

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y**  
**TRABAJO SOCIAL**



**Trabajo fin de grado:**

*Comunidades de aprendizaje: las ayudas entre iguales en grupos interactivos.*

Alumno/a: Carmen Rois Donsión

Tutor/a: Henar Rodríguez Navarro

*"En la vida no hay soluciones, sino fuerzas en marcha. Es necesario crearlas y las soluciones vienen."* A. Saint Exúpery



## **RESUMEN**

Dentro el modelo de Comunidades de Aprendizaje existen diferentes líneas de actuación entre las que se encuentra el foco central de este trabajo: los grupos interactivos. A través de esta medida se pone énfasis en la potenciación de las interacciones entre iguales, tanto en calidad como en cantidad. Por ello vamos a examinar de forma más detallada cómo son estas ayudas entre el alumnado y las mejoras que producen en la convivencia y en el aprendizaje.

**Palabras clave:** Comunidades de Aprendizaje, aprendizaje dialógico, grupos interactivos, convivencia, ayuda entre iguales.

## **ABSTRACT**

In the model of learning communities there are different approaches. Among them we can find the main focus of this work: interactive groups. Through this approach there is a special stress over interaction among partners, not only in quality but also in quantity. That is why we are going to examine in a more detailed way how this help between students is and the improvements that they contribute to living together and learning.

**Key words:** Learning Communities, dialogical learning, interactive groups, coexistence, peer support.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. OBJETIVOS .....	3
2.1. Objetivo general .....	3
5.1. Objetivos específicos .....	3
3. JUSTIFICACIÓN .....	4
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES .....	6
4.1 Antecedentes .....	6
4.2 Marco teórico .....	9
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO .....	14
5.1. Hipótesis .....	14
5.2. Metodología .....	14
5.3. Procedimiento y herramientas empleadas .....	15
6. CONTEXTO .....	16
7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	18
7.1. Proceso de organización de la información .....	18
7.2. Criterios de validación de la investigación .....	20
8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	23
7.1. Clasificación y secuenciación de las ayudas entre iguales .....	23
7.2. Clasificación de las características del alumnado que ofrece y recibe ayuda .....	29
7.3. Clasificación de las habilidades que se desarrollan en los grupos .....	31
7.4. Protocolo de acción dentro de los grupos para mejorar las interacciones .....	36
7.5. Clasificación de aquellos aspectos que favorecen y dificultan el aprendizaje y la convivencia .....	38
9. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES .....	40
10. BIBLIOGRAFÍA .....	47
11. ANEXOS .....	50
10.1. Contexto CEIP Miguel Iscar .....	50
10.3. CD con las entrevistas y las grabaciones realizadas .....	54

# 1. INTRODUCCIÓN

La escuela es un importante instrumento de transformación, un importante medio para convertir las desigualdades en diversidad y riqueza. Es la variedad de personalidades, capacidades y habilidades de un aula lo que mejora y completa el aprendizaje. Por ello ha sido necesario conectar la educación con los cambios producidos en la sociedad de la información, en la que cultura, interacción y diálogo son factores esenciales:

*“Cada vez más los sujetos y los grupos se plantean cómo alcanzar consensos y encontrar soluciones a través de interacciones orientadas al entendimiento, proceso a través del cual el lenguaje adquiere un papel central”*(Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008).

Este trabajo se ubica dentro de un proceso de investigación que analiza diversos aspectos dentro de las Comunidades de Aprendizaje, una nueva metodología que pone énfasis en los factores mencionados y que trata de responder a las nuevas necesidades de la realidad actual. A través de varias líneas de actuación, entre las que se encuentran los grupos interactivos, la escuela de padres, la biblioteca tutorizada o las comisiones mixtas, se pretende movilizar a todos los agentes y recursos educativos para potenciar una construcción de conocimiento de forma dialógica entre toda la comunidad.

Los grupos interactivos son la medida de éxito analizada en el presente estudio, se trata de agrupaciones heterogéneas del alumnado basadas en la cooperación y en la comunicación, con un objetivo claro: mejorar tanto el aprendizaje como la convivencia. En este proceso es fundamental despertar el interés por los contenidos y tareas propuestas, por ello se cuenta con la participación de adultos (voluntarios, familiares u otros agentes educativos) encargados de guiar y dinamizar las interacciones.

*“Preguntar y responder son caminos constitutivos de la curiosidad”* (Freire, 1997) así a lo largo de nuestra trayectoria de formación docente nos encontramos con preguntas como: ¿qué es la curiosidad sino la antesala del conocimiento?, ¿qué es el aprendizaje sin motivación? Sin esta motivación, ni interés por el aprendizaje los alumnos no lograrán conectar con lo que se les enseña. A estas cuestiones responde la dinámica de los grupos interactivos, en la que a través del diálogo entre iguales y del diálogo con adultos se logra establecer un vínculo con aquello que se descubre, que se conoce o se desconoce y potenciar así un amplio abanico de aprendizajes y actitudes.

