



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

4º Grado de Educación Primaria.

Curso 2012 - 2013

TRABAJO FIN DE GRADO:

**“EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN
SOCIAL: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.
EL PAPEL DEL VOLUNTARIADO.”**

Realizado por: ROSA MARIA CLAVERO RIOS.

Dirigido por: HENAR RODRIGUEZ NAVARRO.

Resumen:

El siguiente trabajo ofrece una visión sobre la importancia del papel del voluntariado en los grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje. Este proyecto educativo propone acabar con las desigualdades sociales a través de propuestas de éxito, basadas en la equidad y la democracia en la educación con el objetivo de lograr una sociedad mejor. El voluntariado es, en el proyecto, una pieza clave y en esta investigación se ha puesto el foco en su actuación para relacionar la importancia de sus intervenciones con el aumento en número y calidad de las interacciones que se producen entre el alumnado y que son la base de la mejora del aprendizaje y la convivencia.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico, voluntariado, convivencia, interacciones, grupos interactivos, Comunidades de aprendizaje.

Abstract:

The following project offers a vision of the importance of the role of the voluntary sector in interactive groups of the Learning Communities. This educational project proposes finishing with the social inequalities through success criteria, based on equality and democracy in education with the objective of achieving a better society. The voluntary sector is, in the project, a key element and, in this investigation, we have focussed on its role in relating the importance of its interventions with the rise in the number and quality of interactions with pupils that are the basis of the improvement in learning and cooperation.

Keywords: dialogic learning, volunteering, cohabitation, interactions, interactive groups, Learning Communities.

INDICE:

I. JUSTIFICACIÓN	5
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	7
II.1. Diálogo igualitario.	11
II.2. Inteligencia cultural.	13
II.3. Transformación.	17
II.4. Dimensión instrumental.	20
II.5. Creación de sentido.	22
II.6. Solidaridad.	24
II.7. Igualdad de diferencias.	26
III. TRABAJO DE CAMPO.....	28
III.1. ¿Qué son grupos interactivos?.....	29
III.2. ¿Cuál es el papel del voluntario?	29
III.3. Contexto de unidades de observación.	30
IV. METODOLOGÍA Y DISEÑO.....	31
IV. 1. Objetivo general y objetivos específicos.....	31
IV.2. Categorías analíticas.	32
IV.3. Técnicas de recogida de información.....	32
IV.3.a. Observación.....	32
IV.3.b. Grupos de discusión no puros.....	32
IV.4. Criterios de calidad.....	33

IV.5. Resultados de la investigación.....	35
IV.5.a. La influencia del voluntariado en las interacciones.....	35
IV.5.b. Gestión del voluntariado en relación a las ayudas entre el alumnado.....	37
IV.5.c. La diversidad de estilos en el voluntariado y su consecuencia en las interacciones.....	38
IV.5.d. Estrategias del voluntariado que influyen en el aprendizaje. Aspectos que facilitan y dificultan el aprendizaje y la convivencia.....	39
IV.5.e. Estrategias del voluntariado que influyen en la convivencia. Aspectos que facilitan y dificultan el aprendizaje y la convivencia.....	41
IV.6. Orientaciones prácticas para mejorar la gestión del voluntariado dentro de los grupos interactivos.....	43
V. CONCLUSIONES FINALES.....	45
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	47
VII. ANEXOS.....	49

I. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La Memoria del Plan de estudios de Grado en Educación Primaria, expone que:

“El Trabajo Fin de Grado supondrá la puesta en práctica de una amplia variedad de competencias [...]. Mediante su realización, el estudiante demostrará la consecución de los objetivos establecidos en el Título, así como su capacidad para ejercer la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria”.

Así pues, comenzaría planteando que, en primer lugar, la elección del tema de mi TFG pretende responder a las exigencias que el Grado propone. Tratar en mi trabajo el tema “Experiencias de transformación social: Comunidades de Aprendizaje” lo he considerado adecuado para poner en práctica la variedad de competencias del Plan de Estudios. Desde aquellas que indican que, como estudiante del Grado, debo dominar y comprender conocimientos del área de Educación, saber aplicarlos, ser capaz de reunir e interpretar datos para emitir juicios críticos, de transmitir ideas y argumentaciones y poseer un alto grado de autonomía hasta, en especial, la competencia número 6, que indica que los estudiantes debemos ser competentes para desarrollar un ejercicio ético en nuestro compromiso como profesionales, potenciando la educación integral y garantizando la igualdad y los valores democráticos. Creo que el tema tratado da respuesta a todas estas exigencias.

Pero la elección también responde a motivaciones personales y a mi apoyo personal al proyecto, el cual ha ido creciendo a lo largo del tiempo que he trabajado sobre el mismo, creyendo aún mucho más de lo que en un principio habría pensado. La idea de que la escuela debe adaptarse a las necesidades que la sociedad actual de la información requiere, ha sido transmitida desde el comienzo de nuestros estudios en el Grado. El modelo de Comunidades de Aprendizaje se inserta como proyecto ubicado dentro de este marco sociológico ajustado a nuestros tiempos. Porque se habla mucho de fracaso escolar, pero muchas de las prácticas educativas españolas de la actualidad no han demostrado buenos resultados a nivel académico y de convivencia. Para responder a todas estas necesidades, la escuela no puede actuar sola y necesita alternativas y medidas cuya efectividad haya sido demostrada por la investigación y por la comunidad científica a nivel internacional. Dichas medidas demuestran la necesidad de desarrollar proyectos que incluyan a toda la comunidad, porque la escuela necesita abrirse y eliminar las barreras que la distancian de su entorno para dar soluciones.

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que pretende esa erradicación de dificultades a través del diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad que rodean al contexto escolar. Se trata, por tanto, de un proyecto de transformación social.

Una parte fundamental dentro de este modelo es la participación de diversos agentes dentro de la comunidad escolar, uno de ellos es el voluntariado que entra en las clases y es en este colectivo donde se centra el interés de mi trabajo. El objetivo de mi investigación, por tanto, pretende analizar el papel que juega el voluntariado dentro de los grupos interactivos (que como veremos con más detalle, se trata de una medida de éxito llevada a cabo dentro de las aulas para trabajar los contenidos académicos fomentando el diálogo y la interacción). Mediante una forma de recogida de información comunicativa (coherente con el modelo teórico del que hablamos) tratamos de dar respuesta a las estrategias que necesita el voluntariado para mejorar las interacciones de los estudiantes dentro de los grupos interactivos aumentando de este modo, la calidad tanto de los aprendizajes como de la convivencia del alumnado.

“De la generosidad de las personas con sus menores, para quienes buscan lo mejor, surgen Comunidades de Aprendizaje, para llevar las actuaciones de éxito a todo el alumnado. Actuaciones que, según las principales investigaciones científicas internacionales, dan los mejores resultados en todas las materias, pero también en los valores, en las emociones y en los sentimientos”. (Ramón Flecha, en la entrega de Premios al Mérito en Educación 2012 por parte de la Consejería de Educación de Andalucía, 2013)

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que propone un cambio en las prácticas de los centros educativos a través de una serie de acciones orientadas a la transformación social y educativa para dar respuesta, de una forma igualitaria, a las nuevas necesidades que en la sociedad actual de la información están teniendo lugar. Es decir, Comunidades de Aprendizaje pretende asegurar el verdadero éxito académico de una manera igualitaria al conjunto total de los estudiantes, ofreciendo las mismas oportunidades a todos con independencia de su nivel y posibilidades económicas, culturales, étnicas o de género.

Intenta desarmar la idea de la segregación como solución al fracaso escolar, práctica que, en lugar de contribuir a superar esta situación, se presenta como un obstáculo en la consecución de educación de calidad para un alumnado en riesgo de exclusión y empeora la convivencia porque acrecienta la presunción de estereotipos.

Este proyecto se estructura en torno a cuatro actuaciones: grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, tertulias dialógicas y formación y participación de familiares: “Las comunidades de aprendizaje (Gatt, Ojala, Soler, 2010) desarrollan varias medidas de éxito cuyo denominador común reside en la construcción del conocimiento de forma dialógica entre toda la comunidad escolar y social” (Valls y Kyriakides, 2013), entendiendo por medidas de éxito aquellas que han demostrado conseguir buenos resultados académicos y de convivencia en las escuelas (tertulias dialógicas, grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, formación de familiares)”.

Normalmente nos acostumbramos al funcionamiento de las instituciones y concluimos que la presencia de las mismas en nuestra sociedad es natural. Asociamos que existen desde siempre y para siempre. Algo así sucede con la escuela. Estamos habituados a ella y la entendemos tal y como fue creada en la modernidad. Estamos familiarizados y damos por supuesto que toda la educación se concentra en ella y que su desaparición o metamorfosis representaría un verdadero caos para la cultura y la humanidad. Sin embargo, la escuela es un producto cultural histórico, y está sometido a las condiciones de un momento dado de la civilización occidental. Por tanto, sólo el alterarla daría paso a la posibilidad de un cambio para una adecuación real que responda a las necesidades y demandas del mundo en que vivimos y del futuro que nos espera. Seguimos las formas históricas y reproducimos lo que siempre se hizo haciéndolo ahora de la misma manera, y nos cuesta asumir una perspectiva histórica para rescatar aquellos aspectos esenciales que son invariables y determinar esos otros que, por los contextos, deben ser necesariamente reconstruidos como producto de los cambios de la sociedad y sus ideas.

La sociedad actual es la sociedad de los cambios, de la información, y la escuela es una parte de ella. Como en la sociedad permanece la creencia en la institución como presencia natural, se atribuyen sus males a causas externas: el gobierno, la organización, el sistema, las reformas, el las familias, el alumnado, los docentes... Pero la realidad es que, si la escuela es producto y expresión de la modernidad, no puede subsistir fuera de ella. El problema no radica solamente en tener alumnos postmodernos en escuelas modernas, sino en tener una escuela moderna en un mundo postmoderno, el cual se rige estimulado por otras urgencias y guiado por otros principios.

Arrastrados por esa dinámica y la forma de actuar tradicional, no se suelen achacar los problemas de fracaso escolar y de convivencia a la escuela o el sistema educativo, sino que se tiende a considerar que es el alumno y su contexto la causa principal de tal circunstancia. La solución en Educación Primaria, hasta el momento, ha pasado por medidas segregadoras que intentan compensar deficiencias, lo cual acentúa aún más dichos problemas. Se proponen lograr unos contenidos mínimos en aquellos alumnos que, ya de por sí, optan con menores oportunidades de éxito a su educación integral., lo que merma aún más sus posibilidades. En Educación Secundaria, además, se tiende a agrupar a aquellos alumnos con mayores dificultades excluyéndoles de su espacio en el aula e incluso, en ocasiones, del espacio del centro.

Para contrarrestar todo ello, la escuela y la sociedad de la información deberían trabajar de una manera conjunta, evitando que se reproduzcan las desigualdades de la sociedad en la escuela. Porque se proponen dos tipos de educación, la de contenidos mínimos para quienes provienen de espacios desfavorecidos en la comunidad y la de aquellos que disponen de mayores oportunidades para lograr el éxito y la consecución en su formación y, como resultado, la escuela reproduce las desigualdades de la sociedad. “Está científicamente comprobado que existe una relación directa entre el nivel educativo y la exclusión social. El éxito educativo, y por tanto, el derecho a una educación de calidad acorde con estos requerimientos es clave para el éxito social”. (Carmen Elboj, IgnaciPuigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls, 2002).

Así pues, las Comunidades de Aprendizaje surgen como respuesta y alternativa para la superación de las desigualdades del mercantilismo informacional que tienen lugar en la sociedad actual y propone una educación igualitaria en la sociedad de la información. Parten del compromiso de todos los agentes de la comunidad como piezas fundamentales en la educación de los niños y niñas. Es decir, no limitan la tarea educacional a los profesionales de la enseñanza, sino que defienden que, para dicha educación ser completa, armoniosa y respetar los cánones de igualdad y mejora de la convivencia, deben actuar también todas aquellas personas que, ya sea de forma directa o indirecta, influyan en el desarrollo del alumnado.

Abren sus puertas, por tanto, a todo aquella parte de la comunidad que, mediante su colaboración voluntaria, puedan contribuir a la mejora de este proceso. De este modo, se propone una nueva fórmula que intenta superar la ineficacia que la escuela tradicional oferta y que influye más negativamente en minorías étnicas y barrios empobrecidos.

El **origen** de esta propuesta de Comunidades de Aprendizaje en España se encuentra en la Escuela para Adultos de La Verneda - Sant Martí, en 1978. Un grupo de vecinos adecuaron unas dependencias como centro cultural, movidos por la convicción de poder crear una sociedad mejor. Posteriormente y durante varios años, CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona) trabajó sobre esta perspectiva para aplicarla a Educación Infantil, Primaria y Secundaria y combatir el fracaso educativo a través de éstas prácticas exitosas. Los primeros centros que adoptaron el proyecto lo hicieron en 1995, asesorados por el nombrado grupo CREA.

Más allá de nuestras fronteras, también existen algunas experiencias similares con resultados exitosos como:

- “School Development Program” de la University of Yale. Sus inicios se sitúan en 1968, cuando dos escuelas de Primaria de New Haven con problemas de convivencia y rendimiento en su alumnado y con gran población afroamericana, solicitaron asesoramiento a la Universidad. Apoyados en el proverbio africano “se necesita a todo un pueblo para educar a un solo niño”, comenzaron a realizar cambios que implicaban a toda la comunidad y obtuvieron resultados positivos.

