



CURSOS 2013-2014

Universidad de Valladolid

ANÁLISIS DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS DEL PRIMER CICLO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Trabajo de Final de Máster

TUTORA: HENAR RODRÍGUEZ

ALUMNA: ELENA RUEDA

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.” Paulo Freire.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría agradecer este Trabajo Final de Máster a aquellas personas que han hecho posible este proyecto, que son los niños y las niñas del colegio, que durante dos años me han enseñado la importancia de la educación, y como apostando por ellos y ellas son capaces de demostrarnos que no hay límites de hasta donde pueden llegar.

También debo agradecer a todas las personas del colegio que han hecho posible este proyecto. En primer lugar, a la directora, por confiar en mí, y darme libertad y hacerme sentirme como una más dentro del colegio. A las dos profesoras que han dejado pasar el día a día dentro de las aulas, unas profesoras dispuestas a todo, y sin ponerme ninguna pega por introducir cámaras, por hacer entrevistas, y pasarme toda la información que necesitaba. A la tía de todos, eres un sol, ese familiar que está dispuesta a todo, a venirse a la facultad, a realizar entrevistas, y hacer reflexiones conjuntas, y sobre todo, esa comprensión y delicadeza con la que trata al alumnado. Y como no, mis dos voluntarias preferidas y esa profesora de prácticas, no hacía falta abrir la boca, porque ellas ya estuvieran dispuestas a echar una mano. Muchas gracias a todas y todos las personas que forman parte del colegio.

En tercer lugar, debo agradecer a la persona que me ha ayudado a hacer mis reflexiones personales, que me ha mostrado hacia donde tiene que dirigirse la Educación Inclusiva, gracias Henar por confiar en mí y darme tanta fuerza en estos dos años de mi formación. Por acercarme a toda la gente del Grupo Acoge, el cual me siento afortunada de formar parte. Por otro lado, a todas las personas que forman parte del GAIS, es un enriquecimiento compartir los seminarios con todos y todas vosotras.

Y por último, a mi familia y mis amigas. Gracias a mi familia por aguantar mi mal humor cuando las cosas no salen a mi manera. Gracias a las tres mosqueteras por estar las 24 horas dispuestas a aguantar mi pesimismo, a la pelirroja más marchosa y dispuesta a debatir y enriquecerse conjuntamente sobre educación.

Índice

A.INTRODUCCIÓN	5
1.MOTIVACIONES	5
2.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	6
3.JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
4.ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA	7
5.ESTRUCTURA	8
B.MARCO TEÓRICO	9
1.SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	9
1.1Concepto de la Sociedad de la Información	9
1.2Las Fases de la Sociedad de la Información	11
1.3Exclusión en la sociedad de la información	12
2. EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	14
2.1 Conceptualización	14
2.2 La Inclusión desde la literatura científica	17
2.3Normativa.....	24
3.COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	25
3.1 Orígenes	26
3.2 Concepto.....	27
3.3Principios Pedagógicos	29
3.4 Aprendizaje dialógico	30
3.5 Fases	36
3.6 Medidas de éxito	39
4. LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO CLAVE DE APRENDIZAJE	44
4.1 El aprendizaje es social.....	44
4.2 El aprendizaje es construido con herramientas culturales	45
4.3 Inteligencia distribuida	45
4.4 La influencia de la amistad	46
4.5 Propuestas de entornos comunicativos de aprendizaje	46
C. PROPUESTA DE TRABAJO	48
1. CONTEXTO	48
2. PLAN DE TRABAJO	59
1º Fase: Antecedentes	59
2º Fase: Diseño.....	60
3º Fase: Trabajo de Campo:	60

4º Fase: Analítica:	61
5º Fase: Informativa/Formativa:.....	61
D. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: COMUNICATIVA	62
1. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE INVESTIGACIÓN.....	62
2.TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	65
3.CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	71
4.ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	72
E. RESULTADOS	73
1.CATEGORÍA RELACIONAL:	73
2.CATEGORÍA CURRICULAR:.....	81
3.CATEGORÍA ORGANIZATIVA:.....	87
4.CATEGORÍA DE ROL DEL ADULTO:.....	90
5.CATEGORÍA DE EVALUACIÓN:	93
6.OTROS:	95
F. APORTACIONES FINALES	98
1.CONCLUSIONES	98
2.LIMITACIONES.....	100
G. BIBLIOGRAFÍA.....	101

A. INTRODUCCIÓN

1. MOTIVACIONES

Una de las motivaciones que me han llevado a hacer este trabajo de Máster, es contribuir a la mejora de la realidad social dentro de un colegio, como el que me ha abierto sus puertas durante dos años de mi formación y preparación como profesional de la Educación Social. Esta oportunidad ha venido unida a una forma de trabajar, como es la del Grupo Acoge, donde sus proyectos y sus fines son mejorar y hacer realidad, en estos tiempos tan difíciles, la Educación Inclusiva, siendo el proyecto donde he trabajado el de Comunidades de Aprendizaje.

En estos cursos, he sido beneficiaria de dos becas dentro del Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid). Gracias a eso, he podido trabajar simultáneamente en dos lugares, por un lado he conocido el día a día de un colegio, y por otro lado he compartido diferentes reflexiones sobre educación en la Universidad. Por ello, otras de mis motivaciones es unir el conocimiento científico con el día a día de esos pequeños lugares que dan sentido y base a las teorías más transformadoras y emancipadoras. En estos años he podido experimentar donde la ciencia y la praxis se relacionan, y cómo estos caminos se enriquecen mutuamente, es precisamente lo que en las próximas páginas quiero compartir.

Una de las personas más importantes en mi formación, presente en mis reflexiones diarias, en mis altibajos y en mi formación, es mi tutora de las becas y tutora en el trabajo final de máster. Ella, me aconsejó que explicara las Teorías de las Comunidades de Aprendizaje como un iceberg, cosa que así hice. Pero, además de presentar la parte teórica de este modo tan gráfico, creo que se puede transferir a la vida diaria, es decir, que vemos muchas veces una pequeña parte del iceberg. Solamente vemos la punta, esa parte que el horizonte nos deja ver, pero debajo del agua hay muchas realidades. Existe un bloque enorme de hielo, complejo, cuya inmensidad es tan grande, que hace difícil -según mi parecer- desgranar su naturaleza. En numerosas ocasiones, los colegios están llenos de inquietudes y miedos cuando se desarrollan prácticas educativas innovadoras.

Lo más enriquecedor ofrece la ciencia, la universidad y la investigación es mejorar el día a día de nuestros colegios. A veces, es compleja y complicada esta simbiosis, aunque me siento privilegiada por formar parte de un grupo de profesionales, como es el Grupo Acoge, que trabaja por conseguirlo.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En estas páginas busco encontrar un acercamiento, unas pequeñas pautas que ayuden a los profesionales del colegio, mediante mi objetivo general, que es *Identificar y evaluar dimensiones y variables que mejoren la puesta en práctica de los Grupos Interactivos de M.I.*

Este objetivo se concreta en dos objetivos específicos, dividido en dos bloques de análisis:

- *Identificar factores que faciliten y dificulten la puesta en práctica de los Grupos Interactivos.*
- *Evaluar de qué forma estos factores contribuyen a la mejora de los Grupos Interactivos.*

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Debido a mi beca, he podido compartir inquietudes y puntos de vista con diferentes profesores y profesoras, unos más y otros menos comprometidos con las Comunidades de Aprendizaje. Unos se encontraban al inicio del camino y otros habían dado más pasos. Pero casi siempre, me encontraba con una duda común: *¿Cuándo se está haciendo bien un Grupo Interactivo?*

Por ello, después de un primer año de formar parte activa de los Grupos Interactivos, pensaba que tenía una pequeña idea de por dónde debería ir el camino, pero es ahí donde me apoyo y me cruzo con la investigación, y cursar este Máster me brinda la oportunidad.

Desde esta perspectiva se puede dar la mejor de las respuestas, y además de ser mis ojos y mis reflexiones los que se afinen, también lo hacen las de diferentes personas que reflexionan, que se fijan haciendo interrogantes, que aportan su punto de vista.

En este trabajo no busco dar una respuesta para que se traspase a otras realidades. Me apoyo en la investigación con el fin de analizar y ayudar a un contexto determinado. Además de aportar mi experiencia a una de las fases que una Comunidad de Aprendizaje debe ir caminando, como es la Fase de Investigación, después de haber realizado *La puesta en marcha*.

4. ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

Existen dos piezas claves para el desarrollo de este proyecto. En primer lugar, poder vivir en primera persona un proceso de transformación de un colegio en Comunidad de Aprendizaje, participando directamente en diversas acciones, como Grupos Interactivos, comisiones, compartiendo formaciones, seminarios, etc. Contexto que será desarrollado posteriormente (Ver capítulo C.1). Por otro lado, gracias a mi tutora de beca, he podido formar parte del Grupo Acoge, el cual presentaré brevemente a continuación, al igual que el GAIS (Grupo de Análisis de las Interacciones Sociales), pieza imprescindible del proyecto, donde hemos conseguido unir realidad, educación y Universidad.

El Grupo Acoge¹ se define el mismo como “(...) *un grupo constituido por profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y universitario en los grados de educación (Primaria, Infantil y Social) y por educadores sociales de Castilla y León que colaboramos juntos para trabajar en temas sociales y de interés para la escuela. (...)*”.

Dentro del Grupo Acoge, se llevan a cabo diferentes proyectos, donde el hilo conductor de todos ellos es la educación inclusiva y la lucha de la superación social. La forma de trabajar y los fines son intentar “*progresivamente ser creadores de conocimiento de forma plural, donde estén representados todos los agentes de la comunidad (profesorado de todos los niveles, alumnado, agentes sociales, padres, madres, personas jubiladas, etc...) y que este funcionamiento comunitario favorezca en igual medida la práctica escolar, la acción social, la formación inicial del profesorado y la investigación*”.

El año pasado, al estar presentes varias personas de dicho grupo, en las Comunidades de Aprendizaje, y otras no pudiendo estar presentes, pero sí interesadas en este ámbito, nace el GAIS. Donde a través de seminarios, se analizan cómo se desarrollan los aprendizajes sociales, “*Se trata de un grupo constituido por profes de los coles, de la universidad, alumnado de magisterio y educación social, familias, que analizan los vídeos extraídos de los grupos interactivos de las aulas, de las escuelas transformadas en comunidad de aprendizaje para construir conocimiento de forma conjunta y mejorar las prácticas educativas.*”²

El objetivo que existe en este grupo es unir la práctica educativa y social, con la formación del profesorado y la investigación, objetivo similar al que intento dar respuesta con este proyecto. Existen ocho investigaciones inmersas en el GAIS, cada una de ellas se centra en las inquietudes que tenemos, cuyo tema central son los Grupos Interactivos. Los

¹ <http://grupoacoge.wordpress.com/about/>

² <http://grupoacoge.wordpress.com/2013/04/27/gais-grupo-de-analisis-de-la-interaccion-social/>

diferentes aspectos que se tratan son: mejorar la optimización de los aprendizajes curriculares en los grupos interactivos, mejorar la convivencia del alumnado, construcción de conocimiento cuando entran familias en el aula, Grupos Interactivos y bilingüismo, Grupos Interactivos y nuevas tecnologías, el rol del voluntariado en los GI, y las fronteras del aprendizaje (qué aspectos del aprendizaje son comunes en todas las áreas: boundaries).

5. ESTRUCTURA

Este trabajo está compuesto por ocho partes. La primera es la *Introducción*, donde aparecen las motivaciones, los objetivos de la investigación, la justificación del tema, los antecedentes de la propuesta y la explicación de la estructura.

El siguiente punto es el *Marco Teórico*, haciendo una revisión por la Sociedad de la Información, la Educación Inclusiva, las Comunidades de Aprendizaje, y por último, la Interacción Social como clave de aprendizaje.

El tercer punto contiene la *Propuesta de Trabajo*, donde se incluye el Contexto del Colegio, y el Plan de Trabajo que se ha seguido.

El cuarto punto se explica la *Metodología* que se ha utilizado, Comunicativa. Conteniendo la descripción de las características, las técnicas de recogida de datos, las categorías de análisis, y el análisis de la información.

El quinto punto corresponde a los *Resultados*, explicados a partir de las seis categorías, relacional, curricular, organizativa, rol del adulto, evaluación y otras. Divididas todas ellas por la dimensión transformadora y exclusora, acorde con la metodología utilizada.

El sexto punto, son las *Aportaciones Finales*, recogiendo las conclusiones y las limitaciones de todo el proceso que ha tenido este trabajo.

El séptimo recoge la bibliografía y webgrafía utilizada a lo largo de todo el trabajo.

Y por último, los anexos, donde está presente toda la información que se ha ido recogiendo.

B. MARCO TEÓRICO

Como profesionales de la enseñanza somos conocedores de diferentes formas de educar, y de entender la educación. Esta visión nos hace comprender que cada uno de nosotros y nosotras vemos la realidad que nos rodea de diferentes maneras, pero sin obviar que existen características comunes. Por ello, al hablar de educación, querer estudiar, desgranar, profundizar y discernir sobre algún tipo de práctica educativa debemos empezar, en pequeña medida, a situar y explicar los fenómenos que están sucediendo actualmente, es decir, hablar de la *Sociedad de la Información*, primer punto de mi marco teórico. En el segundo punto desarrollo la forma de entender la educación, a través de la *Educación Inclusiva*. La tercera parte, es el desarrollo del proyecto educativo en el que está inmerso nuestro centro escolar, *Comunidades de Aprendizaje*. Y por último, nos centramos en cómo las *interacciones sociales* son la clave de nuestra organización del aula: los Grupos Interactivos.

1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

1.1 Concepto de la Sociedad de la Información

Actualmente nos encontramos inmersos en una etapa histórica llamada la *Sociedad de la Información*³. Desde las últimas décadas de final de siglo, son varios sociólogos los que van analizando las características y entresijos de los momentos actuales que vivimos. Cada autor, desde su visión, su lógica, nos va relatando diversas formas de entender lo que nos rodea. Nosotros nos vamos a fijar en dos puntos de análisis central, la información y el conocimiento, aspecto esencial para explicar nuestra apuesta educativa.

En los inicios, Bell (1986) la denomina *Sociedad post-industrial*, dando gran importancia al conocimiento, el cual ha experimentado un cambio en su relevancia,

(...) el conocimiento ha sido siempre necesario para el funcionamiento de cualquier sociedad. Lo que caracteriza a la sociedad post-industrial es el cambio en el carácter del conocimiento del mismo. Lo que ha llegado a ser relevante para la

³ Algunas personas de importante relevancia a nivel internacional como Abdul Waheed Khan (Subdirector General de la UNESCO para la comunicación y la información del 2001 al 2010) hablo de la Sociedad del Conocimiento en el 2003. Recuperado el 04/07/2013, en http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

organización de las decisiones y la dirección del cambio es el carácter central del conocimiento teórico. (Bell, 1986, p. 34)

Aunque esta definición no es actual, nos sirve para ir entendiendo cómo se van realizando los cambios.

La sociedad industrial se caracteriza por la coordinación de máquinas y hombres para la producción de bienes. La sociedad post-industrial se organiza en torno al conocimiento para lograr el control social y la dirección de la innovación y el cambio, y esto a su vez da lugar a nuevas relaciones sociales y nuevas estructuras que tiene que ser dirigidas políticamente. (Bell, 1986, p. 34)

Como observamos, el conocimiento, es una de las partes centrales de esta sociedad. Pero la información también está presente desde los inicios, según Bell (1986) “El “proyecto” de una sociedad post-industrial es un “juego entre personas” en el que una “tecnología intelectual”, basada en la información, surge junto a la tecnología de la máquina.” (p. 142).

El autor va marcando la diferencia con la etapa anterior, como vemos se centra en la necesidad del conocimiento como motor de innovación y de cambio.

Uno de los sociólogos más importantes a la hora de hablar de la *Sociedad de la Información* es Castells (1997), nos hace una revisión de las características de esta Sociedad, explicando ampliamente cual ha sido, y cuáles son los sucesos y las características:

Es un periodo histórico caracterizado por una revolución tecnológica centrada en las tecnologías digitales de información y comunicación, concomitante, pero no causante, con la emergencia de una estructura social en red, en todos los ámbitos de la actividad humana, y con la interdependencia global de dicha actividad. (Castells, 1997).

Otro de los Sociólogo importante es Giddens (2001), en este caso nos habla en términos de Globalización cuando describe los fenómenos de nuestra estructura social. Este autor marca la importancia económica como eje central de la Globalización, pero pone el acento en el papel que juegan las tecnologías de la información y el conocimiento.

Aunque las fuerzas económicas son parte fundamental de la globalización, no sería acertado indicar que son las únicas que la proceden. La globalización se crea por la conjunción de una serie de factores políticos, sociales, culturales y económicos. Sobre todo, se ha visto impulsada por el desarrollo de unas tecnologías de la información y de la comunicación que han intensificado la velocidad y el alcance de las interacciones que establecen las personas por todo el mundo. (Giddens, 2001, pp. 85-86)

Además, se ha utilizado el término de Sociedad del Riesgo, mediante Beck, (2002), para explicar nuestra situación actual. Este autor, a veces ha sido denominado como “alarmista”, pero describe también nuestra sociedad. Él al igual que los sociólogos anteriores marca la importancia de las tecnologías de la información y el conocimiento como parte importante en el engranaje actual *“La característica más destacada del nuevo trabajo basado en el conocimiento de la sociedad de la información es la autoaplicación al conocimiento como fuente esencial de la productividad”* (Beck, 2002, p. 179)

El cambio sustancial que introduce este tipo de sociedad es que la información se convierte en el eje del desarrollo del hombre, no como acumulación de la información, al igual que sucede en la sociedad industrial, sino como clave del procesamiento de la información, siendo el aspecto fundamental el acceso, selección, procesamiento y aplicación (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p. 12-19).

En este mundo globalizado, informatizado, no podemos decir que quien tiene la información tiene el poder, sino que *“El problema está situado en la selección de la información más relevante para cada momento y en su procesamiento para aplicarla adecuadamente a cada situación.”* (Flecha, Gómez y Puigvert, 2010)

A través de estas definiciones observamos la importancia que tiene la información y el conocimiento, pero no de cualquier forma, sino que actualmente es importante saber discernir entre toda la cantidad de información y conocimiento que tenemos a nuestro alcance.

1.2 Las Fases de la Sociedad de la Información

Por ello, a la hora de situarnos en el momento actual también es importante desarrollar brevemente las fases que va teniendo la Sociedad de la Información. Según Aubert et al. (2004) podemos observar dos fases:

- *La primera fase*, se produce en la década de los 70 hasta el final del siglo. En este periodo se produce una dualización de la sociedad. El acceso y manejo a las nuevas tecnologías marca una de las grandes diferencias, donde se produce la llamada *brecha digital*⁴, suponiendo este hecho una clara separación entre un grupo de personas y otro.

Según Flecha et al. (2010) podemos hablar de división de clases en tres estratos, *personas incluidas* (trabajos estables, titulados/as), *personas explotadas* (ocupaciones con

⁴ Este término se comienza a utilizar en EEUU en el periodo de gobierno de Bill Clinton, como “digital divide” para denominar la fractura que se estaba produciendo en la sociedad.

bajo niveles de calificación y trabajos precarios), y *personas excluidas* (personas sin trabajo o en economía sumergida).

Pero esta división no solo está presente dentro de la sociedad de cada país, sino que provoca una enorme diferencia entre estos. Todo ello conlleva procesos de exclusión, donde se van a utilizar términos, como el Tercer mundo⁵, y el cuarto mundo⁶.

- La segunda fase, está comprendida entre los finales del siglo XX e inicios de los XXI:

El objetivo está (Aubert et al. 2004) definido por “*una sociedad de la información para todos y todas.*” Este objetivo es compartido tanto desde los organismos públicos y privados. “*Desde diferentes ámbitos de actuación se están desarrollando distintas iniciativas (...) podemos encontrar un sinnúmero de iniciativas sociales y educativas que se están llevando a cabo para romper la brecha digital*” (p. 16).

Lo que se intenta suplir en esta fase son las desigualdades creadas en la anterior fase, es decir, buscar erradicar términos más desarrollados del analfabetismo, como es el *analfabetismo funcional*.

La UNESCO⁷ desarrolla este término como: “*Se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo.*”

Por ello, es esencial buscar una Sociedad de la Información para todas las personas desde la consecución de la igualdad. (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

1.3 Exclusión en la sociedad de la información

Vamos a reflexionar sobre los términos de exclusión social y educativa, aspectos esenciales para entender la importancia de una práctica educativa como Comunidades de Aprendizaje.

Como se puede ver en Castell (1997) la exclusión social es “*el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les*

5 Expresión adoptada en la Conferencia de Bandung (1955) para designar el conjunto de países subdesarrollados, dependientes de las grandes potencias.

6 Término creado por Joseph Wresinski, que designa a las personas que viven en países desarrollados pero viven en situaciones de exclusión social.

7 Término extraído en http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf

permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado.” (p.98). Estos procesos no son cerrados, sino muchas veces asumidos por el conjunto de la sociedad. *“El discurso sobre la exclusión social denota la tendencia observada a excluir de forma permanente de los mercados laborales formales a ciertas categorías de población. Estos procesos tienen consecuencias fundamentales para la desigualdad, la polarización, la pobreza y la miseria.”* (p. 97).

Al no ser una condición, sino un proceso, existe una fluidez entre sus fronteras. Lo que conlleva que las personas queden dentro o fuera por su educación, por los prejuicios sociales, por las prácticas educativas y políticas públicas (Castells, 1997).

Las personas que trabajamos con grupos en riesgo de exclusión, pensamos y creemos que desde la escuela podemos cambiar esta tendencia, aunque mucha gente quiere hacernos ver que es imposible encontrar salida.

Por ello, es importante definir el término de Exclusión Educativa como *“la falta de acceso a los sistemas educativos, la segregación en la escolarización en lugares o dispositivos especiales, la disminución de la calidad de la educación para los más desfavorecidos, el fracaso escolar, el maltrato entre iguales por abuso de poder, etc...”* Por lo tanto, la alternativa a la exclusión educativa es: *“hacer posible que el alto nivel de aprendizaje instrumental no sólo se dé en escuelas elitistas para colectivos en situaciones socioeconómicas más favorecidas, sino que se dé con la misma o mayor intensidad en la escuela pública, donde por lo general se encuentran los sectores de población más desfavorecidos y los más susceptibles a sufrir la exclusión social.”* (Aubert et al. 2004, p.17).

Desde la escuela debemos hacer posible que no existan estas barreras, ya que como la propia Unión Europea nos indica en su Estrategia 2020, que *“un mejor nivel educativo ayuda a encontrar trabajo y los avances en el aumento de la tasa de empleo ayudan a reducir la pobreza”* (Comisión Europea, 2010, p.11).

Después de hablar de exclusión, tenemos que ser capaces de buscar respuestas, de ver la otra cara de la moneda. Como hemos podido ir reflejando en las líneas anteriores, vemos que la escuela es un lugar de oportunidades. Una escuela creada desde la igualdad, no desde la desigualdad, por tanto buscamos una escuela desde la Inclusión Educativa. En el apartado siguiente indagaremos y analizaremos algunas de las claves para dar oportunidad y herramientas a todos y todas.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como veremos a lo largo de las diferentes conceptualizaciones, la Educación Inclusiva es un proceso, un camino para desarrollar aulas y centros que no están marcados por las diferencias individuales, sino por las características generales.

2.1 Conceptualización

Para empezar a hablar de Educación Inclusiva nos debemos fijar en uno de los autores de referencia, Ainscow. El autor desarrolla este concepto al final del libro que sirve de herramienta para el camino de la inclusión,

Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. (Ainscow, 2001, p. 293)

Pero son muchos los autores e instituciones los que desarrollan el término. A continuación vamos a presentar algunos de los más importantes:

La Unesco lo desarrolla en el 2005 mediante un grupo de investigadores, entre los que se encuentra el propio Ainscow como:

(...) un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (p.13)

Donde hace referencia a que más que un tema marginal, tiene el “*fin de responder a la diversidad de los estudiantes*” permitiendo así que la comunidad educativa “*se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender*”.

Como se puede ver en estos conceptos además de marcar el carácter de proceso, son una oportunidad de mejora, una búsqueda de dar las mejores respuestas educativas. Stainback y Stainback (1999) nos habla de cómo crear una escuela inclusiva es conseguir

reconocer, valorar y respetar a todos los alumnos, prestando atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. Existiendo en este tipo de escuelas un sentimiento de grupo.

Otro de los autores de referencia es Echeita (2010) desarrollándolo como,

El proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a la exclusión, esto es, a las situaciones de segregación, fracaso escolar o marginación en la vida escolar, detectando y eliminando para ello las barreras que limiten dicho proceso (p.8).

Muntaner (2010), plantea que para trabajar en la educación inclusiva hay que buscar la consecución de dos objetivos fundamentales:

- ✓ La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos y alumnas, sin excepciones.
- ✓ La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

Hasta el momento nos quedamos con palabras como *proceso, participación, respuestas adecuadas, valorar a todos y todas, innovación, eliminación de barreras, igualdad y calidad*. Son ideas y puntos clave en los que la Educación Inclusiva se apoya, todo ello como dice Arnáiz (1996), se debe entender como una *actitud*, aspecto importante para llevarlo a cabo.

El concepto de Inclusión ha tenido su propia evolución. Al principio se empezó hablando de integración, término que tiene connotaciones diferentes que el de Inclusión, pero fue un punto de partida.

López (2011) nos presenta una comparación entre los dos términos basando en Blanco, 2008; Echeíta, 2007; Giné I Giné, 2001; González, 2008; Infante, 2010; Muntaner, 2010; Pujolàs, 2003; Arnáiz, 2000 y Hernández, 2003:

- *La escuela integradora* se centra en los alumnos y alumnas con NEE adaptando el currículum. Mientras que la *escuela inclusiva* plantea que todos podemos tener necesidades educativas, y busca construir el currículum desde las potencialidades y necesidades de su alumnado, apoyándose en la cooperación de toda la Comunidad Educativa (profesionales, familias, etc.)
- *Las escuelas integradoras* trabajan con el alumnado con NEE mediante especialistas, que trabajan de forma más rígida y dirigida, sin dar oportunidad. En estas escuelas se crean grupos de alumnos y alumnas marcadas por sus diferencias de nivel, favoreciendo así la exclusión. Mientras que en las *escuelas inclusivas* trabajan con el mismo currículum para todos y todas, pero con

diferencias en la evaluación, buscando recursos conjuntamente para mejorar el aprendizaje. En estas escuelas los y las especialistas se dirigen a todos y todas, y cooperan conjuntamente con el resto de profesionales (diseñando conjuntamente las actividades).