Acción y reflexión van de la mano, esta es la principal razón por la que se hacen necesarias estas palabras, para dar sentido a las observaciones realizadas y a las diferentes tareas que se han llevado a cabo, convirtiendo este estudio en nuevas propuestas de mejora. Para ello hemos trabajado de forma coherente con el modelo dialógico en el Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S.) cuyos objetivos son unificar tres pilares básicos: la formación del profesorado, la investigación y la acción escolar y social. De este modo hemos podido construir conocimiento conjunto a partir de las reflexiones compartidas entre profesores de la universidad, profesores de los colegios, familiares del alumnado de los centros y estudiantes de magisterio, uniendo a la vez la literatura científica de investigación que respalda todo este modelo.

Todo ello ha ayudado a organizar el presente trabajo en los siguientes apartados: en primer lugar se exponen los objetivos y la fundamentación teórica necesaria para contextualizar el tema a tratar. Luego se explica la metodología y el diseño, señalando tanto los participantes como los procedimientos e instrumentos de investigación empleados. A continuación se muestra el contexto en el que se ha llevado a cabo el estudio, analizando aquellos elementos que lo han enriquecido y las limitaciones surgidas en su desarrollo. Después se presentan los resultados obtenidos: los tipos de ayudas observados, las habilidades cognitivas, metacognitivas y sociales que se fomentan, así como los perfiles del alumnado que recibe y ofrece ayuda. También se ha creado un manual con diez consejos para mejorar la cooperación y el apoyo entre iguales y un listado que resume aquellos aspectos que favorecen o dificultan estas interacciones. Finalmente se han analizado los resultados anteriores y se han obtenido una serie de conclusiones y nuevos planes de actuación.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GENERAL**

- El objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar las ayudas entre iguales dentro de los grupos interactivos para mejorar las interacciones sociales del alumnado y que de este modo se produzcan mejores resultados académicos y de convivencia.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analizar las interacciones sociales entre el alumnado relacionándolo con otros temas importantes para el desarrollo de los grupos interactivos: tipo de tareas, actuación de voluntariado, participación de las familias etc.
- Extraer los tipos de ayudas producidos entre iguales dentro los grupos interactivos y secuenciarlos en un listado ordenado que pueda ayudar a mejorar prácticas docentes en el aula de primaria.
- Extraer los aspectos de las ayudas entre iguales que facilitan y dificultan el aprendizaje y la convivencia.
- Generar un protocolo de acción dentro de estos grupos para mejorar las interacciones.
- Crear propuestas de mejora para potenciar las ayudas entre el alumnado con el fin de convertir las desigualdades en respeto, colaboración y diversidad.

### 3. JUSTIFICACIÓN

*"En la vida no hay soluciones, sino fuerzas en marcha. Es necesario crearlas y las soluciones vienen"* (A. Saint Exúpery). Esta frase resume muy bien el motivo de estas cuarenta hojas, dar a conocer la gran iniciativa educativa que se está llevando a cabo mediante las Comunidades de Aprendizaje. Logrando poco a poco una inclusión real, alejada de la integración ficticia que venía dándose en muchos centros.

Todo surge a partir del giro dialógico de las ciencias sociales que se han ido adaptando a los cambios producidos en la sociedad de la información, en la que las interacciones sociales y la cultural adquieren relevancia dejando de lado los aspectos cognitivos tan destacados hasta el momento. La creciente presencia del diálogo en diferentes situaciones de la vida cotidiana, el aumento de opciones y puntos de vista hacen del lenguaje un elemento imprescindible. Como explica Habermas, a través de su Teoría de la Acción Comunicativa, el pensamiento procede de la interacción con otras personas y el producto de esta socialización son las propias conductas:

*"Todos los actores sociales tienen capacidad discursiva que les permite establecer una interacción comunicativa con otras personas y aportar argumentos al diálogo que permite llegar a entendimientos y alcanzar acuerdos"* (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008).

El colegio Miguel Íscar ha optado por esta nueva metodología en la que la convivencia y el aprendizaje van de la mano. Todo se desarrolla en esta escuela de Valladolid en la que participé como voluntaria en los grupos interactivos, además de estar durante tres meses como alumna de prácticas. Además el trabajo llevado a cabo en el Grupo de Análisis de la Interacción Social, basado en el modelo dialógico propuesto en las comunidades de aprendizaje, ha permitido completar la información recogida, uniendo las diferentes visiones y conocimientos a partir de la colaboración de diferentes miembros de la comunidad escolar y social.

