

APRENDIZAJE DIALÓGICO: UNA APUESTA DE CENTRO EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN ¹

Dialogic learning: a bet of educational center for inclusion

Carmen ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Santander, Cantabria

Lorena GONZÁLEZ COTADO

Amaia LARRINAGA ITURRIAGA

Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “Miguel Hernández” Castro Urdiales, Cantabria (España).

RESUMEN

El artículo plantea el aprendizaje dialógico como una propuesta de enseñanza-aprendizaje novedosa y de interés en la actualidad. Centrándose en su potencialidad en la educación, se plantea cómo en un centro de Educación Infantil y Primaria se ha apostado por la innovación para dar un giro en la enseñanza hacia el aprendizaje dialógico. Actualmente se están implementando dos prácticas formativas propias que se apoyan en el aprendizaje dialógico: grupos interactivos y tertulias literarias. El artículo explica ampliamente cómo se vienen desarrollando desde el pasado curso, así como el proceso de investigación llevado a cabo en paralelo a la innovación: una investigación-acción colaborativa en la que participan profesores del centro y profesores universitarios que asesoran en el proceso de implantación. Se concluye que tras implementar grupos interactivos en seis aulas del centro a lo largo de este curso las formas convencionales de enseñar han mudado progresivamente de forma notable. Al final de la comunicación se plantean las posibilidades de este enfoque dialógico de enseñanza-aprendizaje en la educación especial, su aportación al cambio en el centro y las repercusiones que ha tenido en las formas de trabajo de todos los implicados.

Palabras clave: Diálogo, interacción verbal, innovación pedagógica, aprendizaje en grupo, enseñanza primaria, relación escuela-comunidad.

ABSTRACT

The article raises the dialogic learning as a proposal of innovative and interest way of teaching and learning today. Focusing on its potential in elementary education, we propose as our center (of infantile and primary education) has opted for innova-

¹ Recibido el 11 de diciembre de 2012, aceptado el 21 de marzo de 2013

tion, change and spin toward the dialogic learning teaching. At the moment we implemented two training practices of the organizational model of the learning communities: interactive groups and literary gatherings, which rely on the dialogic learning. The article widely discussed how they have been developing since the past course, as well as the research process that is taking place in parallel to the innovation: a collaborative action research in which we participate the center faculty and the University faculty that provides advice in the process of change. We can conclude that after deploying interactive groups in six classrooms of our Centre along this course the conventional ways of teaching have progressively moved significantly. At the end of the communication, the possibilities of this approach arise dialogic teaching–learning in special education, its contribution to the change in the center and the consequences that occurred in the work of all forms.

Key words: Dialogue, verbal interaction, educational innovation, group learning, primary education, school–community relationship.

1. MARCO TEÓRICO: APRENDIZAJE DIALÓGICO E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Diversos estudios actuales se han ocupado de estudiar una propuesta muy novedosa y actual para los procesos de enseñanza–aprendizaje: el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Ferrada, 2009; Mello, 2009; AA. VV., 2010). Éste se ha desarrollado tanto teóricamente por el grupo de investigación CREA de la Universidad de Barcelona (España) y el grupo de investigación NIASE, de la Universidad Federal de Sao Carlos (Brasil) como en la práctica escolar, en los centros que se han transformado en “Comunidades de Aprendizaje” (Elboj, Espanta, Flecha, Imbernon, Puigdemívol y Valls, 1998; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006).

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de la escuela con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar y conseguir que la sociedad de la información no excluya al alumnado más vulnerable. Este proyecto aún no ha llegado a la Comunidad Autónoma de Cantabria, sin embargo, goza de un extraordinario desarrollo en otras regiones españolas, llevando en funcionamiento desde el curso 1995–1996 en diversos centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos con la intención de “*conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc.*” (Flecha y Puigvert, 2002: 2). El aprendizaje que se pretende desarrollar en las Comunidades de Aprendizaje y los centros en proceso de transformación, como es este caso, es el aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico considera que aprendemos a partir de la interacción comunitaria con otras personas generando acuerdos intersubjetivos entre los participantes (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Lo fundamental en su definición es que para aprender necesitamos gran número de interacciones y lo más

diversas posibles, apoyándose el diálogo en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todas las personas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural de todos los humanos. Según la concepción dialógica del aprendizaje lo más importante es la interacción que se produce entre las personas, por encima de la escucha, la lectura o la escritura aunque éste no prescindiera de ellas, sino que las usa como medios.

El aprendizaje dialógico se apoya en las contribuciones de varias perspectivas y disciplinas, como con la teoría de la acción dialógica de Freire (1997, 2002), el concepto de indagación dialógica de Wells (2001) y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987). No es viable profundizar en esto por cuestión de espacio, si bien, es posible apuntar que sus bases teóricas son amplias, científicas y relevantes actualmente, porque recogen planteamientos superadores de modelos caducos en los que no se tenía en cuenta la voz de las personas implicadas en sus propios procesos educativos (Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Willis, 1999).