- *En las escuelas integradoras* siguen existiendo barreras para el aprendizaje y la participación. Muchas están influenciadas por los estereotipos y etiquetas que el alumnado tiene, dependiendo en gran medida, de las actitudes y creencias del profesorado en relación a la diversidad. En las *escuelas inclusivas* la dirección del centro es un líder que reconoce y potencia a los miembros de la comunidad educativa. El profesorado debe favorecer la participación real del alumnado, para desarrollar competencias que posteriormente serán utilizadas en la sociedad.

El mismo López (2011) nos deja algunas reflexiones sobre las buenas prácticas inclusivas:

- El profesorado debe tener una actitud abierta al cambio y a la innovación docente. Debe buscar alternativas, responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos y todas.
- Aceptar la diversidad como un hecho natural. Plantear propuestas que no solamente tengan una única respuesta, favoreciendo así el aprendizaje de todos y todas. La visión que debe tener el profesorado frente al alumnado con NEE es de oportunidad, de beneficio para todos y todas. El profesorado se apoya en la ayuda y colaboración de los especialistas, no les cede la responsabilidad.
- Como profesorado se debe estar atento a todas las potencialidades y capacidades de cada alumno y alumna, favoreciendo así los valores de respeto e igualdad de trato.

Para finalizar la explicación nos vamos a referir a un antiguo proverbio Chino, “*una imagen vale más que mil palabras*”. Mediante ésta podemos observar las diferencias entre inclusión, integración, separación y exclusión (Ver imagen 1).

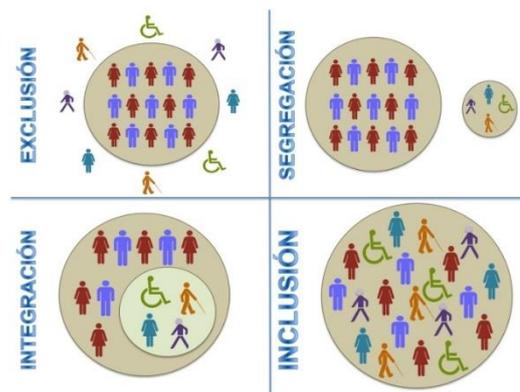


Imagen 1: *Explicación Gráfica de las diferencias entre Inclusión, Integración, Segregación y Exclusión.*

Fuente: IANA, IVLP Alumni Network of the Americas.

2.2 La Inclusión desde la literatura científica

Dimensiones y variables de la educación inclusiva

Dentro de la investigación internacional sobre educación inclusiva se habla de cuatro esferas que interactúan entre sí (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) *Políticas; Conceptos; Estructuras; Sistemas y prácticas*. Estas cuatro esferas se operativizan a nivel escolar en tres variables: *presencia, progreso y participación*. Las cuales están presentes en *Index For Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), y sirven para definir la educación inclusiva. A continuación vamos a desarrollar brevemente estas tres variables.

Presencia

Este término hace referencia a los lugares donde se encuentran escolarizados los y las estudiantes (Rodríguez, Torrego y Flecha, 2013). Durante años la respuesta educativa frente al alumnado con necesidades educativas especiales, es la separación del resto de la clase, repetición de curso o transferencia a otros centros, siendo estas medidas ineficaces para solucionar el problema del abandono escolar y el bajo rendimiento académico (OCDE, 2011). En el 2007, la propia OCDE propone una serie de medidas que están relacionadas con la propia educación inclusiva: mejorar los vínculos entre escuela y familia, dar una respuesta educativa eficiente a los grupos con mayor riesgo de exclusión, dar prioridad a la educación básica, priorizar la educación temprana y crear objetivos concretos para crear mayor igualdad educativa.

Progreso

Se entiende como el centro desarrolla medidas educativas para la optimización del rendimiento escolar de todos y todas. Existe evidencia sobre los beneficios que las agrupaciones que presentan *inclusión*, afecta sobre todo el alumnado. Mejorando tanto a nivel de rendimiento académico, como de habilidades sociales y autoestima dentro de los grupos con necesidades educativas y los que no (Rodríguez, et al., 2013).

Para observar cuáles son las mejores respuestas educativas para el progreso de todos y todas nos fijamos en el proyecto INCLUD-ED (dentro del Sexto Programa Marco de la Comunidad Europea, 2006-2011), donde se ha realizado el informe “*Actuaciones de éxito en las escuelas Europeas*” (FP6, 2006-2011). El fin del mismo se concreta en “*analiza las estrategias educativas que contribuyan a la superación de las desigualdades y promover la cohesión social y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginados*”⁸. Se ha identificado cinco modelos principales de inclusión (INCLUD-ED, 2011): *Grupos heterogéneos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva.*

Participación

Aisncow (2003) identifica que uno de los elementos hacia la inclusión es la *participación de todos los alumnos*, refiriéndose a este término como las experiencias de los alumnos cuando se encuentran en la escuela. Como hemos visto en el punto anterior, la participación en grupos heterogéneos tiene beneficios hacia todo el alumnado. Existiendo también otra pieza clave para que esta participación sea óptima, la de las propias familias. El proyecto INCLUD-ED (2011) ha analizado cinco tipos de participación familiar:

- *P. Informativa*, hace referencia al hecho de informar a las familias de las acciones y decisiones que toma el centro.
- *P. Consultiva*, el centro consulta a las familias las actividades que se llevan dentro de este.
- *P. Decisoria*, creación de órganos de decisión donde están presentes las familias, los cuales son los que desarrollan las acciones y actividades que el centro tiene.
- *P. Educativa*, participación de las familias en los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto dentro y fuera del aula.

⁸ Extraído de <http://creaub.info/included/about/>

- *P. Evaluativa*, tanto las familias como toda la comunidad educativa es participe en el proceso de evaluación del alumnado.

Dicho proyecto evidencia que las tres últimas formas de participación son las que dan realmente beneficios a todo el alumnado. Como observamos, vamos viendo cuáles son los aspectos para empezar el camino hacia la Inclusión.

El Index for Inclusion: Medida evaluativa y reflexiva

Aunque nuestro estudio no se centra en el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011), es importante explicar brevemente en qué consiste, y fijarse cuáles son las claves que presenta. Sus autores Booth y Ainscow (2011) lo definen como:

“Un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad.” (p.12)

Este proceso permite, de manera sistemática, mejorar la Inclusión con cinco etapas (Ver imagen 2), las cuales son las que debe desarrollar un colegio para realizar un plan de mejora con una orientación inclusiva.



Imagen 2: *Etapas del proceso de la Inclusión con el Index for Inclusion.*

Fuente: Booth y Ainscow (2011)

Este instrumento consta de tres dimensiones de igual importancia (Booth y Ainscow, 2011), crear *Culturas Inclusivas* (CCI), elaborar *Políticas Inclusivas* (EPI), y desarrollar *Prácticas Inclusivas* (DPI). La primera dimensión (CCI), consiste fundamentalmente en crear una comunidad educativa para todos y todas, es decir, que todas las personas sean bienvenidas. La segunda dimensión (EPI), a través de la innovación docente, busca una mejora de la práctica de la misma, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y

la tercera dimensión (DPI), busca que las actividades dentro y fuera del aula tengan la máxima participación del alumnado.

Modelos educativos emergentes

Actualmente nos encontramos a nivel mundial determinadas prácticas que tienen como paraguas la inclusión, según Rodríguez, et al. (2013): *Success for all* (Slavin and Madden, 1998), *School Development Program* (Comer, 1993), *Coalitíon of Essentials Schools* (Sizer, 1989), *Escuelas Ciudadanas* (Gadotti, 2002) y *Comunidades de Aprendizaje* (Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002), algunas de ellas dan origen a la Comunidades de Aprendizaje. A continuación vamos a explicar estas experiencias brevemente:

- Éxito para todos y todas

En 1987 la Universidad de John Hopkins y el Departamento de Educación comenzaron a trabajar con las escuelas de Baltimore que tenían bajo rendimiento y más problemática. El profesor Robert Slavin (1996a, 1996b, 1998) y su equipo fueron los creadores de este programa, basándose en las investigaciones educativas. Actualmente tiene un impacto recogido en un informe anual del 2013⁹ de 1.000 escuelas, 26.000 profesores y profesoras, 330.000 alumnos y alumnas, repartidos además de EEUU, en otros países como Reino Unido y Canadá.

El fundamento de este programa es, que para conseguir el éxito educativo, el aprendizaje es compromiso de todos y todas. Por ello, cuando se desea llevar a cabo se necesita que la escuela crea en que todos los alumnos y alumnas pueden conseguir el éxito. Para ello debe haber un apoyo al programa, ya que tiene que existir un 80% a favor de la implementación de éste por parte de toda la comunidad educativa, además de tener el respaldo de la administración pública. En las aulas se realiza trabajo cooperativo, donde existen grupos de dos o tres alumnos y alumnas de diferentes niveles, siendo el profesor el que explica el planteamiento de las actividades. También se realizan estrategias individualizadas, un aprendizaje unido a las vivencias del alumnado, y la lectura como uno de los ejes centrales del SFA (*Success for All*), ya que los escolares leen durante 90 minutos todos los días. Esto se consigue con la participación de toda la comunidad educativa, existiendo un equipo de apoyo familiar formado por ellas mismas, para animar a las familias hacia la lectura y la participación en la escuela (Racionero y Serradell, 2005).

⁹ http://www.successforall.org/SuccessForAll/media/PDFs/400000016_AR_2013_all.pdf

- El programa de Desarrollo Escolar

El Programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program, SDP*) tiene su origen en 1968, en dos escuelas con bajo rendimiento académico, problemas en los comportamientos de los alumnos y las alumnas, y un sentimiento de desánimo por parte del profesorado y las familias del colegio. Fue entonces cuando se pidió colaboración a la Universidad de Yale, y donde el precursor, James Comer (Comer, 1996, 1999), orientó a los colegios no sólo hacia el éxito escolar de su alumnado, si no a un desarrollo global, movilizándolo para ello a toda la comunidad educativa. *The SDP is the first reported school intervention program in which the test scores, behavior, and attendance of poor and/or socially marginalized students improved dramatically.*¹⁰

Después de los beneficiosos resultados del programa, el modelo se fue implementando en más escuelas, sobre todo de primaria, y con características similares a las primeras. Actualmente hay más de 1.000 escuelas en 26 estados de los EEUU, Sudáfrica, Inglaterra e Irlanda¹¹.

En opinión de James Comer (Valls, 2000, p. 205), un chico o una chica pobre o procedente de una familia marginal no tendrá una preparación adecuada para entrar en la escuela. Y puede llegar sin haber aprendido habilidades sociales como la negociación y el compromiso. Alguien de quien se espera que aprenda a leer en la escuela puede venir de un hogar donde nunca le lean cuentos, o no vea leer nunca a las personas adultas cercanas. Por eso, en dichas escuelas es fundamental crear espacios y lugares donde tanto los padres y madres como el profesorado se encuentren y tomen decisiones conjuntamente. Medida que tiene un triple sentido, buscar el mayor número de personas implicadas en la formación del alumnado; cambiar la visión que tienen las familias de la escuela, por su propia experiencia; además de reenganchar a estas familias en el ámbito de la formación. (Elboj, et al., 2009).

- Escuelas Aceleradas

Es un programa que tiene sus inicios en 1986 de la mano de Henry Levin (1987, 1993, 1995) profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. Ellos mismos lo describen como *un proceso para acelerar el logro de todos los estudiantes mediante el desarrollo de entornos de*

¹⁰Extraído de :<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx>

¹¹Datos extraídos de la página oficial: <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx>

*aprendizaje acelerado y el empoderamiento de los alumnos a través de rigor académico y la instrucción basada en la investigación.*¹²

Este proyecto tiene como estrategia fundamental enseñar técnicas pedagógicas utilizadas para niños y niñas con superdotación o talentosos (Racionero y Serradell, 2005). En el 2005 había más de 1.500 escuelas, en más de 40 estados de EEUU y 50 escuelas en Hong Kong. Es un programa que se adapta a las necesidades del centro escolar, con una auténtica transformación, ya que también necesita la implicación de toda la comunidad educativa, siendo necesario el 90% de apoyo de todos y todas.

Según Rosa Valls, (2000, p. 193) *El objetivo principal es dotar de planes de estudios enriqueciendo precisamente a quienes menos expectativas tienen, al contrario de lo habitual que es bajar el nivel.* Es un programa que va dirigido a alumnos y alumnas desde los primeros años hasta los doce años, especialmente a aquellos y aquellas que están en situación de riesgo. Este programa no consiste en un modelo didáctico, sino que es una forma de organizar los estudios, que se está traspasando a niveles superiores de educación, como secundaria. Este proceso puede tardar entre tres y cinco años. Una parte clave es la participación de las familias, reflejándose en la firma de un contrato donde aparece el compromiso de todas las partes, las obligaciones y cambios que se deben producir dentro de las familias (Valls, 2000).

- *Escuelas ciudadanas*

El proyecto de Escuelas Ciudadanas nace en Brasil, a finales de la década de los 80, unido al concepto de educación popular que existía en dicho país, y basa sus ideas en Paulo Freire. Gadotti (2003) expone que las Escuelas Ciudadanas deben tener las siguientes características: el poder público garantiza el mantenimiento de la escuela; la dirección debe de ser elegida democráticamente, siendo ésta la que elabore, ejecute e implante un proyecto político-pedagógico con autonomía, a través de un cuerpo colegiado.

En el *Fórum Mundial de Educación del 2001*, el Instituto de Paulo Freire coordinó el *“Primer Encuentro Nacional de Escuelas Ciudadanas”* y durante el *Forum Social Mundial*, en febrero de 2002, se realizó el *“Primer Encuentro Internacional de Escuelas Ciudadanas”*.

Los principios de estas escuelas son (Gadotti, 2002):

1) partir de las necesidades de los alumnos y de las comunidades; 2) instituir una relación dialógica profesor-alumno; 3) considerar la educación como producción y no como transmisión y acumulación de conocimientos; 4) educar para la libertad y la autonomía; 5) respeto a la diversidad cultural; 6) defender la educación como un

¹² Extraído de <http://www.acceleratedschools.net/aboutus.htm#OV>

acto de diálogo en el descubrimiento riguroso, no obstante, a su vez, imaginativo, de la razón de ser de las cosas; 7) el planeamiento comunitario y participativo.

La pedagogía que tienen estas escuelas está basada en la llamada “*concepción dialéctica de la educación*”, siguiendo los caminos de la pedagogía de la praxis. Unido directamente al pensamiento de transformación de Paulo Freire. A través de estas escuelas se busca educar al ciudadano y ciudadana, por lo que son las impulsoras del Movimiento de Ciudades Educadoras.

- *Coalición de escuelas esenciales*

TheodorSizer (1984) fue el fundador y precursor de los principios de *las Coalition of Essential Schools* (CES), para conseguir una reforma educativa centrado en los centros de secundaria de los EEUU. Esta organización cuenta con más de 600 centros educativos (Rodríguez, et al., 2013). La propia Coalición¹³ se describe como “*lugares de aprendizaje de gran alcance donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar su máximo potencial*”.

Los principios que estas escuelas buscan se pueden concretar en (Coalition of Essential Schools, 2013):

- La escuela debe ayudar al alumnado a usar su mente de forma productiva.
- Cada estudiante debe dominar una serie de destrezas y áreas de aprendizaje, consiguiendo mediante un programa individualizado el dominio y logro de estas metas, que están unidas a las necesidades y características del alumnado.
- Las prácticas educativas deben estar diseñadas a la “medida” de cada estudiante, siendo los procesos de enseñanza y aprendizaje personalizados.
- El profesorado debe ser un asesor para el alumnado, ayudando en el proceso de “aprender a aprender”.
- Los y las estudiantes que pasen a niveles de secundaria deben demostrar tener dominio en lenguaje y matemáticas. Aquellos y aquellas que no lo hayan conseguido realizarán una instrucción intensiva, y después deben mostrar sus habilidades para la consecución de un título que lo acredite.
- Debe existir confianza hacia el alumnado, y las familias deben ser colaboradores de este proceso de enseñanza.
- El personal docente debe estar comprometido como maestro y entrenador hacia el alumnado.

¹³ Extraído de <http://www.essentialschools.org/items>

- No debe de existir un ratio mayor de ochenta alumnos y alumnas por profesor, donde debe existir tiempo suficiente para las planificaciones y las coordinaciones entre profesionales.
- Las políticas, las prácticas y las pedagogías deben ser incluyentes y no excluyentes.

2.3 Normativa

El término Educación Inclusiva no es simplemente un ideario, es un derecho, que se transforma en obligación al ser educadores y educadoras. Por lo que vamos a presentar brevemente algunas de las Declaraciones, Convenciones o Marcos que han ido desarrollando las diferentes instituciones, tanto nacionales como internacionales, alrededor de este término.

En 1948 la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en el artículo 26, nos dice que toda persona tiene derecho a la educación, y enmarca *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a la libertades fundamentales.*

Aunando más directamente en aquellos y aquellas que se benefician directamente por una Escuela Inclusiva, está la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1990) en el artículo 28, además de *Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;* se recoge que *Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.* Existiendo anteriormente la *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (ONU, 1965), que apoya esta idea.

Sin olvidarnos de aquellas que tienen un carácter más directo con las personas con discapacidad (como la *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*, ONU, 2006, y otras), y teniendo como base las dos declaraciones anteriores, vamos a centrarnos en aquellos pactos, declaraciones, análisis y reflexiones que desgranar la Educación Inclusiva:

- *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1990), habla de *satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos.*

- *Declaración de Salamanca de principios, políticas y práctica para las necesidades educativas especiales* (UNESCO, 1994) habla de escuelas integradoras y especiales, donde surge el término de Inclusión (Jiménez, 2012).
- *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Delors, 1996), llamado “Libro Blanco”, nos marca que “La Educación encierra un tesoro”, y desarrolla cuatro pilares en la educación: *Aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, y a ser*.
- *Marco de Acción de Dakar* (UNESCO, 2000), entre los compromisos institucionales, ya aparece la Educación Inclusiva, y los países se comprometen a formular políticas educativas de inclusión, haciéndola una exigencias colectiva.
- “*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Edu-tacion for All*” (UNESCO, 2005) se marcan las directrices y líneas que hay que seguir hacia la Educación Inclusiva, según el Equipo de Educación Inclusiva que trabaja desde un permanente feedback con la práctica.
- *Conferencia Internacional de Educación* (UNESCO, 2008), bajo el título “*La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro*”, se marca la Educación Inclusiva entran dentro de los Objetivos del Milenio.

Éstos son algunos de los momentos y lugares más importantes en lo que nos podemos fijarnos, acompañados anteriormente de las definiciones y diferencias terminológicas entre integración e inclusión, y un conjunto de prácticas. Pero en el siguiente punto lo que vamos a desarrollar es la práctica educativa, el proyecto de inclusión que nuestro colegio actualmente desarrolla.

3. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El centro educativo donde se desarrolla la investigación que aquí presente lleva dos años como Comunidad de Aprendizaje, por lo que es importante conocer los orígenes, fundamentaciones, acciones y fases que un colegio realiza al transformarse.

Las Comunidades de Aprendizaje nacen después de años de investigación, observación y conocimiento directo de diferentes proyectos en todo el mundo, centrados en gran parte, en diferentes metodologías y organizaciones escolares de EEUU. Esta forma de entender la escuela se desarrolla a través del CREA, y se fundamenta, como hemos dicho anteriormente, en el Proyecto INCLUED-ED (2011).

3.1 Orígenes

Las prácticas y programas que dan origen a las Comunidades de Aprendizaje son, *School Development Program* (Programa de Desarrollo Escolar), *Success for All* (Éxito para todos), *Accelerated Schools* (Escuelas Aceleradas), y la escuela de adulto de la Verneda de Sant-Martí, primera Comunidad de Aprendizaje.¹⁴ La primera comunidad se produce cuando, en los ochenta, el CREA¹⁵ (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdad) comienza a desarrollar concepciones en el ámbito de teorías y prácticas inclusoras.

La Verneda-Sant Martí¹⁶

La Verneda-Sant Martí comenzó su andadura en 1978 (Racionero y Serradell, 2005) cuando un grupo de personas de un barrio de Barcelona, ocuparon un edificio. Éste pasó a ser un centro cultural, con determinados servicios que cubrían las necesidades de la gente de dicho barrio.

Es un centro donde (Valls, 2000) la frase más repetida es: *“la escuela es de los y las participantes”*, ellos mismos lo definen como: *“Un centro educativo plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas.”*.

La práctica educativa se basa en la pedagogía de Freire, con el objetivo de dar facilidades a un mayor número de personas para que participen, organicen y propongan actividades en el ámbito de la educación. Las asociaciones que forman este centro son “Agora” y “Huera”, las cuales tienen una representación en todos los órganos de decisión.

Su papel es fundamentalmente mantener la orientación igualitaria de la escuela y cortar cualquier proceso que pueda tender a concentrar las decisiones en manos de profesionales. La relación se basa en la voluntad común de impulsar el proyecto y la confianza mutua (Valls, 2000, pag.188).

La constitución del centro en Comunidad de Aprendizaje se produjo en unas Jornadas de Primavera en 1999, momento en el que personas del barrio empezaron a soñar con la escuela de sus sueños. Actualmente la escuela cuenta con más de cien voluntarios, dos mil personas beneficiarias y personal contratado. El abanico de formación es bastante

¹⁴ Las tres primeras prácticas y programas han sido explicadas anteriormente (ver Capítulo B 2.2).

¹⁵ Para saber más información <http://creaub.info/es/>

¹⁶ Para saber más información <http://www.edaverneda.org/edaverneda/es>

amplio, desde cursos de formación básica, como alfabetización, neolectores, conocimientos instrumentales, hasta formación en idiomas, acceso a la universidad, actividades culturales y de ocio, etc. Todas las personas que colaboran tienen un itinerario de formación. Contado con la lectura de la historia del propio centro, y una parte práctica para poder conocer la oferta educativa que hay. El sistema de gestión y decisión está basada en la “aprobación colectiva” del proyecto por parte de todas las personas que lo forman.

La escuela se entiende a sí misma como un proyecto, es decir, sus actividades no están definidas para siempre sino que tiene que ir adaptándose y adelantándose a la situación cambiante de la sociedad de la información (Valls, 2000, pag.184).

3.2 Concepto

Las Comunidades de Aprendizaje son una propuesta educativa, llevada a cabo mediante un cambio, siendo los pilares que sustentan este proyecto sus Principios Pedagógicos, el Aprendizaje Dialógico, las Fases y las medidas de éxitos.

Rosa Valls (2000) lo describe como,

(...) un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (p. 226)

El objetivo que busca un centro cuando se convierte en Comunidad de Aprendizaje es reorientar el fracaso académico en éxito, potenciando todos los recursos existentes en la comunidad educativa para este fin. Se ha demostrado su utilidad mediante el aumento en el aprendizaje instrumental y dialógico, las competencias y la solidaridad (Racionero y Serradell, 2005).

El fundamento principal se basa en la pedagogía crítica, aportando una concepción educativa basada en hacer posible el cambio social, mediante una reducción de las desigualdades de género, etnia, raza, posición económica, etc. a través de la educación (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994, p. 57). Pero este proyecto no solamente está presente en aquellos lugares donde existe una mayor desigualdad, si no que se lleva donde se desea mejorar la calidad educativa y la convivencia.

Actualmente existen 126 Comunidades de Aprendizaje, 123 en España y 3 en Brasil (ver tabla 1). Pero son muchos los procesos de formación que se están llevando a cabo en diferentes países de América del Sur y España para iniciar el proceso.

CCAA	0-3	Infantil y Primaria	Secundaria	Ed. Personas Adultas	Total
Andalucía	0	13	3	1	17
Aragón	0	5	0	0	5
Castilla La Mancha	0	4	0	0	3
Castilla León	0	2	1	0	3
Cataluña	3	31	1	1	36
Euskadi	0	28	3	4	35
Extremadura	0	8	0	0	7
Galicia	0	1	0	0	1
La Rioja	0	1	0	0	1
Madrid	2	0	0	0	2
Melilla	0	1	0	0	1
Murcia	0	1	0	0	1
Navarra	0	2	0	0	2
Ceuta	0	1	0	0	1
Valencia	0	5	1	0	6
Brasil	0	3	0	0	3
TOTAL	5	106	9	6	126

Tabla 1: Recuento de las Comunidades de Aprendizaje actuales.

Fuente: Página Oficial de Comunidades de Aprendizaje.

3.3 Principios Pedagógicos

Los principios pedagógicos de las Comunidades de Aprendizaje no son orientaciones de una didáctica concreta, sino una propuesta para que no exista exclusión, debido a que todas las personas tenemos capacidades, simplemente tenemos que poner los medios para poder demostrarlo. Los elementos pedagógicos clave son (Valls, 2000, Elboj et. 2009):

Participación

Cuando se pretende conseguir el éxito educativo, la participación de todos y todas es esencial, ya que no solamente es el profesorado el que influye en el alumnado, sino que es todo el entorno el que afecta. Un centro educativo está dentro de un contexto, con sus asociaciones, con sus centros de acción social, con diferentes personas que participan en la sociedad, ellos conjuntamente con las familias y docentes deben participar en los colegios. Por lo tanto, es esencial crear diferentes entornos, momentos y espacios para la participación.

Centralidad del aprendizaje

Otro de los objetivos de este proceso es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus potencialidades y capacidades, sin que las características sociales y psíquicas puedan obstaculizar el aprendizaje (Valls, 2000). Ello se sustenta en mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que se da en los centros educativos, incorporando a diferentes personas en el aula, formando a las familias y contexto en diferentes temas, buscando momentos para compartir lecturas conjuntas, etc.

Expectativas positivas

Como dicen Elboj et al. (2009) “*Quien está convencido de caerse ya no sube a la bicicleta*”, por lo que se parte de las altas expectativas para todos y todas, dejando atrás ideas como el *Curriculum de la Felicidad*¹⁷. Se busca resaltar y estimular el éxito educativo, fomentando también la alta autoestima, creando lazos entre el alumnado y el resto de personas presente en este proceso. Es necesario que tanto la familia como el profesorado crean en los niños y niñas para que este sentimiento se traspase a ellos mismos.

¹⁷ Término descrito por Jesús Gómez en <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>

El progreso permanente

Como hemos observado con anterioridad, es necesario ir evaluando este tipo de proceso. Mediante la reflexión conjunta podemos llegar a valorar exactamente cómo se está llevando a cabo. Esta evaluación se debe realizar por todas aquellas personas que forman parte de la comunidad educativa, siendo ellas las que están en el día a día, y las que se dan cuenta de los procesos que suceden. Esto se enriquece más con personas externas, que tienen otros conocimientos y herramientas, por lo que el trabajo conjunto es el necesario para llevar a cabo esta actividad.