La elección del tema de este trabajo me ha parecido esencial ya que permite analizar la importancia de las interacciones positivas entre iguales. Ofrece la oportunidad de comprobar el complejo hilo de relaciones que se crean en el aula y a la vez, entender la necesidad de esa complejidad, convirtiéndola en una posibilidad de desarrollar actitudes de respeto, empatía, cooperación y ayuda que permitan llegar a un verdadero aprendizaje. Asimismo la influencia de los diferentes factores educativos y su



consideración como medios de conectar escuela y familia, han hecho aún más interesante el tema elegido, pues permite establecer puntos de unión con diferentes aspectos, esenciales en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Como futura docente me parece importante destacar el modelo de aprendizaje dialógico en el que se basan los grupos interactivos analizados en este trabajo. En ellos se plasman tres pilares fundamentales: saber, saber hacer y saber ser. Las competencias del Título de Grado en Educación Primaria me han servido para valorar nuevas metodologías cercanas a las características de la sociedad actual:

*“Mientras la sociedad de la información desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información , recabarla, seleccionarla, ordenarla , manejarla y utliizarla“*(Delors, 1996)

La idea de inclusión que me han trasmitido a lo largo de la carrera cobra forma en la investigación realizada. Es necesario que todo el alumnado tenga oportunidad de aprender, sin necesidad de igualar las diferencias que presente, sino que estas diferencias sean las que de verdad aporten riqueza y variedad al aprendizaje.

La participación activa en los grupos interactivos me ha permitido valorar la importancia de la cooperación e intercambio de ideas con otros agentes educativos implicados, pudiendo ir más allá en las conclusiones y mejoras realizadas. Otra competencia que también se plasma en este estudio es la capacidad de conectar diferentes teorías educativas, conocimientos y técnicas pedagógicas aprendidos, comprobando su aplicación práctica en un contexto real. Además, al tratarse de una dinámica en la que el diálogo y la interacción son pilares clave, pude poner en práctica habilidades interpersonales y de comunicación. Por último destacar la gran oportunidad que me ha ofrecido este trabajo para conocer nuevas propuestas educativas que ponen énfasis en la necesidad de proporcionar una educación que mantenga la diversidad multicultural y conecte con el entorno próximo de los alumnos, pues escuela y sociedad son un todo que no debe separarse. Por ello el conocer propuestas que hagan posible esta dualidad y que mejoren el aprendizaje en su sentido más amplio, son la razón fundamental de la elección de este tema.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1 ANTECEDENTES

Antes de adentrarnos en la investigación realizada, es oportuno presentar qué es una Comunidad de Aprendizaje, así como una de las líneas de actuación que la forman: los grupos interactivos. Se trata de un proyecto basado en el aprendizaje dialógico a través del cual se busca transformar la práctica educativa para poder dar una mejor respuesta a los cambios sucedidos en la sociedad actual. Alcanzar una igualdad de diferencias y hacer de la escuela un lugar inclusivo, en el que todos los agentes educativos interactúan y aprenden unos de otros, son las características principales de esta propuesta, que se concretan en dos objetivos principales: aprender a aprender a través del diálogo y aprender a convivir.

Dentro de este amplio proyecto se encuentran los grupos interactivos, línea de actuación fundamental en este trabajo. Se definen como agrupaciones heterogéneas en el aula que cuentan con la participación de diferentes miembros de la comunidad, desde profesores, familiares, vecinos, voluntarios de asociaciones culturales, estudiantes universitarios etc. Todos ellos colaboran para facilitar que los alumnos interactúen y resuelvan de forma conjunta una serie de tareas. Todos aprenden con todos/as, por lo que el contenido de la actividad queda desplazado a un segundo plano por el acto comunicativo que se lleva a cabo entre los miembros del grupo.

La raíz inicial de este proyecto la encontramos en las teorías de autores como Vygotsky o Freire, basadas en la importancia del contexto en el desarrollo y en el aprendizaje, así como la significativa función del lenguaje como herramienta para interactuar, aprender y convivir. Esta raíz se hizo cada vez más fuerte con las aportaciones de Chomsky, Habermas o Bruner, que junto al importante giro dialógico de la sociedad, ayudaron al crecimiento de un nuevo modelo educativo que sigue reproduciéndose y transformando la realidad en la que vivimos (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2010).

La idea de las Comunidades de Aprendizaje surgió a partir de investigaciones y observaciones de varios programas y experiencias educativas internacionales. Nos encontramos ante un origen que se desglosa en los siguientes proyectos: el *Programa de desarrollo escolar - School Development Program* iniciado en 1968 por James Comer de la Universidad de Yale. Comenzó llevándose a cabo en dos escuelas caracterizadas por un alto nivel de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y por una complicada

situación de riesgo y fracaso escolar. Poco a poco se extendió a más centros en los que el objetivo principal era conseguir un desarrollo global del alumnado como persona. De nuevo el contexto se convierte en un elemento fundamental, por ello se contó con la participación de numerosos agentes educativos influyentes en los diferentes entornos y se crearon espacios de encuentro y discusión entre padres, madres, profesorado y demás miembros de la comunidad educativa. La interacción mediante el diálogo, la empatía y el respeto hacia las ideas de los demás son claves en esta propuesta, que queda definida por sus pilares básicos: colaboración, consenso y resolución de problemas.(Elboj, Puigdemívol, Soler Gallart, & Valls, 2002)