Todas las intervenciones que se basen en el aprendizaje dialógico deben estar guiadas por siete principios: la dimensión instrumental, la inteligencia cultural, la creación de sentido, la solidaridad, el diálogo igualitario, la igualdad de diferencias y la transformación (Flecha, 1997). En las escuelas es posible trabajar siguiendo las líneas marcadas por el aprendizaje dialógico si el profesorado está formado para ello y muestra buena disposición. Basta con que siga los principios básicos del mismo. De hecho, el aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación educativa, generando un importante potencial de transformación social.

En este artículo se plantea el aprendizaje dialógico como una propuesta educativa interesante en la actualidad para favorecer la inclusión educativa, como han demostrado ya algunos estudios (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Guarro, 2005; Molina, 2007; Molina y Holland, 2010), pero contextualizándolo en una escuela concreta, en la que se está implementando.

Uno de los puntos de partida fundamentales del aprendizaje dialógico es que considera que todas las personas pueden realizar aportaciones relevantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje (por la inteligencia cultural) y que, a su vez, todas se ven beneficiadas de los procesos comunicativos desarrollados. En este marco, las personas con dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales se ven también doblemente beneficiadas: los procesos comunicativos les ofrecen redes para comprender mejor los contenidos curriculares esperables para su nivel educativo y a su vez, como también pueden realizar aportaciones, aumentan su autoestima al enseñar también a los demás sus conocimientos.

En este contexto de trabajo, nuestro principal interés es dar respuesta a la cuestión de cómo se puede favorecer enormemente la inclusión del alumnado

con necesidades educativas especiales para que pueda desarrollarse al máximo en el aula, trabajando con sus compañeros y con la ayuda de la comunidad. Como sabemos, desde siempre el alumnado con discapacidad ha tendido a ser segregado y diferenciado del resto (Molina, 2007).

2. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación que se desarrolla en este centro, tratando de analizar cómo favorecer la inclusión educativa del alumnado más vulnerable, se desarrollan dos prácticas educativas relevantes (grupos interactivos y tertulias literarias, que luego se explicarán), que permiten adentrarse mejor en la referida propuesta del aprendizaje dialógico y concluir sobre su relevante papel para la inclusión escolar. De tal manera, el objetivo es doble: plantear el aprendizaje dialógico como un enfoque de enseñanza–aprendizaje que permite desarrollar prácticas educativas inclusivas y contextualizarlo en el actual proceso de cambio de este centro.

La investigación que aquí se recoge se ha producido a lo largo del pasado curso y se continúa desarrollando en éste, en un centro educativo de Cantabria, España (Centro de Educación Infantil y Primaria Miguel Hernández, en la localidad de Castro Urdiales). Se trata de una investigación–acción colaborativa en la que participa el profesorado del centro y el profesorado universitario que lo asesora en el proceso de cambio.

La investigación–acción colaborativa (Carr, 2007) se centra en el estudio de los problemas prácticos cotidianos que vive el profesorado, en lugar de los problemas definidos a priori por los investigadores, porque el principal objetivo de la investigación–acción es mejorar la práctica y favorecer la emancipación del profesorado, en vez de generar conocimiento en sentido académico (aunque éste aspecto tampoco se niega, sino que es deseable). Se trata de ampliar la comprensión que tiene el profesor sobre los aspectos inaceptables de la enseñanza, susceptibles de modificación, etc. para promover el cambio educativo (Fullan, 2002). Como plantea Elliot (1993: 71), *“la condición necesaria antecedente de la investigación–acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar”*. Una vez sentida esa necesidad es preciso volcarse en un proceso de estudio metódico sobre la enseñanza, dentro de la cual caben gran disparidad de prácticas de investigación: la observación, las grabaciones, y la elaboración de diarios y documentos personales suelen ser las más frecuentes. A partir de la obtención y análisis de estos materiales, se procede a estudiar sistemáticamente la práctica y a reflexionar sobre ella. *“En este proceso, los profesores perfeccionan su juicio profesional, aceptan responsabilidades y restauran su dignidad, liberándose a sí mismos”* (Carr, 1993: 118).

En nuestro caso, la principal técnica de recogida de datos fue la observación participante de las personas implicadas en los grupos interactivos y las tertulias

literarias desarrollados en el trabajo del aula. Este proceso fue desarrollado por los maestros y maestras, personas voluntarias de la comunidad educativa, investigadores y otras personas visitantes interesadas en conocer esta innovadora forma de enseñar, con la intención de poder realizar pequeños estudios de caso de los niños del aula que mostraban mayores dificultades académicas a lo largo del curso.