3.4 Aprendizaje dialógico

Estos principios pedagógicos se complementan con una determinada manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, que no solo envuelve las aulas de estos centros, sino que son la esencia de todo centro, mediante el Aprendizaje Dialógico. Este término es desarrollado por el CREA de la Universidad de Barcelona, después de años de investigación. Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero (2010) desarrollan el concepto como:

El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. 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 enriquecidas. (p.167)

Bases teóricas en los que se fundamenta:

Las bases teóricas del *Aprendizaje Dialógico*, son a) las capacidades universales, b) La interacción diálogo e intersubjetivas, c) Actos comunicativos, y d) Interacciones transformadoras. El cual es desarrollado a través de sus siete principios. A continuación, vamos a intentar presentar algunos de los aspectos más importantes de sus bases teóricas, terminando con los siete principios.

a) Las capacidades universales (ver imagen 3),

Los principales autores en los que se apoya son Chomsky (2000), Habermas (2001) y Cummins (2001).

Chomsky (1997) nos aporta el término de *Gramática Universal*, donde todas las personas estamos dotados con competencias lingüísticas. Habermas (2001) a través de la *Teoría de la acción comunicativa*, nos habla de la capacidad de las personas para establecen interacciones comunicativas con otras personas, por lo que todos y todas somos capaces de actuar sobre el mundo. Y por último, Cummins (2001) hace un extenso trabajo sobre el aprendizaje de las lenguas en los niños y en las niñas. Teniendo como clave para desarrollar el lenguaje, es el diálogo, participación y aprendizaje.

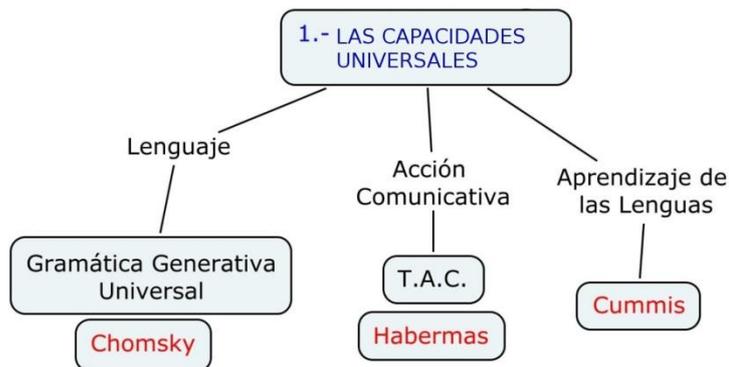


Imagen 3: *Las Capacidades Universales*.

Fuente: Elaboración propia de Henar Rodríguez.

b) Interacción, diálogo e intersubjetividad (ver imagen 4)

Estos tres conceptos son desarrollados a través de Vygotsky (1995, 1996), Mead (1973), Bruner (1997), Rogoff (1993), Wells (2001) y Searle & Soler (2004).

Vygotsky (1995) nos plantea cómo el desarrollo cognitivo de las personas está estrechamente relacionado con la sociedad y la cultura, por lo que es importante fijarse en los contextos y las interacciones de los niños y las niñas. Por otra parte, el propio Vygostky (1996) crea el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), donde el aprendizaje de los niños y las niñas es mayor con la guía de un adulto. Mead (1973) realiza su aportación a través del *Interaccionismo Simbólico*, explicando que las personas nos percibimos como miembro de la sociedad, consiguiendo el desarrollo social a través del lenguaje. Bruner (1997) pone como mediador del desarrollo humano a la educación, siendo el profesor el mediador. Otra de las autoras que desarrolla el papel del dialogo y la interacción es Barbara Rogoff (1993), con el término de *participación guiada*, donde un adulto o igual es el puente para el aprendizaje, ya que mediante la participación en actividades culturales vamos desarrollándonos. Wells (2001) mediante la *Indagación Dialógica*, marca como el conocimiento se desarrolla a través de las interacciones comunicativas, enmarcadas dentro de un contexto social. La *Teoría de la acción dialógica* de Freire (1997), nos habla que es a

través de la interacción entre los personas como se va construyendo la realidad, por lo que la relación que se crea entre el educando/a y educador/a es importante para crear una realidad. Bakhtin (1981) aporta la *Imaginación Dialógica*, poniendo el punto de mira en la reflexión y dialogo que tenemos unos con otros, siendo éste el que va dando significado a las cosas. Y por último el CREA a través de Searle & Soler (2004) nos exponen la importancia de la *Interacciones dialógicas*, el entendimiento desarrollado desde la igualdad tiene un mayor impacto en el aprendizaje.



Imagen 4: *Interacción, diálogo e intersubjetividad.*

Fuente: Elaboración propia de Henar Rodríguez.

c) Actos comunicativos (Ver imagen 5)

Basándose en Austin (1971), Searle (1980) y Habermas (2001) con los *actos del habla*, las Comunidades de Aprendizaje buscan una mayor profundidad en las interacciones, ya que estas desarrolladas a través del dialogo entre iguales, desarrollan Actos Comunicativos, frente a las interacciones de poder que se realizan a través de la coacción y la imposición.

3.- ACTOS COMUNICATIVOS



Imagen 5: *Actos Comunicativos.*

Fuente: Elaboración propia Henar Rodríguez.

d) Interacciones transformadoras (ver imagen 6)

Freire (1997) a través del diálogo va transformado la realidad de un país, plasmado en su “Pedagogía del oprimido” como el diálogo horizontal consigue una mejor educación. Y Vygotsky (1996) se fija como el ser humano a través de las herramientas culturales (lenguaje), transforma la realidad y así mismo.



Imagen 6: *Interacciones transformadoras*.

Fuente: Elaboración propia Henar Rodríguez.

- Principios del Aprendizaje Dialógico:

Después de mostrar las bases teóricas de este aprendizaje, vamos a ir desarrollando los principios que forman el Aprendizaje Dialógico según, Aubert et al. (2010); Valls (2000); Elboj et al. (2009); y Aubert et al. (2004):

I. Diálogo igualitario

En nuestras sociedades se está produciendo un mayor impulso por solucionar los conflictos mediante el diálogo, contribuyendo esto a la democratización de las sociedades y de las personas. En cambio, cuando se utiliza el poder se produce un aumento de los conflictos y las desigualdades. Por eso, uno de los principios, es el *diálogo igualitario*, debido a que toda persona tiene el mismo derecho a hacer aportaciones, y éstas deben de ser consideradas como válidas por su argumentación no por la posición social que tenga la persona que lo realiza, haciendo el cambio del *argumento de la fuerza por la fuerza de los argumentos*. Aquellas relaciones con poder, como la que puede tener un profesor y un alumno, la importancia está en que el profesor, cree un clima de entendimientos, de diálogo e igualdad, para que el profesor esté más cerca de las inquietudes que pueda tener el alumno a la hora de aprender, haciendo así que el profesor pueda ayudarle a mejorar este proceso.

Este principio utiliza el diálogo como base de la transformación, buscando que las personas puedan participar a través de él.

Las comunidades de aprendizaje, por ejemplo, se abren a la participación de todos los agentes educativos en una creciente estrecha colaboración. Los diferentes sectores se van motivando más para participar porque ven que tienen oportunidades de dialogar y porque ese diálogo genera mejora de los resultados académicos y de la convivencia. (Aubert et al. 2010, pág. 175)

II. Inteligencia cultural

Todavía estamos acostumbrados a escuchar cómo se valora la inteligencia mediante el coeficiente intelectual, pero cada vez más nos fijamos en otros tipos de inteligencias, como por ejemplo, hace Gardner (2003) introduciéndonos en las inteligencias múltiples. En este sentido, el Aprendizaje Dialógico potencia la inteligencia cultural, donde la riqueza no está solamente en la inteligencia académica, sino que incluimos la inteligencia a través de la práctica y la comunicación. Y así mejoramos y desarrollamos más aprendizajes que normalmente estábamos acostumbrados a desaprovechar.

Necesitamos la inteligencia cultural de personas de la comunidad para aumentar el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas y mejorar la convivencia en las aulas, en los centros educativos y en la relación de éstos con la comunidad. (Aubert et al., 2010, p. 175)

III. Igualdad de diferencias

Como hemos comprobado con anterioridad, estamos más acostumbrados a agrupar entre iguales, es decir, trabajar en las aulas con grupos homogéneos, creando así discriminación con una parte del alumnado, sin dar oportunidad a enriquecerse con las mezclas heterogéneas. La homogeneidad de los grupos de estudiantes está basada en que esta medida retrasaría el aprendizaje para unos, y causaría problemas a la hora de enseñar, ya que no existiría una respuesta eficaz para todo el alumnado. Este tipo de prácticas educativas lo que consigue es una segregación dentro de las escuelas. Sin embargo, como hemos analizado con anterioridad, en las investigaciones que se han realizado en la Educación Inclusiva, las repercusiones positivas son para todos y todas apostando por un Currículum de máximos, viendo cuáles son los instrumentos y las acciones que pueden beneficiar a todos y todas, sin interrumpir el proceso y la velocidad de aprendizaje de nadie (Aubert et al., 2004, p. 127-129).

Los grupos interactivos es una de las acciones que potencian y desarrollan los aprendizajes a través de las interacciones en el aula entre adultos y alumnado (está práctica quedará explicada y concretada posteriormente), todos y todas tenemos algo que aportar, y

cada uno desde su cultura, contexto y realidad diferente. Si observamos el Proyecto INCLUD-ED (2011, p. 48): podemos ver que algunos de los efectos al hacer grupos heterogéneos son:

- e) *Inciden positivamente en el rendimiento académico, tanto del alumnado que obtiene buenos resultados como del que tiene un menor nivel de aprendizaje.*
- f) *El alumnado con bajo rendimiento se beneficia del ritmo de trabajo de los grupos más avanzados.*
- g) *Cuando existe una organización adecuada del aula y de los recursos, el alumnado con discapacidades obtiene mejores resultados académicos, y desarrolla una mayor autoestima en clases integradas que separados del grupo de referencia.*

IV. Dimensión instrumental

Si seguimos con la idea de que las personas de determinados contextos, grupos étnicos o características no pueden llegar a tener un nivel de exigencia que los demás, estamos nosotros mismos, potenciando la discriminación, y alimentando la segregación de personas.

Lo que la realidad nos muestra es que precisamente aquello que más necesitan las niñas y los niños de entornos desfavorecidos para superar su exclusión social o minimizar el riesgo de estar excluido es una buena preparación académica que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje. (Aubert, et al., 2010, p. 203)

Por ello, potenciando el diálogo entre iguales, se fortalece el aprendizaje instrumental, transformando las realidades de todos y todas, y mejorando las habilidades comunicativas. Las Comunidades de Aprendizaje tienen el diálogo como uno de los puntos más importantes del proyecto.

V. Creación de sentido

Un proyecto como es el de Comunidades de Aprendizaje, donde se fomenta el *diálogo igualitario*, y se trabaja a través del diálogo entre iguales, las personas que lo forman van creando conjuntamente un proyecto común, para conseguir la transformación y la escuela de tus sueños. Este principio consigue que las personas hagan de sus sueños una realidad, mejorando las realidades de determinados contextos. Otra de las acciones que se desarrollan a través del sentimiento conjunto es mejorar la autoestima.

VI. Transformación

Cuando no dejamos influenciarnos por determinadas etiquetas y estereotipos, conseguimos que las personas crean en sus potencialidades, y así mejoren las realidades. Es vital hacer un proceso motivador, que busque el desarrollo de una escuela, de un entorno, donde todos y todas deben construir conjuntamente, teniendo como eje conductor una mejora de la práctica educativa.

Entendemos que una pedagogía crítica no es aquella que sólo es capaz de analizar la situación social y poner en claro aquello que no funciona en la sociedad o en el sistema educativo sino que, además, debe alcanzar los medios intelectuales y prácticos para transformar aquellas realidades que van en perjuicio de la mayoría y en especial de las personas más maltratadas por la dualización de la sociedad de la información. (Aubert et al., 2004, p. 132)

VII. Solidaridad

El concepto de la solidaridad se debe enseñar a través de la práctica diaria, de lo cotidiano, donde las personas trabajen codo con codo para mejorar. Este principio es importante, ya que es desde donde podemos luchar para cambiar y superar las desigualdades sociales. Desde las prácticas educativas, como son, los Grupos Interactivos, y la organización de la escuela a través de Comisiones Mixtas, se crea un ambiente de trabajo conjunto que envuelve y transmite uno de los mejores valores que el hombre puede tener como referencia.

3.5 Fases

Ser una Comunidad de Aprendizaje no se produce de un día para otro, cuando un centro educativo se quiere transformar existe una serie de fases recomendadas desde el CREA. Las cuales van haciendo el proceso flexible y adaptable a la realidad de cada centro. Se busca desde unas determinadas acciones, reflexionar y analizar la realidad de cada centro, y así poder observar cuáles son sus fortalezas y debilidades. A continuación vamos a indicar cuáles son las acciones esenciales dentro de la transformación de un colegio en comunidad de aprendizaje (Elboj et al., 2009) y (Valls, 2000):

Puesta en marcha (un curso escolar):

- I. Sensibilización
- II. Toma de decisiones
- III. Sueño
- IV. Selección de prioridades

V. Planificación

Consolidación (dos cursos escolares):

VI. Investigación

VII. Formación

VIII. Evaluación

I. Sensibilización

Durante un mes aproximadamente se realiza una formación dividida en sesiones de trabajo y debate, con el objetivo de conocer las grandes líneas de transformación, analizar el contexto social y conocer las teorías en las que se sustenta Comunidades de Aprendizaje. Realizando una primera reunión de toma de contacto, seguida de una formación de 30h. con el claustro donde pueden estar presentes las familias y los agentes sociales del barrio. (Elboj et al., 2009).

Los contenidos que se incluyen en esta formación son, una explicación general del proyecto; ver las fases y su aplicación; analizar la Sociedad de la Información; analizar la aplicación en ese contexto; análisis de la primera Comunidad de Aprendizaje como es La Verneda- Sant Martí; análisis de la transformación del centro; ver la situación de desigualdad educativa; y por último, una sesión específica de análisis de las necesidades de formación. Existiendo una parte específica para el claustro que incluye, la organización del profesorado y del centro; la atención a la diversidad; ver formación que se está impartiendo; quién viene y quién no viene a la escuela; el horario del alumnado; la formación como resultado de muchas influencias; la relación con los padres y madres; el voluntariado; y terminando con una reflexión general sobre el papel del profesorado como intelectuales transformadores.

II. Toma de decisiones

Después de conocer todo el entramado que engloba el proyecto, se debe crear un debate durante un mes, donde las personas puedan interiorizar y reflexionar sobre si dar el paso o no. Para dar validez a este acuerdo deben reunir las siguientes condiciones (Valls, 2000, p. 248):

- a. El 90% del claustro ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.
- b. El equipo directivo también debe estar de acuerdo.
- c. Se debe aprobar por el Consejo Escolar.
- d. La asamblea de padres y madres organizada por la Asociación de Familiares debe aprobar mayoritariamente el proyecto.
- e. La Consejería de Educación debe dar apoyo a esta experiencia.

Es importante que se cumplan estas condiciones, porque en el proceso deben estar implicados todos y todas, y consistirá en crear un centro educativo conjuntamente.

III. Sueño

Tomada la decisión de dar el paso, se comienza a soñar con la escuela ideal. Esta fase debe durar tres meses, donde se deben dar cuatro ejes (Elboj et al., 2009, p. 83-35):

- Reuniones en grupos para idear el centro que se desea: los colectivos que forman parte del colegio tienen que debatir sobre el futuro, siendo importante trabajar por separado para que cada uno de ellos tenga un enfoque diferente, y así enriquecer el proceso. Esta etapa es clave para creer en los potenciales del centro y de todas las personas que lo forman.

- Acuerdo sobre el modelo de centro que se desea alcanzar: Una vez realizado el debate por separado se pone en común, de acuerdo a las bases del diálogo igualitario. *El objetivo es que finalmente todas y cada una de las personas implicadas vean reconocido en el sueño común lo mejor de sus propias aspiraciones, aquellas por lo que merece la pena trabajar.* (Elboj et al., 2009, p. 85)

- Contextualización de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje en el centro: El colegio debe aplicar los principios básicos que recogen las Comunidades de Aprendizaje, desde la realidad de su contexto.

- La decisión y el sueño, todo empieza a cambiar: Con toda la energía que se ha ido desarrollando en esta fase, la transformación está presente. Es el momento donde todos y todas comienzan a desarrollar un proyecto común.

IV. Selección de prioridades

Esta fase dura de uno a tres meses, y se debe realizar:

- ✓ Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto
- ✓ Análisis de los datos obtenidos
- ✓ Selección de prioridades

En este momento hay que organizar las capacidades que tienen todos y cada uno de los que forman el centro. El voluntariado empieza a participar, para que se comience a llevar a cabo las medidas de éxito.

V. Fase de planificación

La Comisión Gestora debe recoger todas las aportaciones y metas y marcadas anteriormente, y durante unos dos meses se debe planificar cómo se van a llevar a cabo. Esta comisión desarrollará una serie de objetivos que van a ir cumpliendo las comisiones mixtas que se decida crear, marcan los objetivos a corto y largo plazo. Las comisiones deben ser heterogéneas, por lo que debe estar presente el alumnado, profesorado, familias, y los agentes sociales del barrio. Cada comisión tendrá un plan de acción, que será expuesto a la Comisión Gestora para matizarlo y aprobarlo.

El centro ha pasado durante un curso escolar por cinco fases, que le sirve para planificarse y organizarse en función del proyecto. Pero para dar mayor consolidación al proyecto se deben realizar otras tres fases, que servirán para continuar construyendo y reciclando el proceso.

VI. Fase de investigación

Se debe de reflexionar y analizar sobre lo que se ha experimentado hasta el momento. Para ello, serán partícipes todos los actores que forman parte del proyecto. Esta fase busca ir reconociendo cuáles son aquellas acciones que han ido dando su resultado, y cuáles no, y porqué.

VII. Fase de formación

Las comisiones deben de plantear cuáles serían las formaciones necesarias para cada colectivo. Desde el CREA se propone la creación de un centro de formación y familias, para dar sentido de continuidad y permanencia a la formación.

VIII. Fase de evaluación

Además de reflexionar se debe hacer una valoración de cómo ha ido el proceso de transformación, no desde aquellos aspectos negativos, si no valorar todo aquello que se ha conseguido hasta el momento, para animar y continuar construyendo.

3.6 Medidas de éxito

A la par de las fases, el centro debe de ir introduciendo las medidas de éxito, las cuales son las crean mejores y enriquecedores ambientes para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las medidas de éxito son cinco (*Grupos Interactivos, Bibliotecas Tutorizadas, Comisiones mixtas, Formación de Familias y Tertulias Literarias Dialógicas*). A continuación

vamos a presentar, desarrollando en mayor y última medida los Grupos Interactivos, ya que es donde se centra nuestra investigación.

1. Bibliotecas tutorizadas

Esta acción se lleva a cabo para ampliar el tiempo de aprendizaje. Permite un mayor acceso a las bibliotecas del colegio, y debe tener una orientación para mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas. Tiene como objetivo crear más espacios y tiempo para realizar actividades dentro del colegio sin tener que utilizar el aula.

2. Comisiones Mixtas

Aunque un centro tenga que tener a términos legales una serie de estructuras y organismos, el centro cambia de trabajar de forma vertical a forma horizontal. Como se ha expuesto anteriormente se va a crear una Comisión Gestora, encargada de coordinar el timón del centro y el resto de comisiones. A continuación se van creando las comisiones que cada comunidad considere conveniente, variando en número y funciones según las necesidades del centro. Hay determinadas comunidades, que debido a su tamaño, no forman la comisión gestora y funcionan de manera eficaz con el resto de comisiones.

3. Formación de familias

Las personas que forman parte del contexto del alumnado influyen en su aprendizaje, por lo tanto es clave crear un ambiente de formación dentro de las familias que forman parte del centro. Este tiene más importancia en realidad donde el nivel educativo es más bajo. La formación se debe llevar a cabo observando cuáles son las necesidades educativas de las familias que lo forman.

4. Tertulias Literarias Dialógicas

Las tertulias consisten en que un grupo de personas, acuerdan un libro y la parte del mismo que van a leer para la tertulia. Todos y todas leen esa parte y subrayan el apartado del libro que quieran, porque les gusta, les llama la atención, etc. La tertulia comienza con la lectura de cada uno de las partes seleccionadas de todas las personas, teniendo a una persona de moderador. En un segundo turno, se va creando el debate en función de lo que se ha dicho en la primera parte. Los criterios que orientan su desarrollo son los siguientes:

Las tertulias dialógicas se basan en dos criterios. El primero consiste en que los libros que se eligen son obras de la literatura clásica universal, y el segundo, en que las personas participantes en la misma son, principalmente, personas sin titulaciones académicas, y con muy poca experiencia lectora previa a las tertulias. (Aguilar, Alonso, Padrós, y Pulido, 2010, p. 36)

5. Grupos Interactivos

Los Grupos Interactivos son la organización del aula, como hemos dicho anteriormente, en la que se centra nuestra investigación.

Según Molina (2007, p. 127) los define como:

Una organización flexible del aula que pretende maximizar las interacciones entre sus miembros, fomentando la comunicación, el aprendizaje cooperativo y la motivación hacia el aprendizaje mediante una dinámica activa y estimulante. Se ponen en práctica principalmente para trabajar contenidos más instrumentales, que desde las comunidades de aprendizaje se consideran especialmente relevantes.

Por lo tanto, es una organización del aula, que consiste en trabajar en grupos heterogéneos de tres a seis alumnos y alumnas, dependiendo del número de recursos humanos y el alumnado que se tenga. Todo grupo tiene presente un adulto, sea familiar o procedente del contexto, siendo él el encargado de dinamizar el grupo de alumnas y alumnos, para trabajar aquellas actividades que ha preparado el profesor o profesora. Cada grupo va a trabajar durante veinte minutos esa actividad, y después o el adulto o el alumnado debe cambiarse de grupo para cambiar de actividad. El aspecto clave es que todos y todas trabajemos juntos en el aula, con la intervención de personas de diferentes contextos como son los voluntarios y voluntarias, familias, etc.

Esta forma de organización del aula está basada en los *actos comunicativos* y las *interacciones dialógicas* que anteriormente hemos mencionado:

A través de los grupos interactivos se fomenta un uso del lenguaje no exclusor y se potencia la solidaridad entre los niños y niñas, no hablando de ella, sino haciendo que el alumnado aprenda a ser solidario a través de sus gestos, palabras y actos cuando interactúan. Es, precisamente, a través de este tipo de lenguaje, de fomentar este tipo de interacciones dialógicas, que se logra el cambio en la práctica educativa. (Oliver & Gatt, 2010).

Los objetivos básicos que se buscan para el alumnado son, según Gerard Ferrer (2005) los siguientes:

- Desarrollar operaciones cognitivas elementales como memorización, atención, etc.
- Aprender las técnicas para la ejecución del dominio de tareas.
- Elaborar y emplear mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

La dinámica de los grupos interactivos, tiene cinco aspectos fundamentales, como es la preparación, organización, realización, corrección y evaluación (ver imagen 7).

- La preparación, es a cargo del profesorado, el cual planifica la sesión y prepara las actividades.
- La organización, el profesorado coordina al voluntariado para que cada uno dinamice un grupo y elija la actividad que va a llevar a cabo. El alumnado es distribuido en grupos que el profesorado ha acordado. El voluntariado debe conocer la actividad que va a desarrollar.
- La realización, el profesor no participa en ningún grupo, observa la clase, y va resolviendo las dudas que pueden ir apareciendo. El grupo debe resolver conjuntamente la actividad a través del diálogo. Cuando se acaba el tiempo, se cambia de persona dinamizadora. El voluntariado es el encargado de promover las interacciones entre iguales, asegurándose que todos los integrantes del grupo participen.
- Corrección, Entre el voluntariado y el profesorado se acuerda un momento para las correcciones, donde el alumnado es el protagonista de este proceso, siendo el voluntariado el que dinamice.
- Evaluación, El profesorado pregunta al voluntariado sobre cómo ha ido la dinámica de los grupos.

GRUPOS INTERACTIVOS: ORGANIZACIÓN Y REALIZACIÓN

	PROFESORADO	ALUMNADO	VOLUNTARIADO
PREPARACIÓN	El profesorado planifica la sesión de grupos interactivos. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que pueda realizarse en poco tiempo.		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. pueden ser personas voluntarias en grupos interactivos. Tiene altas expectativas
ORGANIZACIÓN	Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera. Se decide conjuntamente.	Conoce el funcionamiento de los grupos. Se distribuye en grupos, tal y como se haya acordado con el profesorado. Se entusiasma con la participación del voluntariado.	El voluntariado conoce la actividad que va a dinamizar. Se coordina con la maestra o maestro para llevarla a cabo con éxito.
REALIZACIÓN	El profesor o profesora no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos.	Está distribuido en grupos heterogéneos en el aula. Todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. Aquél o aquella que acaba antes la actividad, ayuda a otro niño o niña. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea participe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
CORRECCIÓN	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que realizará la corrección de la actividad.	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. Puede realizarse en la clase siguiente.	Puede dinamizar la corrección de la actividad en el caso que ésta se realice en el grupo interactivo.
EVALUACIÓN	Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado en la evaluación.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación. Puede anotar sus observaciones en parrillas de evaluación durante la realización del grupo

Imagen 7: Organización y realización de los Grupos Interactivos.

Fuente: Web Oficial de Comunidades de Aprendizaje

Los beneficios que el alumnado obtiene a través de la formación de grupos heterogéneos como son los Grupos Interactivos, están recogidas en “*Actuaciones de éxito en las Escuelas Europeas*” (2011). Por un lado, los beneficios sobre el rendimiento es el beneficio para todos y todas; las personas que realizan las actividades de forma más lenta se benefician de los más avanzados; las personas con discapacidad obtienen mejores resultados y desarrolla una mejor autoestima. Por otro lado, además de aspectos sobre el rendimiento, fomenta el apoyo mutuo, favorece el comportamiento, y el alumnado con discapacidad desarrolla mejor las habilidades sociales.

Desde los Grupos Interactivos se realiza un aprendizaje con las interacciones sociales que este permite. Por lo que es importante fijarse en los elementos clave de este proceso.

4. LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO CLAVE DE APRENDIZAJE¹⁸

Para terminar el presente marco teórico vamos a fijarnos en cuatro aspectos de la interacción social como aspecto clave para el aprendizaje. En primer lugar el aprendizaje social, después, el aprendizaje construido con herramientas culturales, siguiendo con la inteligencia distribuida, y por último, la influencia de la amistad. Para completar este apartado vamos a enumerar una serie de propuestas, que al igual que los Grupos Interactivos desarrollan entornos comunicativos de aprendizaje.

Algunos de los aspectos que están recogidos en este punto, se han ido viendo en algún apartado anterior, ya que son fundamento de las Comunidades de Aprendizaje.