Otro afluente lo forma el programa *Accelerated Schools- Escuelas aceleradas* iniciadas en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. El primer paso que sigue este programa es analizar la situación y las necesidades del centro, así como los objetivos que se pretenden conseguir. Para ello se crean grupos de trabajo que aceleran y completan este paso. Más que un modelo didáctico, se trata de una forma de organizar los estudios, tomando como base el concepto de “confianza interactiva” por el cual la confianza en las propias capacidades para aprender no tiene origen biológico sino social. De este modo las ayudas que se llevan a cabo buscan acelerar el progreso de aquellos alumnos con mayores dificultades, aumentando sus expectativas y enriqueciendo su recorrido escolar, incluyendo la cooperación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. (Elboj, Puigdemívol, Soler Gallart, & Valls, 2002)

Hay que mencionar también el programa *Successfull for All* que nació en 1987 en Baltimore, impulsado por el profesor Robert Slair en cooperación con diferentes departamentos universitarios que lo llevaron a cabo en centros escolares de bajo rendimiento y con altos niveles de conflictos y absentismo. Este proyecto se fue extendiendo a varias materias con el objetivo de que todo el alumnado tuviese acceso a una educación completa y personalizada. Para ello se eligió como metodología el trabajo colaborativo entre grupos con empleo de material didáctico variado, además de contar con la participación de diferentes apoyos de profesores, familiares y otros profesionales para conseguir sacar el máximo potencial de los alumnos, afianzando sus raíces cognitivas y fomentando interés y confianza en aprender. (Elboj, Puigdemívol, Soler Gallart, & Valls, 2002)

Otro ejemplo del que toma ideas el proyecto de Comunidades de Aprendizaje son las *Escuelas Democráticas*, caracterizadas por la educación libre e igualitaria. Como afirma Dewey *“Una sociedad democrática debe tener un tipo de educación que proporcione a los individuos un interés personal por las relaciones sociales y el control social, y por los hábitos mentales que aseguren el cambio social”*(Apple & Beane, 1997). Por ello sus dos principios fundamentales son la libertad del niño para dirigir su propio proceso de aprendizaje y la participación activa e igualitaria de todos los miembros de la comunidad. Sus antecedentes son varios, entre los que destacan la Yasnaia Poliana impulsada por Tolstoi, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia o la conocida Summerhill School fundada en 1921 por A.S. Neil. En este modelo de escuela está muy presente el aprendizaje dialógico defendido en este trabajo, ya que a través de la asamblea escolar se defiende la interacción y la escucha activa, el debate y la toma de decisiones para la búsqueda de un consenso. El alumnado es una parte fundamental de esta negociación, ya que ellos mismos aportan sus puntos de vista, algo que tiene importantes repercusiones en la convivencia diaria.(Uztarroz Ruiz, 2012)

Estas fueron algunas de las bases sobre las que se crearon las primeras Comunidades de Aprendizaje, siendo la Escuela de Adultos de Veneda-Sant Martí surgida en 1978, la primera de España. (Elboj, Puigdemívol, Soler Gallart, & Valls, 2002) En ella se encuentran muchos de los aspectos explicados anteriormente, como el seguimiento del modelo dialógico y comunicativo, o la conexión entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y social, ya que:

*“Las capacidades de cambiar están relacionadas con la negativa al fatalismo ante una situación difícil, con la intención de superar las desigualdades sociales y culturales mediante una educación de la máxima calidad y una formación global que integra la solidaridad, la igualdad, la autoestima y el apoyo mutuo.”*(Valls Carol, 1999)

Todos estos programas forman un conjunto de fuerzas en marcha que sin duda han ayudado a dar un giro a nuestra forma de entender la enseñanza, viéndola como una importante unión entre numerosos elementos y contextos. Y es que cambiar el mundo no es utopía ni locura, sino una clara cuestión de educación.

## 4.2 MARCO TEÓRICO

Como afirmó el pedagogo Paulo Freire *“Nadie es, si se prohíbe que otros sean”*, por ello los grupos interactivos, incluidos dentro de las comunidades de aprendizaje, fomentan un aprendizaje dialógico en el que los alumnos se ayudan entre sí, en el que de forma conjunta, compartiendo y debatiendo ideas, pueden llegar a una meta común: aprender a aprender y aprender a convivir.

La llegada a esta nueva concepción educativa basada en el diálogo, deja atrás un largo camino lleno de investigaciones y teorías que han servido de pilar para la construcción de este nuevo proyecto. Algo que sin duda no sería posible sin el cambio producido en la sociedad actual, cada vez más diversa, exigente y con una creciente importancia de la interacción y del diálogo entre personas.