- Programa “Success for all”, de la John Hopkins University (Baltimore, Maryland), con sus orígenes en 1987. Es un modelo educativo que reduce el fracaso porque se basa en la idea de que el éxito escolar se produce cuando el aprendizaje afecta a todos, pues el desarrollo de todos los estudiantes desembocará en una verdadera democracia. Para su puesta en práctica buscan la vinculación con la comunidad para conseguir los mejores resultados posibles.

- Proyecto “Accelerated Schools”, de la Universidad de Stanford, desarrollado en 1986. Parten de la idea de dar más a aquellos estudiantes con menores posibilidades, para evitar consecuencias sociales drásticas en su futuro. Para ello, necesitan el trabajo el trabajo activo y eficaz de todos los miembros de la comunidad educativa.

En conclusión, todos estos proyectos comparten una serie de principios que implican la transformación de los centros educativos tal y como estaban siendo entendidos, y necesitan

también la participación de la comunidad, con la apertura que ello implica por parte de la escuela. Además, rechazan el tipo de enseñanza basada en la segregación y potencian aquella que propone prácticas cooperativas y solidarias con el objetivo de conseguir mejoras, puesto que las medidas adaptativas utilizadas hasta entonces no hacían otra cosa que empeorar los resultados e invisibilizar las oportunidades y expectativas de una parte del alumnado.

A partir de los años cincuenta, se produce un **giro dialógico en las ciencias sociales** con la sociedad de la información como contexto histórico-social de referencia. Se coloca en el foco del desarrollo la interacción, con la perspectiva comunicativa que ello conlleva y con su fundamentación en el lenguaje. El principal marco teórico que sustenta el proyecto es el aprendizaje dialógico.

Aprendizaje dialógico es un concepto desarrollado por CREA y en Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, (2010), se describe así: “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”.

Según Elboj (2002), el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y más de la coordinación entre el contexto y el propio centro, porque en la fase actual de la sociedad de la información los escolares disfrutaban de numerosas interacciones en su entorno, más allá de las que reciben en el aula y con su profesorado. Todas esas interacciones influyen en el aprendizaje escolar y, por lo tanto, han de ser valoradas y tenidas en cuenta.

La conceptualización del aprendizaje dialógico recoge las aportaciones de algunos autores como Habermas, Vygostky, Rogoff, Bruner o Wells y las traslada al contexto actual de la sociedad de la información y las sociedades dialógicas, poniéndolas en práctica con experiencias educativas (Flecha, 1997).

Los siete principios del aprendizaje dialógico, en los cuales queda sustentada la actuación de las Comunidades de Aprendizaje, son los siguientes: ***diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.***

Todas las teorías que se presentarán a continuación, organizadas en torno a estos siete principios que sustentan el aprendizaje dialógico, son la literatura científica que soporta y fundamenta la importancia del diálogo en esas interacciones para la mejora de la calidad de los aprendizajes y la convivencia a partir de la creación de significado y sentido. Todas estas teorías que nos aportan las claves para poder entender el proyecto, parten de la base de que las personas aprenden más fácilmente a través de entornos comunicativos. Es muy importante, por tanto, favorecer entornos comunicativos en los espacios educativos.

II.1. DIÁLOGO IGUALITARIO.

El diálogo igualitario trata de sustituir el diálogo de la fuerza por la fuerza de los argumentos. Se trata de pasar de las formas de proceder basadas en el poder a la utilización del diálogo en nuestras relaciones a nivel social y personal. Porque dialogar es llegar a acuerdos, y por el contrario, no es imponer nuestra opinión ni hablar por hablar. El diálogo del aprendizaje dialógico es aquel con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso. Es igualitario cuando se consideran diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos y no premian los actos de habla coactivos o estratégicos (aquellos que mantienen la posición de poder de algo previamente decidido), y es respetuoso con todos los niveles socioeconómicos, de género, culturales y de edad.

El diálogo igualitario supera la estructura de discurso fonológico que impide que los contenidos sean asimilados y comprendidos en una manera profunda y, por el contrario, favorece el discurso dialógico y la comprensión profunda de los mismos.

Según este principio, en los centros educativos deberían primar las relaciones dialógicas sobre las relaciones de poder. Si las relaciones son dialógicas, se tienen en cuenta todas las aportaciones en función de la autenticidad, valor y utilidad de sus argumentos, en lugar de estar fundamentadas en la posición de poder de quién las realiza. De este modo, todas las figuras de la comunidad tendrían la oportunidad de formar parte de la planificación de la enseñanza que van a recibir sus estudiantes. Por el contrario, se dan relaciones de poder cuando no se permite la entrada de familiares, ni personas ajenas a la docencia, a la participación en dicha planificación o en las tareas del entorno educativo que concierne a los escolares de una comunidad. En este tipo de relación existen desigualdades y, aunque están provienen de la estructura social y cuesta solventarlas, las relaciones dialógicas disminuyen o intentan reducir la influencia de las mismas contando con la ayuda del personal docente y con el objetivo y la intención de conseguir aprendizajes máximos, libres e igualitarios.

Este principio dialógico está fundamentado en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2001) quien, en esta teoría, explica que el propio pensamiento deriva de las interacciones sociales que ocurren cuando el sujeto se socializa en múltiples contextos. Así, todo lo que hay en nuestra mente y pensamiento individual o subjetivo proviene de las relaciones intersubjetivas previas, en las cuales se crean los significados. En un momento posterior a estas interrelaciones, aparece el producto de ellas, que es la regulación de la propia conducta para actuar conforme a lo que la persona ha adquirido en la relación intersubjetiva. Todo esto es posible porque Habermas parte de la premisa que todas las personas tenemos capacidades para el lenguaje y la acción. Estas capacidades universales permiten actuar a las personas de forma comunicativa y hacen posible el diálogo intersubjetivo que conducirá a una u otra actuación, es decir, permitirá a las personas llegar a acuerdos para participar en la realidad. Puesto que estas capacidades son universales e independientes de nivel académico, social, económico, cultural, étnico o de género, esta teoría refuerza la idea de la posibilidad igualitaria de las personas para formar parte de un diálogo. Además, Habermas diferencia cuatro tipos de acciones en su teoría, siendo la acción comunicativa la que nos permite relaciones dialógicas, ya que los sujetos son capaces, gracias al lenguaje y la acción, de entablar relaciones interpersonales. Estas relaciones dialógicas superan a las relaciones de poder que normalmente ocurren en los centros educativos. Así, Habermas y otros autores, como Freire, proponen que la acción dialógica aumenta la democracia en las relaciones.

Por otra parte, Lave y Wenger (1991), consideran que las personas construimos conocimientos significativos a partir de actividades llevadas a cabo en determinados contextos, es decir, que el aprendizaje no puede separarse del contexto social. El concepto de “situated learning” (Lave y Wenger, 1991) implica una interacción entre el aprendizaje situado y una relación espacio-temporal particular. El proceso de aprendizaje es participación en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991). Cuantas mayores oportunidades de diálogo existan, mayor será el aprendizaje porque se darán más posibilidades de interacción. Los grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje siguen una organización que promueve tal efecto.

Con las Comunidades de Aprendizaje se propone un proyecto basado en el diálogo igualitario y la organización democrática, características a partir de las cuales se fomenta que todas las personas de la comunidad educativa aporten desde sus diferentes puntos de vista para llegar a acuerdos que respondan a los objetivos y prioridades de todos. Lo que motiva la participación es, precisamente, la existencia de este diálogo igualitario y el profesorado es el encargado de proponer oportunidades para que éste suceda. Este modo de actuar mejora los resultados académicos y la convivencia.

II.2. INTELIGENCIA CULTURAL.

El concepto tradicional de inteligencia ha estado limitado a habilidades y conocimientos academicistas, acotado sólo a los resultados producidos por la escolarización. A lo largo del tiempo, se ha etiquetado al alumnado en torno al coeficiente intelectual, lo que ha provocado que un alto número de estudiantes hayan sido derivados hacia una enseñanza de mínimos, hacia teorías del déficit, etiquetándolos en relación a un “estudiante medio ideal” forjado sin tener en cuenta los diferentes contextos. Por tanto, el aprendizaje se ha visto limitado a una concepción academicista no comunicativa, cuando en realidad en las personas conviven habilidades academicistas, comunicativas y prácticas.

Actualmente se conoce que bajos resultados en los test de Binet y Wechsler tienen su causa en la menor disposición de oportunidades, y no en una herencia cognitiva deficitaria. No se trata de ser o no inteligente académicamente, sino que la inteligencia es un potencial cognitivo y se moldea, se transforma y se desarrolla en función de las oportunidades del contexto social y cultural. Es modificable y mejorable a través de la participación en actividades educativas, tanto en el ámbito formal como en el no formal.

Pero existe predisposición desde el punto de vista interaccionista o contextualista. Es decir, provenir de una familia con prestigio, aumenta la creencia de sentirse más inteligente y comportarse como tal. Y lo mismo ocurre al contrario. Por eso, además de no reconocer el coeficiente intelectual como criterio de consecución de éxito académico, se deben conocer las características de cada contexto sociocultural para acelerar el desarrollo de las habilidades académicas en aquel alumnado cuyos entornos ofrecen menos oportunidades. Trabajando de este modo, no se etiquetaría al alumnado en torno a una marca media descontextualizada, forjada con pruebas sesgadas, ni se restarían posibilidades porque sean evaluadas sólo ciertas capacidades. Capacidades, que por otra parte, no pueden separarse de aquellas que no son tenidas en cuenta en dicha valoración, como son factores motivacionales y afectivos que acompañan al escolar cuando realiza cualquier prueba evaluatoria. Quienes han sido etiquetados tienen muchas posibilidades de fracasar académicamente.

Es decir, la idea tradicional de inteligencia ha limitado el potencial de la misma a la competencia de un individuo en la resolución de ciertas tareas académicas, pero para el aprendizaje dialógico, el aprendizaje se capitaliza en la inteligencia cultural. Este giro dialógico rompió con las concepciones clásicas que habían llevado a la segregación y propone que cada vez se necesitan más habilidades comunicativas para lograr el aprendizaje y desde ellas se puede

acceder a los aprendizajes instrumentales y disminuir las desigualdades para evitar las exclusiones educativas y sociales. Sin embargo, tampoco se pueden condenar las habilidades académicas por reconocer sólo los saberes prácticos y habilidades comunicativas, ya que ello legitimaría la exclusión de los saberes en los entornos más desfavorecidos. Autores como Vygostky, Mead, Cattell, Wagner y Stenberg, Gardner, Cole y Scribner muestran vinculación entre la inteligencia y la experiencia y el contexto cultural.

En su primera teoría, Sternberg (1986) presentó la teoría triárquica de la inteligencia. Para él, existían tres tipos básicos de inteligencia: la analítica (capacidad para la adquisición de nuevos conocimientos), la creativa (capacidad para adaptarse a nuevas situaciones en una forma diferente) y la práctica (capacidad para adaptarse al medio). Más adelante, amplió su teoría definiendo a la inteligencia como la habilidad para alcanzar el éxito en la vida de las personas en relación a su contexto sociocultural.

Sin embargo, Gardner (1999) desarrolló su teoría en torno a una concepción de inteligencias múltiples que reconoce diferentes facetas en la cognición, superando la concepción unidimensional de la inteligencia que tradicionalmente había estado presente. Según este autor, la capacidad intelectual de las personas es “un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales a los que denomina inteligencias cada una entendida como un potencial biopsicológico para procesar información que se activa en un marco cultural concreto para resolver problemas o crear productos” (Gardner, 1999). Gardner identifica ocho inteligencias distintas: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Y sostiene que cada persona es diferente en función del grado que posea de cada inteligencia y su combinación.

A Scribner sus trabajos con población adulta le llevaron a refutar las concepciones tradicionalistas sobre la inteligencia que asumían que ésta disminuía con la edad, y a mostrar que, por el contrario, aumentaba porque estaba vinculada a las experiencias vitales.

Además, Cole y Scribner (1977), mostraron que no existe diferencia en las estructuras y capacidades cognitivas básicas de las personas, independientemente de su pertenencia a diferentes grupos culturales. Pero esta universalidad de las capacidades aceptaba también que, sin embargo, la pertenencia a diferentes grupos culturales sí influía, en tanto que estas habilidades evolucionaban en diferente forma para adecuarse a las necesidades de la cotidianeidad en cada comunidad.

Según Moll, todo individuo posee fondos de conocimiento y estos “suponen una serie de actividades que requieren conocimientos específicos de importancia estratégica para el hogar” (Moll y Greenberg, 1990). Es decir, el concepto “fondos de conocimiento” (Moll) supera al de “conocimientos previos” de Ausubel porque no se centra sólo en aquellos aprendizajes académicos sino que engloba también a la serie de estrategias que la persona pone en práctica diariamente para solucionar sus tareas con éxito. Es el conjunto de creencias y valores ocultos tras las prácticas cotidianas y relacionadas con las actividades y recursos que se ponen en práctica. El entorno sociocultural del alumnado implica un cuerpo de conocimientos acumulados que se ponen en marcha en las prácticas cotidianas de manera dinámica, y han sido adquiridos a través de la historia y son los resultados de las experiencias de vida acumuladas a lo largo de la vida.