4.1 El aprendizaje es social

Vygostky (1996) demuestra que el aprendizaje se produce en dos secuencias: comienza con la interacción social, y pasando a ser después, aprendizaje instrumental. Este autor nos aporta el concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), donde aparece la *ley de doble formación*. Demuestra como el pensamiento no es algo vacío, sino que es ante todo social, porque se relaciona a través de la red de relaciones que nos aporta nuestro entorno social. Algunos autores como Lave & Wenger (1991) y Edwards (2001) lo describen como “*Situated Learning*”, el cual es un proceso de aprendizaje que implica ir avanzando desde la periferia a la participación central. Por lo tanto, cuanto mayor sean las oportunidades de diálogo, mayor aprendizaje existirá. La clave es que la organización de las actividades en el aula promueva este proceso, en nuestro caso a través de los Grupos Interactivos se produce mediante un dialogo igualitario.

Desde la disciplina de la antropología evolutiva, el autor Tomasello (1999) nos habla de los orígenes culturales de los procesos cognitivos humanos, aportando la naturaleza dialógica de la mente, ya que existen las “*representaciones cognitivas dialógicas*” (Tomasello, Carpenter, Call, Behn & Moll, 2005). Dichas representaciones aparecen durante el segundo año de vida, son necesarias para las formas de interacción colaborativas, y la creación y uso de artefactos culturales socialmente construidos y bidireccionales.

Otra de las aportaciones que se realizan desde Ferguson y Gopnick (1988), es que el sentido común se basa en las experiencias que hemos ido viviendo, desde el proceso de interacción social. Y según Ingold (2004), existen evidencias de que nuestras capacidades se desarrollan en las relaciones.

¹⁸ Este punto es creación del trabajo conjunto que se hace en el GAIS.

4.2 El aprendizaje es construido con herramientas culturales

Bruner (1978, 2012) como uno de los autores centrales de la revolución cognitiva en psicología, enfoca sus últimas teorías desde la cultura, la comunidad y la interacción. Aludiendo a la necesidad de crear aulas que sean espacios de discusión y dialogo, además de aludir a la necesidad de estudiar la intersubjetividad. Dicho autor, añade que la realidad es aprendida mediante la manipulación de herramientas que accedemos a ellas desde la cultura, señalando tres reglas con las que crea las categorías para interpretar y seleccionar la información. La primera, es a través de la definición atributos a sus miembros; la segunda, describir cómo integrar esos atributos; y la tercera, marcar los límites de tolerancias de los distintos atributos para que sean categorías. Esta forma de ir creando la información a través de la categorías está en constante reformulación, siendo un proceso activo, entre la estructura cognitiva de la persona y las experiencias mediante las interacciones con los demás.

Para consolidar esta reformulación constante de categorías, Moll, Amanti, Neff & González (1992) nos hablan de "*Fondos de Conocimiento*", siendo el conjunto de conocimiento, y destrezas acumuladas y desarrolladas culturalmente a lo larga de la vida, esenciales tanto para el funcionamiento como para el aprendizaje.

4.3 Inteligencia distribuida

La inteligencia se encuentra distribuida entre las interacciones que realizamos con otras personas, ya que como Mead (1973) nos enmarca a través del *Interaccionismo Simbólico*, el desarrollo cognitivo de las personas es una adaptación de ponerse en el lugar de los demás. A través de este proceso complejo de interacciones diversas, el ser humano va aumentando su desarrollo cognitivo. Y Batkin (1981) demuestra que los conocimientos nunca son individuales, ya que a través de las interacciones que vamos compartiendo con los demás, vamos desarrollándonos cognitivamente.

Para ir más allá, nos fijamos en la afirmación que nos deja Rita Levi (2011) "*You and me are good, but together we are wonderful*", donde se puede observar que el conjunto de las personas es mayor que la suma de sus partes.

Según Hutchins (1995) la inteligencia no se encuentra en una sola persona, si no está distribuida entre las personas y las herramientas físicas. Por lo que desarrollamos nuestras inteligencias cuando lo realizamos conjuntamente, nos enriquecemos con las interacciones de los demás y los demás de las nuestras.

4.4 La influencia de la amistad

Hartup (1992) dice que “*el mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con los otros*”, Esta aclaración deja ver la marca que en la niñez tiene el desarrollo de la persona. Además señala las influencias que tienen las relaciones entre iguales en el desarrollo cognitivo y social, afectando éste la afectividad futura. Por lo tanto, aquellos entornos de aprendizaje que fomenten la amistad, conseguirán mejores desarrollos cognitivos en las personas. En nuestro caso los Grupos Interactivos fomentan la solidaridad, y existen evidencias de la mejora de la convivencia en las aulas. Otro autor, como Howe (2000) demuestra los efectos positivos en el aprendizaje, de los trabajos en grupo y de la interacción entre familiares y el alumnado. Por lo tanto, los Grupos Interactivos donde se promueven las interacciones, se desarrolla un sentimientos de grupo, y existen la participación de la familias, mejorar el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas.

4.5 Propuestas de entornos comunicativos de aprendizaje

Como hemos comprobado, la visión del aprendizaje de Vygostky (1996) se ha desarrollado en la investigación sociocultural, mediante la aplicación de la creación de conocimientos a través de los entornos comunicativos de aprendizaje. Existen numerosos estudios que analizan cómo se produce el aprendizaje desde la participación en múltiples comunidades, los cuales presentamos brevemente aquí:

- *Las sub-comunidades de aprendices mutuos* (Bruner, 1996), el autor explica la necesidad de la ayuda entre el alumnado para resolver problemas de orden superior. Señalando como vital la transferencia de esta idea a las aulas mediante sub-comunidades de aprendizaje. Lugar donde se consolide la amistad entre el alumnado, y el profesor no sea el único que tenga el conocimiento.
- *Las comunidades de indagación dialógica* (Wells, 2001), este autor afirma que las aulas deben ser un lugar donde se fomente las interacciones, el diálogo y la heterogeneidad, para conseguir los resultados beneficiosos. Presente la estructura de este entorno como “*Comunidades de indagación dialógica*”.
- *Las comunidades de práctica* (Leave y Wenger, 1991), los autores definen estas comunidades como un grupo de personas que comparten intereses, problemas, o una pasión sobre un tema determinado. Consiguiendo así una mayor profundidad en el conocimiento y experiencias del área que les une. Mediante la reflexión conjunta de las personas que lo forman se produce el desarrollo de estas mismas.

- *Las comunidades de aprendizaje* (Gatt, Ojala, Soler, 2011) han desarrollado una serie de medidas de éxito anteriormente presentadas, donde existe el denominador común de la construcción conjunta del conocimiento a través del diálogo entre la escuela y la comunidad (Valls y Kyriakides, 2013).
- *Las comunidades de aprendices* (Brown y Ciampione, 2004; Rogoff, Goodman y Barlett, 2001), esta concepción desarrolla ambientes donde el aprendizaje es producto de la convivencia social. Un conjunto de personas, independientemente de su edad y formación, comparten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como podemos observar a lo largo de nuestro marco teórico, la relación entre la comunidad, familia y escuela es clave para el desarrollo de todo el alumnado. Por ello, debemos de entender que nuestras aulas y centros deben de ser lugares de diálogo y participación, con el fin de conseguir que todos y todas nos beneficiemos conjuntamente.

C. PROPUESTA DE TRABAJO

El siguiente apartado está formado en primer lugar por el contexto donde realizamos nuestra investigación, y en segundo se presenta el plan de trabajo que se ha realizado.

Para estar acordes con nuestra metodología (ver capítulo D), debemos de contextualizar ampliamente nuestro trabajo, por lo que en estas páginas presentamos en un camino desde la historia del barrio, el colegio, explicando el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje, y concluyendo nuestra exposición en la clase donde hemos recopilado nuestra información, además de presentar la dinámica de trabajo que seguimos en el GAIS, grupo anteriormente expuesto y que hace consolidar la Metodología Comunicativa en este proyecto.

1. CONTEXTO

El CEIP M. I. está situado en una zona urbana del extrarradio de la ciudad de Valladolid, en el barrio España. Una zona caracterizada por un nivel económico medio-bajo, donde existe un trabajo socioeducativo y comunitario desde hace años para cambiar la situación de las personas que viven allí.

Historia de Barrio España

Es un barrio que está al norte de Valladolid, situado entre el río Pisuerga (al oeste) y la avenida de Palencia (al este) y limita al norte con la ronda y al sur, con el Esgueva, que separa Barrio España de la Rondilla. Se caracteriza por sus calles estrechas, casas bajas y patios que conviven con nuevas construcciones de cuatro alturas, más urbano y espacios más amplios.

El origen del barrio se sitúa en el primer tercio del siglo XX, donde se produce un éxodo rural en Valladolid, que conlleva consigo el origen de la primera generación de suburbios. Este lugar de Valladolid, segmentado por parcelas, se conocía popularmente por el "Barrio de la Latas", debido a su degradación y su precariedad.

Durante la década de los cuarenta y principio de los cincuenta se produjeron más procesos de invasión, donde se crearon los sectores centrales del barrio.

En este momento el barrio no disponía de las infraestructuras de urbanización más elementales como alcantarillado, suministro eléctrico, agua potable y pavimentación de las calles, además de la inexistencia de equipamientos sociales.

La construcción y ocupación en 1956 del barrio de San Pedro Regalado, y la inauguración en el 1959 del grupo de promoción oficial Leones de Castilla, por un lado creó

más aislamiento a esta zona, pero por otro lado, el equipamiento de determinados servicios en este nuevo barrio hizo que también se extendieran a Barrio España.

A partir de los últimos años de la década de los cincuenta comenzó una etapa decisiva en la que se produjo la integración formal del barrio en la ciudad a través de procesos como la legalización de la propiedad del suelo (Rueda, 2012).

En 1960 se realizó la llamada “Operación Barrio de España”, cuyo objetivo era la construcción de una red de alcantarillado llevada a cabo por los técnicos municipales, y donde la mano de obra la realizaban mediante prestaciones de trabajo los vecinos y las vecinas del barrio y grupos voluntarios y voluntarias. En esta década se realizó también una promoción pública de vivienda y se construyeron 58 viviendas unifamiliares, y dotaciones del único equipamiento de prestación de servicios sociales. Pero estas iniciativas no cubrían las fuertes carencias y no paliaban el deterioro y la degradación del barrio. Esta etapa terminó con la única promoción que rompió con los procesos de urbanización marginal y con las iniciativas desarrolladas hasta entonces, la construcción de un poblado obrero para los operarios de la Factoría de Valladolid, integrado por 11 viviendas.

Durante la década de los setenta, la urbanización del barrio se completó con dos promociones: las Viviendas Sociales del Ayuntamiento y los Bloques Nuevos. El Instituto Nacional de la Vivienda, concedió al Ayuntamiento de Valladolid, 500 viviendas de Protección oficial, pero debido a una restringida financiación del Ayuntamiento, se produjo una reducción en la calidad y retraso en la construcción de dichas viviendas.

En los años 80 se transformó el barrio debido a la incorporación de un centro comercial cercano (Carrefour), y acontecimientos como la mejora de las márgenes del río Esgueva hasta su desembocadura en el Pisuerga, haciendo mejorar la estructura y estética del barrio.

Otras iniciativas que pueden marcar el desarrollo social del barrio son el Proyecto del conocido artista Cristóbal Gabarrón, que creó el *Barrio de Color*, inaugurado en el año 2000, donde, en palabras de él mismo, en una entrevista con la Universidad de Murcia (Vera, 2007), afirma: *“vivir dentro de una obra de arte podía ser complicado, así que, tras dibujar las casas, hice una reunión con todos los habitantes del barrio y les expliqué el proyecto. Allí les dije que quería que se involucraran en el proyecto, que me ayudaran. El resultado fue magnífico. Las casas se revalorizaron. Lo que yo intenté allí era dignificar a los habitantes de un barrio, que se sintieran útiles y orgullosos. El arte tiene capacidad de libertad y de darte autoestima”*.

Además existen otras acciones sociales, como la incorporación de educadores de calle por parte del ayuntamiento de Valladolid a partir de 1988 mediante la implementación del Consejo Social en la zona, (Fernández y Laguna, 2008), *“que generó un impulso*

importante en el desarrollo de proyectos socioeducativos, de forma especial en el sector de la infancia y la juventud.”

Actualmente, el barrio cuenta con unos 5.000 habitantes y por lo que hemos podido ver a través de su historia, aunque haya sido un barrio marginal, con viviendas cuyas condiciones no eran las más apropiadas, podemos destacar que se han intentado hacer varios proyectos que dignificaran el barrio, unos con mayor éxito que otros, pero que hacen que hoy día esté mejor acondicionado que en sus inicios.

Cuenta servicios como Biblioteca, Escuela Infantil Municipal, un Centro específico de tratamientos y rehabilitación de adicciones sociales, un Centro salud, Asociación de vecinos, CEAS (que comprende tres importantes proyectos: Servicio de información y orientación, Apoyo a familia y convivencia y Animación y desarrollo comunitario) además de una ludoteca creada por INCA. Existen otros servicios como el Consejo Social, y Cáritas que tiene un CIE (Centro Integral de Empleo).

En dicho barrio está situado el CEIP M. I., el cual vamos a acercarnos brevemente a su historia.

CEIP M. I.

El CEIP cuenta con 63 alumnos y alumnas, siendo el cien por cien de etnia gitana. Durante muchos años lo único que se ha querido conseguir para este colegio era que los alumnos y alumnas aprendieran a leer y a escribir ya que según la opinión de algunas voces *“para que quieren saber más, acabarían en el mercadillo vendiendo”*.

El CEIP M. I., situado en el Barrio España, fue con anterioridad un centro privado del colegio de los Maristas, de ahí la capilla que se puede encontrar en el centro de las dos puertas de entrada. La población que en ese momento residía en la zona, se caracterizada por un elevado porcentaje de padres y madres jóvenes que trabajaban mayoritariamente en una empresa denominada: “ALDASA”. Y fue en los años 80, cuando el colegio llamado M. I. en memoria de un alcalde urbanizador de la capital, pasó a ser de titularidad pública, dependiente de la Junta de Castilla y León, que actualmente imparte educación infantil y educación primaria. Debido a diversas circunstancias, se comenzó a producir una migración a otros centros de alrededor por parte del alumnado y sus familias, haciendo que después de unos años se convirtiera en un colegio donde todo el porcentaje del alumnado es de etnia gitana. Por ello, el centro lleva a cabo un gran trabajo, esfuerzo y motivación por educar en igualdad de oportunidades a sus alumnos y alumnas. Muchas personas, tanto internas como externas al centro han realizado diversos tipos de aportaciones, pero el CEIP estaba teniendo serios problemas de absentismo y bajo rendimiento académico. Por ello, la importancia de la transformación en Comunidad de Aprendizaje. Antes de considerar cómo

se produjo la transformación, vamos a describir cuáles son las características de las familias, del alumnado y del profesorado que forman el CEIP. También remarcar que este espíritu de superación está motivado por los profesionales del barrio, la dirección y las familias del colegio, que a pesar de las características y situación complejas, quieren ofrecer a sus hijos e hijas un futuro mejor.

Según un estudio del perfil de las familias del colegio (Arconada y Rueda, 2012, p.17):

- ✓ *“El nivel de estudios de las familias es muy bajo. La mayoría de los padres y madres no han finalizado los estudios básicos (EGB O Educación Primaria). Resulta significativamente más bajo el nivel de las mujeres, ninguna ha asistido al instituto y el 15% son analfabetas.*
- ✓ *En cuanto a la situación laboral, hay que destacar el elevadísimo porcentaje de desempleo de las familias. Casi todos están en paro o realizan actividades temporales de carácter marginal.*
- ✓ *Como consecuencia de la situación laboral, los ingresos económicos de más de la mitad de las familias proceden de prestaciones sociales. Llama la atención también el número de familias que no tiene ningún tipo de ingreso reconocido.*
- ✓ *La gran mayoría son usuarios de CEAS. La actividad más solicitada es el Programa de Infancia.*
- ✓ *Las prestaciones sociales que mayor puntuación registran son las becas para la adquisición de materia escolar, las becas de comedor escolar y la Renta Garantizada de Ciudadanía.*
- ✓ *En cuanto a características de las viviendas, destacar que casi todos los domicilios son casas unifamiliares situadas en barrio España y muchas de ellas tienen carencias básicas de habitabilidad.*
- ✓ *En la composición familiar nos encontramos con que la mayoría de las familias viven de forma autónoma, no comparten la vivienda con la familia extensa del marido, como es habitual en la cultura gitana. Casi todas son familias numerosas, la media es de más de 5 miembros por familia.*
- ✓ *Un último dato que elegimos para realizar este estudio, es la edad de los padres al tener el primer hijo. Son todas familias muy jóvenes, la mayoría han tenido hijos entre los 18 y 24 años. También es significativo que muchas madres tienen hijos antes de la mayoría de edad.”*

Actualmente el CEIP cuenta con 32 familias, que aportan un total de 63 niños y niñas, cuyo nivel educativo, que tenían, era habitualmente más bajo que el nivel que podrían tener otros alumnos y otras alumnas de sus mismas edades.

Dentro del alumnado, existen niños y niñas ANCEE (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales), además, hay alumnos y alumnas que son ACNE (Alumnado con Necesidades De Compensación Educativa) derivado en algunos casos por Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales que viven estos niños y niñas. Dentro de este grupo se pueden encontrar alumnos y alumnas con Alteraciones de la Comunicación y del Lenguaje, y con Dificultades Específicas del Aprendizaje. (Rueda, 2012).

Otra de las características importantes es el alto nivel de absentismo que existe en el colegio, a pesar de que en los últimos años se ha conseguido mejorar estos niveles. Otra característica del centro es que es habitual que los alumnos y alumnas estén emparentados entre ellos y ellas.

En el CEIP M. I. trabajan 14 profesores y profesoras:

- Dos tutores de Educación Infantil
- Una tutora de cada curso de Educación Primaria, es decir, seis.
- Una logopeda
- Una profesora de música
- Una profesora de religión evangélica
- Una profesora de religión católica
- Dos profesoras de apoyo.

Los tutores y las tutoras tienen diferentes responsabilidades formativas, que pueden variar de un año a otro: docentes en inglés, educación física y profesoras de apoyo. La mayoría del profesorado es gente joven, algunos comprometidos con el colegio y sus características y otros no tanto, por eso existe mucha movilidad entre el profesorado de este centro. Cuando se realizó la votación para convertir el centro en Comunidad de Aprendizaje, sólo hubo un profesor que votó en contra de esta conversión, pero ésto no supuso ningún obstáculo ya que para la conversión hay que contar con el 90% de los votos a favor y se obtuvieron. También existía otro miembro del profesorado que se abstuvo pero finalmente acabó desarrollando algunas de las medidas con éxito.

Además, el centro cuenta con más profesionales: una orientadora y una trabajadora social, pertenecientes al EOEP de Valladolid (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica), que comparten el día a día del centro con otros centros que les corresponden; y con la colaboración y coordinación siempre presente del CEAS, con la representación del animador sociocultural, que hace de puente de conexión con el resto de trabajadores y trabajadoras de este Centro de Acción Social. (Rueda, 2012).

Después de estar situados en el desarrollo histórico del barrio y del colegio y en las características de las personas que forman el centro, vamos a presentar cómo se han

producido los acontecimientos, las vivencias y las acciones llevadas a cabo en este colegio a lo largo de dos cursos escolares tan importantes para este colegio como son 2011-2012 y 2012-2013.

Transformación a Comunidad de Aprendizaje

Tradicionalmente, la programación del centro estaba planteada desde las bajas expectativas sobre el alumnado; sin embargo, gracias a un cambio en la dirección del centro, viró el rumbo metodológico del mismo y se comenzó a trabajar con planteamientos metodológicos acordes a la sociedad de la información actual. La realidad de M. I. hoy, es herencia de este espíritu de trabajo colectivo marcado por la ilusión de ir construyendo un centro educativo mejor.

En un pasado reciente, se han realizado proyectos de notable trascendencia, como puede ser *Buenos tratos, buenos ratos* (Premio a la Acción Magistral 2011). Marcado siempre por una actitud crítica y de superación, el colegio quiso ir un paso más allá para transformar el entorno. Por ello, en el curso escolar 2010-2011 la dirección del colegio empezó a interesarse sobre el proyecto educativo de comunidades de aprendizaje, y donde actualmente está en una fase de reflexión. Como hemos visto con anterioridad, cuando un centro educativo desea convertirse en Comunidad de Aprendizaje debe seguir el proceso de transformación, donde existen cinco fases (sensibilización, toma de decisiones, el sueño, la selección de prioridades y la planificación), estas fases se han ido produciendo a lo largo de estos dos años.

Durante el curso 2010-2011 la dirección del centro se puso en contacto con diferentes personas que estaban involucradas en Comunidades de Aprendizaje. Entre ellas se encontraba personal docente de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (UVA), y por otro, de personas que forman parte del CREA (Centro de la Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades) de Barcelona. Entre todos y todas se presentó al claustro el plan de formación en septiembre, justo antes de empezar las clases, se empezó a realizar el proceso necesario de formación con el profesorado (Fernández-Merino, Rueda, Campuzano y Merino, 2013).

Después de desarrollar las jornadas de formación y, con acuerdo del claustro, excepto un profesor, se empezó el curso mediante una asamblea con los padres y las madres del CEIP, donde se contó con la presencia de Juan García López, inspector de la Comunidad de Aprendizaje “La Paz” en Albacete, en un contexto que presenta rasgos muy similares al del CEIP. Ante el discurso de Juan, las familias manifestaron verbalmente diversas opiniones contrapuestas, de aliento e incredulidad, pero sobre todo, generó una incertidumbre positiva ante sus palabras sobre la posible mejora sociocultural del entorno.

Así comienza la *fase del sueño*, en la que familiares y alumnos zarpan rumbo al contexto deseado por todos los miembros de la comunidad. (Rueda, Carramolino y Ruíz, 2012)

Esta fase se realizó paralelamente a la incorporación de *medidas de éxito*, como son *Grupos Interactivos y Bibliotecas Tutorizadas*, gracias a la colaboración de voluntarios y voluntarias de la Universidad de Valladolid, y fundamentalmente de la Facultad de Educación y Trabajo Social, en este momento es donde yo misma me incorporo al grupo procedente de la Facultad.

En esta fase, todos los agentes implicados en el centro educativo, es decir, alumnado, profesorado, familias y agentes sociales del barrio (principalmente CEAS, y los profesionales externos al centro, pero que trabajan en él, y la asociación de vecinos), junto con otros apoyos de instituciones públicas, y colaboraciones de la UVA, empezaron a soñar con el colegio que todos y todas querían construir.

Esa fase llegó a su fin a la par que la fiesta de navidad del colegio, donde fueron cuantiosas las personas implicadas. La participación de las familias se pudo palpar, por un lado, con la presencia de muchos y muchas, y con la implicación directa de madres que llevan trabajando tiempo en el colegio. Por otro, con la aportación de los sueños que ellos y ellas tenían, los principales que podemos destacar son: mayor calidad educativa en el centro y mayor número de niños y niñas en el centro. Este final de etapa está marcado, además de por las personas anteriormente expuestas, por la participación del conocido grupo de música vallisoletano “Los Celtas Cortos”, por el apoyo incondicional de los agentes sociales del barrio (CEAS, Asociación de Vecinos), la presencia de diferentes autoridades de las instituciones públicas, y la presencia de muchas personas procedentes de la UVA, en especial de la Facultad de Educación y Trabajo Social y del Grupo Acoge, y algún representante del CREA de Barcelona. Ese día se produjo una mezcla de personas de diferente procedencia y nivel académico, unidas todas por un propósito común la implicación de todos y todas, y las ganas de transformar el centro educativo.

Después de pasar la motivadora fase anterior, se ponen sobre la mesa todas las ideas y se comienza a construir conjuntamente el nuevo proceso en el que se está embarcando esta comunidad educativa, la selección de prioridades. Para lo que se realizaron diferentes reuniones con los padres y madres del colegio. En la primera de ellas, se les explicó cuáles eran sus implicaciones como pilares fundamentales en una Comunidad de Aprendizaje, y por otro, cuáles son los momentos donde son los actores principales del proceso. Se les pidió que formaran parte de las comisiones que se iban a formar, como es la comisión gestora, y otras que nazcan de ésta, que formarán parte de los grupos interactivos, y ver cuáles eran las demandas de formación que ellos y ellas tenían. La verdad es que hubo bastante compromiso por parte de las familias, y fueron la mayoría los que querían

formar parte de los grupos interactivos y recibir formación en el colegio de diferentes ámbitos. La formación más solicitada fue la preparación para el carnet de conducir y el graduado escolar.

En la segunda reunión que se realizó, solo se llamó a aquellos padres y madres que iban a formar parte de los *Grupos Interactivos* y de las comisiones, en este caso se prefirió por parte del claustro empezar este año con algunas clases donde los padres y madres participen en los grupos. Acudieron diez padres y madres a dicha reunión.

La incorporación de los padres y madres a los *Grupos Interactivos* ha sido muy bien acogida, y sobre todo con unas gratas sensaciones por parte del profesorado que lo está llevando a cabo. Los alumnos y las alumnas están bastante motivados, y sobre todo con la presencia de referentes masculinos el clima que se respira en las clases es más tranquilo y con espíritu cooperativo.

Otra de las acciones que se ha realizado ese año es la creación de la *Comisión Gestora*, donde existe una representación de todos los colectivos que forman parte del centro educativo y su contexto. La impresión general que resultó de esa comisión es la idea de remar todos juntos hacia un mismo fin, como es el de mejorar la educación de los niños y las niñas que forman parte de la Comunidad Educativa de M. I., revirtiendo positivamente en el barrio. (Rueda, et al., 2012)

Al final de este curso escolar, aún queda por crear y constituir el resto de las comisiones, con la intención de ir formando un proyecto potente, estructurado y bien planificado para comenzar a avanzar durante el próximo curso con ilusión y ganas de cambiar las cosas.

Si queremos hacer un recuento en cifras, de algunas acciones realizadas a través de actas de reuniones y la memoria del grupo de investigación de la universidad, podemos exponer los siguientes datos:

- Durante la mayor parte del año ha existido un número de 34 voluntarios y voluntarias procedentes de la Uva, que participan en Grupos Interactivos y Bibliotecas Tutorizadas.
- La incorporación de familias, mediante Grupos Interactivos, es de 5 madres, 1 tía y 2 padres, incorporándose en los cursos de 1º, 2º y 4º de Educación Primaria.
- La creación de la Comisión Gestora, formada actualmente por 8 personas, aunque aún falta la incorporación de dos más, y donde la Universidad de Valladolid está presente.
- Existe un grupo de 32 padres y madres que desean realizar formación, (siendo la demandada principal la preparación para el graduado escolar y el carnet de conducir, además de cursos de alfabetización y neolectores).

- Y la presencia de un grupo de 8 personas de la Facultad de Educación y Trabajo Social (donde yo misma me encuentro) que forma parte del Grupo Acoge.