El constructivismo ayudó a creer en el alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje, y le otorgó a éste un papel protagonista. El desarrollo por estadios definido por Piaget y la necesidad de partir de los conocimientos previos para poder crear un aprendizaje significativo son puntos clave en este período. Sin embargo no era suficiente centrarse en lo socio-cognitivo, poco a poco el entorno fue tomando relevancia, siendo los cambios sociales y culturales en este entorno los causantes de los cambios en el propio aprendizaje, como explica Vygotsky *“el individuo no se puede entender fuera de su contexto”*. (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008)

Esta base dialógica del aprendizaje definió también el modo en el que se desarrolla el dominio de los instrumentos culturales y la regulación del comportamiento:

*“En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, en un nivel social, y más tarde en un nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”*(Vygotski, 1996)

Todos estos cambios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se plasman en la dinámica de los grupos interactivos, analizados en este estudio. El alumno es un elemento activo, interactúa con sus compañeros, lo que le permite adquirir nuevas ideas y conocimientos que poco a poco va asimilando e interiorizando.

El diálogo es un pilar clave y como indica Bakhtin a través de él se manifiestan distintas conciencias socio- ideológicas. Según este autor el lenguaje constituye un fenómeno social, a través del cual se concreta la condición humana. Por ello propone un planteamiento dialógico y dialéctico, definiendo un escenario formado por múltiples voces (Marrero Acosta & Rodríguez Palmero, 2007). Entender la educación como un intercambio de significados hace necesario proponer momentos de intercambio comunicativo que favorezcan la exposición de ideas, que fomente el respeto por las opiniones de los demás y la reflexión sobre diferentes perspectivas y contextos. Los grupos interactivos engloban toda esta oportunidad de cambio, en la que a través de la palabra los alumnos conviven y aprenden.

Otras teorías que pueden aplicarse en las comunidades de aprendizaje son las que presentan la inteligencia como una unión de múltiples capacidades. Entre ellas destaca la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner , en las que se definen ocho tipos de inteligencias explicadas como potenciales neuronales que se activan o no, en función de los valores de la cultura, de las decisiones tomadas y del entorno (Navarro Guzmán, 2010). El hecho de que cada persona tengamos desarrolladas estas inteligencias en distinto grado hace que la realización de grupos interactivos y la puesta en práctica de métodos dialógicos ayuden a compensar esas capacidades. De modo que cada alumno con determinado potencial apoya al resto, a la vez que recibe ayuda en otras capacidades que tenga menos desarrolladas. Como si se tratase de una duna de arena, grano a grano, inteligencia a inteligencia, todos consiguen alcanzar un aprendizaje completo y variado:

*“Este poner en disposición de la comunidad nuestros propios saberes y cómo así utilizamos recursos cognitivos que está fuera de nosotros y nosotras, en otras personas o herramientas, para resolver problemas a los que nos enfrentamos individual y colectivamente se denomina inteligencia distribuida” (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008)*

Hutchins impulsó la idea de la inteligencia distribuida explicándola como un sistema en el cual la inteligencia grupal mejora partir de la interrelación de las personas que están aprendiendo (Hutchins, 1999): *“La inteligencia es colectiva y en ella toman relevancia los procesos de cooperación y colaboración entre individuos.” (G.A.I.S)*

La visión colectiva de la inteligencia y del aprendizaje también fue defendida por otros autores como Wenger y Lave a través de las comunidades de prácticas, para ellos la clave se encuentra en la cooperación, pues entienden el aprendizaje como un proceso de participación social: *“Esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos.”*(Leave & Wenger, 2001). En sus estudios presentaron la idea de “participación legítima periférica” llevada a cabo en las Comunidades de Práctica, un grupo de personas vinculadas por una experiencia y pasión compartida, las cuales a través de las interacciones lograban fortalecer sus relaciones consiguiendo un aprendizaje mutuo y compartido: Es la comunidad la que aprende, no el individuo.

Estas nuevas concepciones educativas van más allá de lo puramente cognitivo y tejen una gran red educativa en la que el componente social y emocional es un elemento imprescindible: *“El mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con los demás”* (Hartup, 1992)

Por ello se destaca también el papel del diálogo en relación con la empatía y la conducta social. La teoría de la mente propuesta por Piaget es fundamental para predecir y comprender la conducta de los demás. Esta tiene una gran influencia en las relaciones interpersonales del alumnado, ya que les permite comunicarse con otros niños/as, siendo capaces de ponerse en el lugar de otras personas y comprender otros estados emocionales ante una misma situación (Martín Bravo & Navarro Guzmán, 2009). Entra en juego el aprendizaje emocional y el psicosocial, ambos ayudan a desarrollar una serie de capacidades como la empatía, la autorregulación o la conducta prosocial que unen lo cognitivo con lo afectivo, por lo que se mejora así las ayudas entre iguales y su interacción.