En las aulas objeto de estudio había una gran diversidad de alumnado: niños y niñas, españoles e inmigrantes, niños con dificultades específicas de aprendizaje, niños con atrasos curriculares destacados, alumnado de necesidades educativas especiales, etc. Con el trabajo en grupos interactivos se procuró una atención permanente hacia la individualidad de cada niño, para favorecer que todo el alumnado aprendiese al máximo, acelerando su proceso formativo, gracias a la implicación activa del profesorado y los voluntarios de la comunidad escolar, así como en las tertulias literarias.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El centro Miguel Hernández está en Castro Urdiales, la ciudad más oriental de Cantabria. Es una ciudad con un puerto de mar típico del Cantábrico, donde se desarrolla la actividad pesquera además de la industrial y de servicios. El colegio se encuentra en una zona bastante homogénea cuyo nivel sociocultural y económico es medio-bajo. El aumento de población estos últimos años no se ha manifestado de forma notable en esta zona, ya que no es una zona de expansión urbanística. En el entorno del centro la vivienda es más barata, lo que permite el acceso a familias con un nivel económico más bajo. Este dato está vinculado con el aumento de alumnado inmigrante en el centro. Por otro lado, Castro Urdiales es un municipio con escasez de recursos culturales y socioeducativos lo que conlleva una carencia de actividades en estos ámbitos fuera del horario escolar (un ejemplo es la inexistencia de un teatro y/o ludoteca infantil). Las familias con mayores preocupaciones educativas ocupan el ocio de sus hijos en actividades complementarias de carácter privado (música, inglés...), actividades deportivas o en aquellas otras organizadas por el AMPA del centro; siendo las más afectadas de esta situación las familias con menos recursos económicos.

En este marco, se inició un proceso de colaboración entre el centro escolar y la Universidad de Cantabria para innovar, en la línea de desarrollar el aprendizaje dialógico. Dicha colaboración surgió a partir de la preocupación en el centro por un grupo concreto de alumnado que mostraba bajos resultados, dinámicas disruptivas y un porcentaje importante de alumnos con un desfase curricular considerable. A día de hoy este centro aún no es una Comunidad de Aprendizaje, pero algunos profesores sueñan con transformarse en ella en el futuro para ofrecer una mejor formación a los estudiantes en todos los ciclos y niveles.

Tras meses de reflexión, planificación, formación y colaboración entre la Universidad y el centro escolar; se decidió desarrollar el aprendizaje dialógico a través de grupos interactivos y más adelante también se decidió hacer tertulias literarias dialógicas (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Los grupos interactivos son una dinámica propia de las Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002; Valls, 2006) que consisten en distribuir al alumnado de manera heterogénea en pequeños grupos para trabajar cooperativa y solidariamente actividades de repaso de una o varias materias fundamentales con la ayuda de un voluntario de la comunidad que entra a colaborar en el aula. Las tertulias literarias dialógicas, por su parte, tratan de favorecer el comentario sobre lecturas escogidas teniendo en cuenta diversos criterios educativos.

3. 1. EL PRIMER CAMBIO EN EL CENTRO: GRUPOS INTERACTIVOS

Los grupos interactivos son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula, y se hacen en los centros que son Comunidad de Aprendizaje. *“La finalidad de éstos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntariado, etc.)”* (Flecha y Puigvert, 2002).

El principio básico es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado y entre éste y las personas adultas que están en el aula, y más concretamente con las que están en su grupo. Este intercambio no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el alumnado a partir de su propia experiencia. Entre ellos se exponen cómo resolver un ejercicio oralmente, empleando para ello las explicaciones que sean necesarias. Las ideas que los niños muestran respecto a un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el profesorado porque emplean un lenguaje más próximo y tienen la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, haciéndolo más fácilmente comprensible para sus compañeros. Un principio básico en estos grupos es que estén formados por alumnado heterogéneo (en etnia, género, motivación, rendimiento...) de tal manera que se potencie una interacción variada y solidaria entre el alumnado, provocando un aprendizaje mucho más motivador.