Curso 2012-2013

Este curso empieza marcado por varios acontecimientos. Por un lado tenemos el cambio de algún docente del colegio, y también varias bajas que harán que se incorporen docentes de manera puntual, sin continuidad en el centro.

A pesar de los altibajos que puede provocar esta situación, este curso escolar también consigue seguir en la transformación del centro, ya que un centro no se convierte en Comunidad de Aprendizaje de la noche a la mañana, sino que es un largo camino, que puede tener etapas de más aceleración y otras de deceleración, pero lo importantes es saber cuál es el fin, mejorar la calidad educativa de un centro.

Después de pasar el mes de septiembre, a finales de octubre, se consigue arrancar con los grupos interactivos. La mayoría es alumnado de la facultad, y algún familiar que sigue participando.

A veces es complicado conseguir que las familias se impliquen en este tipo de participación, pero también es complejo implicar al profesorado para que deje participar a las familias en los grupos.

A la vez que empiezan a funcionar los Grupos Interactivos, se promueven las Bibliotecas Tutorizadas, que cuentan con la participación de un familiar y voluntarias, que buscan mediante los medios de comunicación, unir aquellos contenidos desarrollados en las clases ordinarias, sobre todo en el área de lengua, desarrollando la competencia lingüística. Algunas tardes que pude pasar en el colegio, los niños y niñas te hacían entrevistas utilizando aquellos contenidos con que habían trabajado por la mañana, como por ejemplo los aumentativos y los diminutivos.

Por otro lado, desde la dirección del colegio se comenzó a hacer *formación de familias*, que como hemos visto anteriormente lo más demandado es el carnet de conducir y temas relacionados con la alfabetización. En este caso, se comienza con familias del propio colegio, donde podemos tener durante todo el año de manera continua a unos 25 adultos, con diferentes niveles académicos. Y es mediante estas tres medidas de éxito como se comienza a andar.

A finales del primer trimestre se ponen en marcha tres de las *comisiones mixtas* que nacen del análisis de la comisión gestora. Las comisiones que durante este curso escolar se desarrollan a través de una reunión por trimestre son, la comisión de convivencia y festejos, la comisión de idiomas y nuevas tecnologías, y la comisión de éxito, a la que personalmente pertenezco, y consiste en observar cómo se están llevando a cabo los Grupos Interactivos y

las Bibliotecas Tutorizadas. Desde aquí se lleva al consenso de que se necesita una hoja de incidencias, una recopilación de actividades que se llevan a cabo en los grupos interactivos, y debatir sobre los apoyos que existe en el aula a la hora de hacer los grupos interactivos. Durante el año, las personas que están en esta comisión siguen de cerca, tanto el Trabajo Final de Máster que otra profesora del colegio lleva a cabo en la bibliotecas, como las reflexiones que se hacen desde el grupos de análisis GIAS, consiguiendo que el familiar que participa activamente en la comisión y en los grupos interactivos participe activamente en el Grupo de Análisis.

Durante este curso escolar, otra de las formaciones que se lleva a cabo por parte del colegio con apoyo del Consejo Social es a través de INVICA. Llevan a cabo un proyecto de cuatro sesiones de forma paralela a las familias, profesorado y alumnado de PNL e Inteligencia Emocional. Este curso que se llevó a cabo durante dos meses en el colegio. Fue acogido de manera muy activa por las familias, ya que se creaban debates a través de la formación que se impartía.

Al finalizar este curso escolar, podemos hacer un recuento de todo el trabajo que se está desarrollando:

- Formación de Familias, donde hay más de 25 adultos que van de manera continuada, y no solamente familias del colegio, sino que hay adultos del barrio que también acuden de manera voluntaria.
- Grupos Interactivos y Bibliotecas tutorizadas, donde todas las clases excepto infantil llevan a cabo los grupos interactivos, y una tarde a la semana se lleva a cabo un proyecto de Bibliotecas tutorizadas.
- Alrededor de 30 alumnos y alumnas de la Facultad de Educación y Trabajo social participan activamente en diferentes medidas de éxito, incluyendo la formación de familias.
- Creación de tres comisiones mixtas (convivencia y festejos, nuevas tecnologías e idiomas, y medidas de éxito), donde la Uva tiene presencia.
- Formación en PNL e Inteligencia emocional.

Después de realizar un acercamiento al barrio, colegio y transformación en Comunidad de Aprendizaje, vamos a centrar nuestra atención en dos piezas claves para este proyecto, como es la clase del primer ciclo y el GAIS.

Primer Ciclo

El primer ciclo cuenta con un total de doce alumnos, ocho pertenecientes a primero de primaria, y cuatro a segundo. Se decide en claustro hacer tutora a una profesora del

segundo curso, y co-tutoras a la especialista en inglés con la misma profesora de segundo. Otra de las acciones que decide el claustro es trabajar por ciclos, existiendo así profesionales en cada ciclo, y haciendo más enriquecedor los grupos interactivos que se llevan a cabo.

Las características de los alumnos y alumnas de esta clase son:

- alumnado con diagnóstico de Necesidades Compensación Educativa, donde se encuentran alumnos y alumnas diagnosticadas con límite y déficit, con problemas de autoestima la última de ellas.
- un alumno que vuelve al colegio en la mitad del primer trimestre, el cual no tiene los conocimientos básicos para encontrarse en tercero de primaria, por lo que se finaliza el trimestre incorporándolo en segundo de primaria.
- Otra de las alumnas que tenemos en esta clase nunca antes había estado escolarizada, teniendo problemas, ya que el hecho que no esté escolarizada va conjuntamente con no tener destrezas en la caligrafía, no saber coger el lápiz, no reconocer las letras, por lo que esta alumna llega a primero de primaria sin saber ni leer ni escribir.

A pesar de lo que aparentemente pueda parecer este ciclo, el transcurso del año es muy bueno, consiguiendo que la alumna con déficit supere los objetivos que se marcaron a principio de año, logrando que el alumno que se ha incorporado con el curso supere los objetivos correspondientes y la alumna nueva consiga escribir y leer aunque con dificultades.

GAIS

Grupo de Análisis de Interacción Social, es un grupo de trabajo donde pertenecíamos diferentes profesionales:

- ✓ Alumnado de grados de magisterio y del máster de Investigación Educativa.
- ✓ Voluntarias de colegio e instituto que son comunidad de aprendizaje.
- ✓ Profesorado de la universidad de Valladolid.
- ✓ Profesorado de los centros que son comunidad de aprendizaje.
- ✓ Familiar de una de las comunidades de aprendizaje.
- ✓ Profesora de educación infantil, primaria y secundaria que nos son comunidad de aprendizaje.

Durante cuatro sesiones visionábamos videos que se realizan todos los miércoles en la clase de primer ciclo. Pero lo que se veía en estas sesiones eran fragmentos que anteriormente se habían seleccionas con dos filtros, por un lado el de todos y todas

queríamos analizar, y por otro lado aquellas visiones que normalmente dos o tres personas elegían entre las grabaciones.

La metodología de trabajo era primero visualizar los videos y después analizarlos a través de una serie de categorías. Además de estas sesiones de visionado de vídeos, en la última se ha realizado una exposición de las teorías actuales de las Comunidades de Aprendizaje y de los entornos comunicativos de aprendizaje.

Cada uno de los días de trabajo se realiza un informe donde se obtienen las conclusiones que se habían analizado en la reunión. Todo ello está recogido con la teoría expuesta en tres informes (ver anexo 1 y 2) con una serie de decálogos (ver anexo 2) que sirve para mejorar las prácticas de los grupos interactivos.

2. PLAN DE TRABAJO

Nuestro plan de trabajo se divide en cinco partes (Ver tabla 2),

Fases	Antecedentes	Diseño	Trabajo de Campo	Analítica	Formativa
Temporalización	Curso 2011-2012 Primer trimestre del 2011-2012	Finales del primer trimestre 2011-2012	Curso 2012-2013	Agosto- Noviembre 2013	Segundo trimestre del curso 2013/2014

Tabla 2: *Plan de trabajo.*

Fuente: Elaboración propia

1º Fase: Antecedentes

Durante el curso 2011-2012 realicé una beca de colaboración y un Trabajo Final de Grado, donde pude analizar los beneficios que tenía que los familiares participaran dentro de los Grupos interactivos. También pude colaborar en el I Encuentro de Comunidades de Aprendizaje, donde alguna de las personas más reticente a las Comunidades de Aprendizaje expusieron sus dudas sobre la evaluación de un Grupo Interactivo. Además de esas dudas existentes, el profesorado del colegio donde he ayudado, tenía la constante duda de cómo saber cuándo se hacía bien o mal.

Durante una de las visitas a otra Comunidad de Aprendizaje de mi comunidad autónoma, estuve hablando con un profesor, y a la hora de contarme como hacían los Grupos Interactivos tenía ciertas dudas de dinámicas que me contaba, según mi experiencia la dinámica no era la misma que nosotros teníamos.

2º Fase: Diseño

Todas estas dudas y reflexiones eran expuestas a mi tutora de beca, y antes de las navidades, se planteó que realizara un análisis alrededor de este interrogante.

El Grupo Acoge, había realizado durante el 2011 una hoja donde se recogían tres categorías (relacional, curricular y organizativa), con una serie de ítems. Después de alguna reunión con ella y otros profesionales que trabajaban en Comunidades de Aprendizaje se decidió introducir dos ítems más, que se añadirían a la tercera categoría, desarrollando el concepto de rol del adulto.

Para ello, se realizó un diseño de la recogida de datos:

- ✓ En un primer momento se buscaba una clase donde existiera la mayor heterogeneidad de adultos, donde el profesorado llevara tiempo trabajando con esta dinámica. Por ello se decidió y acordó con las dos tutoras hacerlo dentro del primer ciclo. Esta clase realizaba grupos interactivos todas las mañanas, en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Pero aunque yo participara en todas las clases, la recogida de información solamente se haría en la clase de lenguaje.
- ✓ Recogida de información, la recogida de información se realizaría a través de las hojas de evaluación, videos, mi cuaderno de campo, y se finalizaría con una serie de entrevistas.
- ✓ Paralelamente, se creó el GAIS, donde se fue analizando diferentes categorías.

3º Fase: Trabajo de Campo:

La recogida de datos se va realizando en diferentes lugares que están acopiados aquí:

- ✓ A partir de navidad empecé a acudir cuatro días a la semana (una hora cada día) a la clase del primer ciclo. En un principio participaba activamente, y después se planteó con las profesoras un calendario de recogida de información.

- ✓ Los miércoles se harían grabaciones, ya que era el día que había familiares, voluntarias y profesoras.
- ✓ Los lunes y viernes yo recogería anotaciones en mi cuaderno de campo.
- ✓ Y los días que hubiera lengua (lunes, miércoles y viernes) se realizaría la hoja de evaluación por parte de los adultos que participábamos.
- ✓ Además empezaría a funcionar el grupo de análisis GAIS, donde diferentes personas participaríamos para reflexionar sobre la creación del conocimiento conjunto.
- ✓ Al finalizar el curso, y con toda la información recogida durante estos dos trimestres, se realice una serie de entrevistas.

4º Fase: Analítica:

Esta fase está marcada por tres momentos esenciales:

- ✓ Existe un análisis recogido en tres informes del GAIS (Ver anexos 1 y 2), donde constan las reflexiones conjuntas de diferentes colectivos de la Comunidad Educativa.
- ✓ Al final del curso se realizó un análisis más exhaustivo (Registro de videos, ver anexo 3), por parte de una voluntaria de una Comunidad de Aprendizaje, de una profesora de la Universidad, y de mi misma de tres sesiones de videos, que habían sido realizados en el propio colegio, y de los cuales se eligieron fragmentos para las sesiones del GAIS.
- ✓ Toda la información recogida a través de los diferentes informes, entrevistas, Hojas de Evaluación (ver anexos 4 y 5), y Cuaderno de Campo (ver anexo 6), ha sido ordenada y englobada en las categorías que he creado para este proyecto.

5º Fase: Informativa/Formativa:

Esta fase no se ha podido llevar a término por diferentes razones, tanto a nivel personal de la propia investigadora, como a nivel organizativo del centro. Pero se realizará en el segundo trimestre del curso 2013-2014 un seminario con todo el claustro del centro para exponer los resultados que han salido del análisis conjunto del GAIS, y de esta investigación. Aunque son varios los docentes que ya conocen la mayoría de los resultados que han salido de este análisis.

D. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: COMUNICATIVA

En el siguiente bloque se presentan cuatro puntos, el primero hace referencia a las características de la metodología que se ha utilizado (Comunicativa Crítica), en el segundo punto se desarrollan todas las técnicas de recogida de información que hemos utilizado, en un tercer apartado se presentan las categorías que se han construido para realizar nuestro análisis exhaustivo, y pasando a un cuarto punto de como se ha tratado el análisis de la información.

1. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio tiene como objetivo general *Identificar y evaluar dimensiones y variables que mejoren la puesta en práctica de los Grupos Interactivos de M.I.*

Se desarrollará a través de los dos objetivos específicos, que son:

- *Identificar factores que faciliten y dificulten la puesta en práctica de los Grupos Interactivos.*
- *Evaluar de qué forma estos factores contribuyen a la mejora de los Grupos Interactivos.*

Para ello, vamos a utilizar una Metodología Comunicativa, en su mayoría con un enfoque cualitativo, y utilizando en el segundo objetivo específico, un enfoque cuantitativo y cualitativo.

Este proyecto utiliza una Metodología Comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006), centrado en la realidad social de un colegio que es Comunidad de Aprendizaje. Esta metodología tiene una perspectiva donde *se acepta que los enunciados científicos son producto de un diálogo intersubjetivo con pretensiones de validez sobre las situaciones problemáticas del mundo social: conocer la realidad implica comprender e interpretar pero, sobre todo transformarla mediante la intersubjetividad, reflexión y autorreflexión* (Gómez et al. 2006 p. 27-28).

Aunque es complejo recoger todas y cada una de las transformaciones que se han ido desarrollando a lo largo de este proyecto, la idea de transformar desde la investigación fue una de las razones de su elección, además de que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se basa en la investigación que aquí estamos presentando.

La metodología Comunicativa nace en la década de los noventa en el grupo de investigadores e investigadoras del CREA (Gómez, Racionero, y Sordé, 2010), y se

caracteriza por la apuesta de realizar una investigación donde el diálogo es el eje clave, estando presente en diversos los proyectos¹⁹ que avalan los beneficios de esta metodología.

Sus creadores (en Gómez, et al. 2010, y Pulido, 2011) las principales teorías en las que se fundamenta son *La teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas (2001), de *la acción dialógica* de Paulo Freire (1970), *el aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997) y los *actos comunicativos* (Searle y Soler 2004), entre otros.

Todas estas aportaciones se concentran en una serie de postulados, donde los actores sociales interpretan la realidad, sus propias acciones y sus consecuencias a través de la conciencia práctica:

- *Universalidad del lenguaje y de la acción*, todas las personas tienen capacidades cognitivas y habilidades comunicativas.

- *Las personas como agentes sociales transformadores*, donde a través del diálogo se constituyen en agentes transformadores a través del diálogo.

- *Racionalidad comunicativa*, utilización del lenguaje como medio de diálogo y de entendimiento.

- *Sentido común*, a partir de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas.

- *Sin jerarquía interpretativa*, los individuos y la sociedad tienen capacidad para interpretar y comprender el mundo social, por ello la importancia de las voces de las personas investigadas.

- *Igual nivel epistemológico*, las personas investigadas y los investigadores se encuentran en el mismo nivel.

- *Conocimientos dialógico*, el conocimiento se construye a través de la interacción entre la ciencia y la sociedad.

- *Los principios del aprendizaje dialógico*, partiendo de que el diálogo es transformador.

Haciendo que esta metodología tenga la perspectiva comunicativa desde el dialógico, basando su validez en el consenso permanente.

En este proyecto está presente en un constante feedback entre la realidad de un centro educativo y la Universidad.

Otras de las aportaciones de esta metodología es la organización del proceso de investigación, donde existen elementos clave:

¹⁹ Proyectos como *Warkaló* (RTD del V Programa Marco de la U.E.) e *Includ-ed* (Proyecto Integrado del VI Programa Marco de la U.E.).

- *La creación de un consejo asesor*, donde estén representadas todas las voces presentes en el proceso de investigación.

- *Constitución de un grupo de investigación multicultural*, para dar respuesta a la sociedad actual.

- *Formación de grupos operativos de trabajo*, donde cada uno será el encargado de llevar a cabo una acción.

- *Reuniones plenarias*, para analizar, debatir y consensuar todos los documentos y propuestas elaboradas por los distintos grupos de trabajo.

Todo esto, tanto los postulados como los diferentes elementos, se engloba en que el proceso de investigación rechazando las jerarquías y con un constante clima de diálogo entre todas las partes que forman el proceso.

En nuestro caso, se ha conseguido realizando en todo momento un diálogo continuo entre el profesorado y voluntariado que participa en los Grupos Interactivos. En este proyecto no se han constituido como tal todos estos organismos, pero sí han existido reuniones donde se ha ido poniendo en común todo aquello que iba recabando, existiendo momentos más formales, y momentos del día a día, donde se producía una reflexión conjunta, ya que nuestro *consejo asesor* es el GAIS. En el grupo de análisis GAIS hay miembros del claustro y dirección que forman parte de él, dos de las voluntarias que están dentro de esta investigación y un familiar que forma parte del voluntariado de la Comunidad de Aprendizaje. Por ello, podemos decir, que además de las características del resto de los miembros del GAIS (Profesorado universitario, de secundaria, primaria e infantil), estamos ante un grupo multicultural y multidisciplinar. Y también podemos hacer referencia a que otros de los procesos de análisis que en este proyecto se han realizado, es a través de un seminario que hemos realizado una profesora de la Universidad de Valladolid, una voluntaria de las Comunidades de Aprendizaje, y la personas que forman esta investigación. Este grupo de personas lo podríamos denominar nuestro *grupo operativo de trabajo*.

Como anteriormente hemos reflejado, falta poder compartir con el claustro del colegio todos los resultados, pero sí existe un conocimiento y análisis de la mayoría de los documentos y resultados que han salido, donde hay un acuerdo total por parte de las dos tutoras.

2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Según la metodología comunicativa (Gómez et al., 2006) seleccionamos una serie de técnicas de recogida de información, acordes a sus principios. En este sentido, hemos realizado una observación comunicativa, a través de las grabaciones de vídeos; entrevistas comunicativas; y un cuestionario, que ha sido dialogado con los sujetos investigados.

A continuación, a través de la tabla 3, se presenta cómo estarían unidos los objetivos a las técnicas de recogida de datos.

Objetivo	Técnica
Objetivo general	
Objetivo específico 1	Observación comunicativa
Objetivo específico 2	Entrevistas comunicativas, cuestionario

Tabla 3: Técnicas y objetivos

Fuente: Elaboración propia

A continuación vamos a desarrollar nuestras técnicas de recogida de información (Ver Tabla 4):

Técnica de recogida de información	Medio
a. Cuestionario	Papel
b. Observación comunicativa	Videos
c. Entrevistas comunicativas	Audio

Tabla 4: Técnicas y medio

Fuente: Elaboración propia.

a) Cuestionario

Desde el 2011 el grupo Acoge desarrolló un cuestionario “Evaluación de Grupos Interactivos” (Ver anexo 4), el cual se compartió con las tutoras de la clase en la que se iba a realizar nuestro proyecto, y se decidió que se pasaría todos los días que se realizaran Grupos Interactivos durante dos trimestres.

Este cuestionario estaba construido por tres categorías de análisis:

- a) Aspectos relacionales, con 13 ítems divididos en dos partes, los seis primeros sobre las ayudas entre iguales, y los otros ocho los roles que se pueden crear entre los alumnos y las alumnas.
- b) Aspectos curriculares, con 12 ítems que encuadran características de las actividades, herramientas de aprendizaje, o tipos de explicaciones que se dan dentro del grupo.
- c) Aspectos organizativos, con 8 ítems, que corresponden con la distribución del aula y el tiempo dentro de los grupos.

Los 33 ítems que componen el cuestionario tienen cuatro opciones de respuesta: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Finalmente se incluye una serie de cuadros para una reflexión más cualitativa, dividida en cinco apartados: Aspectos relacionales, A. curriculares, A. organizativos, Incidentes, y observaciones generales de otro tipo. Siempre dividido en aspectos que favorecen y aspectos que dificultan. Al principio del cuestionario existe una serie de preguntas para tener un registro sobre la persona que lo rellena, el curso escolar, asignatura, fecha y horario.

Se decidió incluir dos ítems más a este cuestionario en la categoría de organización, que correspondían al Rol del adulto. Este cambio fue realizado tras una reunión con otras voluntarias que colaboraban dentro de los Grupos Interactivos de otro centro (Ver anexo 5).

Los ítems que se incluyen son, “D.9 Rol del adulto: Potencia las interacciones entre iguales”, y “D.10 Rol del adulto: Potencia los valores de grupo”.

Las respuestas del cuestionario que nos ocupa se han realizado con tipo Likert, obteniendo un nivel de medida ordinal en la que los sujetos van puntuando según la opinión más favorable o no hacia la cuestión. Antes de realizar cálculos medios de cada uno de los ítems se han invertido las puntuaciones de aquellos enunciados que estén en sentido negativo. En nuestro caso son un total de doce ítems (1.A.3, 1.B.1, 1.B.2, 1.B.3, 1.B.6, 1.B.7, 2.C.9, 2.C.10, 3.D.1, 3.D.2, 3.D.3 y 3.D.5). Estos ítems se acompañan de “a” en el proceso de análisis.

b) Observación Comunicativa

Según Gómez et al. (2006) *la observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que quien investiga se implique y participe para obtener una comprensión más profunda. Siendo el objetivo de esta técnica disponer de registros narrativos de la forma más exacta y completa posible. Pero en este caso para que sea comunicativa debe existir un dialogo antes y después de la observación.*

En nuestro caso para que sea comunicativa se realiza a través de los seminarios GAIS, donde participan dos de las cuatro voluntarias que han pasado por el grupo interactivo, uno de los familiares y aunque las profesoras no han asistido a estos seminarios, sí lo ha hecho otra profesora y la directora del colegio.

Es decir, en un primer momento se realizan grabaciones en el aula, siendo los miércoles el día escogido. Y después durante tres sesiones y con la presencia de personal docente y familias del centro se realiza un análisis e interpretación de las acciones que se producen en el aula. Esto está recogido en los dos primeros informes realizados por el GAIS (Ver anexos 1 y 2).

La persona que ha investigado completa esta técnica con la realización de su Cuaderno de Campo (ver anexo 6)

c) Entrevistas comunicativas

Según Rubio y Varas (1999) la entrevista tiene una serie de elementos básicos, los cuales cumplimos en las entrevistas realizadas:

- ✓ Situación *cara a cara*
- ✓ Es una conversación con un *propósito*
- ✓ El soporte básico es *la palabra*.
- ✓ La dinámica es a través de una *interacción comunicativa*.

Para profundizar más en las cinco entrevistas realizadas, en nuestro caso realizamos *entrevistas focalizadas*, donde se siguieron estos cuatro pasos:

- Las personas tienen un *acontecimiento en común*, en nuestro caso, todas forman parte de los Grupos Interactivos, con los mismos niños, en la misma clase y en el mismo año.
- El investigador realiza *un análisis de dicho acontecimiento*, en este caso, como nuestra metodología es comunicativa, el análisis se ha ido haciendo conjuntamente, y ahora exponemos en común determinados aspectos.
- *Se diseña una guía de entrevista*, cuando se estaba realizando la entrevista se marcaron con las tutoras aquellos aspectos que podían ser más importantes para el objetivo que estamos persiguiendo con el análisis del grupo interactivo.
- Antes de empezar se explican la *hipótesis que se busca*, en este caso antes de empezar se le explica el porqué de la entrevista, qué puntos vamos a tratar, y qué objetivos se persiguen.

Existe una serie de indicaciones prácticas (Gómez, et al. 2006), como que el lugar de la realización de la técnica sea en un contexto natural de los participantes, en nuestro caso a la

familia y las profesoras se realizaron en el colegio, y en cuanto a las voluntarias es la universidad.

Todas estas técnicas se recogen en un cuaderno de campo de donde se fueron extrayendo las categorías elaboradas a partir de las reflexiones, y unir las a la teoría que nos ofrece la literatura.

Criterios de Rigor científico

La metodología comunicativa tiene una serie de criterios de rigor para conseguir una racionalidad comunicativa, según Gómez, et al. (2006) tienen los siguientes:

- Diálogo intersubjetivo: “los criterios de verdad de la metodología comunicativa se basan en la participación de todas las personas implicadas en la investigación”. Esto se ha llevado a cabo con un diálogo continuado con las tutoras, con participación de familia, voluntarias y profesorado en los grupos de análisis, con reuniones continuadas durante todo el proceso con mi tutora de beca y personas que participan en otras Comunidades de Aprendizaje.

- Preensiones de validez, a través de sus características:

- *En un proceso de entendimiento*, teniendo en cuenta los argumentos de las personas que están presentes en esos procesos.

- *Los argumentos son susceptibles de crítica y, precisamente esta razón, pueden validarse*. Esta acción se da cuanto se da la reflexión y argumentación de las personas de la propia interpretación de la realidad.

- *Las relaciones del actor con el mundo se actualizan*. La investigación debe dialogar aquellas acciones de la vida cotidiana de las personas para abordar la realidad. En este caso, se busca ver el día a día de un colegio convertido en Comunidad de Aprendizaje para que exista un proceso de reflexión para mejorarlo.

- Compromiso, debe de existir un compromiso con la verdad, esto se produce a través del entendimiento intersubjetivo.

Además de fijarnos en los criterios expuestos por la propia metodología, añadimos otros cuatro propios de las ciencias sociales (Guba, 1981):

- Credibilidad, debido a que el trabajo se ha realizado durante todo un curso escolar; la persona que ha realizado este trabajo y ha ido recogiendo toda la información de necesaria ha estado presente dentro del aula, cuatro días a la semana; se ha realizado una triangulación de métodos, para dar más peso a los resultados obtenidos.

- Transferibilidad, aplicar un fenómeno social es difícil en otros contextos porque las condiciones pueden variar fácilmente. Pero hay veces que se puede extrapolar teniendo en cuenta las nuevas condiciones.
- Dependencia, mediante la triangulación se ha ido solapando métodos para dar más credibilidad a los resultados, y así poder compensar deficiencias que han podido dar.
- Confirmabilidad, como se puede observar se ha ido realizando una interpretación de los datos conjuntamente con otras personas investigadoras, con profesorado del colegio, y con personas que voluntarias, por lo que se ha ido realizando un acuerdo de resultados durante todo el proceso.