Hay que mencionar también la idea de confianza interactiva (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008) que se define como la confianza en las propias capacidades para aprender, cuyo origen no es biológico, sino social. Por ello la interacción entre iguales debe basarse en la amistad y en la convicción de que todos podemos aportar algo nuevo y único. El compartir ideas con alguien que confía en nuestras posibilidades mejorará nuestra autoestima y nuestro autoconcepto.

La afirmación del físico Albert Einstein *“Nunca enseñó a mis alumnos; sólo intento proporcionarles las condiciones para que puedan aprender”* nos adentra en un nuevo aspecto fundamental en el desarrollo de los grupos interactivos. ¿Qué función desempeña el docente y los voluntarios? Su presencia es esencial, y esto se explica mediante el concepto de andamiaje propuesto por Bruner, en el cual se sustituye la palabra maestro por la de facilitador, ya que su tarea será guiar el proceso de construcción de conocimiento de los alumnos y alumnas. A través de la cooperación entre niño y adulto se desarrolla el lenguaje y con ello el aprendizaje. Estas ideas conectan directamente con la teoría sociocultural de Vygotsky en la que destaca la Zona de Desarrollo Próximo. Éste se centra en cómo el alumno/a llega a un nivel superior de conocimiento gracias a la interacción con diferentes personas que le presentan una amplia gama de mensajes culturales que el niño todavía no conoce o no domina lo suficiente (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008): *“El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”*

Tiene especial relevancia la presencia de las familias, que favorece la interacción entre iguales, haciendo que mejoren las ayudas y el modo de comunicarse. Se logra conectar también con su entorno más cercano, uniendo escuela y familia, ya que como explica Mead: *“Mediante la interacción vamos construyendo el sentido de las situaciones sociales de la vida cotidiana. La sociedad es producto de la interacción comunicativa.”* (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008)

Una vez descritas las coordenadas teóricas que enmarcan el modelo de las comunidades de aprendizaje, es importante analizar las diferentes ayudas producidas en las interacciones sociales entre iguales que se desarrollan en los grupos interactivos. Destacando las que favorecen la conexión entre los conocimientos que el niño/a aprende en la escuela y aquellos que adquiere mediante las experiencias de su vida cotidiana.

A la vez que se les guía hacia apoyos más completos en los que se emplea el lenguaje de un modo más razonado, posibilitando la negociación y el debate entre diferentes opiniones y argumentos: *“Además de un vehículo de comunicación el alumno ha de encontrar en el lenguaje una forma de ordenación del pensamiento y de formulación de estos resultados”*(Cassany, Sanz, & Luna, 2007). Este es el motivo por el cual este trabajo pretende reflexionar sobre qué ayudas son las que enriquecen el aprendizaje y la



convivencia entre iguales, destacando la interacción a través del diálogo como técnica principal.

La teoría expuesta anteriormente aporta razones válidas para defender y llevar a cabo los grupos interactivos en las aulas. Con ellas el saber sabio se transforma en un saber práctico y real. Las palabras del papel se convierten en mejoras en el aprendizaje, mejoras en las relaciones interpersonales y mejoras en la convivencia.

## 5. DISEÑO

### 5.1 OBJETIVO E HIPÓTESIS

El objetivo de la investigación es comprobar cómo las ayudas producidas en las interacciones sociales entre iguales, dentro de los grupos interactivos, mejoran el aprendizaje y la convivencia. Con lo cual partimos de la hipótesis de que mejorando la calidad de las ayudas entre iguales, se mejoran los aprendizajes y la convivencia.

### 5.2 METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este trabajo ha sido la investigación-acción, que constituye una oportunidad de crítica y de mejora de las acciones puestas en práctica:

*“Es una investigación participativa, colaboradora, que surge típicamente de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo. La gente describe sus preocupaciones, explora qué piensan los demás, e intenta descubrir qué puede hacerse. (Kemmis y McTaggart, 1988).*

Se trata de un proceso cíclico que comienza con una preocupación temática sobre la que el grupo quiere centrar su estrategia de mejora, continua con la creación de un plan que posteriormente se convertirá en acción para ser observado y analizado. Esto permitirá reflexionar sobre él dando lugar a nuevas planificaciones y reformulaciones de la situación.

Este esquema ha sido la base para poner en práctica este estudio. A partir de las reflexiones surgidas en el Grupo de Análisis de la Interacción Social y de la información obtenida a través de los demás instrumentos de investigación empleados, se ha creado un rica fuente de aportaciones, puntos de vista y reflexiones sobre el desarrollo de los grupos interactivos; que posteriormente se han traducido en cambios y en nuevas mejoras de la dinámica. Además la gran cantidad de aspectos que en ella influyen (tipos de ayudas e interacciones entre alumnado, papel del voluntariado y de los familiares etc.) hacen que la posibilidad de comenzar el ciclo esté abierta, ofreciendo más y más oportunidades de reflexión y progreso.

