

La percepción del profesorado y su transformación al aplicar el MDPRC en un Colegio Rural Agrupado

Luis Tapia Martín, Universidad Autónoma de Madrid, Fernando Domínguez-Hernández, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Paloma Castro Villén, CRA de Lozoyuela, Desiré Herranz Martín, CEIPS Martina García

Resumen

Este trabajo presenta las transformaciones del profesorado desprendidas al implementar la Actuación Educativa de Éxito, el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos; (MDPRC), en una comunidad de aprendizaje. En este estudio cualitativo con orientación comunicativa presentamos los resultados preliminares de 8 entrevistas semiestructuradas y 2 grupos de discusión comunicativos realizados durante el curso 19-20 en un Centro Rural Agrupado Comunidad de Aprendizaje. Los resultados sugieren que a nivel personal los docentes exigen relaciones no violentas transformando su entorno familiar además de experimentar un empoderamiento de su identidad. Estas transformaciones se conectan con las profesionales donde impulsan escenarios dialógicos de resolución de conflictos en el aula y desarrollan un trabajo en equipo y comunitario que modifica la cultura escolar.

Palabras clave

Modelo dialógico, convivencia escolar, transformación del profesorado, impacto educativo y social.

Notas:

- Resumen 120 palabras.
- Comunicación 2000 palabras sin contar bibliografía y tabla 1.
- Estilo de citas APA 7ª edición.

Objetivos o propósitos:

Este trabajo muestra las transformaciones personales y profesionales del profesorado experimentadas al implementar el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (MDPRC) (Flecha & García, 2007) en un centro rural agrupado (CRA) que es comunidad de aprendizaje (CdA) (Elboj *et al.*, 2002) desde el curso 2014-2015 y viene implementando el MDPRC desde el curso 2018-2019.

Marco teórico:

Las CdA producen transformaciones de calidad en la comunidad educativa (Gatt *et al.*, 2011) a partir de un modelo educativo inclusivo contrario a una educación bancaria de adaptación y de segregación (Freire, 1997). Se desarrolla a partir de los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) que facilitan la construcción de un entramado de relaciones igualitarias a partir de las interacciones que se establecen (Flecha *et al.*, 2010).

La implementación de actuaciones educativas de éxito (AEE) mejora el clima escolar y los resultados académicos (Aubert *et al.*, 2014). En particular el MDPRC contribuye a generar espacios dialógicos para abordar los conflictos, impulsa la participación comunitaria en la creación de normas consensuadas de convivencia, facilita la formación dialógica de la comunidad basada en evidencias y promueve una reorganización del centro en relación con la convivencia (Duque & Teixidó, 2016).

La formación dialógica del profesorado hace emerger un docente “transformador, dialógico, ilusionado y utópico, científico, solidario e inclusivo, igualitario de acción y de habla y coherente entre lo que dice y hace” (Calero, 2015, p. 79), convierte al profesorado en agentes de cambio y de mejora de la escuela (Pulido & Zepa, 2010). Compartir un sueño de violencia cero permite construir entornos más igualitarios y justos (Arandia, 2004). Asimismo, los docentes contribuyen a impulsar relaciones libres de violencia potencialmente transformadoras (Burgués de Freitas *et al.*, 2015). Por todo ello suponemos que la implementación del MDPRC provoca cambios tanto personales como

profesionales en los docentes combinando el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad como intelectuales transformativos (Giroux, 1990).

Metodología:

La metodología cualitativa permite la comprensión de un fenómeno social (Stake, 2005) como son las transformaciones personales y profesionales de los docentes. La dimensión transformadora de este estudio hace idónea la orientación comunicativa para llevarlo a cabo (Gómez-Alonso *et al.*, 2006). Nuestra investigación forma parte de un trabajo doctoral que tiene forma de estudio de caso intrínseco (Stake, 2005). Las técnicas empleadas para la recogida de datos han sido 9 entrevistas semiestructuradas y 2 grupos de discusión comunicativos, que fueron transcritas y revisadas por cuatro investigadoras. Posteriormente se buscó el consenso en las categorías de análisis y se realizó una segunda revisión y codificación de las transcripciones consiguiendo así una mayor calidad. Los nombres utilizados son seudónimos para conservar el anonimato de los participantes.