En este caso, el tiempo total de la clase, hora y media, se divide entre el número de grupos, cuatro por aula, trabajando cuatro actividades en periodos de veinte minutos cada uno (en lengua y matemáticas). Cada grupo realiza una actividad concreta y dispone de una persona adulta encargada de dinamizarla, entrando a colaborar las familias del alumnado y otras personas de la comunidad preocupadas por la educación de los niños, que voluntariamente deciden vincularse al centro, generándose una positiva visión del trabajo docente, un interés por la mejora escolar y el éxito del alumnado y aportándose sentido a la educación. La integración de los grupos interactivos y del aprendizaje dialógico

en la vida del centro ha tenido repercusiones importantes en aspectos organizativos y de gestión escolar, provocando un cambio dialógico en:

- **Trabajo docente.** Este tipo de prácticas favorece la comunicación y el intercambio de experiencias y propuestas, además de promover reflexiones conjuntas sobre los procesos de enseñanza–aprendizaje.
 - El tutor o tutora forma los grupos interactivos atendiendo a las características individuales de su alumnado para que den lugar a grupos lo más heterogéneos posible.
 - El profesorado planifica la sesión de grupos interactivos, seleccionando las actividades en función de unos objetivos de aprendizaje.
 - Los tutores se coordinan con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera (lengua o matemáticas). Se explica al voluntariado de su aula su tarea, en qué consiste cada una de las actividades y los objetivos que se plantea con cada una de ellas.
 - En este centro hay un docente por nivel que se encarga de la coordinación: dinamiza la sesión, controla los tiempos, observa el funcionamiento de los grupos y resuelve las dudas.
 - En el centro se ha creado un seminario sobre grupos interactivos inscrito en el Centro de Formación de la zona, formado por nueve docentes, los cuales se reúnen periódicamente para compartir experiencias y avanzar en la mejora de esta organización de aula. Por otro lado, tras la puesta en marcha de esta experiencia, se ha mejorado la relación con las familias, al ser mayor su participación y su presencia en la vida del centro. En ocasiones el profesorado ha manifestado sentirse más abierto a contar con familiares dentro del aula.
- **Tiempos.** En el momento de elaboración y planificación de horarios se tiene en cuenta el tiempo dedicado a los grupos interactivos. Para disponer de un tiempo amplio puede ser indispensable fusionar varias sesiones, lo que hace necesario planificar un trabajo interdisciplinar entre varias asignaturas. El tiempo que se destina a desarrollar cada actividad es de veinte minutos para mantener la atención y la motivación. Además, no tienen un orden secuencial de ejecución, ya que los distintos grupos empiezan al mismo tiempo realizando actividades diferentes.
- **Espacios.** Al dividir al grupo–clase en varios subgrupos reducidos, es necesario contar con otros espacios además del aula: biblioteca, laboratorio, etc., lo que conlleva una adecuada planificación, organización y coordinación.
- **Relación con la comunidad educativa,** gracias al voluntariado. Está formado por personas con vivencias y formaciones distintas que faci-

tan aportaciones diferentes a las que pueda realizar el profesorado. El voluntariado aporta creatividad en la realización de las actividades, solidaridad, ilusión y búsqueda de nuevas formas de cómo enseñar a través de la colaboración. Cuanto más variado es el grupo de voluntarios más realidades abarcará y, en consecuencia, más ricas serán las interacciones, provocando un aprendizaje dialógico de mayor calidad. En este centro, se cuenta con: padres de alumnos, profesorado del centro, estudiantes de magisterio, monitoras del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo, profesores jubilados, profesorado de la universidad, monitoras del comedor escolar y otras personas de la comunidad educativa. Una de las dificultades es la de poder contar con una bolsa amplia de voluntarios, ya que al realizarse en varios grupos y niveles de alumnado, es necesario un número considerable de adultos dinamizadores y no siempre es posible una participación estable. Por ello y para contar con un grupo amplio de personas dispuestas a participar en la propuesta, se desarrollaron las siguientes actuaciones:

- En las reuniones de comienzo de curso el equipo directivo informa a todas las familias acerca de este planteamiento, destacando la importancia y beneficios de la participación de las familias en la vida del centro.
- Difusión en la comunidad educativa y en el entorno de noticias relacionadas aparecidas en prensa local, nacional y en revistas especializadas. Información sobre los grupos interactivos en las reuniones de la Comisión de Familias.
- Presencia del profesorado asesor de la Universidad de Cantabria en algunas reuniones con familias y con el profesorado del centro.
- Reuniones periódicas con las personas voluntarias para valorar la experiencia, constituyen además pequeños espacios de formación y coordinación.
- Previsión de una periodicidad semanal de realización de los grupos interactivos para facilitar la gestión de voluntariado y su participación, manteniendo siempre los mismos días y a la misma hora.

3.2. EL SEGUNDO CAMBIO EN EL CENTRO: TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS

Las tertulias literarias dialógicas es, junto con los grupos interactivos, una actuación de éxito dentro de las Comunidades de Aprendizaje. La metodología de las tertulias parte de la lectura dialógica, es decir, la lectura de un texto dándole un sentido, comprendiendo y profundizando en las interpretaciones que hace la persona de una forma crítica, promoviendo un diálogo igualitario entre

todas las personas que comparten la lectura (Martins, 2006). La idea es que, a través del diálogo y las aportaciones de cada miembro, se genere un intercambio enriquecedor que construya a su vez nuevos conocimientos. Alguien asume el rol de moderador con la idea de favorecer una participación igualitaria entre todos los miembros dentro del diálogo. En este centro, una vez que los grupos interactivos estaban establecidos como organización dentro del aula, se apostó por dar un paso más y llevar a cabo las tertulias literarias dialógicas en el tercer ciclo de primaria.