A continuación se presentará el procedimiento de la investigación cómo se ha realizado esta investigación teniendo en cuenta los participantes así como el procedimiento y los instrumentos empleados en la recogida de datos.

### 5.3. PROCEDIMIENTO Y HERRAMIENTAS EMPLEADAS

En la investigación realizada se han empleado tres instrumentos clave para la recogida y análisis de datos y de información relacionada con el objetivo planteado:

- Entrevistas personalizadas a los diferentes integrantes de los grupos interactivos: En primer lugar se redactaron las preguntas que formarían las entrevistas, creando dos tipos de cuestionarios con preguntas muy similares, pero adaptadas al lenguaje y edad de los receptores. De este modo se creó un modelo de entrevista con respuesta abierta para los voluntarios adultos y otro modelo, también con respuesta abierta, para los alumnos (adjuntados en el anexo). Después se llevaron a cabo, con ayuda de una videocámara, las entrevistas con las profesoras y los alumnos. A los demás voluntarios se les facilitaron las preguntas por email, ya que durante y después de la realización de los grupos no había tiempo suficiente para realizarlas en persona.
- Grabación y visionado de vídeos: Se realizaron varias grabaciones del desarrollo de los grupos interactivos. Cada día se grababa en uno de los grupos formados y se iba alternando en las siguientes sesiones, lo que permitió analizar el comportamiento de unos mismos alumnos ante las ayudas de los diferentes voluntarios. Se recogieron más de quince vídeos del aula de primer ciclo y segundo ciclo, aunque este estudio se centra en la primera.
- Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S): A lo largo de tres meses aproximadamente se realizaron una serie de reuniones en las que se pusieron en común las observaciones y análisis realizados durante la participación en los grupos interactivos. Se trataron varios temas correspondientes a las líneas de investigación de cada uno de los miembros del seminario. Se llevó a cabo el visionado de los vídeos más relevantes, se pusieron en común algunas conclusiones con futuras propuestas de mejora para recogerlo finalmente en un informe que incluyera de forma completa todas las ideas surgidas en la reunión.
- Diario de campo: Durante la estancia en el colegio como alumna de prácticas recogí una serie de observaciones que formaron mi diario de campo y que reúnen diferentes aspectos sobre las ayudas entre los alumnos, las características de sus interacciones, diferentes variables que influían en su aprendizaje y convivencia, así como los progresos conseguidos con la realización de los grupos interactivos.

## 6. CONTEXTO

Este estudio se ha llevado a cabo en el colegio Miguel Iscar, situado en el Barrio España de la ciudad de Valladolid. Se trata de una escuela de innovación en la que todo su alumnado es de etnia gitana, perteneciente a familias con serios problemas educativos, sociales y económicos. El proyecto de las Comunidades de Aprendizaje en este centro ha ayudado a conseguir una verdadera inclusión contando con la plena participación de los diferentes agentes educativos. En el anexo se adjunta de forma más detallada el contexto del colegio.

Esta investigación se ha centrado en una de las actuaciones de éxito mencionadas, los grupos interactivos, y para ello se ha seleccionado una clase de primer ciclo de primaria. Los participantes en los grupos son muy variados, por un lado se encuentran trece alumnos, todos ellos con un bajo nivel curricular y cierta dificultad a la hora de adquirir las diferentes competencias y contenidos trabajados. Destaca (para mantener la ética de la investigación no se han empleado los nombres reales de los niños y niñas indicados a continuación) Lucía una alumna de primero que apenas sabe leer y escribir, Alberto un alumno de segundo con el mismo problema de lectoescritura, lo que provoca que tengan más problemas a la hora de comprender y realizar las tareas propuestas; Desiré cuya asistencia a clase es muy escasa y José, un alumno al que se le ha bajado a segundo curso por problemas de comportamiento e integración en el grupo de segundo ciclo de primaria.

Entre los demás participantes se encuentran cinco voluntarias de la universidad de Valladolid, dos familiares gitanas y tres maestras entre las que se encuentra la tutora de la clase, es importante señalar que una de ellas apoya a aquellos alumnos que presentan un mayor desfase, haciendo que puedan participar activamente en los grupos y realizar las mismas actividades que los demás compañeros.

La puesta en práctica de los instrumentos presentados anteriormente se ha realizado a lo largo de tres meses, en los cuales pude participar de forma activa en el desarrollo de los grupos interactivos. Entre las limitaciones surgidas está la falta de tiempo para realizar algunas de las entrevistas a los voluntarios, pues su presencia se reducía al tiempo de la dinámica, por lo que apenas quedaban momentos libres para poder completar el cuestionario. Otro problema que encontré fue la dificultad de los alumnos a la hora de

responder a las preguntas, pues a menudo parafraseaban los ejemplos que se les proponían o se limitaban a respuestas de sí y no.