Para terminar de matizar la metodología Comunicativa, se recomienda realizar una ficha técnica de las personas que han participado en la investigación, recogidos en la siguiente descripción:

Profesora 1:

- Cotutora de primer ciclo.
- Profesora de lengua extranjera, impartiendo conocimiento, lengua y matemáticas en primer ciclo.
- Lleva tres años trabajando en el colegio, es decir, que lleva presente toda la transformación del colegio.
- Las medidas de éxito que lleva a cabo son los Grupos Interactivos.
- Ha participado en las siguientes técnicas de recogida de información:
 - o Hojas de Evaluación de los Grupos Interactivos,
 - o forma parte de las grabaciones que hay del aula,
 - o se ha realizado una entrevista, el 17/06/2013 (Ver anexo 7).

Profesora 2:

- Cotutora de primer ciclo.
- Es la persona que imparte todas las asignaturas del primer ciclo, excepto educación física, música, religión y conocimiento. Ya que matemáticas y lengua lo imparte conjuntamente con la profesora 1.
- Lleva tres años trabajando en el colegio, es decir, que lleva presente toda la transformación del colegio.
- Las medidas de éxito que lleva a cabo son los Grupos Interactivos.
- Ha participado en las siguientes técnicas de recogida de información:
 - o Hojas de Evaluación de los Grupos Interactivos.

- Grabaciones
- Entrevista el 17/06/2013 (Ver anexo 8).

Familiar 1:

- Es la tía de un alumno y una alumna del colegio.
- Participa activamente en Grupos Interactivos, Bibliotecas Tutorizas, es parte de la Comisión Gestora y de la de Grupos Interactivos y Bibliotecas, va a formación de Adulto que se realiza en el colegio, y ha sido desde el principio una de las personas más implicadas en la transformación a Comunidad de Aprendizaje.
- Lleva participando en los Grupos Interactivos desde el principio, siendo junto con otro padre los primeros familiares en participar.
- Tiene un nivel de estudio comparable a un Ciclo Formativo de Grado Medio de Auxiliar de Jardín de Infancia.
- Ha participado en los siguientes momentos:
 - Hojas de evaluación
 - Grabaciones
 - Entrevista el 27/06/2013 (Ver anexo 9).
 - GAIS

Voluntaria Z:

- Es voluntaria de la universidad, realizó hace un año el curso de adaptación del Grado de Infantil.
- Participa activamente en los Grupos Interactivos de primer ciclo del colegio, y también participa en Grupos Interactivos del Instituto que hay en Valladolid.
- Tiene un nivel de estudios universitarios.
- Ha participado en los siguientes momentos:
 - Hojas de evaluación
 - Grabaciones
 - Entrevista el 19/06/2013 (ver anexo 10)
 - GAIS

Voluntaria Y:

- Es voluntaria de la universidad, realizó hace un año el curso de adaptación del Grado de Infantil.
- Participa activamente en los Grupos Interactivos de primer ciclo del colegio, y también participa en Grupos Interactivos del Instituto que hay en Valladolid.

- Tiene un nivel de estudios universitarios.
- Ha participado en los siguientes momentos:
 - o Hojas de evaluación
 - o Grabaciones
 - o Entrevista el 26/06/2013 (Ver anexo 11)
 - o GAIS

3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías que hemos utilizado en el análisis de la información son seis, pero cada una de ellas se divide en dos dimensiones, las transformadoras y las excluidoras. En este proyecto se ha utilizado un Nivel Básico de análisis de categorías y dimensiones de análisis (Gómez, et al., 2006). Este nivel se consigue a través del cruce de las categorías y las dimensiones existentes (Ver tabla 5).

Cada una de las categorías y subcategorías las entendemos de la siguiente manera:

- Relacionales, aquellas interacciones cuyo origen y finalidad se relaciona con el tipo de interacciones sociales, y personales que tienen los niños y las niñas.
- Curriculares, interacciones cuyo objetivo trata de solucionar, explicar y analizar tareas escolares relacionadas con los aprendizajes académicos.
- Organizativos, interacciones relacionadas con aspectos de gestión de la propia dinámica.
- Rol del adulto, aquellas interacciones que el adulto realiza dentro de los Grupos Interactivos para el desarrollo de la propia dinámica.
- Evaluación, aquellas interacciones que tengan relación con procesos evaluativos dentro de todo el proceso de los Grupos Interactivos.
- Otras, hace referencias a otras posibles categorías que puedan resultar interesante para nuestro análisis.

Categoría	D. Transformadoras	D. Excluyente
Relacionales	1	2
Curriculares	3	4
Organizativo	5	6
Rol del Adulto	7	8
Evaluación	9	10
Otras	11	12

Tabla 5: *Categorías de análisis*

Fuente: Elaboración propia

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este estudio hemos analizado la información a partir de las categorías de análisis planteadas anteriormente mediante una triangulación de técnicas de recogida de la información.

Por un lado, existe un análisis realizado a través de la observación que ha generado dos Informes de GAIS (ver anexos 1 y 2), un Cuaderno de Campo realizado por la investigadora (ver anexo 6), y además se decidió transcribir tres de los vídeos utilizados en los seminarios GIAS, para poder utilizarlos en el análisis (ver anexo 3).

Por otro lado, tenemos las Hojas de Evaluación, un total de 27 a lo largo del curso, de donde se ha obtenido por un lado, datos cuantitativos (ver anexo 12), y por otro una serie de observaciones a nivel cualitativo que la Hoja de Evaluación tenía al final (ver anexo 13). Y por último, existen cinco entrevistas (ver anexos 7, 8, 9, 10 y 11), a personas que participaban en los Grupos Interactivos, para por un lado completar la información que se ha obtenido con otras técnicas, y por otro, poder opinar sobre la propia Hoja de Evaluación.

Para los datos cuantitativos se ha utilizado el programa SPSS 15.0, existiendo un pequeño análisis descriptivo de los datos.

Los códigos que se han utilizado para cada una de los archivos generados son los siguientes:

Procedencia		Código
Informes GAIS	1º y 2º Informe	I-GAIS 1-2
	3º Informe	I-GAIS 3
Cuaderno de campo de la investigadora		CC
Registro de videos		RV
Hojas de Evaluación	Datos cuantitativos	DHEHI
	Datos cualitativos	RHEGI
Entrevistas	Profesora 1	EP1
	Profesora 2	EP2
	Voluntaria Y	EY
	Voluntaria Z	EZ
	Familiar 1	EF1

Tabla 6: *Códigos de los archivos generados*

Fuente: Elaboración propia.

E. RESULTADOS

En el presente capítulo vamos a exponer los resultados obtenidos a través de nuestro análisis de la información. Dicho análisis se ha ido realizando a partir de las seis categorías expuestas, y teniendo presente la dimensión transformadora y exclusora, por lo que al final contamos con doce categorías. Para poder dar sentido a nuestros resultados debemos de tener en cuenta cuál era nuestro objetivo general, *Identificar y evaluar dimensiones y variables que mejoren la puesta en práctica de los Grupos Interactivos de C.E.I.P. de Miguel Iscar.*

1. CATEGORÍA RELACIONAL:

Dentro de esta categoría se han tenido en cuenta aquellos aspectos que afectan a las relaciones entre el propio alumnado.

Dimensión transformadora:

Autores como Oliver y Gatt (2010) nos explican cómo dentro de los Grupos Interactivos se fomenta un tipo de interacción dialógica, que consigue cambios en la práctica educativa, y potencia la solidaridad a través de gestos, palabras y actos.

Mediante los seminarios del GAIS se han podido extraer las siguientes dimensiones y variables que afectan a esta categoría:

Cuando se produce la ayuda entre iguales se está creando un **sentimiento de grupo**, buscando un respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje, y desarrollando

actitudes de solidaridad, empatía, comprensión y habilidades comunicativas. La empatía y comprensión se desarrollan a medida que el alumnado es capaz de explicar las actividades al compañero y compañera, teniendo en cuenta las características del otro. Esto tiene una relación directa en con el aspecto curricular que hace que la propia dinámica de los grupos desarrolle un **carácter grupal del aprendizaje**, y fomente el desarrollo de habilidades comunicativas.

Extraído de 3º RV 3º parte, minuto 35 segundo 40:

(35'40") Una de las niñas ha leído otra adivinanza pero lo ha hecho regular, entonces el familiar 1 le dice "*venga, vamos a leerlo otra vez pero despacio*". Cuando termina de leer la niña, los otros dos dicen "*serpiente*", el adulto contesta "*¿estáis de acuerdo los tres?*", con lo que una de las niñas vuelve a leerlo y el adulto tiene que decir, "*ella está volviendo a leerlo porque dice que no se ha enterado*". Al terminar de leerlo, dice "*es el cocodrilo*" y lo indica con el dedo. Entonces, el familiar 1 dice "*¿Por qué pensáis que es la serpiente si ella dice que es el cocodrilo?*", y una de las niñas dice "*¡cocodrilo otra vez!*" el adulto dice "*¿y por qué la serpiente?*". El adulto les hace volver a mirar la primera frase, una de las niñas sigue diciendo que es la serpiente, con lo que el adulto contesta "*¿pero por qué?, explicarlo*", una de las niñas contesta "*dice que es más grande*", el adulto le corrige "*más larga, más grande es el dragón, pero la serpiente es más larga*". El adulto en este caso le indica cómo está escrito en la ficha y dice en alto "*pone que lo pueden confundir con una larga...*". Entonces, la niña que no estaba convencida dice "*Serpiente, entonces lo pongo aquí*" y los adultos dicen "*¿estáis de acuerdo todos?*" y lo escriben. Una de las niñas lo pronuncia mal y el adulto le dice "*¿sepiente o serpiente?*", y la niña contesta "*serpiente*" por lo que le ayudan a escribir la palabra deletreándose. En este caso los adultos tienen que volver a marcar los tiempos para deletrear la palabra. Uno de los niños ha escrito "t" en vez de "p", la compañera se da cuenta y se lo dice, la voluntaria le indica el abecedario para que vea la diferencia entre la "t" y la "p".

Dentro de esta categoría hay que prestar atención a la búsqueda de una **participación por parte del todo el alumnado**, y se debe fomentar un cambio en los roles que adquieren los niños y las niñas, es decir, el alumno o la alumna que es ayudado después puede ayudar a otros y otras. Siendo el propio grupo muchas veces el que va desarrollando estrategias para conseguir realizar la actividad.

En el caso que se expone a continuación se deja constancia de un niño, que por diferentes razones no quiere ir al colegio, ni siente motivación por el estudio, incluso a veces provoca ciertos comportamientos que interrumpen la clase, pero cuando se le consigue enganchar en grupos se le nota en la cara la motivación que tiene.

Extraído de RV, 3º Vídeo, 2º parte minuto 15 con 47 segundos:

(15'47") Hay dos niñas y un niño. Una de las niñas ha escrito la palabra bien, pero el resto no, entonces es ahora la propia niña la que se lo deletrea al compañero. Después de que el

compañero lo ha escrito bien, es el propio niño el que ayuda a la otra niña que no lo ha escrito bien. Por lo que ahora ha ayudado el niño que ha sido ayudado. A veces no se le entiende bien, o se adelanta a la hora de deletrear, es la profesora la persona que le va diciendo cómo tiene que ayudar a su compañero, por ejemplo: “*Vete más despacio, espera que no ha escrito esa letra*” etc. Pasan a la siguiente palabra, la profesora dice “*¿cuál era la siguiente?*”, ellos contestan “*cresta*” y vuelve a pasar la dinámica anterior. Si alguno de ellos ha escrito mal la palabra lo que hace la profesora es mandarles leerla otra vez, y si no ven el fallo, manda a un compañero que le ayude. Van reforzando positivamente toda la dinámica para ayudarse entre ellos. En uno de los casos, uno de los niños que normalmente recibe ayuda, se ve como se le ilumina la cara cuando la profesora les dice “*muy bien*”, después de haber ayudado a su compañera. Al final del ejercicio, cuando tienen que elegir las palabras que tienen cr- saben diferenciarlas. La profesora les pregunta “*¿por qué esa palabra?*” y ellos responden “*porque tiene cr en el medio*”.

Además cuando los y las integrantes se sienten parte de un grupo, y se sienten importantes dentro de él, hacen que su comportamiento este influido por el éxito, debido a que ha podido llevar a cabo actividades que en un principio se sentía incapaz o desmotivado.

Otro de los aspectos que afecta a nivel relacional es la **visión y los comentarios** que tanto el alumnado tiene entre ellos y ellas, como el que tienen los adultos, afectando esto también al sentimiento de grupo. Como se pudo ver en el seminario GAIS, es importante que se vaya reforzando positivamente al alumnado cuando vayan realizando las actividades conjuntamente, debido a que no están acostumbrados a este tipo de dinámicas.

Todos estos aspectos tienen una relación con la categoría del **rol del adulto**, ya que es clave, debido a varias razones:

- El adulto reconoce el trabajo grupal a través de recompensas consigue la motivación para el trabajo en grupo. Por ejemplo, recompensar tanto a la persona que ha ayudado como a la que es ayudada.
- El adulto debe estar pendiente de la participación de todo el alumnado, para crear un ambiente de confianza entre ellos, consiguiendo el protagonismo de todos y todas.
- Cuando el adulto verbaliza que la actividad termina cuando todos y todas han acabado.
- La sensibilidad del adulto frente al alumnado ayuda en el sentimiento de grupo.

Para poder evaluar la dinámica concreta de este grupo nos apoyamos en los datos que hemos obtenido tanto de las *Hojas de Evaluación*, como del *Cuaderno de Campo* y de las *Entrevistas*:

En los datos que se han recogido en las *Hojas de Evaluación*, podemos comprobar que aquellos ítems que mayor puntuación han obtenido son, en primer lugar, “*No existen diferencias entre el alumnado por cuestión de género*”²⁰ (1.B.6a), siendo este ítem el mejor puntuado dentro de todos, y estando todas las personas que lo contestan de acuerdo en que se cumple siempre. Los dos siguientes ítems mejor puntuados son “*El alumnado obedece a las figuras de autoridad en el colegio*” (1.B.7) y “*Lo/as alumno/as explican las tareas unos/as a otro/as*” (1.A.1) existiendo uniformidad en la respuesta de que siempre se cumple, excepto en una de las ocasiones.

Por lo que podemos comprobar que dentro de esta clase y dentro de las dinámicas de los Grupos Interactivos no existe una diferencia de género dentro de ellos, que se obedecen las figuras de autoridad, y el alumnado se explica la tarea entre ellos, parte esencial dentro de los grupos.

Dentro de las *Hojas de Evaluación* en el apartado de observaciones los resultados obtenidos son la existencia de respeto entre el alumnado, que enriquece el hecho de ser grupos pequeños y heterogéneos, observando por parte del profesorado que se van ayudando cada vez más.

Por otro lado, existe un notable hincapié a lo largo del tiempo por parte de la investigadora y de las voluntarias de la importancia que tiene el adulto en este tema, existiendo alusión al respecto una vez una de las profesoras. Los temas donde ellas marcan la importancia del adulto, ya que se cumple si está pendiente, son:

- Observar si la explicación ha sido correcta y entendida por el/la compañero/a.
- No dejar copiar.
- Gestionar los turnos del habla.

Como se puede comprobar al igual que en el *GAIS*, las personas que participan activamente dentro de los grupos exponen que uno de los aspectos claves para las relaciones entre el alumnado, es el adulto. Como podemos comprobar en el siguiente ejemplo, el sentimiento de grupo da confianza al niño para conseguir leer, siendo el caso el mismo alumno que en el ejemplo anterior:

Extraído RV de 3º video, 3º parte, minutos 30:

²⁰ Se pone en sentido contrario a como está escrito en la Hoja de Evaluación, debido a como se dijo anteriormente todas las frases tiene que tener un sentido para que cuanto mayor puntuación mejor sea para el desarrollo de los Grupo Interactivos, están marcadas por la letra “a” después de la numeración del ítem.

El adulto hace leer al alumno c, él mira el texto, y no quiere, mira a la chica que siempre le ayuda, y dice “*ella, ella*”. Familiar 1 le dice “*¿Por qué no lees tú, cariño?*” Su compañera le indica donde tiene que leer, a él le cuesta todavía leer, no sabe bien, el familiar 1 le dice “*te ayudamos nosotros, venga.*” Empieza a leer, en este caso tiene que leer silabas sueltas, como dra, dro, dur, da, du. Él va leyendo y mirando a su compañera, como para que le dé la aprobación, tanto ella como el resto le van ayudando a pronunciar bien las silabas. Incluso a veces, le van diciendo sus propias compañeras es “*d con la r con la i, dri*”. Y él lo va diciendo. Así consiguen entre todos que el niño vaya leyendo todas las silabas que hay en el recuadro. Cuando termina la compañera le dice “*Ya lo has leído*”.

En este caso se puede observar como el familiar, desde su cercanía de “cariño” y la compañera hacen que el alumno sea capaz de leer, aquello que en un principio él no se veía capaz de hacerlo.

Además de los datos que se han podido obtener dentro de las *Hojas de Evaluación*, en la *entrevista* realizada a la Voluntaria Y cuando se la pregunta sobre que habilidades, destrezas y competencias se han desarrollado dentro de los grupos nos hace alusión a las interacciones dialógicas que hemos dicho anteriormente describen Oliver y Gatt (2010).

Extraído de EVY:

¡Ah! la comunicativa muchísimo, porque entre ellos si es un... es todo hablando... o sea, no... no hay otra opción, escribiendo es para hacer la actividad, entonces se desarrollan como comunicarte con un compañero que te entienda, como escuchar, como también eh... no estar siempre hablando tú, dejar que los demás te enseñen. Es un poco... todo ¿no? El, el... Lo que es la dinámica de la vida, el enseñar, el escuchar, el aprender, dejarte enseñar, sí.

Dimensión Exclusora:

Dentro del seminario del GAIS se han encontrado que los factores que afectan a esta categoría son:

Existen determinadas situaciones donde el **alumnado no quiere ayudar o ser ayudado**, afectando negativamente en el sentimiento de grupo. Dentro de la dinámica se dan **comentarios o visones negativas** que afectan la autoestima y autoconcepto del alumnado:

- La **invisibilidad** del que sabe menos, y no conseguir que participe en los grupos.
- Cuando por parte tanto de los adultos como del propio alumnado **se asumen los roles** del “lento”, “vago”, “listo”, etc.
- La reiteración de los comentarios negativos hacia cierta parte del alumnado.
- No ser conscientes de la situación de cada uno de los integrantes del grupo, es decir, no tener claro las ayudas que hay que prestar a cada uno de los niños y las

niñas puede producir actitudes negativas entre el alumnado, y un desconocimiento por parte del adulto realizando mal las ayudas.

- **Estigmatizar** al alumnado con “el que lo sabe todo” y el que “no sabe nada”.
- **La segregación** de algún alumno/a del grupo de referencia por causa de los apoyos.

Por parte del profesorado existe a veces un sentimiento de desánimo, sienten a pesar del esfuerzo, la solución es compleja. Llevando esto a tener pensamientos negativos hacia el alumnado. En vez de pensar en positivo y dar confianza a su clase. Aunque hay momentos donde sí expresan una mejora de sus alumnos y alumnas, existen comentarios como el ejemplo siguiente:

Extraído de EP1:

La verdad es que es eso, es una pena pero es que el que va bien va bien y el que va mal sigue yendo mal, y es por eso porque aquí los extremos no son muy acusados, y a lo mejor eso en una clase solo uno destaca el resto no destaca, y creo que no sepan la lengua les impide... eso, evolucionar. Entonces el que va mal va mal, pero es por eso porque esa persona que va mal, a lo mejor es una persona de PT, desconoce totalmente la lengua, confunde los sonidos, los fonemas entonces para que el fuera bien tendría que adquirir la lengua y a lo mejor pues eso, y con mucho trabajo por parte de ellos y nuestro y en casa también. Es eso, el que va bien la verdad que va bien y trabaja en casa, y el que va mal no trabaja en casa, y con una hora de grupos interactivos no se hace milagros y creo que el desconocimiento de la lengua...

Dentro de las *Hojas de Evaluación* de los Grupos el aspecto relacional es el que tiene más ítems por debajo de la puntuación media total, es decir, por debajo de 2,5 (debido a que las puntuaciones que hay van de 1 a 4), solamente hay siete ítems con una puntuación menor a 2,5, estando 5 de ellos dentro de esta categoría. Todos estos ítems existe una mayor disparidad en la respuesta.

El ítem que menor puntuación tiene frente al total es el (1.B.8 a), “*La opinión de ningún miembro del Grupo Interactivo prevalece sobre los demás*”. Después existen tres ítems con similares puntuaciones, (1.A.2) “*Los alumnos/as que explican la tarea se aseguran de que si compañero/a ha aprendido a realizarla*”, (1.B.1 a) “*Ningún/a alumno/a acaparan las conversaciones en los Grupos Interactivos*”, (1.B.2 a) “*Ningún/a alumno/a evita la participación activa en los Grupos Interactivos*”.

Las observaciones que se dan al final de la *Hoja de evaluación* son:

- Las dificultades a la hora de ayudarse entre el alumnado, y dar respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje. Estas observaciones se realizan sobre todo al principio, al ser una evaluación que se ha realizado a lo largo del tiempo, pueden

existir varias razones: que este aspecto se haya mejorado, que no quieran hacer referencia a ello, o que pase desapercibido.

- Otra de las observaciones que se han realizado es sobre controlar las situaciones de copiar, indicar o los momentos de menosprecio, ya que existen momentos donde hay alumnado que no participa, y una excesiva intromisión del adulto. En este caso, aunque son comentarios más puntuales, son realizados por parte de las voluntarias y de la investigadora.

Se observa cómo en el proceso existen dudas de cómo ir guiando, las ayudas entre ellos, dentro de mi *Cuaderno de Campo*:

Extraído de CC, 18-2-13:

El primer grupo lo hizo bien, lo único que la alumna D no comprendía las cosas, sino que lo copia tal cual, aunque hay cosas que las conseguía entender. A la hora de decirles a los niños que le ayuden a escribir una palabra, había que explicarles que se la deletreasen. Y a veces veía que tenía que corregir más de la cuenta. Me pierdo bastante con este tema.

Pero a través de los análisis del *GAIS* están presentes cuáles son algunas de las claves y dinámicas.

En relación a las observaciones sobre situaciones de menosprecio, me parece importante marcar, que otro de los ítem que aunque por encima de la media (2,74), y menor nivel de discrepancia en la respuesta, sí que existen ocho hojas donde se da que no están de acuerdo con "*No existen situaciones de menosprecio u ofensas a los/as alumnos/as que se equivocan*", ilustrando con ejemplo este tipo de dinámicas:

Extraído de CC, Fecha 13-2-13:

Una niña después de explicarle la actividad a su compañero le dio una toba.

Extraído de CC, fecha 18-2-13:

En el segundo grupo, había una chica que no sabía leer, por lo que se perdía más (Alumna J). A la hora de explicar (eran dos niños) les tenía que decir que le ayudaran, se reían como diciendo "*no sabe*". Ellos mismo se daban cuenta (sobre todo uno) cuando se lo estaban diciendo a la Alumna J, que esta última no lo estaba entendiendo. La verdad no veía que se lo explicaran muy bien y que ella llegara a interiorizarlo como en el otro grupo (que fue bastante mejor).

En el último grupo, hubo problemas, dos del grupo no se llevaban especialmente bien (Alumnos B y Alumna X), y el otro componente (Alumno H), va haciendo las cosas poco a poco pero bien. Cuando el alumnos B y el Alumna X tenían que ayudar a la alumna H, uno de ellos quería y la Alumna X no. Poco a poco se iban diciendo como se hacía, y le iban diciendo "*esto va con esto*". Aunque a veces, la Alumna X tapaba la hoja, ponía el estuche, y se negaba a mirar si lo tenía bien, y a ayudar.

Esto dos relatos son de los dos primeros días que he realizado el *cuaderno de campo*, y aunque esta dinámica se ha ido mejorando, hay que tenerla en cuenta.

Además, dentro de las *entrevistas* cuando se le pregunta a una profesora (Profesora 2) sobre qué problemas han existido durante el curso escolar, nos dice que muchas veces no quieren ayudar, que se insultan porque no se ponen de acuerdo, aludiendo a que es por falta de madurez al estar en primero y segundo de primaria. En cambio, la profesora 1 durante la entrevista, hace alusión a que uno de los aspectos esenciales de los Grupos Interactivos es el grado de amistad para organizar el grupo. Ella misma a lo largo de la entrevista expone que los conflictos de convivencia son a causa de los apellidos, y dentro de la misma pregunta da la solución, planteando que lo que ellas hacen dentro del aula es evitar el problema, no solucionarlo, pero que se han dado cuenta que cuando entran las familias mejora al ambiente de respeto.

Extraído de EP1:

Profesora 1: Nosotros elegimos lo que te he dicho anteriormente, primero el nivel de los alumnos, luego el grado de amistad que tienen entre ellos, es un colegio muy pequeñito y todos se conocen. Influye mucho el apellido que tiene, la relación que tienen de fuera.

Entrevistadora: De familia...

Profesora 1: Entonces intentamos evitar que no haya conflictos en el grupo, como nos conocemos ya de todos estos años, sabemos quién puede chocar, entonces en un grupo intentamos que no estén las personas que chocan. Más o menos, las que tienen afinidad por, por lo que te he dicho antes, por el apellido que es muy importante, por la amistad que tengan entre ellos y luego eso, la persona que viene de fuera también tiene que ser importante para ellos. Nos hemos dado cuenta que este año por ejemplo, comparando con el año anterior que entraron más familiares, más gente que ellos conocen, funcionan mejor los niños con gente del entorno suyo que con gente que viene de la facultad o voluntariado, que no corresponde ni a su entorno ni a la facultad, pero los niños funcionan mejor con las personas de su entorno. Vienen familiares, padres, madres, han funcionado mejor los grupos que cuando hay, con la gente del voluntariado de la facultad, funcionan bien, pero no es el respeto que tienen a...

Entrevistadora: Ya que no es....

Profesora 1: ¡Exacto! se centran más cuando vienen personas de su entorno, obedecen las normas, ellos ya saben cómo hay que trabajar en un Grupo Interactivo, y conocen perfectamente las normas, pero se relajan mucho cuando viene gente del voluntariado últimamente. Y no pasa eso cuando viene gente del entorno, solo por el respeto hacia ellos. Y aquí además el familiar tiene un respeto bastante claro por su cultura, el familiar, y eso nos beneficia a nosotros a la hora de Grupos Interactivos, por eso preferimos, vamos que a nosotros nos da igual, vamos encantadas con todos los que vienen, pero cuanta más gente del entorno mejor, funcionan mejor.

Además otro de los aspectos que han salido en relación a esta categoría es la segregación de algún/a componente del grupo a causa del apoyo, tema que se tratará más adelante.

2. CATEGORÍA CURRICULAR:

En esta categoría entran aquellos aspectos que estén relacionados directamente con el ámbito curricular tanto de la propia dinámica de los grupos como de los niños.

