aubert, A.; Elboj, C; García, R.; y García, J. (2010). Contrato de inclusión dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 101, 111.

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

Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 21(2), 128-140.

Chomsky, N. (1973). *El lenguaje y el entendimiento* (2a , 2a tirada ed.). Barcelona: Seix Barral.

DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

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

Elboj Saso, C. (2002): *Comunidades de aprendizaje : Transformar la educación* (1a ed.). Barcelona: Graó.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (1st ed.) Barcelona: Paidós.

Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona. Paidós.

Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla. Fundación ECOEM.

Flecha, R., & Puigvert, L. (2004). *El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: Una propuesta de democratización de los medios*. *Nómadas*, (21), 40-52.

Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (1st ed.). Madrid: Taurus Ediciones.

Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). Transformando los centros educativos en Comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a ed.). Málaga: Aljibe.

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 119-131.

Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.