Así bien, la inteligencia cultural es la unión de la inteligencia académica (entendida como aprendizajes instrumentales) con la inteligencia práctica (aprender haciendo) y con la inteligencia comunicativa (las habilidades de usar el lenguaje como herramienta para resolver situaciones que en solitario no se puede, colaborando con otros individuos para conseguirlo).

Como consecuencia, es necesaria la inteligencia cultural de las personas de la comunidad para aumentar los aprendizajes del alumnado y mejorar mediante ella la convivencia en las aulas, en los centros educativos y en la comunidad.

En la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygostky se presentan dos postulados principales. El primero afirma la conexión entre el desarrollo cognitivo y el contexto sociocultural, mientras que el segundo expone la intervención en el entorno sociocultural para lograr su transformación con la finalidad de promover el desarrollo. En relación a su tesis sobre la perspectiva sociocultural, “la doble formación de los procesos psicológicos” (Vygostky, 1996) supone la principal referencia en el aprendizaje dialógico. Su aportación más importante sobre la perspectiva sociocultural presenta la cognición de las personas unida al contexto, es decir, a la sociedad y la cultura. Liga ambos elementos, además, a la acción y el lenguaje. Según el autor, los procesos psicológicos superiores se forman en la vida social, mediante la interacción con otros individuos, siendo estos procesos psicológicos superiores la percepción, el razonamiento, la memoria, la atención y las habilidades lingüísticas.

Vygostky habla de dos niveles de desarrollo que tienen lugar en la doble formación de los procesos psicológicos. En un primer nivel, el desarrollo ocurre de forma interpersonal, inter-psicológica. La persona comienza su proceso de aprendizaje de un modo social, a través de las interacciones y en situaciones de participación en la comunidad con personas adultas que

dinamizan y guían las adquisiciones. En un segundo momento, toda esta adquisición se internaliza a nivel individual, es el momento intra-psicológico. Es por ello que el aprendizaje se supone algo social, porque se produce en un contexto social y durante la participación con otras personas. Primero se da entre personas y después en el propio interior del niño.

Sin embargo, para llegar a un nivel mayor de aprendizaje el niño necesita que se produzca interacción con personas que disponen códigos culturales de los que carece o no domina suficientemente. Es en esa zona o intervalo cognitivo, que Vygostky llama “zona de desarrollo próximo”, donde la enseñanza será eficaz, porque es aquella distancia entre el nivel de desarrollo real del niño (lo que ya domina por sí mismo) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que puede llegar a hacer mediado o guiado por una persona experta que dispone de conocimientos aún no dominados para él). Es decir, la ZDP es aquella en la que el niño es capaz de realizar acciones más complejas gracias a la colaboración de un mediador adulto, con mayor experimentación. Dice el autor que “el único buen aprendizaje es el que avanza al desarrollo” (Vygostky, 1979:89). Se remarca así el carácter externo y social del aprendizaje. No se percibe el aprendizaje como algo fijo, sino que implica un nivel de desarrollo dinámico con la aportación de mediadores. En resumen y en palabras del autor, “el aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo del niño” (Vygostky, 1979:89)

El mediador que Vygostky propone ha de ser un adulto pero no necesariamente un docente, como erróneamente se ha transmitido. Esta idea fundamenta la presencia de voluntariado en los grupos interactivos de Comunidades de Aprendizaje, pues su participación aportará al escolar códigos aún desconocidos que le permitirán mejorar en su proceso de aprendizaje. También relacionado con la idea de ZDP, quedaría expuesto que la solución a los fracasos educativos pasa por no enseñar desde la compensación, desde déficits, sino por acelerar los aprendizajes a través de la inteligencia cultural. Poniendo el foco de la enseñanza en las capacidades prácticas, comunicativas y académicas propias de los estudiantes, se conseguirá acelerar el desarrollo y, por el contrario, si partimos de los déficits se continuará con una enseñanza compensadora que continuará reproduciendo las desigualdades.

En grupos interactivos de Comunidades de Aprendizaje hablamos de distribución dialógica de la Inteligencia. Edwuard Hutchins estudió cómo se coordinaba la navegación en buques de la Armada de Estados Unidos y, a partir de sus observaciones, defendió que la mente está en el mundo, es decir, “que el conocimiento y la cognición no existen únicamente dentro de la cabeza de una persona, sino que ese conocimiento se distribuye a través de objetos, personas y herramientas en el propio entorno” (Hutchins, 1980). Propone, por tanto, que el conocimiento humano y la cognición no están aislados en el individuo, sino repartidos también en hechos o en

el conocimiento de los objetos de nuestro entorno, y defiende la coordinación entre individuos y objetos. La inteligencia distribuida está constituida por los recursos cognitivos del ser humano además de todas las herramientas que ha desarrollado a lo largo de la civilización. Aprender a usar los recursos del entorno potenciaría, por tanto, el aprendizaje. Roy Pea (2001) utiliza el concepto “cognición distribuida” para referirse a aquellos saberes que están presentes en diferentes personas y que, al compartirse, pasan a ser apropiados por los compañeros del grupo. Dicha teoría, aplicada al ámbito educativo, muestra que para que se produzca aprendizaje tienen que existir interacciones y éstas han de cumplir ciertas condiciones. Han de ser abiertas, algo que debe propiciar el contexto para que todos los integrantes de un grupo intervengan. Y por otra parte, hay que utilizar herramientas abiertas, siendo el lenguaje la principal, pero promoviendo que el uso de otras se organice también para la interacción (por ejemplo, la tecnología). En conclusión, Hutchins afirma que la inteligencia personal mejora si se organizan bien las del entorno.

II.3. TRANSFORMACIÓN.

La sociedad de la información en sus primeras fases ha fomentado políticas educativas que reproducían en la escuela las desigualdades de la sociedad. Y aquellos que defendían el sueño de la igualdad y estaban comprometidos con la superación del fracaso escolar fueron duramente desprestigiados por teóricos que desacreditaban las acciones transformadoras con un discurso que, de manera subyacente, mantenía los obstáculos a los grupos de menores recursos y beneficiaba al sistema social dominante. Freire (1997) identificó estas críticas que no proponían alternativas como acciones anti-dialógicas y propuso acciones transformadoras para las estructuras de poder que dichas críticas reproducían. En este sentido, lo que las teorías dialógicas proponen es que la educación transforma las desigualdades sociales, es decir, la función fundamental de la educación es superar esas desigualdades.

Vygostky, como anteriormente señalé, presentó dos principios fundamentales en su teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En el primero estaba fundamentado el principio de la inteligencia cultural, y en el segundo se basa este principio del aprendizaje dialógico. Éste presenta que la intervención en el entorno sociocultural logra su transformación con la finalidad de promover el desarrollo. Así pues, según Vygotsky (1996) la clave es transformar, no adaptar. El aprendizaje dialógico considera que la compensación y la adaptación acrecientan la desigualdad cultural, pero la transformación de las condiciones contextuales desde el principio de igualdad de diferencias aumenta los aprendizajes. La atención a la diversidad propuesta en las primeras fases de la sociedad de la información, no hace sino ampliar e intensificar las

desigualdades. Vygostky apuesta por una transformación del entorno como la base del aprendizaje, es decir, apuesta por intervenir en el contexto sociocultural con la finalidad de transformarlo para promocionar el desarrollo. Puesto que la cognición de la persona no es independiente de su contexto sociocultural, la persona se ve influida por el entorno pero, al mismo tiempo, puede influir sobre él para transformarlo en función de sus necesidades. En la misma implicación y en la dirección contraria, al modificar su medio la persona se transforma a sí misma, se auto-transforma. Para dicha transformación se sirve de herramientas culturales, siendo la más importante el lenguaje y estando éste unido siempre a la acción. Mediante esta intervención en el contexto y su transformación se dan las oportunidades al alumnado para pasar de su nivel de desarrollo real al potencial, gracias a una adecuada organización escolar y social. Para ello, es necesario conocer dicho contexto sociocultural y, conocidas las condiciones que impone, actuar sobre ellas obviando la adaptación y transformándolo para alcanzar los máximos resultados y superar desigualdades. Para este autor, la enseñanza transformadora es la que va dirigida a la ZDP y, basándose en él, el aprendizaje dialógico propone una enseñanza dirigida a máximos y no a niveles previos.

En esta línea, Bruner defiende que la educación es un proceso dialógico mediante el cual el infante construye su propio conocimiento a partir de las interacciones con otras personas de su comunidad, las cuales le proporcionan los saberes de su cultura y le ayudan a apropiarse de las herramientas culturales que le permitirán participar adecuadamente en la sociedad. De este modo, la educación es una forma de diálogo que permite al estudiante la apropiación de la cultura, mediante un proceso interactivo en que el docente es el encargado de facilitar un andamiaje al alumnado. Estos andamios serán la ayuda y la guía que permitirán al alumnado avanzar en su en su proceso de incorporación a la sociedad e irán siendo retirados progresivamente a medida que la autonomía del estudiante vaya aumentando. “Aprender es un proceso dialéctico de apropiación de las herramientas culturales” (Bruner, 1988). Además, defiende de este modo dos momentos para el aprendizaje. El primero está relacionado con la interacción (momento social) y el segundo es la interiorización de la interacción (momento individual). Bruner da, por tanto, mucha importancia al contexto interactivo como contexto de aprendizaje, porque postula que no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Las funciones mentales (aprender, recordar, hablar, imaginar...) se hacen posibles participando en una cultura.

Sin embargo, la teoría de Bruner ha ido evolucionando hacia una postura más dialógica, poniendo el foco y la importancia en el contexto. Así, habla de “subcomunidades de aprendizaje” (Bruner, 2000) como una nueva forma de aula, en la que el profesorado pierde su

posición de dominio y el papel del alumnado cobra mayor importancia, fomentándose el aprendizaje y la ayuda mutuos. Esta transformación implica renovación y reestructuración de los espacios educativos.

El desarrollo cognitivo de los escolares va necesariamente unido al contexto social, porque individuo y contexto son inseparables en tanto que las acciones de uno toman significado en el otro y al contrario (Rogoff, 1993). Así pues, en las interacciones con otras personas, los niños se desarrollan mediante la participación de otras personas, quienes les ayudan a comprender las nuevas situaciones y les facilitan las estrategias más óptimas. Esta interacción con otros individuos que les proporcionan ayuda y orientación es llamada por la autora “participación guiada” (1993). Es a partir de aquí cuando la persona interioriza progresivamente. Para Rogoff, a diferencia de Vygostky, la persona se apropia de lo que ha sido creado en las interacciones tras haberse producido un cambio como consecuencia del compromiso social, es decir, la “apropiación” (Rogoff, 1983) es la manera en que los individuos interiorizan lo producido externamente a través de la implicación en las interacciones. La apropiación implica un cambio y supera al concepto de adquisición.

Por otra parte, Barbara Rogoff estudió también el papel de las personas adultas en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygostky, 1979), concluyendo que su participación era más efectiva para fomentar el aprendizaje que la de los iguales. Dicha afirmación estaba basada en que los adultos utilizaban el lenguaje como herramienta para verbalizar las decisiones que iban a tomar, para argumentarlas y para exponer las estrategias que se necesitaban. A partir de estas observaciones, la autora señaló cuán importante era que personas adultas de la comunidad entraran en el aula como guía para establecer conexiones con el alumnado y enlazar el contexto real del aprendiz con el centro educativo. Propuso así el concepto “comunidades de aprendices” (Rogoff et al. 2001).

Además, para Wells, la indagación ha de ser la base del currículo e indagación es “una predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas” (Wells, 2001). Por tanto, para que pueda darse la indagación en las aulas hay que reestructurar los espacios educativos, ya que una educación indagadora implica poner el foco en una relación dialéctica entre el individuo y la sociedad y activar las interacciones comunicativas. Para Wells, los entornos escolares han de ser de acción e interacción colaborativa, heterogénea y dialógica y deben ejercer influencia sobre la ZDP (Vygostky, 1979), con personas adultas más allá de la figura del docente para obtener resultados de aprendizaje en el alumnado. Propone así lo que él denomina “comunidades de indagación dialógica” (Wells, 1999).

Según Puigdemívol (2001), la inclusión es un proceso multinivel que implica decisiones curriculares en el equipo docente y coordinación con las familias para la búsqueda compartida de recursos; todo ello guiado por el deseo de transformación de las dificultades en posibilidades, desigualdad en igualdad, bajos niveles en máximos, conflictos en solidaridad y exclusión en inclusión.

Por todo ello, para conseguir el éxito educativo es necesario modificar las actuales prácticas educativas y Comunidades de Aprendizaje da la respuesta en esa línea porque implica una nueva organización, democrática y orientada a responder a las expectativas de todos los integrantes de la comunidad educativa basada en el diálogo, el cual cambia y transforma nuestro entorno y nuestro propio conocimiento.

II.4. DIMENSIÓN INSTRUMENTAL.