Las tertulias se desarrollan una vez a la semana, en una hora de clase de lengua. Para que la interacción y el diálogo que surja sea lo más rico posible, el alumnado debe haber leído un capítulo del libro de literatura que se está trabajando en ese momento en el aula (una obra clásica de la literatura universal). Lo más significativo de la lectura individual, es que las personas integrantes de la tertulia, alumnado y moderador (en nuestro centro la docente del área de lengua y literatura), deben haber subrayado aquel párrafo o idea que les suscite un interés especial o les haya llamado más la atención desde su experiencia de vida.

Una vez en el aula, los participantes se colocan en círculo. En el centro sobre un atril está colocado el libro de lectura abierto por la página que se va a empezar a comentar. Se abre el libro y la persona que modera pregunta: ¿Alguien ha subrayado algo de esta página? Una alumna responde: "*Sí, yo he subrayado la segunda intervención de la Sra. Capuleto*". La lee: "*Señora Capuleto: "Matrimonio" exactamente; ese es el tema del que te he venido a hablar. Dime, Julieta, hija, ¿has pensado en casarte?"*". La alumna, tras leer este fragmento, comenta: "*la he subrayado porque me ha llamado la atención una cosa: no me parece bien que una chica de catorce años se tenga que casar y menos con alguien al que no quiere*".

Así, comienza la tertulia, con un diálogo en el que pueden coincidir personas que han subrayado lo mismo pero por razones diferentes, pues su experiencia de vida es otra.

Las tertulias literarias dialógicas se basan en los siete principios del aprendizaje dialógico y éstos se han desarrollado en nuestras aulas de la siguiente manera:

- 1. Diálogo igualitario.** Todas las opiniones en las tertulias son igualmente válidas no prevaleciendo ninguna sobre otra, ni siquiera la de la docente, que participa del diálogo desde un plano horizontal.
- 2. Inteligencia cultural.** La experiencia de vida de cada una de las personas que participan en la tertulia es una riqueza, ya que el ser humano aprende muchas cosas y de forma muy diversa.
- 3. Transformación.** Las tertulias transforman la concepción que tiene cierto alumnado sobre su persona. A través de la lectura, el diálogo que

surge en el aula y las reflexiones; han visto crecida su autoestima y se ven capaces de intervenir más veces para aprender más. Además, el alumnado más destacado académicamente o con más liderazgo, aprende a valorar las opiniones de los demás como forma de enriquecer la tertulia y su propio aprendizaje.

4. **Dimensión instrumental de la educación.** La lectura supone enfrentarse a las características específicas del texto que tenemos entre manos (narrativa, teatro...). Así se adquieren contenidos instrumentales o académicos, ya que comentamos dichas características (descripción, acotaciones, intervención, signos de puntuación, diálogos...), se expone la época en que transcurre la obra, las características de las clases sociales, las costumbres...
5. **Creación de sentido.** Las tertulias han hecho que el alumnado adquiera sentido en materia de lectura al leer para algo específico: compartir con el resto del grupo su opinión y hablar de ella, de lo que piensan y sienten.
6. **Solidaridad.** En las tertulias tiene cabida todo el mundo. Para ello, el moderador tiene que cuidar que todas las personas que integran la misma participen de forma constructiva, pues todas tienen algo que aportar, enriqueciendo la tertulia.
7. **Igualdad de diferencias.** Las personas somos seres únicos que nos enriquecemos y aprendemos relacionándonos con los demás. Son las diferencias individuales de toda persona las que nos aportan conocimiento y aprendizaje y es, precisamente en estas diferencias, donde reside la igualdad para todos los seres humanos. De hecho, en el Plan de Atención a la Diversidad, se dice: *“La diversidad hace al alumnado igual y diferente entre sí, pero las igualdades y diferencias no se oponen, sino que se complementan”*.

En las aulas implicadas se ha podido observar que las interacciones, reflexiones y sentimientos que surgen a través del diálogo que nace de una lectura, favorecen el respeto a las demás personas y la convivencia y mejoran la adquisición de conocimientos a través del diálogo, contribuyendo a favorecer una visión positiva e integradora de la diversidad cultural y curricular en las aulas.