Dimensión Transformadora:

Los beneficios de los Grupos Interactivos están recogidos dentro de “*Actuaciones de éxito en las Escuelas Europeas*” (2011), donde se observa que existe un beneficio por parte de todo el alumnado cuando los grupos son heterogéneos, además de mejorar las personas con discapacidad tanto en resultados como en autoestima.

Dentro del seminario *GAIS* son varios los factores que entrarían dentro de esta categoría, como el fomento de la reflexión del alumnado, el acceso de los materiales, la idoneidad de las actividades, crear una unión entre la realidad y los contenidos que se están trabajando, y el apoyo al alumnado.

Como hemos comprobado en la categoría anterior, al igual que se expone en diferentes momentos dentro de los informes *GAIS* y *las entrevistas*, se desarrolla la competencia lingüística dentro de los Grupos Interactivos, debido a que se debe de **guiar** al alumnado hacia **una explicación reflexionada**, y un sentido de **razonamiento** constate.

Esto se produce cuando el alumnado tiene que exteriorizar a sus compañeros y compañeras cómo se hace una actividad, a través de habilidades metacognitivas y utilizando estrategias de paráfrasis.

Un **acceso rápido a materiales, apoyos o herramientas** dentro del aula, para poder utilizarlo a la hora de realizar las actividades.

Las **actividades** que se realizan en grupos son de contenido dado, pero con un mayor foco de complejidad. Quién haya asimilado los conceptos profundizará en ellos, y quien no lo haya hecho tiene otra nueva oportunidad, ya que vuelve a tener otra explicación con otro igual.

El diseño de las actividades debe tener esta serie de características:

- (1) que fomenten la interacción,
- (2) que la actividad tenga multiniveles para atender a la diversidad de ritmos de aprendizaje

(3) Que estén programadas, ubicadas, secuenciadas dentro de la Unidad Didáctica correspondiente.

(4) que se diseñen acorde al tiempo de realización: 20 minutos,

(5) que exista variedad conceptual, es decir, que las actividades no traten sobre el mismo contenido sino que se trabaje por ejemplo en el área de lengua: actividades que trabajen; expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora...

(6) que tengan un cierre, es decir que se sepa cuándo se acaba,

(7) que exista un producto final que evaluar.

También se debe dar un **diseño colaborativo de las actividades**, con el tutor de aula, PT, AL, Orientador/a, y el resto de profesionales y voluntariado. El diálogo entre el voluntariado y los profesores da una mayor riqueza y creatividad en las actividades. Y se ha de cumplir un sentimiento por parte del alumnado de finalización de las tareas, a través de un sentido grupal, y nunca fomentando la individualidad. Es decir, dicha sensación de logro ha de alcanzarse cuando el grupo completo termina la tarea, y no cuando particularmente cada alumno o alumna concluye la suya.

La unión con la realidad es importante, cuando las actividades o el adulto enlazan las actividades con la cotidianidad del alumnado, dan más sentido a la actividad para el propio alumnado. Este proceso también ocurre cuando los propios niños al explicárselo a otros lo unen con la realidad diaria, fomentado así un aprendizaje funcional.

En referencia **al apoyo al alumnado**, cuando hablamos de este aspecto nos referimos a alumnado con ACNEE. Las tareas deben ser multinivel, partiendo de lo más global y generalizado a lo más concreto, facilitando la participación de todos y todas, independientemente del nivel curricular que puedan tener. Cada alumno o alumna profundizaría en función de sus posibilidades, y potenciando al máximo el aprendizaje de todos los integrantes del grupo.

Haciendo que el alumnado se dé cuenta de que con ayuda pueden hacer cosas que no creían que fuesen capaces de hacerlas, cambia su autoconcepto y mejora su autoestima. Contar con especialistas en los Grupos Interactivos que supervisen la realización de las actividades por parte de los ACNEE y las dificultades que pueden ir surgiendo.

A la hora de triangularlo con otras técnicas, encontramos en un primer momento que dentro de la *Hojas de Evaluación*, se puede observar que el ítem mejora puntuado dentro de este aspecto es "*Las tareas se planifican para adquirir o mejorar competencia*" (2.C.1), estando todas las personas de acuerdo de que se cumple este requisito.

Respecto a los comentarios que existen dentro de las observaciones son:

- Tanto las profesoras como la investigadora observan que la idoneidad está en que los ejercicios sean de repaso, conectar las actividades con cosas cotidianas, e ir poniendo ejemplos.
- Existe una observación puntual sobre la motivación que aporta que los ejercicios tengan recompensa al final, mediante dibujos que ellos mismos pueden colorear, pero advierte de que también se puede convertir en algo negativo, haciendo que el alumnado realice las actividades más deprisa, simplemente pensando en que después va a colorear.

La investigadora hace dos observaciones más en diferentes momentos:

- Por un lado, habla de que el vocabulario no es el correcto, pero entre el alumnado se entiende. Siendo el adulto el que puede aprovechar ciertos momentos para mejorar este aspecto.
- La evaluación que se realiza por todos y todas al finalizar la sesión sirve para situar al alumnado en aquellos contenidos que ha trabajado, y está aprendiendo.
- Además hace referencia a que el alumnado con menor nivel mejora la dinámica de los Grupos Interactivos, debido a que sus compañeros le explican las actividades, pero advierte que puede causar rechazo y cansancio por parte del resto del alumnado.

Los aspectos que han salido en relación a esta categoría dentro de las *entrevistas*, cuando se les pregunta sobre las actividades que se realizan dentro de los Grupos Interactivos, están de acuerdo que son actividades de refuerzo, con contenidos que se han realizado anteriormente, observando todas, excepto una de las voluntarias, que no vale cualquier actividad. Las actividades se ha ido modificando a lo largo del curso, tanto a nivel de ajustar tiempo, qué tipo de tareas había que realizar, la profesora 2 expone cómo se han eliminado aquellas de copiar frases, ya que no daban lugar a fomentar las interacciones. Pero no se realizan las actividades con un diseño colaborativo, ya que son elegidas por parte de las dos profesoras.

Para poder ver los beneficios dentro del aspecto curricular, vamos a poner un ejemplo de la alumna X que tiene adaptación curricular, que trabaja dentro de los grupos de forma normal, y sin ningún planteamiento de apoyo dentro de los grupos, simplemente un conocimiento por los adultos de que ella podía necesitar más atención. A través de la entrevista a la investigadora le pareció interesante preguntar por el caso de esta alumna, además, como se puede comprar en el *Cuaderno de Campo* el día 10 de junio del 2013 tuvo una conversación con las dos profesoras expresando que esta alumna había mejorado tanto a nivel de autoestima como curricularmente.

Las profesoras comentan dentro de la entrevista que es una persona con problemas de autoestima, que era agresiva con sus compañeros y compañeras, con una actitud pasiva frente a las tareas de clase.

Por un lado, las voluntarias exponen que al final de curso había mejorado muchísimo, que participaba, que ayuda a sus compañeros y compañeras, al igual que la opinión de las profesoras sobre que su relación con el resto de grupo ha mejorado, que se ve capaz de realizar tareas, teniendo una repercusión directa en ella, mejorando en el resto de las clases, no solamente cuando se realizan Grupos Interactivos. A nivel de calificaciones las dos profesoras expresan que ha mejorado, incluso superando la adaptación curricular que tenía:

Extraído de EP2:

Si mucho, claro, llega a las adaptaciones curriculares, bueno es que este tercer trimestre va sobrada, es que ha conseguido más de lo que le habíamos metido en la adaptación, o sea, hay que modificar, ha conseguido más porque yo decía bueno, lo de leer bueno pues cuando terminemos el trimestre ya vemos, y lee perfectamente, ya es que multiplica, y por ejemplo el objetivo de matemáticas para nada era multiplicar, le habíamos puesto sumar y restar, y habíamos dicho, bueno pues multiplica entonces muy bien me encontré unos resultados muy buenos, porque la evolución ha sido muy buena, pero realmente hay niños que es...

Excluseras:

Dentro de esta categoría nos encontramos, que aquellas dinámicas a nivel de competencia comunicativa, como: **indicar, imitar, copiar y no buscar una reflexión** por parte del alumnado, no refuerza el aprendizaje, se fomenta más la individualidad, copiar o indicar con el dedo.

También se tiene en cuenta que las **actividades** con las siguientes características no fomentan las interacciones entre iguales:

- Homogéneas pensadas para un único nivel, sin tener en cuenta la heterogeneidad del grupo.
- Aquellas que solamente permiten leer y escribir, planteadas para trabajar individualmente.
- Actividades que no suponen un reto alcanzable para todos y todas.
- Diseño aislado de las actividades, actividades estáticas y simples.
- Actividades que no estén unidas a la realidad y cotidianeidad del alumnado.
- Se puede producir una “invisibilidad del que menos sabe”, y cuando no existen actividades correctamente diseñadas se puede dar efectos negativos en aquel alumnado que necesite apoyo.

Dentro de los informes del *GAIS* no existe una referencia directa de realizar el apoyo fuera del Grupo Interactivo, debido a que se presupone que los apoyos deben darse dentro del grupo. Pero en el caso concreto que estamos analizando no siempre se daba. Y aunque mi trabajo no es analizar cómo y de qué forma se deben hacer, veo bastante interesante hacer una pequeña referencia a este tema.

Dentro de las *Hojas de Evaluación* existe una contradicción por parte de los resultados a nivel cuantitativo y a nivel cualitativo.

Por un lado, se han obtenido datos como que los ítems de “*las características de las tareas se ajustan a la necesidades del alumnado*” (2.C.2) y “*las características de las tareas se ajustan a las capacidades del alumnado*” (2.C.3) son de los que más puntuación han tenido dentro de esta categoría.

Apareciendo en el apartado de observaciones que la mayoría de las actividades están bien adaptadas, exceptuando una de las voluntarias y la investigadora que creen que se puede mejorar este aspecto. Haciendo alusión tanto las profesoras como a algunas voluntarias de que todos tienen el mismo nivel curricular. Estos comentarios son los que aparecen a nivel de aspectos que facilitan, en contra tenemos comentarios en el apartado de aspecto que dificultan como:

- Existen un menor número de comentarios al respecto, pero tanto por parte de la investigadora como por parte de las voluntarias y el familiar se hacen observaciones en función de las actividades y los niños que “menos saben” o tiene necesidades educativas:
 - o Los que menos entienden copian.
 - o Faltan herramientas para el alumnado con menos nivel.
 - o Existen problemas con el alumnado con Necesidades Educativas, el adulto tiene que adaptarlo.
- Después existen comentarios puntuales por parte del profesorado como por parte de la investigadora referentes a:
 - o Poca heterogeneidad en los grupos.
 - o Falta de tiempo para profundizar en los contenidos y conectarlos con los contenidos dados, deben existir tareas más significativas.
 - o Actividades poco atractivas para el alumnado.
 - o Cuando el adulto es el que se ocupa de realizar las explicaciones el alumnado entiende menos.
 - o El alumnado no llega a saber qué es lo que le falta por aprender.

Dentro de los ítems los que han puntuado menos son “*El vocabulario que el alumnado utiliza durante la realización de la tarea es preciso y apropiado*” (2.C.10 a), y “*Durante la realización de las tareas, los alumnos/as hablan de temas no directamente relacionados con la tarea (chistes, anécdotas, etc.)*” (2.C.8 a), están por debajo de la media de la puntuación (menor de 2,5).

Y aunque por encima de la media de la puntuación, los dos siguientes ítems menos puntuados son “*existe variedad en los medios o herramientas necesarias para resolver las tareas que realiza el alumnado*” (2.C.5), y “*existe variedad en los niveles de dificultad de las tareas que realiza el alumnado*” (2.C.6). Siendo estos cuatro ítems los que más diferencia de opiniones tiene dentro de la categoría.

Pero como se puede ver existe una contradicción respecto a las actividades, como se ha expuesto en el apartado de dimensión transformadora, sí que se están haciendo ajustes por parte del profesorado, pero siguen sin cumplirse algunas de las características que se han ido señalando en el GAIS. Además, como se puede observar existe un problema cuando hablamos de alumnado con Necesidades Educativas.

Para poder ilustrar más estas contradicciones voy a poner el ejemplo de otra niña, que como ya ido mencionando el tema de los apoyos no es central en mi proyecto, pero si me parece importante reflexionar sobre las dinámicas, comentarios y reflexiones que se han ido produciendo al respecto.

Dentro de la clase, la alumna J, es una niña que nunca ha estado escolarizada, es decir, que comenzó a ir a clase en el primer ciclo. No reconocía las letras, no sabía coger el lápiz, por lo que necesitaba apoyo. Pero el apoyo que se ha dado a lo largo del curso, como se recojo en mi *Cuaderno de Campo*, es que a veces se daban los apoyos dentro de los grupos, y otras veces, dentro de las clases pero no dentro de los grupos, y al final del curso dentro de los Grupos Interactivos.

Uno de los días que a la niña le tocaba hacer apoyos dentro de la clase, pero fuera de los Grupos Interactivos sucedió esto:

Extraído de CC, 17 de abril del 2013:

Hoy es día de grabaciones, y cuando hago grabaciones no hago cuaderno de campo, pero quiero marcar una cosa. Hoy la Alumna J, a la que se le realiza apoyo fuera del grupo, ha empezado a llorar. La Profesora 2 le ha sacado de clase y habló con ella. Al entrar dijo que es que no quería trabajar con la Profesora de apoyo 2 aparte. Estuvo en G.I. donde he hecho grabaciones. Y ha escrito mucho, le han ayudado y estaba feliz.

¿Por qué no meterla en grupos? ¿Por qué no pueden apoyarla en los G.I.? Además una de sus compañeras a la hora de explicarle iba a la caja que utilizan las profesoras de apoyo, y utilizaban esas mismas letras. (Aparece en los videos).

Otro de los momentos donde ha existido referencia al caso de esta alumna es mediante una de las *entrevista* que he realizado a la Voluntaria Y, cuando le preguntaba la evolución del alumnado.

Extraído EVY:

Y... y eso también me ha gustado mucho verlo, ¿no? el... el ver como esa niña pues podíamos haberla aislado, dejarla con unas fichas ella a su manera... pero no, ella ha estado ahí en el grupo interactivo, ha formado parte de ese grupo, quizá no haya podido... seguir el ritmo, pero sí ha estado ahí, y me gusta eso de no aislar a los niños, para nada.

Haciendo referencia, al igual que sale en otro momento dentro de GAIS, de que las herramientas y apoyos que existen en el aula son utilizadas por sus compañeros para que realice los ejercicios. Además de que no es algo negativo para sus compañeros y compañeras. Pero la visión que tiene el claustro de sobre esta niña en concreto, es que tendría que tener apoyo fuera de clase. Incluso las propias profesoras de Pedagogía Terapéutica, como expongo en mi *Cuaderno de Campo* (22 de abril del 2013), absorben a la alumna, no le dejan seguir el ritmo del resto del alumnado cuando trabaja en grupos. En relación a otras técnicas, también se observa como son las voluntarias las que van adaptando las propias actividades sobre la marcha. Aspecto que debería estar reflejado en la elaboración de la actividad.

Para finalizar es importante marcar las relaciones con otras categorías. Por un lado, está unido a la categoría del rol del adulto cuando éste debe de recompensar el fin de la tarea correctamente realizada. Por otro lado, es importante realizar las actividades de forma colaborativa, entre todos los adultos que están presentes en el aula, por lo tanto tiene cierta relación con la categoría organizativa. También, las actividades deben de fomentar una autorregulación del proceso y permitir que el alumnado sea capaz de autoevaluarse el mismo o evaluar a sus compañeros, por lo que afecta a la categoría de evaluación. Y por último, la relación que existe con la de Visión y comentarios del alumnado, ya que como realizar el tema de los apoyos, del diseño de las actividades, teniendo en cuenta todos los niveles y características del alumnado afectan en la visión propia o de otros que tenga el propio alumnado, por lo que daña la categoría relacional.

3. CATEGORÍA ORGANIZATIVA:

Dentro de esta categoría existen factores que perjudican la organización entre los adultos, en temas como la coordinación, y otros a nivel de cómo organizar los propios grupos, y su dinámica.

Dimensión transformadora:

En referencia a este apartado, a partir de los seminarios GAIS existen alusiones sobre el **diseño colaborativo** que debiera de darse en las actividades, teniendo una relación directa con la categoría curricular.

Por otro lado, está presente conseguir que el alumnado tenga **una idea clara** de cuál es la **tarea** a realizar mediante diferentes estrategias:

- Explicación inicial por parte del adulto, o hacer que lea uno o varios de los alumnos y las alumnas,
- Contrastar que todos y todas hayan entendido el contenido y objetivo de cada actividad.
- El adulto no debe excederse en la exposición de las directrices hacia el alumnado en el establecimiento del objetivo o durante la realización de la tarea.

Dentro de las *Hojas de evaluación*, el conjunto de ítems que corresponden a esta categoría están por encima de tres, existiendo un acuerdo total sobre el cumplimiento de esos aspectos. Los únicos ítems donde tienen opiniones puntuales de desacuerdo son aquellos que hacen alusión al ruido, al tiempo, y a que el alumnado recibe las instrucciones adecuadas durante la realización de la tarea, y de cómo y cuándo termina.

En el apartado de observaciones, existe comentario al principio de un ruido excesivo, aspecto que se habló de forma informal entre los adultos que participábamos y fue mejorándose. Por otro lado, también se hace alusión a que a veces sobraba tiempo, y se improvisaban actividades por parte de los adultos, aspecto que también, como se ha podido comprobar anteriormente, se ha ido corrigiendo durante el curso. Otra de las observaciones que existen es que favorece en este caso que las personas que cambien de grupo sean los adultos.

Y por último, una de las profesoras expone cuál sería la dinámica apropiada de las actividades:

- Leer la actividad.
- Preguntar qué hay que hacer.
- Comenzar la actividad.
- Ir poniendo ejemplos.

Existiendo reflexiones de las profesoras y la investigadora sobre la eficacia que tiene cuando el alumnado se explica entre ellos y ellas en qué consiste el ejercicio, y qué hay que hacer.

Debido a las conversaciones que se iban dando a lo largo del curso con el profesorado y el voluntariado sobre la idoneidad de la dinámica, y observando los resultados que salían, me resultó interesante que cada una de las personas entrevistadas me explicara cómo se dan la dinámica de los Grupos Interactivos en esta clase.

Como dejan reflejado en *las entrevistas* las voluntarias, es importante antes de empezar la actividad, comprobar que todos los alumnos y alumnas sepan qué es lo que hay que hacer, también como se deja reflejado dentro de los RV, es importante o que el alumnado diga qué objetivo persigue esa actividad, o que el propio adulto lo explique. Después el alumnado va resolviendo la actividad entre ellos y ellas mismas. Cuando alguno de los niños o niñas lo ha hecho mal o no lo entiende, sus compañeros y compañeras deben ayudar a resolverlo. Y así sucesivamente. Otra de las acciones que se realizan es la evaluación final, donde todos exponen qué objetivos se han trabajado, y qué actividades se han realizado, aspecto que será tratado más adelante. A pesar de ser una dinámica coherente y clara, la experiencia hace que no todas las personas que trabajan en Grupos Interactivos la tengan asumida. Pero en el caso de esta clase todas las personas que participaron este año sí, a excepción del Familiar 2.

Excluseras:

Dentro del GAIS se da importancia a dos aspectos, el **desconocimiento previo** por parte del voluntariado de las actividades que se van a realizar. Y que a veces se produce que el **tiempo** para hacer las actividades es insuficiente para que el alumnado culmine con éxito la actividad, y esto produce que el adulto realice una mayor intervención a la hora de explicar, y dejar menor tiempo para la reflexión del alumnado.

Como se ha ido viendo dentro de las *entrevistas*, el tema del tiempo se ha corregido. Pero existe una preocupación sobre el desconocimiento previo por parte del voluntariado, por lo que se preguntó en *las entrevistas* sobre la coordinación que existía entre los adultos.

Como exponen todas las *entrevistadas* al principio de la clase existe una pequeña coordinación, donde la profesora explica qué se va a trabajar ese día, y da a elegir qué ficha escoge cada una.

Al finalizar la tarea, las profesoras preguntan individualmente qué tal ha ido la dinámica, cuáles son las actividades que mejor funcionan. Todas, excepto la voluntaria Z, están de acuerdo en que existe poca coordinación. Aludiendo la otra voluntaria que se debería hacer una coordinación mayor sobre todo al principio de curso, más conocimiento de la clase, cuáles son los contenidos que se dan durante el curso.

La profesora 2 explica que es un aspecto a mejorar, en cambio la profesora 1 expone que es el tiempo suficiente, que el año anterior, permanecía más veces el voluntariado pero se divagaba.

4. CATEGORÍA DE ROL DEL ADULTO:

Dentro de esta categoría nos encontramos con aquellas dimensiones que afectan a la forma de actuar del adulto dentro de los Grupos Interactivos.

Transformadoras:

El rol del adulto influye en todas las categorías anteriormente expuestas.

Como podemos comprobar dentro del GA/S, el adulto debe de **fomentar** que se **pregunten**, que realicen **respuestas reflexionadas**, que se **ayuden de manera correcta**, que participen todos y todas, reforzando positivamente este aspecto, y ayudando a que los roles de los niños y las niñas vayan variando. Contribuyendo todo ello a una superación de dificultades e inseguridades por parte del alumnado, aumentando la motivación y la autoestima, dándose cuenta de que no solamente pueden aprender, sino que además pueden ayudar y enseñar a sus compañeros. Por lo tanto debe ser una guía.

Otro aspecto importante es la **participación de familias**. Debido a que por un lado, cambia el concepto cultural en el contexto. El centro educativo y la familia dejan de ser entes aislados y sin relación. Por otro lado, este tipo de participación permite mayor variedad de estilos y estrategias, al aportar otra visión diferente a la del profesorado, y siendo personas de su propio entorno. También genera en los alumnos un clima de orgullo, disciplina, respeto e interés que a veces es más complicado de conseguir por el resto de la comunidad educativa. Y por último, se genera un sentimiento de curiosidad por parte de otras familias, y existiendo una mayor comunicación y conocimiento entre las propias familias y el claustro.

En relación con las *Hojas de evaluación* podemos comprobar que los dos ítems que hacen referencia a esta categoría tienen una puntuación por encima de la media, existiendo un acuerdo total por parte de todas las personas de que se cumple estos aspectos. Los ítems correspondientes son “*El rol del adulto potencia las interacciones entre iguales*” (3.D.9) y “*El rol del adulto potencia los valores de grupo*”.

Dentro de las *entrevistas*, en relación al fomento de las interacciones, se ve que el propio profesor hace una reflexión de cómo tiene que conseguir intervenir menos.

Extraído de EP2:

Los días en los que he participado, pues realmente me gustaría intervenir menos, de lo que intervengo, soy consciente de que algunas veces intervengo de más, pero no lo puedo evitar, y mira que hago propósito de enmienda de decir “cállate” pero me cuesta cuando veo que ya se van o no están consiguiendo lo que deben pues a lo mejor habría que darles un poquito más de tiempo.

Sí que es verdad que este año al ser de primero si se nota, el año pasado eran todos de segundo y cuando empezamos a ponerlo en práctica ya casi que era febrero o marzo, y estaban muy maduros, los de los de segundo del año pasado les vi yo como muy sueltos. (...) Pienso que debería quedarme callada, me cuesta entonces. hay veces que prefiero estar de observadora, porque por ejemplo cuando viene Familiar 1 es que me encanta, porque les dice poquísimo, poquísimo, poquísimo, sí les ayuda pero, ella decirles, no.

Por eso me gusta muchas veces observar, porque digo “mira que bien les está dirigiendo”, sin decirles lo que tienen que hacer, o sea, que muchas veces te viene bien observar para ver cómo lo hacen otros.

Para poder ilustrar más esta dinámica, es interesante extraer una parte del RV, donde se ve claramente cómo se va gestionando al alumnado hacia la reflexión y el consenso,

Extraído de RV 6-3-2013, 2º Vídeo, 1º parte,

(3'45") Al terminar de leer les dice “¿Qué os dice?”, los niños responden y algunos siguen con la actividad. El familiar se da cuenta que una niña no lo entiende, por lo que pide a un compañero que se lo explique. Los niños se levantan y le explican lo que tiene que hacer. Sin embargo, aún queda un niño que todavía no ha respondido y son los tres compañeros los que se acercan a ayudarlo.

(6'28") El familiar ve que un niño lo está haciendo mal y le pide a un compañero que le ayude a corregirlo.

(6'50") Los niños no tienen claro cuál es la respuesta correcta, por lo que el adulto pregunte “¿Pero qué es lo que os piden?”. Un niño continua teniendo mal el ejercicio pero nadie se da cuenta por lo que el adulto les dice “Fijaros en el ejercicio, ¿lo tenéis todos igual?”, así una niña se da cuenta de que no todos lo tienen igual y le dice a su compañero que lo tiene que cambiar. El familiar 1 le dice “pero explícale por qué lo tiene mal”, y la niña se lo explica al otro niño.

(8'30") En el segundo ejercicio el adulto les dice a los niños “¿qué habéis puesto?” y les hace explicar el por qué lo han puesto.

Y en relación a la **participación de familias**, se expone como aspecto clave, ya que es importante mejorar la relación con la escuela y familia, además del aporte que pueden dar a los niños y a las niñas, como el respeto, hasta la importancia que tiene en ellos y ellas.

Dentro del proyecto INCLUD-ED (2011) “*Actuaciones de éxito en escuelas Europeas*”, como ha quedado reflejado en el apartado teórico, existen cinco tipos de participación de familias, donde solamente tres son las que dan beneficios al alumnado, entre ellas, se encuentra la participación educativa, que es la que se produce cuando las familias participan dentro de los Grupos Interactivos.

Excluseras:

A través de los seminarios del GAIS, encontramos referencia dentro de esta categoría cuando un adulto deja que en la dinámica de los grupos se produzcan las siguientes acciones:

- **Imitación**, estrategia muy utilizada por el alumnado, no existiendo una comunicación reflexionada.
- **Permitir que el alumnado indique con el dedo** la respuesta, sin que exista una explicación del porqué, o razonamiento.
- **No intentar relacionar con el entorno** el contenido de las actividades.
- Cuando el adulto **no tiene tolerancia de los diferentes ritmos de aprendizaje** y da las respuestas él o ella misma no se consiguen las interacciones propias de los Grupos Interactivos.
- Como hemos analizado anteriormente, cuando el tiempo no se ajusta a las tareas propuesta aumenta la intromisión del adulto en las interacciones entre iguales.
- **Si no existe una motivación hacia la reflexión** motiva por parte del adulto.
- Iniciar las actividades sin constatar que cada componente del grupo conoce con exactitud qué hay que hacer en la tarea.