La idea de exclusión y segregación proviene de prejuicios racistas que suponen que una baja escolarización en las familias implica una insuficiente motivación y un escaso apoyo en la escolarización de su descendencia, puesto que su carente formación provoca que sean incapaces de apreciar la importancia los aprendizajes instrumentales en la escolarización de sus hijos e hijas. Algunas teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, 1989) apoyaban esta creencia, desterrando a los estudiantes de zonas culturalmente marginadas a la enseñanza de aprendizajes mínimos y prácticos, acciones educativas exclutoras apoyadas por el “currículum de la felicidad”. Este tipo de pedagogía tiene consecuencias muy negativas porque “limitando el currículum escolar a los problemas prácticos de la vida diaria, las escuelas dejan el acceso a las habilidades de razonamiento crítico sólo a aquellos y aquellas que ya estaban en situación aventajada” (Apple, 1996). Estas medidas no hacen sino más que aumentar el riesgo de exclusión de ciertos colectivos, puesto que se les niegan las necesidades más imperiosas para superar esa desigualdad a la que están obligatoriamente expuestos y que la escuela acrecienta con estas actuaciones. “Ninguna de las familias desfavorecidas quiere que sus hijos e hijas queden excluidas de la sociedad de la información actual” (Gómez y Vargas, 2003) y según Cole y Scribner (1977), no existe ninguna vinculación entre cultura o nivel socioeconómico y motivación o inteligencia. Además, Barbara Rogoff (1993) señala que “los niños se implican activamente en la comprensión del mundo social, prestando especial atención a las acciones de las personas y a las actividades culturalmente valoradas”, es decir, los niños y niñas se encuentran motivados e implicados ante una actividad de aprendizaje si está social y culturalmente valorada en aquel entorno al que pertenecen.

Lo que demuestra la realidad es que, al contrario de lo que las teorías del aprendizaje significativo presentan, lo que más necesitan los estudiantes de zonas cultural o socialmente desfavorecidas es mayor preparación académica y otorgar un gran peso e importancia a las dimensiones instrumentales del aprendizaje, de modo que se eviten esas desigualdades que aumentarían la diferencia con el alumnado de zonas aventajadas o sin exclusión social, para minimizar este riesgo de exclusión. En otras palabras, es aún más importante enfatizar los aprendizajes instrumentales en aquellos estudiantes que pertenecen a zonas con peligro de exclusión por entornos sociales y culturales desfavorecidos, en lugar de reducir sus objetivos de aprendizaje. “Los aprendizajes instrumentales son imprescindibles para romper el círculo de la exclusión” (Delpit, 1988; Apple y Beane, 1997).

Por otra parte, según Freire (1997) todos los niños y niñas tienen “curiosidad epistemológica”, porque poseen curiosidad por descubrir de donde vienen las cosas y buscar la razón de los hechos. También Wells (2001), tal y como expliqué en el anterior principio, habla de la actitud indagadora de los escolares frente al conocimiento, la cual avivan y sustentan por medio del diálogo. Es decir, todos los estudiantes parten con una disposición favorable para el aprendizaje, pero en ocasiones los elementos externos la truncan. Es el sistema educativo, en muchas ocasiones, quien se encarga de limitar las expectativas de ciertos colectivos gracias a sus medidas inclusoras y currículos adaptados que son, por el contrario, creadoras de mayor segregación y desigualdad (grupos homogéneos por nivel dentro del aula, adaptaciones curriculares fuera del aula o escolarización especializada fuera del centro educativo). Este tipo de atención a la diversidad ha provocado que, siguiendo un tipo de “profecía de autocumplimiento” (Merton, 1964), se haya relegado a ciertos sectores a la disminución de los aprendizajes instrumentales en lugar de ser intensificados y agudizados, tal y como hubiera sido necesario para no seguir reproduciendo la desigualdad de la que partían.

Sin embargo, autores como Chomsky (1995) defienden que hemos aceptado la igualdad de oportunidades pero que es insuficiente para conseguir la verdadera igualdad en la sociedad actual. Propone así una educación basada en la igualdad de resultados. Hay que igualar las condiciones para obtener los mismos resultados.

Las Comunidades de Aprendizaje son un sistema democrático porque los espacios educativos que trabajan bajo este proyecto son espacios en los que toda la comunidad tiene cabida, de manera que las decisiones de planificación que se toman están gestionadas por todos los agentes de dicha comunidad y están basadas en relaciones igualitarias. De este modo, se toman en cuenta los anhelos e intervenciones de todos los miembros y se determinan resoluciones que aumentan las posibilidades y expectativas del alumnado y sus familias. En definitiva, apoyados en el aprendizaje dialógico y con el diálogo como elemento fundamental,

se intenta transformar el sistema para lograr una educación de calidad con igualdad de oportunidades y resultados para todos los escolares, que mejore los aprendizajes y modifique las desigualdades de la realidad. En las Comunidades de Aprendizaje, las familias tienen altas perspectivas frente a la educación de sus hijas e hijos, con independencia del nivel socioeconómico o cultural al que pertenezcan. Por eso le otorgan una gran prioridad al aprendizaje instrumental de su descendencia aunque ellos carezcan del mismo, contradiciendo lo que algunos autores y autoras han afirmado sobre su incapacidad para apreciarlo por poseer escasa escolaridad (Ausubel, 1989).

Lo que el aprendizaje dialógico propone son prácticas contrarias a la atención a la diversidad anteriormente presentadas. En este sentido, su principal aportación consiste en el fomento de interacciones heterogéneas, para potenciar la diversidad en todas sus acepciones: niveles, géneros, culturas... Por el hecho de interactuar se ponen en práctica todo tipo de habilidades y se suman esfuerzos para conseguir resultados. De este modo los escolares trabajan capacidades y aptitudes académicas, prácticas y comunicativas y todos los participantes se ven beneficiados. Mientras que aquellos que tienen mayor nivel afianzan lo aprendido al exponerlo verbalmente, dándole más significado y sentido, los que se hallan en un nivel menor necesitan aumentar su implicación cognitiva para conseguir la comprensión. Así, se razona y dialoga en alto y se hace necesaria la mediación y las estrategias que, en función del tipo de interacción que se lleva a cabo, los estudiantes precisan, independientemente del nivel en que se encuentren. Para estas interacciones se hacen necesarias en el alumnado habilidades de selección de la información, planificación y comunicación. Con esta forma de trabajo se fomentan también valores de solidaridad que mejoran la convivencia en las aulas. Esta forma de proceder en las Comunidades de Aprendizaje recibe el nombre de grupos interactivos y es uno de los pilares del proyecto.

II.5. CREACIÓN DE SENTIDO.

En la sociedad que vivimos, estamos expuestos a pluralidad de opciones que nos dan oportunidades y, al mismo tiempo, nos obligan reflexionar y dialogar para elegir. Ante tal diversidad de opciones, hay que considerar el diálogo como punto principal y central para lograr la convivencia, porque encontramos sentido en los argumentos que se proponen en este diálogo. Estas nuevas actitudes de diálogo están sustituyendo al tipo de sociedad basada en la autoridad de siglos anteriores. La escuela y la educación también se encuentran sujetas a ese giro dialógico y a la sustitución que el modelo autoritario está sufriendo. Es este cambio el que está produciendo una crisis de sentido porque un modelo que funcionaba en una sociedad diferente a

la actual no tiene cabida hoy en día. Intentar mantener un modelo educativo que no promueva las interacciones y continúe basado en el patrón autoritario, provoca una crisis de sentido en el profesorado y en el alumnado, porque existe una gran distancia y discordancia entre el prototipo autoritario que la escuela pretende prolongar y el modelo relacional y comunicativo que la sociedad de la información promueve.

Para la creación de sentido en la educación, hay que ligar lo que ocurre en el centro educativo con el contexto exterior en el que habita su alumnado. La forma en que el currículo está organizado (también el oculto) responde sólo a una muestra de los escolares, de modo que muchas minorías (colectivos en mayor riesgo de exclusión) no se encuentran identificadas con la cultura escolar que se les propone, con lo que el riesgo aumenta. Tal falta de identificación conlleva una falta de sentido que merma su motivación. Sin embargo, cuando el centro educativo incorpora la cultura de todos los estudiantes, con las diferencias culturales y lingüísticas que ello conlleva, aumenta, como es obvio, el sentido en todos los escolares, porque todos ellos se encuentran representados. Este cambio y la creación de sentido en el alumnado, aumentan la motivación hacia el aprendizaje, porque los niños y las niñas se encuentran ilusionados frente a la idea de acudir a un centro donde se transmite su cultura. En otras palabras, el sentido en la educación y hacia los aprendizajes se consigue en el centro educativo cuando se incorpora de forma igualitaria las diferencias culturales y lingüísticas de todo el alumnado.

Otro elemento que contribuye a la pérdida de sentido es la falta de integración de las familias en los espacios educativos. Cuando éstas participan en la institución educativa, priman los componentes de poder sobre los dialógicos, de modo que las familias se encuentran limitadas en sus intervenciones. Los procesos de burocratización y tecnificación de la educación también ha contribuido a acrecentar este distanciamiento y acotación a las que las familias se ven obligadas, porque ha aumentado la distancia entre la profesión docente y los familiares. Se invisibiliza su presencia en todos los asuntos relacionados con el diseño, planificación y desarrollo curricular, de modo que no se ven representados y la separación es cada vez mayor.

En cuanto a los contenidos, las formas tradicionales de enseñanza basadas en la asimilación, memorización y repetición de los contenidos impide la creación de sentido, que nacerá cuando la separación entre el centro educativo y la vida cotidiana (“encapsulamiento del conocimiento escolar” (Engeström, 1996)) disminuya. Para lograr acabar con esta distancia o “encapsulamiento” es necesario formar escolares críticos y conectar contenidos con contexto, permitiendo que el alumnado reelabore las explicaciones del profesor para formar su propia interpretación y relacionarlo con lo que ha aprendido tanto dentro como fuera del centro. De este modo, el aprendizaje tomará sentido.

Desde la perspectiva dialógica, el sentido tiene su origen en el diálogo y, por tanto, los modelos no basados en la interacción reducen las oportunidades y posibilidades de creación de sentido, con el consiguiente resultado de minimización de la calidad de los aprendizajes. Es decir, la creación dialógica de sentido es esencial en tanto que, al igual que los significados se crean en la interacción comunicativa, también el sentido.

En ese sentido, para la creación de sentido en la comunidad es necesario que el centro proponga espacios para el diálogo, de forma que todas las personas implicadas en la educación de los niños y niñas tengan opción a manifestarse, porque si se impide en los modelos educativos la comunicación y el diálogo, se deteriora la calidad de los aprendizajes y las posibilidades de creación de sentido. Según Mead (1991), la persona sólo se concibe como miembro de la sociedad y es mediante las interacciones cuando cada individuo adquiere sus roles y patrones culturales.

II.6. SOLIDARIDAD.

Un proyecto basado en el aprendizaje dialógico tiene su base en la igualdad y estará, consecuentemente, basado también en la solidaridad. Las relaciones dialógicas crean espacios solidarios porque se abren a toda la comunidad y permiten su participación. Todas las aportaciones están basadas en el principio de solidaridad porque son aceptadas en función de su interés, por lo que se fomenta la participación de todas las personas porque siempre pueden aportar algo que hará mejorar los aprendizajes.

Para ofrecer una enseñanza solidaria, este principio debe partir de todas las personas implicadas en el proyecto. Todos los participantes deben ser solidarios y pretender las mismas oportunidades para todos los individuos que para uno mismo. Así, el profesorado será solidario si es “intelectual transformativo” (Giroux, 1990), en tanto que la solidaridad que promueve ha de llevarla a la acción, tiene que superar el discurso (la solidaridad real es discurso más acción). Las relaciones solidarias han de abarcar a todos los integrantes de la comunidad, porque el aprendizaje es responsabilidad de todos los participantes del proyecto. Este principio supera a la antigua propuesta de profesor como máxima autoridad en la toma de decisiones, adoptando éste un nuevo papel de docente coordinador y dinamizador y el centro educativo un punto de dinamización social. Se demostrarán esas relaciones en cuestiones como la organización del tiempo y las propuestas escolares, siempre orientadas a la mejora de la enseñanza y a conseguir

los máximos aprendizajes en el alumnado, obviando los intereses propios para cambiarlos por las conveniencias grupales.

Es decir, el principio de solidaridad surgirá como resultado de la democratización y permitirá que todos los participantes de la comunidad educativa, a través de relaciones dialógicas, aporten y decidan en torno a la consecución de los máximos aprendizajes para el alumnado. Por otra parte, basar la enseñanza en la igualdad y el diálogo asegura, no sólo la mejora en la calidad de los aprendizajes, sino también de la convivencia. Cuando las relaciones son solidarias entre las personas adultas participantes del proyecto, aumenta también la solidaridad en las interacciones del alumnado, porque reciben el estímulo solidario de todas aquellas partes de la comunidad con las que se relacionan.

En relación al principio de solidaridad que el aprendizaje dialógico propone, debemos hablar de Mead y su teoría del interaccionismo simbólico. Ésta, pese a no estar enfocada hacia la educación, aporta ideas claves en relación con el aprendizaje dialógico. Mead postula que no existe la persona independiente de la sociedad, sino que una persona sólo puede entenderse como parte de la misma y sus pensamientos y actitudes son el resultado de las interacciones sociales, mediatizadas por el lenguaje. Por tanto, al igual que Vygostky, defiende que la mente se desarrolla a partir de la relación entre las personas, de la actividad interpersonal. Para él, el desarrollo de la mente resulta de las interacciones sociales, que son las que dan forma a dicho desarrollo como consecuencia de las interpretaciones a las reacciones y respuestas recibidas durante las mismas. Así se adquieren patrones de comportamiento y roles culturales necesariamente unidos a un contexto social, cultural e histórico determinado. Es el “yo”, el “mí” y el “sí mismo” o la “persona”: “I, me, self”. Mientras que el “yo” resulta de las reacciones del organismo en respuesta a las acciones de los demás, el “mí” es la forma en que uno mismo interioriza, el conjunto de actitudes de los demás que el “yo” asume. En conclusión, para Mead las personas elaboran sus propios significados y definen las situaciones a partir de las interacciones que se producen con el resto de individuos con quienes dialogan. El interaccionismo, por tanto, da importancia a los procesos interactivos y la acción es también, al fin, resultado de las interacciones entre los sujetos, donde la herramienta central es el lenguaje.