Tabla 1

Participantes

Seudónimo	Grado
Patricia	Maestra de infantil, tutora de 4 años
Tomasa	Maestra de Infantil, tutora de 4 y 5 años
Genoveva	Maestra de Primaria, tutora de aula multinivel de 1º y 2º
Rosario	Maestra de Educación Física; tutora de aula multinivel de 5º y 6º
Carmen	Maestra PT nueva interina en el colegio
Sara	Maestra nueva interina, tutora de aula multinivel 3, 4 y 5 años
Sonsoles	Maestra nueva interina, tutora de aula multinivel 3, 4 y 5 años

Iñaki

Maestro de Primaria, aula multinivel de 1º y 2º

Nota. Seudónimos y perfiles de las personas participantes

Discusión de los datos, evidencias, objetos y materiales:

El MDPRC promueve una formación dialógica del profesorado ilusionante y transformadora “capaz de producir transformaciones personales que necesariamente afectan las prácticas profesionales de enseñanza” (Roca *et al.*, 2015, p. 846). Transformaciones individuales a partir de la coherencia y aproximación entre lo que digo y lo que hago como tensión dialéctica (Freire, 1997). Se consiguen transformaciones relevantes como, por ejemplo, un cambio en el discurso colectivo, en las prácticas y en la organización social (Kemmis & McTaggart, 1988), que conlleva transformaciones profesionales en su práctica (García-Carrión, *et al.*, 2017).

1 Personales.

Las transformaciones personales experimentadas se describen en tres niveles.

1.1 Relaciones personales

El diálogo igualitario como actitud y práctica se traslada al ámbito personal e incide en sus relaciones personales que se convierten en relaciones más dialógicas y horizontales.

1.2 Interacciones de socialización preventiva en el ámbito familiar

Estas relaciones horizontales, que impulsa el MDPRC, ayudan a los docentes a crecer como personas y profesionales para “trabajar de forma efectiva elementos clave que serán decisivos para contribuir a unas relaciones libres de violencia” (Burgués de Freitas *et al.*, 2015, p. 46) que impregnan y se transfieren a su vida personal. Cada docente es consciente de la importancia de los procesos de socialización mayoritarios vinculados con la atracción de la violencia (Flecha *et al.*, 2013) y del papel transformador de cada persona que como agente de cambio adopta tanto en el colegio como en el

plano personal. Cobra importancia elegir amistades y relaciones libres de violencia para evitar cualquier tipo de daño (León-Jiménez *et al.*, 2020), mensaje también trasladado a las interacciones que establecen con sus hijos e hijas en los hogares.

A mí me ha hecho mucho reflexionar porque sobre todo, es en la sociedad donde hay que decir eso. No estar más al lado de una persona que hace daño, pero no por eso se la va a dar de lado. Lo que hay que hacer es unirse para que no nos hagan daño, no tener miedo a decir la verdad. Incluso como madre de hijas adolescentes lo he hablado con ellas. A mí me encanta. (Patricia)

1.3 Identidad personal

Se manifiesta un cambio global, tal y como nos dicen algunas docentes: “Yo creo que nos mejora como personas” Genoveva. “Claro que he cambiado; no tiene nada que ver Rosario cuando entró aquí y la de ahora” Rosario. Estas mejoras personales y el sentido que generan producen ilusión y motivación para seguir aprendiendo, buscando e indagando de forma permanente. En su tiempo libre, incluso sábados, participan de espacios de formación: “Una vez al mes, en el seminario Madrid, también hemos hecho tertulias sobre este tema” Rosario.

2 Profesionales. Las transformaciones profesionales manifestadas se recogen en cuatro niveles

2.1 Estrategias dialógicas para la resolución de conflictos

La vivencia y aplicación cotidiana de los principios del aprendizaje dialógico en la prevención de los conflictos refuerza el reencantamiento con la profesión docente que impulsa la Formación Dialógica del Profesorado (Roca, 2016). El profesorado ahora es capaz de impulsar escenarios dialógicos donde el grupo cobra fuerza y relevancia, donde se trabaja la prevención de la violencia empoderando al que pide ayuda, cuida y protege, como expresa Tomasa: “Los docentes hemos tenido que canalizar espacios para poder hablar, y poder resolver las cosas que se estaban produciendo”. Son escenarios de diálogo en el aula que permiten la canalización de esas situaciones problema y hacen emerger un clima de aula seguro y de confianza que provoca que se manifiesten los conflictos. Abordar el

conflicto se vuelve relevante. El profesorado impulsa espacios dialógicos para que no queden relegados exclusivamente a la asamblea de convivencia y el aprendizaje pueda continuar, una vez resuelto el problema. Sonsoles lo expresa así: “Da igual que estamos haciendo [...] surge el conflicto, [...] primero vamos a ver qué ha pasado y luego ya seguimos con la tarea”.