4. RESULTADOS

Los grupos interactivos han transformado prácticas asentadas en el centro: ahora hay voluntarios en las aulas, el rol del maestro ha cambiado, hay mayor colaboración en el diseño de los materiales de las clases entre el profesorado, el alumnado interactúa más entre sí, etc. (Álvarez, Larrinaga y Osoro, 2012). También las tertulias han supuesto novedades destacadas: motivación por la

lectura, diálogo sobre las obras, interrelación entre lectura y vida, etc. (Álvarez y Larrinaga, 2012). Ha aumentado el interés del alumnado y su participación: esto se refleja en hechos como una mayor puntualidad de los niños los días que se realizan estas prácticas, la tertulia se prolonga sin importarles perder parte del recreo, realizan la lectura propuesta en sus casas y en menos tiempo (comparando con cursos anteriores); en el aula se crean diálogos sobre aspectos lingüísticos y matemáticos que anteriormente no aparecían; el alumnado se muestra más respetuoso y asertivo a la hora de relacionarse (respetan más los turnos de palabra, resuelven mayor número de conflictos por medio del diálogo, etc.). Al finalizar el pasado curso se pasaron cuestionarios de valoración al alumnado, cuyos resultados, junto con la satisfacción y demanda por parte de las familias, llevaron a desarrollar grupos interactivos en dos niveles más al siguiente.

Además, la puesta en marcha de esta nueva organización de aula implica innovaciones en lo relativo a las formas de actuar recogidas en los Planes de Atención a la Diversidad y de Convivencia del Centro Educativo. Respecto al primero, los grupos interactivos están dentro de las medidas ordinarias de atención a la diversidad, ya que responden tanto a objetivos generales de desarrollo personal, cognitivo y social, como a los principios que subyacen a este tipo de medidas: es una dinámica contextualizada, posee carácter preventivo general (abarca a la totalidad del alumnado) y es integradora. Respecto al Plan de Convivencia, la puesta en marcha de grupos interactivos contribuye a la mejora del clima del centro, al propiciar interacciones y comunicación entre miembros de la comunidad educativa y establecer una dinámica de cooperación y diálogo. Estudios como el de McGregor y Vogelsberg (1998) muestran que los entornos inclusivos facilitan la comunicación e interacción con los demás. Así mismo, incide de forma muy positiva en la acción tutorial, ya que tutores y alumnado desarrollan el diálogo como medio en la resolución de conflictos.

A la hora de plantearse llevar a cabo la experiencia de grupos interactivos pueden surgir de forma natural, como ante todo cambio que posee cierta trascendencia, miedos y dudas; algunas de ellas podrían versar sobre si es posible la participación de TODO el alumnado, incluyendo alumnado extranjero (en algunos casos con desconocimiento parcial del idioma) y alumnado con necesidades educativas específicas (dentro del cual se encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales, en algún caso asociadas a discapacidad). Si tenemos en cuenta que la organización de aula que subyace a los grupos interactivos responde de forma muy apropiada a la diversidad y acelera el aprendizaje instrumental gracias al diálogo, la respuesta es previsiblemente positiva. Hay quien podría caer en la tentación de pensar que la participación de este alumnado puede ralentizar la actividad, pero no tiene por qué ser así si atendemos a los postulados de la escuela inclusiva y de las Comunidades de Aprendizaje. Solamente se dará esa situación si las actividades se plantean de forma mecánica, cerrada, con pocos niveles de realización, si la única meta es finalizar todos los ejerci-

cios. No se trata de comparar al niño con necesidades educativas específicas con el resto de sus compañeros, ni esperar que haga lo mismo que los demás, en el mismo tiempo y de la misma manera. Se trata de participar en las mismas actividades, de establecer relaciones de ayuda generalizables a otros momentos, de aprender unos de otros y con otros, de aceptar la diversidad como algo natural que nos enriquece.

La participación del ANEAE (Alumnado con Necesidad Educativa de Apoyo Específico) en los grupos interactivos ha de plantearse desde la valoración de la diversidad como algo positivo, ya que abre posibilidades tanto de dar como de recibir ayuda. Más allá de la aceptación, la diversidad es valorada como oportunidad de aprendizaje y de avance (Vargas y Flecha, 2000).

Para facilitar dicha participación es importante tener en cuenta aspectos como:

- Trabajar previamente con el alumnado con necesidades educativas competencias y aprendizajes relacionados con lo que posteriormente se desarrollará en los grupos: se trata de proporcionar una ayuda o refuerzo “preventivo”. Esto implica una buena coordinación entre profesionales, especialmente entre tutores y especialistas de atención a la diversidad, y hará posible una participación activa de estos alumnos.
- A la hora de programar las actividades tener en consideración las características del ANEAE y de los grupos: es muy importante conocer al alumno o alumna, sus necesidades, estilo de aprendizaje, nivel de competencia real, etc. Y por supuesto, conocer cómo se desenvuelve socialmente, cómo actúa a la hora de realizar tareas dentro del aula ordinaria junto a sus compañeros y compañeras. En este sentido resulta fundamental la ayuda del especialista de Pedagogía Terapéutica y que éste realice los apoyos dentro del aula ordinaria.
- Es importante que las actividades sean abiertas y tengan una parte al alcance de todos los niños, así como incluir diferentes niveles de complejidad, algún ítem adecuado para el alumno con necesidades y que tengan en cuenta diferentes estilos de aprendizaje.
- Aceptar que en ocasiones el ANEAE aprende a través de la imitación (aprendizaje vicario) y no considerarlo una dificultad. Al fin y al cabo la observación y la copia forman parte del proceso de aprendizaje.
- Potenciar los aspectos positivos del niño o niña con dificultades: encomendarle aquellas pequeñas tareas en las que es más competente ("*¿Qué os parece si el enunciado de este problema lo lee Julián?*", "*Mercedes, ¿te animas a repetir tú todas las palabras que han ido aportando tus compañeros?*"), preguntarle cuando sabemos que va a responder bien, etc.

- Evaluar a posteriori si el alumno ha sido capaz de realizar las actividades propuestas, qué dificultades ha tenido, si ha sabido superarlas, en qué aspectos ha mejorado, qué competencias ha desarrollado, etc. Así como valorar si ha mejorado su nivel de actividad y su implicación y la autoestima y autoconfianza.

Al comienzo, es interesante detectar qué compañeros son más adecuados para ayudar al niño con necesidades; en este punto puede ser necesario que el voluntario enseñe al alumnado estrategias para ayudar a su compañero y guíe para evitar que le hagan la tarea en vez de darle indicaciones. Hay que procurar que no siempre sean los mismos compañeros los que ayuden al niño con dificultades, así como evitar la tendencia de algunos voluntarios a centrarse solamente en el ANEAE. Además, el alumnado aprenderá también a través de la observación de las interacciones entre el voluntario y el ANEAE, de igual manera, éstas contribuyen a mejorar la integración del niño o niña con dificultades en el grupo. Las interacciones que se producen en los grupos interactivos son transformadoras del contexto porque parten del principio de igualdad de diferencias, *“en el que diferencia e igualdad van unidas, reconociendo el derecho de todo niño a ser diferente y, desde esa diferencia (cultural, lingüística, religiosa, de género, familiar, etcétera), tener las mismas posibilidades de acceder a los máximos aprendizajes”* (Flecha, 2009: 159).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de los grupos interactivos y las tertulias literarias respecto a inclusión son muy destacados. Todos los alumnos se sienten partícipes de la actividad, incluidos aquellos con más dificultad para el aprendizaje. En este centro se ha venido detectando que el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o con necesidades educativas especiales se siente más incluido y aprende más que cuando se lo saca del aula a recibir otras atenciones educativas. ¿Por qué?

- Porque entre los niños se dan relaciones solidarias, de tal manera que se ayudan entre sí en la resolución de la actividad planteada, contando además con el apoyo del voluntario de la comunidad.
- Los alumnos que antes eran rechazados porque ralentizaban la clase ahora se sienten queridos por los compañeros que les ayudan. Asimismo, los que ya saben se sienten útiles de poder colaborar con quienes van más atrasados.
- Los niños con necesidades educativas especiales ahora tienen más apoyos en el aula para hacerlo y se sienten más cómodos en las clases. De hecho, sucede que algunos niños que suspendían por sus dificultades, tras trabajar en grupos interactivos, descubren que ellos también pueden

entender las cosas (gracias a la interacción con los compañeros) y en las pruebas y exámenes-rememoran el trabajo de los grupos interactivos y recuerdan elementos cruciales de la dinámica vivida en el aula que les ayuda a resolver las actividades.

- Los alumnos con necesidades educativas especiales se sienten estimulados a seguir los razonamientos que hacen los compañeros en los grupos interactivos y al lograr comprender los procedimientos aumentan su autoestima y motivación por el estudio (Molina, 2007).

El trabajo de aula organizado en torno a grupos interactivos está dando buenos resultados en todos los centros que se están realizando (en España son unos ciento veinte en estos momentos) y el alumnado con necesidades educativas especiales es uno de los colectivos más beneficiados. Son muchas las ventajas que aporta la participación del ANEAE en grupos interactivos y en las tertulias literarias dialógicas, no sólo para estos alumnos sino para el conjunto del alumnado y de la comunidad educativa. Se generan altas expectativas en relación con el aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo aquellos que tienen dificultades, ya que pueden realizar las mismas actividades que el resto y aprender con ellas. Esas dificultades pasan a ser consideradas como parte de la diversidad natural del grupo y no como algo inherente al alumno particular.