También en relación con este principio de solidaridad, es esencial la aportación de Bathkin (1981). Mikhail Bathkin analizó conceptos como el dialogicismo y la polifonía (“multivoiceness” (Bathkin, 1986)) desde el campo de la alfabetización y la lingüística, partiendo, al igual que otros autores como Wittgenstein y Austin, del problema de la ambigüedad del lenguaje, pero dándole un nuevo enfoque. Bathkin relaciona el lenguaje con las interacciones y la transformación social. El autor sostiene que cuando entablamos un diálogo interpersonal estamos reproduciendo lecturas, escuchas o diálogos previos, es decir, estamos

manifestando de nuevo aquellos significados que hemos creado en los anteriores diálogos y sobre los que ya hemos reflexionado. Así, estos diálogos que entablamos están unidos a la perspectiva de las demás personas, y cualquier interpretación es el resultado de diálogos ocurridos a lo largo de la vida de la persona en sus interacciones. Es decir, el conocimiento no es propio, sino que todo está creado a partir de un imaginario común. A partir de esta idea y la de direccionalidad, introduce el concepto “cadena de diálogos” (Bakhtin, 1989). Dicho concepto explica que, cuando dialogamos, aportamos los diálogos que previamente hemos tenido en nuestras interacciones, dando lugar a uno nuevo, el cual formará parte del siguiente. Se forma así una especie de cadena que conecta todos los diálogos que tenemos y cada emisión lingüística es una cadena cuyos enlaces no se pueden romper. Si se aplica dicho concepto al aprendizaje, se verá la necesidad de interacción y comunicación en los centros educativos para mejorar el nivel de desarrollo de los alumnos.

Por otra parte, Hartup también fundamenta este principio de solidaridad con su teoría. Hartup (1992) afirma que el desarrollo cognitivo y social en el educando se ve considerablemente favorecido por las relaciones que se mantienen entre iguales en su infancia, las cuales contribuyen al grado de eficacia con que funcionamos en la vida adulta. El autor postula que el mejor indicador infantil de la adaptación en la vida adulta, no tiene que ver con las capacidades académicas sino que es la capacidad con la que este escolar se relaciona con otros. Dice el autor que aquellos niños que presentan dificultades en su desarrollo social y no establecen correspondencia con la cultura a la que pertenecen sus demás compañeros o no son socialmente aceptados, corren serios riesgos. Estos riesgos se han identificado por Katz & McClellan (1997) como el abandono prematuro de su escolaridad, bajos rendimientos, dificultades escolares de diversos tipos o un historial laboral limitado.

En las Comunidades de Aprendizaje, la solidaridad queda reflejada en la dinámica de los grupos interactivos, donde ser solidario implica no ser competitivo, confiar en el resto, ayudarse y apoyarse mutuamente y comunicarse evitando siempre el intento de imposición. Cuando esta dinámica es adquirida, no se limita a las horas lectivas, sino que sobrepasa el aula y repercute con mejoras de convivencia en el resto de espacios y tiempos del centro (en los pasillos, en el recreo).

II.7. IGUALDAD DE DIFERENCIAS.

Partiendo de la idea de que en la heterogeneidad reside el máximo aprendizaje porque permite una gran variedad de experiencias y puntos de vista, la diversidad ha de entenderse como facilitadora del aprendizaje y no como una obstrucción al mismo. El principio de igualdad

de diferencias del aprendizaje dialógico propone una igualdad real, en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y sus oportunidades no se encuentren mermadas si no pertenecen a la mayoría cultural.

El aprendizaje dialógico supera conceptos como “igualdad homogeneizadora”, que propone los mismos aprendizajes para todos los escolares sin tener en cuenta sus diferencias, y “diversidad desigual”, que planifica la enseñanza en función de los objetivos educativos que se suponen para cada grupo cultural o étnico sólo por pertenecer a él, sin tener en cuenta otra diferencias personales y grupales.

Planificar sin tener en cuenta las diferencias aumenta la desigualdad, porque hará que aumente la distancia entre el alumnado cuya cultura no pertenezca a la mayoritaria, y el que sí pertenece, que se verá favorecido. La planificación que iguala desigualdades es aquella que da más a quién menos posibilidades tiene, para conseguir la igualdad de resultados. Si sólo planificamos teniendo en cuenta la cultura a la que pertenecen, minimizamos sus posibilidades y aumentamos el riesgo de exclusión social.

Las interacciones entre personas de diversos niveles y contextos sociales en espacios de diálogo, como son los grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje, mejora la calidad de los aprendizajes y de la convivencia. Mejora el aprendizaje porque permite la introducción de numerosas perspectivas y puntos de vista, lo cual es tan positivo para el alumnado de la cultura mayoritaria como para el de las minorías que se verá valorado e identificado en el centro escolar, minimizando su riesgo de exclusión. Y enriquece la convivencia porque el conocimiento de otras culturas deshace los estereotipos sobre la misma, trabajando la multiculturalidad en el día a día y de una forma efectiva. Cuando se conocen otras culturas, gracias a las interacciones, la persona interioriza las diferencias de forma tolerante, eliminando el esquema que presupone a unas culturas superiores a otras y eliminando la categorización con etiquetas que obstaculizan los máximos aprendizajes.

III. TRABAJO DE CAMPO.

Los dos centros elegidos para la observación y recogida de datos han sido el CEIP Miguel Iscar y el IES Leopoldo Cano. Ambos centros son los dos únicos en nuestra ciudad donde se están llevando a cabo experiencias de Comunidades de Aprendizaje.

Es en relación a grupos interactivos donde he focalizado mi zona de actuación. He querido observar como la heterogeneidad del voluntariado mejora las interacciones que en dichos grupos se dan entre el alumnado y, como consecuencia, los aprendizajes en varias materias y la convivencia. He asistido a varias sesiones para poder ampliar el campo de observación y fortalecer mis conclusiones. Por último, durante varias sesiones he asistido a una dinámica de visionado de vídeos realizados sobre las intervenciones de otros compañeros y voluntarios en el centro de Educación Primaria que también desarrolla este proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Aunque posteriormente, en el apartado IV.3.b, expongo la tipología de técnicas de recogida de datos utilizadas, quisiera aquí explicar previamente unos aspectos. En referencia al CEIP Miguel Iscar, he trabajado mediante observación no directa, a través del visionado de material audiovisual registrado por otras compañeras del grupo GAIS (posteriormente explicado) y sobre el cual se ha discutido e interpretado en los seminarios de creación conjunta del conocimiento. El producto obtenido tras estos seminarios ha sido una serie de decálogos cuya finalidad es facilitar el funcionamiento de grupos interactivos, a través de breves disposiciones organizadas en función de los destinatarios (alumnado, profesorado, voluntariado) y que adjunto en el anexo. Volviendo a mi actuación individual, en el IES Leopoldo Cano he llevado a cabo observación directa participativa, ya que es el único centro donde se llevan a cabo grupos interactivos en relación a la materia de inglés.

Este trabajo de campo llevado a cabo para la recogida de datos, así como la asistencia al IES como voluntaria, ha sido desarrollado en conjunto con otra compañera del Grado de Educación Primaria, Cristina Nieto Moro. Trabajamos en equipo sobre un mismo objetivo común, el rol del voluntario, para conseguir enriquecer nuestra investigación gracias a la suma de resultados. De esta forma, hemos pretendido orientar nuestras conclusiones finales hacia el mismo objetivo pero con matices y aspectos terminales diferentes.

III.1. ¿QUÉ SON GRUPOS INTERACTIVOS?

Los grupos interactivos (Elboj et al., 2002) son la forma de organización de aula que proponen las Comunidades de Aprendizaje. Se trata de agrupaciones flexibles y heterogéneas en cuanto a niveles de desarrollo, aprendizaje, rendimiento, cultura y género del alumnado. Están supervisados por un adulto voluntario, cuya intervención es esencial para el idóneo comportamiento del grupo y en cuya conducta y práctica he centrado mi investigación para realizar este trabajo.

Este tipo de agrupación permite desarrollar los principios del aprendizaje dialógico que previamente he desarrollado en el marco teórico que fundamenta mi trabajo. Es así porque un grupo interactivo potencia el número de interacciones dialógicas igualitarias, aumentándolas frente a las que se producen en un aula de organización tradicional y favoreciendo, por tanto, el uso del lenguaje. Además, se establecen relaciones que obligan a los niños a desarrollar sus habilidades comunicativas y sociales, con lo que se mejoran los intercambios que se producen en los aprendizajes y en la convivencia. Todos los participantes se ven inmersos en esta mejora porque, tanto los más aventajados, como aquellos que necesitan ser ayudados en mayor medida, se ven forzados a un proceso de metacognición, tanto para comprender como para ser capaces de explicar las estrategias y verbalizar los procesos a seguir para la consecución de un fin práctico. Se asegura así también el principio de solidaridad y la dimensión instrumental y mejoran las expectativas de todos los componentes. En cuanto a las tareas, cada grupo trabaja de manera conjunta en la misma (carácter grupal del aprendizaje) y se suele dividir el tiempo de clase en cuatro partes, de modo que se trabajen varios aspectos (relacionados bajo la misma temática) de una manera dinámica y cambiando de voluntario en cada una, lo que amplía las oportunidades y posibilidades de interacción.

III.2. ¿CUÁL ES EL PAPEL DEL VOLUNTARIO?

El papel del voluntario en grupos interactivos es asegurar que se produzcan las interacciones necesarias entre el alumnado que forma cada uno de los grupos. Cada grupo que se forma en la clase cuenta con un adulto en función de voluntario. Serán familiares, personas de la comunidad y, en algunos casos, profesorado, aunque este caso sólo debería ocurrir cuando por necesidades del aula sea imprescindible, ya que el docente debe responder a un papel diferente, el de rol de experto. La participación de las y los voluntarios en el aula facilita el aprendizaje. Es función del voluntario potenciar los intercambios, crear un buen clima de trabajo y coordinar y guiar al grupo hacia los objetivos planteados, tanto en tiempo como en

contenido. No es necesario que el voluntario tenga una formación concreta porque es el experto quién subsanará las dificultades que se presenten en el aula.

III.3. CONTEXTO DE UNIDADES DE OBSERVACIÓN.

El IES Leopoldo Cano es un instituto de titularidad pública situado en el barrio vallisoletano de Pajarillos. En este barrio se concentra una población de minorías étnicas significativa y la población emigrante aumenta considerablemente. Existe, por tanto, gran diversidad en el alumnado y una convivencia multicultural. Un estudio de 2005 reflejaba que la quinta parte de adultos del barrio no habían completado sus estudios primarios pero un número significativo de familia mostraba un alto interés por que sus hijos sí lo hicieran.

El CEIP Miguel Iscar, situado en el Barrio España de la ciudad de Valladolid, es un centro público en que se imparte Educación Infantil y Primaria. El entorno social está formado principalmente por familias de etnia gitana e inmigrantes de nuevo asentamiento con serios problemas laborales, económicos y sociales.

IV. METODOLOGÍA Y DISEÑO.

En ese capítulo expongo la metodología seguida para llevar a cabo la investigación, así como las técnicas y criterios de calidad utilizados para avalarla, el objetivo general y los específicos, las categorías de análisis utilizadas y los resultados obtenidos.

Para el desarrollo de la investigación sobre el tema elegido de comunidades de aprendizaje, me he apoyado una metodología cualitativa y he realizado un estudio de casos instrumental. Es tal porque ha estado basado en la utilización de un caso en concreto para profundizar acerca de una teoría y lograr mayor comprensión sobre la misma, sacando nuevas conclusiones que ayudaran a clarificarla. En mi caso en cuestión, el estudio se ha hecho mayoritariamente sobre un caso pero se ha apoyado en otro. Es decir, he trabajado combinando ambos por la especificidad de la situación (grupo GAIS, más adelante explicado).

IV.1. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

El objetivo general de la investigación radica en analizar cómo la heterogeneidad del voluntariado que forma parte de los grupos interactivos, mejora las interacciones entre el alumnado, mejorando de este modo, la calidad de los aprendizajes y la convivencia.

Los objetivos específicos que guiarán la investigación son los siguientes:

- a. Analizar las estrategias utilizadas por el voluntariado para mejorar la cantidad y calidad de las interacciones sociales entre el alumnado.
- b. Detectar las estrategias del voluntariado en grupos interactivos que dificultan la cantidad y calidad de las interacciones sociales entre el alumnado.
- c. Describir cómo las interacciones sociales entre iguales mejoran tanto los aprendizajes como la convivencia.

IV.2. CATEGORÍAS ANALÍTICAS.

- a. La influencia del voluntario en las interacciones.
- b. Gestión del voluntariado en las interacciones entre iguales
- c. La diversidad de estilos del voluntariado y su consecuencias en las interacciones.
- d. Estrategias del voluntariado que influyen en el aprendizaje.
- e. Estrategias del voluntariado que influyen en la convivencia.