La implementación del MDPRC lleva a los docentes a comprender la dimensión grupal del conflicto (Salmivalli, 2010) y los efectos de la violencia en el conjunto del mismo más allá de víctima y agresor. El conflicto toma un carácter público y su resolución pasa por movilizar al observador-bystander utilizando la herramienta de “Club de Valientes” (Ríos & Veredas, 2020). Esto produce una transformación en el rol del profesorado y cómo se posiciona ante la violencia. El docente interioriza su papel y facilita estos escenarios como explica Tomasa: “Hemos comprendido que los conflictos no son un escenario privado, sino que es el grupo el que los tiene que canalizar construyendo escenarios de socialización preventiva”. La prevención entre iguales y el empoderamiento del testigo es determinante para conseguir un escenario de libre de violencia, como concreción de una socialización preventiva de violencia 0 (Oliver, 2014). Ahora el docente confía en el alumnado, ha visto que es capaz de solucionar conflictos y transformar situaciones de agresión.

2.2 Trabajo compartido del profesorado

En un CRA es especialmente relevante una mirada común, una manera de hacer coordinada y consensuada para poder ofrecer los mejores resultados a todo el alumnado independientemente del municipio en el que se encuentre, sin generar asimetría, ni desigualdad. Así lo manifiesta Sara la orientadora del CRA: “A mí me parece muy positivo en cuanto promueve la reflexión conjunta [...] hay una línea de actuación común y bastante coherencia pedagógica. Se intenta hacer una línea pedagógica común”. Se va contagiando un estilo educativo, una cultura profesional de centro donde la mirada educativa ha cambiado, incluso en aquellos nuevos maestros que se incorporan al centro. Carmen lo manifiesta así: “Los tres centros siguen una misma línea”.

La conciencia profesional compartida y científica que se deriva del MDPRC se conecta con un trabajo en equipo transformador e ilusionante para todos los docentes, como dice Patricia: “Yo creo que hemos reflexionado mucho y que todo el cole vamos a una. Ya todos más o menos funcionamos igual”.

2.3 Transformaciones en su rol docente

El profesorado manifiesta cómo esas relaciones dialógicas que impulsa el MDPRC han provocado una transformación de su rol docente desarrollando en gran medida la capacidad de escucha y argumentación en la puesta en práctica de los principios del aprendizaje dialógico. Así lo vive Iñaki: “El modelo dialógico, todo lo que estamos proyectando, sí que nos estamos transformando”. Se erige un modelo en la práctica transformador donde prima la horizontalidad a partir de interacciones dialógicas en su relación con las familias, los niños y las niñas. Tomasa así lo manifiesta: “La relación con las familias, aunque siempre ha sido amable y cordial, he pasado a tener otra visión de las familias y a escuchar realmente lo que me decían y acoger sus aportaciones de una forma muy natural”.

Los docentes experimentan una mayor calidad relacional dentro de su trabajo comunitario. Como dice Rosario: “Las familias están ahora mucho más integradas y que están mucho más dentro del centro”. Emerge una cultura escolar renovada, al concretar y desarrollar en equipo todos los modelos de participación familiar (INCLUD-ED, 2012), la implicación de las familias tiene un gran potencial transformador para los docentes. Así lo expresa Sara: “Las relaciones son más positivas que en otros colegios donde las familias están más alejadas o se ven como un problema”.

2.4 Transformaciones de su percepción entre aprendizaje y convivencia

A nivel profesional hay una toma de conciencia generalizada de la unívoca relación entre convivencia y aprendizaje demostrando que el diálogo reflexivo, en un clima libre de violencia, provoca más aprendizaje instrumental y más solidaridad (Freire, 1997). Patricia así lo manifiesta: “Sí todos estamos a gusto, sobre todo los niños, están emocionalmente seguros y están tranquilos, se va a dar

aprendizaje”. El profesorado es consciente del vínculo entre la aplicación del MDPRC y la mejora del aprendizaje. Tomasa lo expresa del siguiente modo: “Hay mejor aprendizaje si hay mejor convivencia, eso lo vemos en el aula y lo estamos viendo ahora en todo el cole”.