Por otro lado, es importante señalar la repercusión en la autoestima del ANEAE. Estudios realizados en este campo, relacionan entornos inclusivos con un mejor autoconcepto, autoconfianza, sentimiento de pertenencia al grupo y mayor valoración social (Fitch, 2003). Todo el alumnado se siente aceptado y valorado, ya que todos aportan algo al grupo. El ANEAE participa en las dinámicas de ayuda que se establecen, no sólo en el rol habitual, el de receptor, sino que también tiene la oportunidad de ayudar o de aportar a sus compañeros sus ideas, emociones o aquello que más le llama la atención, en el caso de las tertulias literarias. Esto supone una excelente ocasión para cambiar la percepción de la discapacidad como algo negativo. El niño con dificultades siente que es uno más y se establecen menos etiquetas al trabajar junto a sus compañeros. Es tarea del voluntariado fomentar la participación de todos en igualdad de condiciones, haciendo visibles los éxitos del alumnado con dificultades, para que el grupo repare en que estos niños, al igual que ellos, no sólo tienen puntos débiles y dificultades sino también potencialidades. Tienen su propia experiencia de vida (inteligencia cultural).

La experiencia que se viene desarrollando desde hace dos cursos permite afirmar que está sirviendo para aumentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje; además, ha aumentado la utilización del diálogo por parte de los niños, tanto para debatir y comprender cuestiones de tipo académico como para resolver conflictos y relacionarse de forma positiva. Los alumnos con necesidades educativas están motivados para participar en este tipo de dinámicas, ya que

trabajan junto a sus compañeros, realizan las mismas actividades que ellos, aprenden con adultos diferentes a sus profesores habituales, etc. (Álvarez, Fernández y Osoro, 2012). En relación con esto es interesante apuntar que los grupos interactivos suponen para el ANEAE un “entorno seguro”, es decir, un entorno en el que tienen la posibilidad de expresarse con confianza, al tratarse de grupos reducidos que cuentan con la presencia de un adulto. El hecho de contar en el aula con más personas adultas dinamizadoras, reduce la ratio de niños por adulto, facilitando así el apoyo directo y más individualizado.

En definitiva, la puesta en marcha de grupos interactivos y tertulias literarias potencia y favorece el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas, ya que se propicia la ayuda entre iguales, se ofrece una mayor atención por parte de los adultos y se promueve el diálogo y la interacción entre la totalidad del alumnado (Molina y Holland, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2010). Monográfico: Comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 67, 24 (1).
- ÁLVAREZ, C., FERNÁNDEZ, E. & OSORO, J. M. (2012). *Educational transforming and teacher training*. Coimbra: ATEE.
- ÁLVAREZ, C. & LARRINAGA, A. (2012). Iniciando grupos interactivos en la comunidad cántabra. *Aula de innovación pedagógica*, nº 210, 53–57.
- ÁLVAREZ, C., LARRINAGA, A. & OSORO, J. M. (2012). Grupos interactivos en el colegio. Un cambio en la organización escolar a diferentes niveles. *Organización y gestión educativa*, nº 1, 10–13.
- ÁLVAREZ, C. & OSORO, J. M. (2011). Colaboración Universidad–Escuela para el desarrollo profesional docente. *Actas del III Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona.
- AUBERT, A; FLECHA, A; GARCÍA, C; FLECHA, R; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- ELBOJ, C., ESPANTA, M., FLECHA, R., IMBERNON, F., PUIGDELLÍVOL, I. & VALLS, R. (1998). Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). *Contextos Educativos*, nº 1, 53–75.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación–acción*. Madrid: Morata.
- CARR, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Chiapas.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación–acción*. Colección investigación y enseñanza. Serie fundamentos, 3.

- CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, H., MACEDO, D. & WILLIS, P. (1999). *Critical education in the new information age*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.
- FERRADA, D. (2009). “El principio de emocionalidad–corporeidad: un complemento al modelo del aprendizaje dialógico”. *Educere*, nº 44, 29–38.
- FITCH, F. (2003) “Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students’ changing sense of self”, *Urban Review*, 35, 3.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2009). “Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje” *Cultura y Educación*, nº 21 (2), 157–169.
- FLECHA, R. & PUIGVERT, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE*, nº 1, 11–20.
- FREIRE, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GUARRO, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, nº 1.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.
- MARTINS, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, nº 1, 18–29.
- MCGREGOR, G. & VOGELSBERG, R. T. (1998). “Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that informs best Practices about Inclusive Schooling”. Pensilvania: Allegheny University of Health Sciences.
- MOLINA, S. (2007). *Tesis doctoral: Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MOLINA, S. & HOLLAND, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, nº 22, 56.
- MELLO, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, nº 21, 2, 171–182.
- VALLS, R. (2006). Comunidades de aprendizaje: participación democrática y transformación social desde el aprendizaje dialógico. En *Actas del Primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*.
- VARGAS, J. & FLECHA, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos educativos*, nº 3, 81–88.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.