IV.3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

A la hora de recoger datos que después analizar para obtener resultados que me permitieran concluir en aspectos clave relacionados con mi objetivo planteado, he utilizado dos técnicas diferentes de recogida de información. Éstas han sido observación y grupos de discusión no puros.

IV.3.a. Observación:

Las unidades a observar estaban previamente seleccionadas, pues son los dos únicos centros en nuestra ciudad dónde se está llevando a cabo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Estos centros son CEIP Miguel Iscar y IES Leopoldo Cano.

El tipo de observaciones que se han llevado a cabo han sido las siguientes:

- *Directa participativa:* en tanto que he estado inmersa en el contexto objeto de estudio, formando parte del grupo interactivo como voluntaria en el IES. He compaginado el papel de voluntaria en los grupos interactivos con el rol de investigadora.
- *No directa:* visualización de material audiovisual registrado por otros componentes del grupo en el CEIP Miguel Iscar.

IV.3.b. Grupos de discusión (no puros):

Un grupo de discusión está formado por un conjunto de personas que se unen para, mediante el diálogo, trabajar y obtener información sobre un determinado área de interés, a través de la participación de todos sus miembros, que se influyen mutuamente. Este grupo debe estar guiado por un moderador experto, quién se encargará de dirigir la discusión hacia los temas de investigación y de crear una atmósfera confortable para mejorar la profundización.

También se encargará de concluir, reformulando los puntos clave y reorientando el trabajo de lo general a lo concreto.

Sin embargo, el grupo de discusión del grupo G.A.I.S. (Grupo de Análisis de la Interacción Social) no es puro. Difiere de un prototipo de grupo de discusión puro porque no es un grupo homogéneo en cuanto a los perfiles de los participantes. Todos los componentes persiguen el mismo objetivo común pero algunos específicos diferentes. Así pues, el grupo está formado por expertos en ciencias de la Educación, estudiantes de Postgrados, investigadores de tesis doctorales, estudiantes del Grado de Educación Primaria, integrantes de la plantilla docente del CEIP que nos concierne y otros (directora, profesores) y familiares de alumnos del mismo centro educativo. Tampoco sigue la definición en cuanto al número de participantes que lo conforman, pues en este caso lo supera.

El ámbito de aplicación es el educativo y el grupo ha investigado para la creación conjunta de conocimiento sobre la temática elegida, basándose en los antecedentes que sobre la misma existen para intentar complementar y ampliar la información sobre el área.

Los datos observados, discutidos, reflexionados y finalmente recogidos han sido organizados en varios informes en torno a categorías analíticas, las cuales responden a los propósitos de todos los componentes por separado y del grupo en conjunto. En mi caso, y para una posterior profundización, he seleccionado aquella que trataba “sobre el rol del voluntariado en los grupos interactivos” para comprobar cómo la heterogeneidad del voluntariado mejora las interacciones en el alumnado en grupos interactivos, meta final de mi investigación.

IV.4. CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

El observador se acerca a la realidad y transforma los fenómenos en datos. A su vez los datos son analizados, agrupados e incorporados a un discurso argumental para ser presentados. Por tanto, es necesario asegurar mediante ciertos procedimientos que durante el proceso la información no ha sufrido adulteraciones que la alejen de la realidad.

Para valorar este proceso, se han utilizado los criterios de calidad propuestos por Guba (1983). Según este autor, los aspectos de calidad para validar un estudio serían credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.

Credibilidad es la validez interna de los estudios analíticos, relacionado con el criterio regulativo del valor de veracidad. Transferibilidad implica la aplicabilidad del estudio y es

traducido como la validez externa o generalización de las investigaciones cualitativas. La dependencia es la fiabilidad en términos cuantitativos y la confirmabilidad, u objetividad en estudios cuantitativos, es la confirmación de la neutralidad de los descubrimientos.

1. Credibilidad (validez interna, rigor): para comprobar que los datos obtenidos son representaciones auténticas de la realidad, se han utilizado los siguientes procedimientos:

- *Trabajo prolongado y observación persistente*: el seguimiento realizado durante el tiempo que se ha extendido la investigación se ha añadido a material audiovisual recopilado por otros componentes del grupo de discusión, de modo que entre ambos materiales consideramos que se ha observado durante un tiempo suficiente para asegurar la credibilidad de los datos.

- *Comprobación con los participantes*: las situaciones de comprobación que se han realizado tienen que ver con la verificación de expertos a la hora de ir generando las categorías analíticas.

2. Transferibilidad (validez externa, relevancia): las estrategias adoptadas para asegurar la transferibilidad en el estudio han sido:

- *Muestreo teórico*: al extraer las estrategias del voluntariado que mejoran la dinámica de los grupos interactivos, se están aportando datos sobre diferentes aspectos del proceso para que exista la posibilidad de hacer propuestas y orientaciones válidas para la práctica que sean transferible a otros grupos interactivos de otras comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta las peculiaridades de este caso concreto y de cómo se han producido los hechos.

- *Descripción densa*: de igual forma y para conseguir esa transferibilidad a otros grupos interactivos, se realizan descripciones del contexto que pueden ayudar a establecer correspondencias con otros contextos y hacer así más extensivas las generalizaciones.

3. Dependencia (fiabilidad): con el objetivo de garantizar que los resultados se repitieran si se rehiciera la investigación, se ha descrito cómo se llevó a cabo la investigación y cuál era la relación y los roles de investigador y participantes. Pero, dado que es un estudio de caso instrumental con el cual se estudia una realidad concreta para comprender mejor una temática, conseguir resultados idénticos al aplicarlo en otro estudio es una labor difícil.

4. Confirmabilidad (objetividad): confirmar la objetividad en una investigación cualitativa es dificultoso, puesto que a medida que aumentan los datos se van añadiendo nuevas interpretaciones. Sin embargo, hay ciertos procedimientos que pueden asegurar que este criterio de calidad se consiga y que la información presentada no está sesgada por la visión del investigador. De ellos he utilizado:

- *Auditoría de confirmabilidad*: la correspondencia entre los datos y mis interpretaciones han ido siendo verificadas por los compañeros y expertos del grupo de discusión.
- *Ejercicio de reflexión*: el cuestionamiento de los análisis realizados ha sido una constante a lo largo del proceso. De este estudio surgen hipótesis generales sobre lo estudiado, y aunque es un caso particular y como tal irrepetible, sí puede ofrecer perspectivas para nuevas visiones sobre el mismo proyecto.

IV.5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado están expuestos todos los resultados e interpretaciones relacionadas con mis objetivos, y que han sido obtenidos tras la observación participante realizada en uno de los centros y el visionado de material audiovisual y su posterior puesta en común en el grupo GAIS.

IV.5.a. La influencia del voluntariado en las interacciones.

Los grupos interactivos promueven las interacciones entre el alumnado simplemente por la forma en que están planteados, pero no siempre se dan estas interacciones. El modo en que el voluntario actúa es esencial e imprescindible, en tanto que sin esta figura no pueden llevarse a cabo grupos interactivos y en cuanto que su presencia puede contribuir tanto a mejorar como a dificultar la gestión y la calidad de esas interacciones.

- Si la actitud del voluntario potencia las interacciones con una orientación adecuada, se potencia el carácter grupal del aprendizaje. Aumentar la sensación de pertenencia a un grupo mejora la convivencia y disminuye las diferencias que fomentarían la exclusión. Por intervenciones adecuadas se han observado la formulación de preguntas para provocar y guiar los razonamientos de los escolares, retroalimentaciones y refuerzos positivos, marcaje de los tiempos, reconducción de las interacciones negativas. Todas estas actuaciones potencian el conocimiento y el buen funcionamiento del grupo, mejorando también la convivencia.

- Si esta reconducción citada en el punto anterior está relacionada con romper con los comentarios negativos que puedan producirse entre los alumnos, se mejorará la convivencia. Si lo que se reconduce son enunciados mal articulados en relación con la parte del aprendizaje conceptual, y se orientan hacia el currículum (por ejemplo, incitándoles a mejorar su vocabulario), se aumentarán los aprendizajes y la calidad de los mismos.

- Cuando el voluntario generaliza las reglas se consigue un mejor funcionamiento en los grupos, porque las tareas planteadas están basadas en contenidos ya trabajados. Lo mismo ocurre cuando el voluntario establece conexiones entre lo tratado en el aula y el contexto y experiencias previas del alumnado. Estas conexiones mejoran el aprendizaje y las interacciones, porque las promueven y fomentan que el alumnado realice también este tipo de nexos si no han surgido espontáneamente de ellos mismos. Ambas actuaciones dan como resultado aprendizajes más funcionales.

- Fomentar las interacciones de forma que sean continuadas, facilita la dinámica de los grupos interactivos porque promueve la aportación por parte de todos los integrantes del grupo. Cuanto menos intervenga el adulto, mejor. Debe coordinar e intervenir sólo para aumentar y mejorar las intervenciones. Se producen estos resultados en mucha mayor y mejor medida cuando el voluntario se mantiene a la expectativa.

- En este sentido, el voluntario también influye positivamente en la dinámica de los grupos interactivos cuando fomenta un clima de confianza en el grupo y de pertenencia al mismo, porque este ambiente da lugar a interacciones democráticas, igualitarias y libres de estereotipos que aumentan la participación de todos y logra los objetivos del propio grupo interactivo, además de interacciones más ricas y diversas.

- Cuando el voluntario fomenta que los alumnos se ayuden, se respondan, se pregunten... contribuye a la superación de dificultades e inseguridades por parte del grupo y mejoran también la motivación y autoestima individuales, puesto que, al poner los alumnos en práctica todas sus capacidades y ver cómo éstas repercuten en el resto, se sienten necesarios e imprescindibles para el buen funcionamiento del grupo. Por el contrario, si el voluntario no potencia este tipo de actitudes, los alumnos rebajan sus expectativas y se crean los roles en el alumnado, con lo que aparece la desmotivación, se deteriora el autoconcepto y todo ello afecta negativamente en el aprendizaje.

- El hecho de que todos los componentes del grupo dominen las bases de un buen funcionamiento en grupos interactivos hace que mejoren los resultados, porque aumenta la motivación y se orienta la participación hacia un objetivo común conocido, que es la realización de la tarea con éxito por parte de todos. El voluntario, por tanto, como parte integrante del grupo interactivo, favorece las interacciones cuando es consciente de sus responsabilidades y conoce los fundamentos a seguir para la consecución del éxito.

IV.5.b. Gestión del voluntariado en relación a las ayudas entre el alumnado.

La principal función del voluntario es ayudar a enseñar. Es por eso que su gestión de las ayudas que espontáneamente surgen en el alumnado, es fundamental. En relación a esta categoría y a partir de los datos analizados, podemos presentar la siguiente información:

- Los alumnos, cuando se ayudan, tienden a transmitirse la solución a la tarea que están realizando (imitan). No explicitan el razonamiento que han seguido ni verbalizan las estrategias o decisiones que han ido tomando. Pasar de la imitación a la explicación reflexiva depende del voluntario. Si el voluntariado permite que se dé la imitación entre el alumnado o que las interacciones se limiten a indicarse la solución directamente, sin una explicación razonada, no se está promoviendo la mejora del aprendizaje, y la gestión del voluntariado no estaría fomentando un uso positivo de estas ayudas. Por el contrario, si el voluntariado gestiona las ayudas en torno a una potenciación de las habilidades comunicativas para conseguir que los alumnos se expliquen mutuamente las decisiones y conclusiones, estas ayudas tomarán una correcta indicación porque dotarán de significado a las interacciones.

- Si el voluntario promueve el uso de la paráfrasis para impulsar que se den explicaciones entre ellos y mejore el concepto primeramente transmitido por el profesor, las ayudas se están gestionando adecuadamente para conseguir una mejora de la calidad de los aprendizajes y la convivencia. Cuando ellos se explican las ideas utilizan su propio vocabulario, expresiones y ejemplos, con lo que consigue una mayor comprensión.

- El alumnado se ayuda estableciendo relación entre los conceptos trabajados y la cotidianidad para sus explicaciones. Utilizan ejemplos prácticos de su contexto y entorno próximos, usan anécdotas y sucesos de su vida diaria. El voluntariado debe guiar la participación para lograr interacciones en ese sentido o para expresar aquellas que se produzcan espontáneamente. En el marco teórico indicaba que uno de los

principios del aprendizaje dialógico es la creación de sentido, y para que se cree el sentido en la educación hay que ligar lo que ocurre en el centro educativo con el contexto exterior en el que habita su alumnado. Dicha afirmación es lo que fundamenta la influencia del voluntariado para convertir la interacción en positiva.

- Si el voluntario gestiona las ayudas de modo que todo el alumnado participe en todas las direcciones del proceso enseñanza-aprendizaje (es decir, que ayude y que sea ayudado), hace consciente al estudiante de su capacidad para realizar cosas de las que no se creía competente. Esta gestión conseguirá la mejora en el autoconcepto y autoestima de los escolares.

- Los alumnos se ayudan unos a otros en función de sus distintas habilidades. Cuando el voluntariado gestiona estas ayudas para que se mantenga el equilibrio, se produce un enriquecimiento mutuo por la diversidad en los intercambios (cada uno aporta lo que mejor saber hacer y recibe en lo que tiene mayor dificultad). Se producen oportunidades para reconducir las actitudes hacia este equilibrio cuando se dan comentarios como: *“Jo, lo estoy haciendo yo todo”*, *“Ella que no lea, que tarda mucho”*.