Otro de los aspectos que se dan es cuando el profesorado no ocupa su rol de experto y participa en el rol de voluntario, quedando su actuación restringida a un grupo, anulando el cometido que tiene dentro de los Grupos Interactivos. Además de que las familias actúen con un sobreprotección, dificultando la dinámica, y que tenga un desconocimiento de los principios básicos de los Grupos Interactivos.

Dentro de las *Hojas de evaluación* sí que existen momentos puntuales donde se refleja que el adulto interviene más de lo necesario.

En este sentido, hay dos dinámicas dentro de los grupos que no han fomentado las interacciones, por un lado, la profesora 2, donde dentro de las entrevistas afirma que se entromete en exceso. Y por otro, en relación al rol de experto del profesor, se ha podido extraer de las entrevistas que existe una visión por parte del profesorado que justifica que participen dentro de los Grupos Interactivos, a causa del bajo nivel y edad del alumnado, ya que son de primer ciclo.

Dentro de la página Web de Comunidades de Aprendizaje se expone que el profesorado debe ser gestor del aula, y no debe participar dentro de los grupos.

Para ilustrar más esta reflexión extraemos dos momentos de las *entrevistas*,

Extraído de EVY:

Yo creo que en el plan de maestras lo hacen totalmente como maestras. No dejan mucho... aunque sí que intentan interactuar, porque yo muchas veces he estado de simple miradora. (Risas) Porque estaba la profesora llevando el grupo pues... creo que tienen que estar más de supervisoras las profesoras, pero bueno...

Como se puede ver existe una reflexión por parte de ellas mismas que se entrometen en exceso por las causas anteriormente expuestas.

Extraído de EP1:

Yo claro, yo entro en un grupo interactivo y al tener conocimientos pues sí que... más por el nivel que tienen ellos, haces un poco de mediadora y sí que das las pautas para la realización de actividades, también por el ciclo que es. Nosotros estamos en un primer ciclo, pero por ejemplo, hay muchos alumnos de primero y alguno de segundo que no saben leer, si no les damos pautas no sabrían hacer las actividades. Entonces claro, yo no hago solo de mediadora de "a ver tú habla", "tú ayuda"... nosotros damos pautas pero por el nivel de los alumnos, eso no pasa ni en segundo ni en tercer ciclo.

5. CATEGORÍA DE EVALUACIÓN:

Dentro de esta categoría se van a tener en cuenta tres aspectos, la evaluación dentro y fuera de los Grupos Interactivos, y la Hoja de Evaluación que se ha utilizado como una de las técnicas de recogida de datos.

Transformadora:

Dentro del GAIS, se han destacado las evaluaciones que se realizan dentro y fuera de los grupos.

En relación a la **evaluación dentro** de la dinámica de los Grupos Interactivos, existen una serie de estrategias:

- Guiar hacia **la coevaluación, heteroevaluación y la autoevaluación**. Utilizar este tipo de estrategias hace que el alumnado sea consciente de su aprendizaje,

ver sus fallos, confrontar los resultados, buscar los errores de sus compañeros y compañeras.

Y también se hace referencia a que las actividades deben permitir la autorregulación del proceso y resultando, favoreciendo la realización de diferentes estrategias de evaluación dentro de ellas.

En lo referente a la **evaluación fuera del grupo**, al finalizar los grupos se produce la siguiente dinámica:

- El alumnado debe explicar en un primer momento qué contenidos tenían las actividades, qué tenían que hacer, y que tal se ha realizado la dinámica de los Grupos Interactivos.
- Por otro lado, una retroalimentación entre las profesoras del aula y el voluntariado, donde se exponga, qué contenidos han costado más asimilar y cuál menos, qué tipo de actividades funcionan mejor, y cómo se han comportado los componentes del grupo.

Dentro de las *entrevistas* podemos observar cómo las dos profesoras exponen que esta dinámica les sirve para poder hacer un feed-back tanto con el alumnado como con las voluntarias. Además dentro de las observaciones se ve que por parte de la investigadora la evaluación final que se realiza es beneficiosa para todos y todas.

Como se puede comprobar en el marco teórico, dentro la Web de Comunidades de Aprendizaje, se expone que en la organización y realización de los Grupos Interactivos, debe darse una evaluación por parte del profesorado y del voluntariado, pero no se hace alusión al alumnado. En cambio, como podemos comprobar aquí, todos están de acuerdo en los beneficios que esta dinámica tiene.

Excluseras:

Dentro del *GAIS*, el único aspecto al que se hace referencia es que por un lado, las actividades dieran lugar en mayor medida una retroalimentación, y por otro, que el adulto guíe más hacia una evaluación dentro de los grupos.

Dentro de esta categoría se enmarcan las opiniones de las personas que han rellenado las *Hojas de Evaluación*, y a través de diferentes preguntas en *las entrevistas*.

Todas las personas entrevistadas dan importancia a una serie de herramientas que sirven para evaluar los grupos, pero más como una hoja de registro, centrada en la idoneidad de las actividades, y sobre los comportamientos de los niños y las niñas. Pero no una Hoja como la que se pasó, es decir, no con el fin de pasarla todos los días, como la investigadora se había propuesto al principio, si no para realizarse una vez cada trimestre.

Otra de las opiniones que también existe es que es completa, pero compleja. A la hora de cumplimentarlo las familias o los voluntarios resulta o puede parecer complicado. Se han realizado tres Hojas de Evaluación por parte del Familiar 1, y aunque en un primer momento ella intentó rellenarla sólo, al final las realizaba con la investigadora o con una de las voluntarias.

Extraído de la EP1:

Si la evaluación de verdad era perfecta, las hojas que nos pasas de evaluación eran perfectas y estaban todas las cosas que hay que trabajar y hay que evaluar, pero eso que lo que se trabaja al final de cada trimestre que hacemos todo cuando evaluamos, todos esos aspectos que hay que trabajar están en la hoja esa, es que ni se quita ni hay que poner ninguno, están todos, pero eso solo para el final.

6. OTROS:

Además de la clasificación mediante categorías, se han encontrado otros aspectos que hacen alusión a factores que afectan a la dinámica de los Grupos Interactivos:

Transformadoras:

En este apartado nos encontramos con dos grupos que han surgido:

- Debe existir un **conocimiento por parte de toda la comunidad educativa**, especialmente desde el profesorado y el voluntariado, **del funcionamiento y principios básicos de los Grupos Interactivos**. Debe constar por parte del profesorado una actitud positiva hacia el cambio, y adopción de nuevas metodologías, buscando un mayor compromiso de toda la comunidad educativa. Entendiendo los Grupos Interactivos como un proceso en el que se va mejorando siempre que se apliquen adecuadamente sus principios básicos.
- Las interacciones entre los miembros del grupo hacen que las actividades se desarrollen con mayor dinamismo que en la clase que se realiza fuera de los Grupos Interactivos, lo que implica un **aumento del tiempo de trabajo efectivo y del rendimiento**.

Respecto al conocimiento previo por parte de toda la comunidad educativa, se hace referencia en las *entrevistas*, pidiendo a cada una de las personas que definiera los *Grupos Interactivos*.

Molina (2007, p.36) nos expone que es una organización del aula, donde se pretende que a través del fomento de las interacciones, se trabaje los contenidos instrumentales. En

este caso las cinco personas que han realizado las entrevistas han incluido dentro de la definición, de una manera más o menos extensa, qué es una distribución del aula, donde se trabajan contenidos motivando que se ayuden unos a otros. Destacando la importancia que tiene que sean ellos mismos y ellas mismas los que tienen que realizar las actividades de forma colectiva, e interactuando. La profesora 2, la Familiar 1 y la voluntaria Y hacen alusión dentro de las entrevistas de que la interacción es uno de los aspectos esenciales de los Grupos Interactivos, y todas las personas entrevistadas tienen claro que cuando realmente aprenden es cuando se da mucho diálogo y es motivante para ellos y ellas.

Excluseras:

En este último apartado nos encontramos con otros aspectos que se deben de tener en cuenta en la dinámica de los Grupos Interactivos:

- En primer lugar, que el alumnado no sea consciente de la idiosincrasia de cada componente del grupo, creando actitudes negativas.
- En segundo, el profesorado debe de entender que los Grupos Interactivos no han de funcionar exitosamente desde el primer día, si no que se trata de un proceso.
- Y por último, no tener referentes gráficos en el aula que nos recuerden en qué consisten los Grupos Interactivos.

Además, dentro de las *Hojas de Evaluación* se comenta que las cámaras de vídeo distraen.

En este caso, respecto a los referentes gráficos, se ha realizado dentro de los Informes GAIS, una serie de Decálogos dirigidos tanto al voluntariado, alumnado y profesorado, para que todas las personas tuvieran claro sus roles y dinámicas (ver anexo 2).

Respecto al concepto de *Comunidad de aprendizaje*, que aparece reflejado dentro de las *entrevistas*, no existe una definición acertada.

El concepto de Comunidad de Aprendizaje, según Valls (2000) tiene un sentido de proyecto de transformación, buscando un lugar y espacios que enseñen a situarnos en la sociedad actual, mediante los principios del aprendizaje dialógico y una participación de toda la comunidad educativa dentro y fuera del aula. En este caso las personas se han entrevistado se centran más en aspecto curriculares y de organización de aula. La profesora 1, voluntaria Z y el familiar 1 hacen alusión a aspecto meramente de organización de aula, incluyendo, en el caso de la profesora 1 y la voluntaria Z, la participación de todos y todas. La profesora 2 se centra es que consiste en llevar a cabo las medidas de éxito, dejando difuso el conocimiento de todas las medidas, y haciendo alusión al buen funcionamiento de los Grupos Interactivos. En este caso la persona que pueda definir una Comunidad de Aprendizaje más cercana a la que realiza Valls es la voluntaria Y, hablando tanto de la

participación de todos y todas (en términos más complejos), y de responsabilidad del proceso de enseñanza:

Extraído de EVY:

¿Una comunidad de aprendizaje? a nivel del colegio pues... creo que es donde todos tienen voz y voto, tanto los profesores como los alumnos, como los voluntarios como la... los padres ¿no? Representados allí. Pienso que es un poco llevar la educación de los niños eh... en conjunto, no solamente que sea responsabilidad del colegio y de los profesores, sino que sea también una responsabilidad tanto de padres como de los voluntarios que participan y de... las asociaciones que estén vinculadas en el barrio.

Y aunque, con el concepto de Grupos Interactivos no sucede lo mismo, ya que la mayoría de las personas tiene clara la definición y los principios en los que se sustenta, hay que resaltar la participación del familiar 2, la cual no tenía claro los principios de los Grupos Interactivos.

Extraído de CC, 15-4-2013:

En el siguiente grupo estuvo la Familiar 2, en este caso no daba órdenes, solamente dijo "*poner el nombre*". Era ella misma la que corregía, y dejaba que cada uno fuera a su bola. Hubo un caso en el que no me pude quedar de mera espectadora y participé para que se motivaran a ayudar. Cuando salimos, la Familiar 2 me dijo que es que los grupos estaban mal, que deberían clasificarse por niveles, para que el más inteligente no estuviera retrasado por los demás. Yo le expliqué la dinámica de los Grupos Interactivos, y le dije que era mejor que fueran de diferentes niveles, pero no quedó muy de acuerdo con esa visión. Yo se lo comenté a la Profesora 2 y a la directora para que fueran ellas mismas las que se lo explicaran, ya que su grupo no había hecho Grupos Interactivos.

F. APORTACIONES FINALES

1. CONCLUSIONES

Vamos a exponer las conclusiones de este proyecto a partir de la categoría de análisis, explicando en un primer momento la dimensión transformadora, y después la exclusora.

Dentro de la **categoría relacional** podemos observar que las dinámicas *transformadoras* que se producen dentro de esta clase, son un sentimiento de grupo dando un carácter grupal al aprendizaje, fomentado así el desarrollo de habilidades comunicativas y actitudes de solidaridad. Siendo el adulto la persona que motive estas situaciones, al igual que debe de fomentar que exista una participación de todos y todas dentro del grupo.

Como se ha podido ver, ésto crea una motivación al alumnado, reforzando el aprendizaje instrumental. Dentro de nuestra clase se dan estas situaciones, sobre todo marcadas por el reconocimiento constante del trabajo en grupo, y la cercanía que nos demuestra la participación de las familias.

Dentro de la *dimensión exclusora*, el adulto debe de estar atento a los aspectos negativos, como la invisibilidad de alguno de los alumnos y alumnas, estigmatizarles, etc. Se debe tener en cuenta las repercusiones que la segregación tiene en el alumnado con Necesidades Educativas, ya que entonces no se está cumpliendo la esencia e ideas que autores como Aiscow (2005) nos presentan sobre la Educación Inclusiva. Como además se ha ido exponiendo dentro del grupo se producen situaciones de menosprecio, siendo un punto clave la participación de las familias.

Por otro lado, la **categoría curricular** con *dimensión transformadora* pone de manifiesto cómo el adulto debe guiar hacia la reflexión, el razonamiento. Hay que tener en cuenta que en el aula deben existir materiales de apoyo que ayuden al alumnado a explicar a sus compañeros y compañeras cómo escribir o realizar una actividad, como por ejemplo tener un abecedario en la pared. Para que se dé un aprendizaje más funcional, hay que conseguir a través de diferentes medios que exista una relación entre la realidad y los contenidos que se dan dentro de la clase. Las actividades que se han utilizado dentro de esta clase, tienen su importancia porque son de refuerzo. Por otro lado, se puede comprobar que hay alumnado con adaptaciones curriculares que ha superado las metas iniciales gracias a la participación dentro de los Grupos Interactivos.

Dentro de la *dimensión exclusora*, se ha podido comprobar como la percepción general de las actividades que se están utilizando son las idóneas, pero en el caso de

alumnado con Necesidades Educativas no se está teniendo en cuenta, si no que se está improvisando. Además existen dudas sobre la importancia que tiene que este alumnado trabaje dentro de los grupos.

En referencia a la **categoría organizativa** desde la dimensión *transformadora* se puede observar cómo la mayoría de las personas que participan están de acuerdo en que la estructura que se debe seguir en los Grupos sea empezar leyendo la actividad y comprobar que todos y todas tengan claros los contenidos y las tareas que hay que realizar, y tener cuidado con el exceso de intervención del adulto.

Dentro de la *dimensión exclusora*, podemos observar que existe un sentimiento por parte de la mayoría de las personas que participan en los grupos de falta de coordinación, sobre todo marcado por el inicio de curso. También se observa cómo la falta de tiempo es un aspecto que hace aumentar la intromisión del adulto, aspecto que se ha ido corrigiendo a lo largo del curso.

En la categoría de **Rol del adulto** desde la dimensión *transformadora* podemos comprobar que tiene un papel bastante importante dentro de los grupos, debe de fomentar en todo momento una reflexión constante por parte del alumnado, además de ser la persona que gestione cómo se deben de ayudar correctamente los alumnos y las alumnas. En este caso, también aparece la participación de las familias como un aspecto clave dentro de los grupos.

Por otro lado, dentro de la *dimensión exclusora* podemos ver, como en este caso, la participación de las profesoras dentro de los grupos hacen que tengan un rol de maestra, más que de mediadora o guía.

En lo referente a la categoría de **Evaluación** a partir de la *dimensión transformadora*, se observa que la utilización de estrategias de autoevaluación y evaluación entre iguales refuerza el aprendizaje que se produce dentro de los Grupos Interactivos. Además de marcar los beneficios que tiene realizar una evaluación final conjunta. Por un lado, se da comunicación entre todos los adultos que forman parte de los grupos, y por otro, las profesoras son conocedoras de como se está trabajando dentro de los grupos, además de que se hace consciente al alumnado de aquellos contenidos que ha dado, por lo que le ayuda a asimilar mejor.

Dentro de la *dimensión exclusora* podemos observar como las Hojas de Evaluación son poco prácticas para el día a día, además de que si se quiere recoger la opinión de las familias, puede ser demasiado compleja para contestarla.

Por último, nos encontramos con la categoría de **Otros**, donde su *dimensión transformadora* resalta que la mayoría de las personas que participan en los grupos de este curso, tienen claros cuáles son los objetivos y principios de los Grupos Interactivos.

Y dentro de la *dimensión exclusora* debemos resaltar cómo los adultos de estos grupos no tienen claro realmente toda la implicación que significa ser Comunidad de Aprendizaje, ya que la mayoría tienen una visión más reducida fijándose simplemente en los cambios que se producen dentro del aula.

En conclusión, como podemos ver, el rol del adulto, las actividades y los procesos de evaluación son las claves en este aula que repercuten en aquellos aspectos esenciales dentro de los Grupos Interactivos, haciendo que la balanza se equilibre hacia las dimensiones transformadoras o exclusoras.

Espero que estas páginas hayan reflejado una pequeña reflexión conjunta de un aula determinada dentro de un colegio que es Comunidad de Aprendizaje. Y que sobre todo sirva como apoyo para las personas que actualmente desarrollan los Grupos Interactivos.

2. LIMITACIONES

Dentro de mis limitaciones, puedo decir que al finalizar el proyecto, al tener un exceso de información no he podido reflejar todas y cada una de las reflexiones que he tenido. Tampoco he sido capaz de aportar los beneficios que la metodología comunicativa aporta, aunque he podido comprobar que existen.

Otra de las limitaciones que he encontrado, es que me falta una última reflexión conjunta, un seminario con las personas que han estado presentes en todo el proceso. Por diferentes causas no se ha producido un seminario final dentro del colegio, aspecto que es esencial por un lado para la metodología que he elegido, y por otro, importante para mí, donde uno de mis mayores deseos era unir la teoría con la práctica.

G. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M. y Pulido, M.A. (2010) Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. En Díez-Palomar, J y Flecha, R. (Coord.) *Comunidades de Aprendizaje*. (67, (24,1) 31-44). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza: AUFOP.

Ainscow, M. (2003) *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Recuperado de http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.

Arconada, M.J. & Rueda, E. (2012) *Perfil de las Familias CEIP Miguel Iscar*. Valladolid: CEIP Miguel Iscar. (paper).

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo de Cero*, 27, 2, 25-34.

Arnáiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto, F.J. y López, J.A. (2000). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito Cultura*.

Aubert, A., Duque, E., Fisas M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del Siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Raciones, S. (2010) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica, Comunicar y transformar*. Barcelona: Grao.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la Educación Inclusiva. En CONFINTED (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de*

educación inclusiva: aporte a las discusiones de los talleres. Centro Internacional de Conferencias. Ginebra, 25 a 28 de noviembre 2008, 5-14.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI España editores, S.A.

Bell, D. (1986). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.

Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly, (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. 229-270. Cambridge, MA: The MIT Press.

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. *The child's conception of language*, 241-256.

Bruner, J.S. (1996). *The Culture of education*. U.S.A.: President and Fellows of Harvard College.

Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J.S. (2012). *Teoría Sobre Aprendizaje De Bruner*. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-Sobre-Aprendizaje-De-Brunner/4737715.html>

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Vol. I y III*. Madrid: Editorial Alianza.

Castillo, J.J. (2005). *Redefinición del analfabetismo: El analfabetismo funcional*. Revista de Educación, 338, 273-294. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf

Chomsky, N. (2000) *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Comer, J. (1993). *School Power: implication of an intervention Project*. New York: Simon and Schuester.
- Comer, J., Haynes, N., Joyner, E. y Ben- Avie, M. (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. New York: Teachers Collage Press.
- Comer, J., et al. (ed.) (1999). *Child by child. The Comer process for change in Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas. Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf
- Cummins, J. (2001) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. UK: British Libraru Cataloguing.
- Delors, J. (Coord.) (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La educación encierra un Tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea: Madrid.
- Echeita, G. (2010). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación en educación secundaria*. VII. Jornadas RIINEE. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Gerardo%20Echeita.%20UNESCO.ME%202010.%203.%20doc.pdf
- Edwards, A. (2001). *Researching pedagogy: a sociocultural agenda*. Pedagogy, Culture & Society, 9:2,161-186, DOI: 10.1080/14681360100200111
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2009). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- Fernández-Merino, P., Rueda, E., Campuzano, A. y Merino, M. (2013). La unión del entorno familiar, social y la escuela. Experiencias y claves en el Miguel Íscar. En Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coord.) *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. España: Wolters Kluwer.
- Fernández, J.J. & Laguna, G. (2008) *Los Consejos Sociales de barrio: Una experiencia práctica sobre un modelo de participación compartida*. EDUSO: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=94&n=235>
- Ferrer, G. (2005). *Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje*. Educar. 35, 61-77. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNICACIONES%20DE%20APRENDIZAJE%20-%20EXCELENCIA.pdf>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J.y Puigvert, L. (2010). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Forguson, L., & Gopnik, A. (1988). The antogeny of common sense. En Astington, T.W, Harris, P.L. & Olson, D.R. (eds.). *Developning Theories of Mind*. 226-243. New York: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Gadotti, M. (2002). *Escuelas Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyecto y prácticas en proceso*. Revista CIAS, 517, 501-511.
- Gadotti, M. et al. (2003) *Perspectivas actuales de la Educación*. México: Siglo XXI editores.

- 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.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Giné I Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Universidad Ramón Llul. (Barcelona).
- Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). *Ten years of critical communicative methodology*. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43.
- Gómez, J. (s.f.) *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006) *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Editorial.
- González González, M.T. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2008, vol. 6, n. 2.
- Guba, E.G. (1981). *Criteria for Assessing the Truthworthiness of naturalistic inquiries*. 29 (2), 75-91.
- Habermas, J. (2001) *Teoría de la acción comunicativa: Vol. I y II*. Madrid: Cátedra.
- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Hernández, E. (2003). *La formación del profesor tutor para la inclusión social del alumno con discapacidad en el aula: programa de iniciación*. I Congreso Internacional de

- Educación y Diversidad: Formación, Acción e Investigación. Barcelona, 8-11 de Octubre de 2003. (paper).
- Howe, M. J. (2000). *Psicología del aprendizaje: una guía para el profesor*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Hutchins, E. (1995). How a cockpit remembers its speeds. *Cognitive Science*, 19, 265-288.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Recuperado de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Proyecto FONDECYT, Estudios Pedagógicos XXXVI, 1.
- Ingold, T. (2004). *Beyond biology and culture. The meaning of evolution in a relational world*. *Social Anthropology*, 12, 2, 209-221. U.K.: European Association of Social Anthropologist. DOI: 10.1111/j.1469-8676.2004.tb00102.x
- Jiménez, M (2012) *Proceso de inclusión educativa de un alumno con Trastorno de Asperger*. Universidad de Valladolid. Paper.
- Leavey, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimante peripheral participation*. UK: Cambridge University Press.
- Levin, H. (1987). "New Schools for the Disadventeged". *Teacher Education Quaterly*. 14, 60-83.
- Levin, H. (1993). *The accelerated Schools resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Levin, H. (1995). *Volver a pensar la educación. Vol. II: Prácticas y discursos educativos*. En *Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid: Ediciones Morata. La Coruña: Fundación Paideia.

- López, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (14). Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=70
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Molina, S. (2007). *Los Grupos Interactivos: Una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con Discapacidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31986/SMR_TESIS.pdf;jsessionid=6CE611B8AD11E8944D589DBDFE35C080.tdx2?sequence=1
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un modelo educativo. En Arnáiz, P., Hurtado, M^a. P. y Soto, F.J. (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/ijmuntaner.pdf>
- OCDE (2007). Síntesis: *Diez pasos hacia la equidad en la educación*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- OCDE (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems? *PISA in focus*, 6, 1-4. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf>
- ONU (1948) *Declaración de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- ONU (1965) *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cerd.htm>
- ONU (1990) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU (2006) *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010) *De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en Grupos Interactivos*. *Revistas Signos*, 43, 2 279-294. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a02.pdf>
- Pujolàs, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic. Noviembre de 2003.
- Pulido, M. A. (2011). *Metodología Comunicativa Crítica e Interacción Persona Ordenador. Diseño Dialógico de la Interacción*. Universidad Lleida. (Tesis doctoral) Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/51086/Tmapr1de1.pdf;jsessionid=C6C1B00D8995CD847D9EEB183AF97AD7.tdx2?sequence=1>
- Racionero, S. y Serradell, O. (1995) Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22317/1/517425.pdf>
- Live-Montacini, R. (2011) *Elogio de la imperfección*. España: Tiempo de memoria.
- Rodríguez, H., Torrego, L., y Flecha, R. (2013) Marco de referencia Internacional y modelos emergentes en Educación Inclusiva. En Rodríguez, H. y Torrego, L. *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: Transformando la Escuela*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.

- Rogoff, B., Goodman, C., & Bartlett, L. (2001) *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Rubio, M^a J. y Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Rueda, E.; Carramolino, B. & Ruíz, I. (2012). *Comunidades de aprendizaje: escuela y universidad*. Comunicación presentada al IX Congreso Internacional de Prácticas en educación inclusiva. Universidad de Cádiz.
- Rueda, E. (2013). *Transformación del C.E.I.P. Miguel Iscar en Comunidad de Aprendizaje*. Universidad de Valladolid. (Paper).
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. & Soler M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Slavin, R.E. et al. (1996a). *Every child, every school: success for all*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- (1996b). *Education for all*. Exton: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Slavin, R.E.; Olatokunbo, S.F. (1998). *Show me the evidence!: proven and promising programs for America's schools*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (1998). *Disseminating Success for All: Lessons for policy and practice*. Baltimore. MD: Johns Hopkins University.
- Sizer, T. (1984). *Harece's compromiso. The dilemma of the American High School*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sizer, T. (1989). Diverse practice, shared ideas: The essential school. In H. Walberg y R. Lane (Eds.), *Organizing for learning: Toward the 21st century*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999) *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el Currículo*. Madrid: Narcea.

Success for All Foundation (2013). *Success for All Foundation: Report to our Partners* (2012-2013). Recuperado de http://www.successforall.org/SuccessForAll/media/PDFs/400000016_AR_2013_all.pdf

Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. London: Harvard University Press.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behn, T. & Moll, T. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*. 28, 5, 675-691. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X05000129>

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>

UNESCO (2000) Marco de Acción de Dakar. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2003, 18 de Julio) *Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan. News*. Recuperado de http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

UNESCO (2008). *La educación Inclusiva: El camino hacia el Futuro*. En *Conferencia Internacional de Educación*. Recuperado de

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/2929>

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). *The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations*. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógicas*. Barcelona: Paidós.

Webgrafía:

Grupo Acoge

<http://grupoacoge.wordpress.com/about/>

IANA, IVLP Alumni Network of the Americas.

<http://www.ianamericas.org/?p=1062>

Coalición de escuelas esenciales (Coalition of Essential Schools)

<http://www.essentialschools.org/items>

CREA UB (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdad)

<http://creaub.info/es/>

Comunidades de Aprendizaje

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí

<http://www.edaverneda.org>

Éxito para Todos (Success for All)

<http://www.successforall.net>

Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program)

<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx>

Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools)

<http://www.acceleratedschools.net>