Resultados y conclusiones:

Los resultados preliminares sugieren que la aplicación del MDPRC conlleva transformaciones personales que emergen y empapan las transformaciones profesionales. La ilusión con las evidencias científicas” (Valls & Munté, 2010, p. 14) genera una esperanza “transformadora de las expectativas del profesorado, familias y alumnos” (Elboj *et al.*, 2008, pp. 198-199).

El profesorado gracias al MDPRC transforma su escala de valores personales. Mantiene y exige siempre un marco relacional libre de violencia, también en el ámbito familiar. Además, experimenta un empoderamiento de su identidad personal.

A nivel profesional los docentes trabajan ahora de forma coordinada y con objetivos compartidos, disponen de más estrategias dialógicas y son capaces de impulsar espacios de diálogo para prevenir y abordar los conflictos (Roca *et al.*, 2020). Las relaciones igualitarias con el alumnado y las familias llevan a un cambio en su rol docente tanto en su posición en la resolución de los conflictos, dando protagonismo al grupo, como en el trabajo conjunto con las familias. A su vez, toman mayor conciencia de la importancia de la socialización preventiva (Oliver & Valls, 2004) y el vínculo de ésta con el aprendizaje.

Contribuciones y significación científica de este trabajo:

El MDPRC impulsa fundamentalmente el diálogo igualitario entre el profesorado y la comunidad educativa para la prevención y resolución de situaciones conflictivas (Flecha & Vargas, 2000). Este diálogo, junto con la formación y el trabajo colectivo supone un avance significativo y transformación para todos los docentes en su desarrollo personal y profesional.

Bibliografía:

Arandia Loroño, M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 59-77.

Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 144-148

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Del enfoque individual al comunitario. El giro dialógico en las teorías del aprendizaje. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, 27-90.

Burgués de Freitas, A., Castro Sandúa, M., & Cortés Camacho, M. (2015). *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la Violencia de Género*. Ministerio de Educación.

Calero Parra, G. (2015). Actuaciones Educativas de Éxito en Comunidades de Aprendizaje: Metodología docente, rendimiento académico, creación de sentido y cultura profesional.

Casabona, N. M., & Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319.

Campos, E. R. (2016). Formación dialógica del profesorado: reencanto con la profesión docente. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 11-16.
<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.002>

Campos, E. R., Gómez, A., & Burgués, A. (2015). Luisa, transforming personal visions to ensure better education for all children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843-850.
<https://doi.org/10.1177%2F1077800415614026>

Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. doi:10.17583/remie.2016.2108

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

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., & García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *IDEA-La Mancha. Revista de Educación*, 4, 72–76.

Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., & Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 89-100.

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88113 doi: 10.4471/rimcis.2013.14

Freire, P., Flecha, R., & Freire, A. M. A. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

García-Carrion, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as learning communities: Transforming high-poverty schools through dialogic learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(4), 44–56.

<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.812526421416263> (Original work published January 2017)

Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED, *International Studies in Sociology of Education*, 21:1, 33-47, doi: 10.1080/09620214.2011.543851.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.

Gómez, A. (2014). Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión [Review of the Book]. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 98-99. doi: 10.4471/rise.2015.05

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

INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

INCLUD-ED (2012). Final Report. En: [http://creaub.info/included/wp-content/up-](http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf)

Final Report. En: [http://creaub.info/included/wp-content/up-](http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf) loads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf.

León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López de Aguilera, G., & Puigvert, L. (2020). Propelling Children's Empathy and Friendship. *Sustainability*, 12(18), 7288. <https://doi.org/10.3390/su12187288>

Macías, M. R., & Millán, V. V. (2020). Prevención del acoso escolar en educación infantil. hacia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (17), 355-378.

Martín Casabona, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300–319. <http://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.14>

Oliver, E. (2014). Zero violence since early childhood: The dialogic recreation of knowledge.

Qualitative Inquiry, 20(7), 902-908. <https://doi.org/10.1177/1077800414537215>

Oliver, E., & Valls, R. (2004). *Violencia de Género: investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. El Roure.

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

09342010000400003

Retuert, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>

Ríos, O., & Christou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista: actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Revista signos*, 43, 311-326. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400004>

Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R., & Pulido-Rodríguez, M. A. (2020). Schools that 'open doors' to prevent child abuse in confinement by COVID-19. *Sustainability*, 12(11), 4685. <https://doi.org/10.3390/su12114685>

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

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

Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15.

Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. *Violence against women*, 14(7), 759-785. <https://doi.org/10.1177/1077801208320365>

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), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>