IV.5.c. La diversidad de estilos en el voluntariado y su consecuencia en las interacciones.

Diferentes estilos en el voluntario implican diferentes resultados en el alumnado. Cada tipo de voluntario aporta sus particularidades e individualidades, pero influye además la variedad y el origen de cada uno de los voluntarios:

- Los familiares.

La participación familiar es clave en el proyecto. Lo que las familias aportan con su papel como voluntarios en el aula son una serie de valores que mejoran cualitativamente tanto la convivencia como el tratamiento de las tareas y el aprendizaje. Cuando un familiar entra en el aula, el nivel de satisfacción del alumnado aumenta. No sólo en el niño familiar directo, sino en todos los demás también. Su introducción hace que cambie el concepto cultural en el contexto porque une el centro educativo y la familia. Esto implica que cambie el concepto sobre la cultura escolar, tanto en la familia como en el alumnado. Aumenta el interés, la motivación, la ilusión, el respeto y las expectativas. Se aporta sentido al aprendizaje por las experiencias que los familiares traen consigo. Se mejora también la convivencia porque esta participación genera en los alumnos disciplina, todos trabajan y

aumenta la tranquilidad porque no se producen alteraciones y competitividad por querer demostrar ante el profesorado.

- El profesorado.

En principio, el profesorado no debería interpretar el papel de voluntario, pero muchas veces, cuando no existe un número suficiente de personas comprometidas, se ve obligado a ponerse en este papel. El rol de profesor en grupos interactivos es supervisar todos los grupos sin intervenir directamente en ninguno de ellos. Debe aparecer en todos los grupos para ir corrigiendo, explicando y dando respuestas a los obstáculos que se vayan produciendo. El profesorado debe ocupar el rol de experto dinamizando el aula. También entre sus obligaciones está la de empoderar al voluntario, transmitir la idea de que es igual de importante la presencia del voluntariado como la del propio docente. Esto mejorará la disciplina y el voluntario hará mejor su papel. El docente responsable del aula ha de responsabilizarse de la coordinación y de la coherencia pedagógica del conjunto de las actividades que se desarrollan en el aula.

Por eso, cuando el profesor no actúa en su rol de experto, sino en el del voluntario, no se respeta esa supervisión y suelen limitarse más las interacciones en el alumnado porque estos interactúan más con el docente que con el resto de componentes. Es decir, cuando el docente actúa como voluntario, el alumnado continúa viendo un profesor y, en ocasiones, se produce no una dinámica de grupos interactivos, sino un trabajo en grupo, con las diferentes implicaciones que ello conlleva.

IV.5.d. Estrategias del voluntariado que influyen en el aprendizaje. Aspectos que facilitan y dificultan el aprendizaje y la convivencia.

En este apartado, están presentados los resultados de aquellas estrategias que, tras la observación y discusión, hemos concluido que afectan al aprendizaje, tanto de forma positiva como negativa:

- Admitir siempre que la tarea sólo sea válida cuando todos y todas han alcanzado el objetivo de la actividad. El voluntariado debe primar las ayudas entre los iguales de forma igualitaria, es decir, intentando que todas las personas del grupo se ayuden mutuamente, de forma que sólo se puede cambiar de actividad cuando todos los miembros del grupo han alcanzado los objetivos que se pretendían. Para ello, el adulto debe ir dirigiendo las interacciones entre el alumnado para que tal cometido se cumpla y

también han de potenciarse las recompensas a nivel grupal para no dejar pasar oportunidades de aprendizaje.

- Una estrategia clave para la mejora de los aprendizajes es que el voluntario proporcione instrucciones claras que simplemente pongan los cimientos o sean el comienzo en la actividad a realizar, pero que dejen espacio para que las habilidades comunicativas del alumnado se pongan en juego necesariamente para poder concluirla. De este modo se favorecerán el número y la calidad de las interacciones. Por el contrario, si el voluntario se excede en la exposición de sus orientaciones, tanto al principio como durante la realización de la tarea, limitará la comunicación que se produciría en los intercambios o diálogos con la consiguiente limitación también de las oportunidades de que se produzcan aprendizajes.

- Constatar y asegurarse que cada componente del grupo ha entendido con exactitud su cometido, es una estrategia que mejora sustancialmente la dinámica de los grupos interactivos. Así también, debe asegurarse de que se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje. Para ello, estrategias como claras de comprensión y preguntas constantes son continuamente utilizadas por los voluntarios: *“¿Estáis de acuerdo?”; “¿Lo habéis entendido?”; “Explícaselo tú, por favor, o cualquiera que lo haya entendido”*

- El voluntario también utiliza estrategias que sirven para reconducir las interacciones para provocar un proceso metacognitivo a partir del conocimiento base que haga a los alumnos más dependientes entre iguales que del voluntario. Aunque esta estrategia esté orientada a la mejora de los aprendizajes, crear esta dependencia entre iguales también mejora la convivencia porque se lleva esta unión más allá del aula donde se desarrolla el grupo interactivo, a espacios como el recreo o los pasillos.

- Estructurar la tarea es otra estrategia que el voluntario utiliza para contribuir a la mejora de la calidad de los aprendizajes, porque dividiéndola en pasos puede guiar más fácilmente al alumno al tiempo que éste ve reducida la dificultad. Enfrentarse a una tarea de modo global puede suponer un nivel de complejidad que no todo el alumnado alcance, mientras que su estructuración en pasos va a permitir dar cabida a distintos niveles, de modo que a cada uno de ellos pueda adaptarse en función de sus capacidades. Trabajando de esta forma, se producirán más interacciones y el grupo conseguirá dos mejoras: la relacionada con el aprendizaje conceptual, en tanto que se finalizará la tarea con la ayuda de todos, y la relacionada con la convivencia, ya que

terminar la tarea gracias a todas las aportaciones contribuirá a potenciar el carácter grupal. Así todos los componentes del grupo interactivo tendrán la posibilidad de participar y realizar su tarea pese a que existirán diferentes ritmos de aprendizaje, aptitudes y capacidades.

- Es muy importante el modo en que un voluntario se enfrenta a la tarea porque dependiendo de la interacción que proponga, puede hacer óptima una actividad. La clave está en el cómo potencia la interacción. Cuando la actividad no está preparada para el diálogo pero el adulto lo introduce, ocurre un buen funcionamiento de grupos interactivos. Una actividad puede no estar diseñada para promover la mediación, pero el voluntario debe aplicarle capacidades transformadores y ser capaz de darle la vuelta.

- No anticiparse en las retroalimentaciones es otra estrategia que contribuye a la mejora porque no limita ni impide ninguna manifestación que el alumnado pretendiera. Si se corrige o se afirma como positiva una respuesta demasiado pronto, el resto de las interacciones que se hubieran producido durante la reflexión son automáticamente inhibidas. Si el alumnado percibe la aprobación en otro compañero antes de haber terminado, tiende a reproducir el resultado sin razonarlo y sin plantearse más opciones.

- Que exista colaboración entre el voluntario y los profesores influye de manera positiva en los grupos interactivos, porque se da una mayor riqueza y creatividad en los planteamientos de las tareas a realizar y se mejoran, por tanto, los aprendizajes.

IV.5.e. Estrategias del voluntariado que influyen en la convivencia. Aspectos que facilitan y dificultan el aprendizaje y la convivencia.

De la misma forma que en el apartado previo, en este son presentados los resultados de aquellas estrategias que afectan a la convivencia de manera positiva o negativa, y que han sido concluidos tras la observación y discusión en el grupo:

- Presentar la tarea al final de la clase, para mostrar el resultado logrado entre todos, favorece el concepto de logro de aprendizaje en grupo. Fomenta la mejora en la convivencia porque incrementa el sentimiento de pertenencia al grupo. Evita que aquellos alumnos aventajados sientan que recae sobre ellos la mayor parte de responsabilidad en el grupo e igualmente en la dirección contraria, para aquellos que necesitan ser ayudados en más ocasiones.

- Cuando todos los integrantes del grupo colaboran, aportan y participan de las interacciones, aumenta el sentimiento grupal y el individual, porque cada uno de ellos se siente imprescindible para el funcionamiento del todo. Las estrategias de los voluntarios van positivamente orientadas en esa línea si fomentan la participación de todos los integrantes de una manera equilibrada. Para ello, se han de aceptar todos los intercambios verbales, reforzando afirmativamente los adecuados y reconduciendo los menos acertados.

- Para romper con los roles que se establecen entre los alumnos (el “listo”, el “torpe”, el “lento”...), el voluntario ha de utilizar estrategias que hagan a los alumnostan responsables de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. Debe conseguir que el grupo tenga sensación de carácter grupal y sentimiento de pertenencia al mismo de manera individual. Para ello, el voluntario debe intentar reconducir las situaciones para propiciar el intercambio de roles, de modo que todos los participantes ocupen todos los papeles y sientan que son tan imprescindibles ellos mismos como cada uno de sus compañeros. De igual modo, para evitar la formación y continuación de roles, el voluntario puede guiar a los alumnos hacia una reflexión de sus comportamientos negativos, aquellos que están reproduciendo dicho roles, para reconducir la situación hacia ese equilibrio de intercambio de roles que antes proponía. Se trata de ir guiando su reflexión para conducirles hacia un razonamiento final que les haga conscientes de si conducta ha sido adecuada o no y los porqués de esas conclusiones, de modo que dejen de reproducirse durante las siguientes sesiones y se consiga su extinción. Es función del adulto no permitir que los estudiantes se acomoden en su rol, puesto que genera una zona de seguridad que no les dejará avanzar y tendrá consecuencias negativas (el que siempre ayuda, al que siempre tienen que ayudar, el que tarda, el que acaba muy rápido, el que nunca se entera...).

- Las estrategias utilizadas por el voluntario para la correcta gestión de las ayudas (explicadas en el apartado IV.5.b) consiguen una disminución de la competitividad en el grupo e igualan las diferencias existentes entre los componentes, de modo que la solidaridad entre diferentes culturas y niveles se potencia y hace que se mejore, por tanto, la convivencia. En la parte opuesta, si el voluntario no utiliza estrategias para evitar la reiteración de comentarios negativos hacia algunos de los integrantes, se verá deteriorada la autoestima de éstos y aumentarán las diferencias, las fracturas y las distancias entre el alumnado, aumentando también los problemas de disciplina.

- El voluntario tiene que transmitir que la sensación de logro sólo se conseguirá si la tarea la han terminado todos y han trabajado de manera colaborativa, trabajar de forma independiente y finalizar las actividades no tiene sentido. Es función del voluntario dirigir las interacciones hasta ese sentimiento de grupo. Así se va a mejorar la convivencia y la calidad del aprendizaje.

- Al igual que el uso de recompensas y retroalimentación o refuerzos positivos como estrategia del voluntario beneficia los aprendizajes, también produce mejoras en la convivencia porque afianzan el carácter grupal.

IV.6. ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA GESTIÓN DEL VOLUNTARIADO DENTRO DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS.

Con el objetivo de justificar la transferibilidad del estudio a otros contextos, en este apartado se presentan sintetizados los principales resultados obtenidos y expuestos en el apartado anterior. Así, para mejorar la gestión del voluntariado dentro de los grupos interactivos podríamos decir que:

- i. el voluntariado ha de potenciar las interacciones, porque está demostrado que aumentando su número se mejora el aprendizaje y la convivencia entre el alumnado.
- ii. su actuación es imprescindible porque sus aportaciones enriquecen el aprendizaje, aumentan su valor y dan sentido a la educación, al relacionar el contexto cercano del alumnado y la escuela.
- iii. es muy importante que el voluntario conozca los principios básicos del funcionamiento de los grupos interactivos. Y también es esencial que su compromiso sea sistemático y sepa crear un ambiente de confianza que otorgue seguridad al alumnado.
- iv. el voluntario ha de gestionar las ayudas entre el alumnado evitando que se produzca la imitación y promoviendo la reflexión razonada y las conexiones entre los contenidos y su contexto de aprendizaje.
- v. las actuaciones del voluntariado que mejoran los aprendizajes son aquellas que consiguen que la sensación de logro sólo se obtenga de manera grupal, de modo que se fomente la necesidad de interaccionar entre iguales. Para ello el voluntario ha de dar instrucciones claras y asegurarse que todos los componentes del grupo han

comprendido la tarea, pero debe intervenir lo menos posible y no anticiparse para no limitar la comunicación. Igualmente, debe presentar la tarea de forma estructurada y enfrentarse a ella consiguiendo hacerla óptima porque promueva la participación activa y equilibrada de todos los integrantes.

- vi. las estrategias que mejoran la convivencia entre el alumnado deben estar orientadas hacia el aumento del sentimiento de pertenencia al grupo y la igualación de diferencias entre los componentes, potenciando el equilibrio en las participaciones, evitando la formación y continuación de roles, favoreciendo el desarrollo de la responsabilidad tanto propia como de grupo e impulsando las recompensas en grupo.

V. CONCLUSIONES FINALES

En este apartado se presentan las conclusiones finales obtenidas tras el proceso de investigación, para intentar señalar con ellas lo más importante que en el desarrollo he encontrado en relación a la comprobación de mi objetivo general. Estas conclusiones, por tanto, son referentes al papel del voluntariado en los grupos interactivos y a cómo su heterogeneidad, en perfiles, actitudes y estilos, repercute en los aprendizajes y la convivencia, tal y como perseguía el objetivo general.

1. El papel del voluntario es una de las partes fundamentales para que ocurra un buen funcionamiento de grupos interactivos. Para que su acción dé los máximos frutos, no debe ser visto como un mero auxiliar en el aula. Debe conocer bien sus responsabilidades y la dinámica de grupos interactivos y su acción debe ser empoderada ante educandos, comunidad educativa y contexto. Además de cooperar con la mejora del aprendizaje, su participación aportará sentido al mismo, mejorará la convivencia y contribuirá a que aumenten valores, como la solidaridad, en el grupo. En pocas palabras, se podría decir que el voluntario contribuye a mejorar la educación entrando en el ámbito formal, antes inaccesible al resto de la comunidad, para transmitir al alumnado valores también presentes en el área educativa no formal y a través de la relación entre el contexto y el centro educativo.
2. En los grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje, se organiza el aula para propiciar las interacciones y los intercambios comunicativos. Mediante el lenguaje como herramienta cultural imprescindible, la persona se forma en las interacciones con los demás. En ellas, el voluntario tiene un cometido fundamental, en tanto que debe orientarlas hacia la máxima mejora de los aprendizajes y de la convivencia. Que el voluntariado sea heterogéneo, aporta un contacto intercultural que favorece la convivencia y el mejor rendimiento del aprendizaje entre el alumnado. Esta diversidad permite que la cultura se construya a través de la comunicación e interacción entre las personas.
3. La participación familiar como voluntariado es clave en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Que miembros de la familia de los estudiantes, de diversas culturas, entren en el aula y en la planificación educativa de sus hijos e hijas, es uno de los aspectos más relevantes del proyecto y uno de los puntos más importantes para el aprendizaje de los niños y niñas. La entrada de las familias aumenta las expectativas en el alumnado, pues ven sentido a su educación al poderlo relacionar con su contexto y

dejarlo de percibir como una realidad ajena al centro educativo donde su entorno no tenía cabida.

4. Todas las personas que se acercan como voluntarios tienen algo que aportar y altas expectativas frente al alumnado. Que al aula se acerquen personas con diferentes perfiles, estilos educativos y edades, permite que se produzca una comunicación interpersonal e intergeneracional que hace progresar el aprendizaje del alumnado. Esta oportunidad de intercambios comunicativos promoverá valores de respeto y fomentará la integración y el respeto entre todos los componentes del grupo en un primer momento, y más allá de las paredes del aula posteriormente. Un voluntariado diverso fomenta la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo. La heterogeneidad del voluntariado y sus diferentes perfiles refuerzan, en muchos aspectos, positivamente la convivencia.
5. La heterogeneidad del voluntario influye también en el aprendizaje porque incorpora diferentes estrategias al aula en función de las diversas funciones que ejerce en la comunidad. La importancia de tal aspecto radica que en que, puesto que vivimos en una sociedad plural, la educación también debe estar orientada a cubrir las exigencias que la sociedad actual exige para dar paso a una educación de calidad y equidad para todos los individuos. En ese sentido, es destacable que la diversidad presente en los diferentes perfiles del voluntariado aporta una educación global, incluyendo de forma transversal la convivencia y la democracia.

VI. BIBLIOGRAFÍA.

- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia. ISBN: 978-84-936743-0-4
- Bruner, Jerome. (2012). *What Psychology Should Study*. Hipatia Press.
- Coll, C., y Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. (2001). *Las Comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del Fórum Universal de las Culturas*. S.l.: l'autor.
- Elboj, S. C. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- España. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona.: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, G. R. (Enero 01, 2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Rexe: Revista De Estudios Y Experiencias En Educacion*, 1 (1) 11-20.
- Flecha, R., Vargas, J. y Davila, A. (2004). *Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ*. Universidad del País Vasco: Servicio de Publicaciones.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gatt, S., Ojala, M., y Soler, M. (Enero 01, 2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47.
- Hartup. W.W. y Moore, S.G. (1998) Early peer relations: developmenta significance and prognostic implications. *Early childhood Research Quarterly*, 5(1), 1-18.

- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education*, 2(1) 71-82. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=57>
- Ramis, M. y Krastina, L. (2010). Inteligencia cultural en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*. 15(2), 239-252.
- Rodríguez, N. H., y Ovejero, B. A. (2008). *La situación del alumnado inmigrante en los centros vallisoletanos y su proceso de integración escolar*. S.l: s.n.
- Serradell, Olga, y Racionero, Sandra. (2005). *Antecedentes de las comunidades de aprendizaje*. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/1183>.
- Tellado, I. y Sava, S. (2010). El papel de guía de la persona adulta no experta en la construcción dialógica del conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*. 15(2), 163-176.
- Valls Pérez, Rosa, Soler, Marta, & Flecha García, José Ramón. (2008). *Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a04.pdf>
- Vieira, P. L., Puigdemívol, I., y Universitat de Barcelona. (2011). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

VII. ANEXOS

DECALOGO DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS

1. Es tarea del profesor responsable del aula organizar actividades multinivel dentro del mismo grupo con los mismos contenidos curriculares para que puedan ser ejecutadas con éxito por todos.
2. Las actividades propuestas deben promover aprendizajes funcionales; para ello debe existir conexión con las experiencias personales del alumnado.
3. Debemos contar con el apoyo de especialistas dentro de los grupos interactivos para que puedan supervisar las actividades que realizan y solventar las dificultades que puedan ir surgiendo.
4. El adulto responsable del grupo debe asegurarse de que todos los alumnos y alumnas entienden la actividad y trabajan en ella. Puede hacer que verbalicen la tarea que tienen que realizar y se la cuenten unos a otros en vez de contárselo él.
5. Es fundamental que el adulto de importancia y destaque las habilidades de cada componente del grupo. No debemos permitir que den importancia a los déficits de los compañeros de grupo. Esto favorecerá que no se rebajen las expectativas hacia ningún alumno o alumna, favoreciendo que suban de nivel sin que ninguna expectativa equivocada pueda frenarles.
6. El adulto debe promover las interacciones y las ayudas entre iguales para lograr una participación activa de todos en la ejecución de la actividad. Valora todas las intervenciones, especialmente las de aquellos que tienen más dificultades para ello. El objetivo es que todos estén activos en el aprendizaje.
7. Todos los integrantes del grupo deben conocer los apoyos técnicos que precisan sus miembros, con la finalidad de utilizarlas cuando sean necesarias.
8. Debemos fomentar que se presten ayuda unos a otros, para permitir la disminución de la competitividad, mediante la aceptación de las diferencias y la potenciación de la solidaridad entre diferentes culturas y niveles de aprendizaje.
9. Debemos cuidar en todo momento que haya un ambiente democrático, intentando romper los roles que entre ellos mismos tienen establecidos (“el listo”, “el torpe”, “el lento”, “el perfeccionista”...). Reconduciendo de vez en cuando las situaciones, proponiendo intercambios de roles, intentando equilibrar la balanza si vemos que siempre ayuda el mismo o que siempre es el mismo el que recibe ayuda.

10. Es necesario evaluar el trabajo realizado en los últimos minutos de la actividad dentro de cada grupo interactivo, para ello podemos utilizar las siguientes estrategias: intercambiar los trabajos para que cada alumno/a evalúe el trabajo de otro compañero, exponiendo lo que ha hecho bien y lo que no y explicando porqué, utilizar la autoevaluación donde cada uno explique al finalizar la tarea cómo lo ha hecho, en qué se ha equivocado, qué ha aportado al resto del grupo, cómo podría mejorar su posición dentro del grupo...

DECALOGO DEL VOLUNTARIO

1. Antes de iniciarte conoce cuales son los principios básicos de los grupos interactivos (GI): grupoas realizados para resolver tareas académicas mediante el diálogo con el resto de compañeros/as, tratando de generar más aprendizajes y mejor convivencia.
2. Asegúrate de que todos los alumnos y alumnas entienden la actividad y trabajan en ella, puedes hacer que verbalicen la tarea que tienen que realizar y se la cuenten unos a otros en vez de contárselo tú todo.
3. Da importancia y destaca las habilidades de cada componente del grupo. No permitas que den importancia a los déficits de los compañeros de grupo. No rebajes las expectativas de ningún alumno o alumna, no sabemos cuánto puede aportar cada uno/a, permítelos que suban de nivel y que no sea tu expectativa la que les frene.
4. Promueve las interacciones y las ayudas entre iguales para lograr una participación activa de todos en la ejecución de la actividad. Valora todas las intervenciones, especialmente las de aquellos que tienen más dificultades para ello. El objetivo es que todos estén activos en el aprendizaje.
5. Identifica las dificultades y sugiereles elementos de referencia (libros, internet...) donde pueden obtener la información que necesitan. No les resuelvas tú las tareas, ni permitas que se copien los resultados de las tareas.
6. En la medida de lo posible establece conexiones entre los contenidos de aprendizaje y su contexto a través de ejemplos que sabes le resultarán cotidianos y sobre todo incita a que esas situaciones cotidianas se las expliquen entre ellos, porque se conocerán mejor que nosotros/as.
7. Cuida en todo momento que haya un ambiente democrático e intenta romper los roles que entre ellos mismos tienen establecidos (“el listo”, “el torpe”, “el lento”, “el perfeccionista”...). Reconduce de vez en cuando las situaciones proponiendo intercambios de roles, es decir, intenta equilibrar la balanza si vez que siempre ayuda el mismo o que siempre es el mismo el que recibe ayuda, creando complejos o protagonismos.

8. Utiliza siempre refuerzos positivos para crear interés y motivación por la participación y la realización de las actividades, sin dejar de decir lo que no se debe hacer.
9. Crea un clima distendido que les de confianza y seguridad. Normaliza la utilización de los apoyos si algún alumno o alumna precisa de ellos, es decir, si algún alumno/a necesita que el profesor/a de apoyo esté con ese niño, que le vaya siguiendo de grupo en grupo.
10. Evalúa el trabajo realizado en los últimos minutos de la actividad dentro de cada grupo interactivo, para ellos puedes utilizar las estrategias que se te ocurran como por ejemplo: intercambiar los trabajos para cada alumno/a evalúe el trabajo de otro compañero, exponiendo lo que ha hecho bien y lo que no y explicando porqué, mediante la autoevaluación: que cada uno explique al finalizar la tarea cómo lo ha hecho, en qué se ha equivocado, qué ha aportado al resto del grupo, cómo podría mejorar su posición dentro del grupo...

DECALOGO DEL ALUMNADO

1. **ALEGRATE.** No estás solo, formas parte de un grupo.
2. **CONOCELOS.** Conoce a los miembros de tu equipo, sus habilidades y sus dificultades.
3. **DEJATE AYUDAR.** Aprovecha las habilidades de cada uno para ayudarte en aquello que tú tienes más dificultades.
4. **TU TAMBIEN PUEDES AYUDAR.** Como ya conoces las dificultades de tus compañeros, ayúdales en todo lo que puedas.
5. **RESPETA Y HAZTE RESPETAR,** todas las opiniones de tus compañeros son importantes...la tuya también.
6. **DESCUBRE,** con la ayuda de las personas que están en tu grupo, toda la información que desees conocer, verás cómo aprender así es más divertido.
7. **MANTENTE ACTIVO EN EL GRUPO.** Cuando copias no aportas nada tuyo, no aprendes...te aburres
8. **ESCUCHA A LOS ADULTOS.** Están para daros apoyo cuando lo necesitéis. Cuenta con ellos y escucha bien atento lo que te dicen.
9. **TODOS TENEIS QUE HABER APRENDIDO ALGO.** Aseguraros de que todos los miembros del grupo han alcanzado los conocimientos propuestos para cada sesión.
10. **CORREGIROS** los trabajos. De los errores también aprendemos.

DECÁLOGO DEL PROFESORADO

1. Habla con tus alumnos de lo beneficioso que es saber trabajar en grupo: da importancia y validez a la heterogeneidad de sus miembros; propicia un ambiente democrático valorando la participación y la interacción de todos; promueve la solidaridad y el alcance de logros de forma conjunta.
2. Contagia a las familias tu entusiasmo. Invítalas a compartir y participar en los logros de los aprendizajes de sus hijos.
3. Las actividades que programes para trabajar en grupos interactivos deben favorecer: afianzar conocimientos previos, ampliar el foco de complejidad de los conocimientos adquiridos y generalizar el aprendizaje funcional a otros entornos.
4. Prepara tantas actividades como número de grupos tengas. Cada actividad debe contener diferentes niveles de dificultad para que puedan ser adecuadas a los diferentes ritmos de aprendizaje.
5. Presenta las actividades a los alumnos de forma clara y estructurada. Asegúrate que todos han entendido qué es lo que tienen que hacer.
6. Programa actividades ajustadas para el tiempo de realización. Deja siempre al final de la sesión un tiempo que permita la reflexión y el diálogo sobre lo que se ha trabajado y aprendido en cada uno de los grupos.
7. Utiliza el diálogo igualitario en la comunicación entre todos los participantes activos del proceso de enseñanza aprendizaje: familiares, voluntarios, profesorado, alumnado.
8. Hazte corresponsable de los logros y dificultades de todos tus alumnos. Introduce en el aula todos los recursos personales y técnicos necesarios para aumentar los aprendizajes instrumentales.
9. Trabaja de forma colaborativa con el claustro, entre todos compartiréis dificultades y logros que os va a enriquecer en vuestra práctica educativa.
10. Recuerda que tu tarea en grupos interactivos es promover el trabajo en grupo, programar las actividades y supervisar la práctica.