A pesar de las limitaciones expuestas es necesario recordar que lo importante es transformar las dificultades en posibilidades (Freire, 1997). Por ello la implicación activa de todos los miembros del centro hizo posible esta investigación, pues la realización de las comunidades de aprendizaje, bien a través de grupos interactivos en las diferentes clases, como a través de la escuela de padres y la biblioteca tutorizada, permitió recopilar datos relacionados con el tema propuesto.

Además la puesta en común en los seminarios de Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S) llevados a cabo en la Facultad de Educación y Trabajo Social con profesorado y alumnos de la universidad, ayudó a completar la información recogida con diferentes puntos de vista y con la influencia de otros aspectos importantes.

Finalmente, aunque no por ello menos importante, destacar la trasmisión de las conclusiones obtenidas y de las propuestas de mejora a los familiares participantes en los grupos interactivos. De modo que se potencia la ley de doble formación de Vygotsky en la que explica cómo todo conocimiento individual ha sido primero social, permitiendo a las familias interiorizar parte de lo propuesto en la escuela y trasladarlo a otros ámbitos de la vida cotidiana del alumnado.

## 7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A partir de la información obtenida se llevaron a cabo los siguientes procesos que permitieron obtener los resultados expuestos a lo largo del trabajo:

### 7.1 PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

1º En primer lugar se agruparon todos los datos recogidos a través de los instrumentos de investigación explicados. Todos ellos ofrecieron un gran abanico de ideas, dejando ver las numerosas variables que influían en el tema de las ayudas e interacciones entre iguales. Por este motivo fue necesario organizarlos de forma clara a través de categorías, lo que dio lugar a dos cuestiones clave: ¿Qué queríamos conseguir con ellas? ¿De qué modo las clasificaciones creadas podrían ayudar en la puesta en práctica de los grupos interactivos?

2º En relación con los objetivos del trabajo, se comenzó organizando aquellas habilidades que se desarrollaban en la dinámica teniendo cuenta tres ámbitos importantes: COGNITIVO + METACOGNITIVO + SOCIOEMOCIONAL. A su vez cada tipo se desglosó en varios ítems:

Habilidades sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades metacognitivas
Toma de decisiones	Atención	Observación
Resolución de problemas	Comprensión	Descripción
Pensamiento crítico	Elaboración	Comparación
Creatividad	Memorización	Organización
Relaciones interpersonales		Relación
Empatía		Análisis
Comunicación entre iguales		Síntesis
Autoconocimiento		
Control de la tensión		
Control emocional		

La clasificación anterior permitió confeccionar un listado de los tipos de ayudas entre iguales, basándonos en los aspectos mencionados, ya que estos apoyos debían de favorecer tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de actitudes óptimas para una buena convivencia. Además las observaciones recogidas en el diario de campo y el visionado de los vídeos promovieron la diferenciación entre ayudas positivas y ayudas negativas que más adelante se explicarán con detalle. A partir de este punto surgió fácilmente una descripción de las características del alumnado que ofrecía o recibía estas ayudas, pues la mejor forma para mejorar los apoyos y la interacción entre iguales era a través de ellos mismos, conociendo sus puntos fuertes, sus puntos débiles y su posible potencial. Por este motivo se decidió organizar la información obtenida del siguiente modo:

<b>Alumnado que presta ayuda</b>		<b>Alumnado que recibe ayuda</b>	
SABE y QUIERE ayudar	NO SABE y QUIERE ayudar	ACEPTA la ayuda	NO ACEPTA la ayuda
SABE pero NO QUIERE ayudar	NO SABE y NO QUIERE ayudar		

**3º** El tercer paso fue la puesta en común de la información recogida y de los análisis realizados con el Grupo de Análisis de la Interacción Social. Esto aportó nuevas visiones sobre las categorías y amplió perspectivas al destacar otros aspectos importantes como el tipo de tareas o el papel del voluntario y de los familiares. Fue una oportunidad para reformular y mejorar las clasificaciones creadas, generando conclusiones y resultados mucho más ricos y completos.

**4º** Por último se creó una secuenciación más organizada de los tipos de ayuda, manteniendo tanto los criterios propuestos en un principio a partir de las habilidades cognitivas, meta cognitivas y sociales, como a partir de las nuevas ideas surgidas en el G.A.I.S. Se obtuvo el “Termómetro de las ayudas” a la vez que se creó un listado de todos aquellos aspectos que favorecían o dificultaban las interacciones y los apoyos.

## 7.2 CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez organizada la información obtenida se hizo necesario asegurar su veracidad, comprobando que los datos recogidos eran fieles a la realidad investigada. Para ello se han empleado la propuesta de Guba en la que se presentan la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad como criterios que aportan autenticidad a la investigación cualitativa (Flick, 2004). A continuación se detallarán uno a uno para demostrar que este trabajo se acerca a la realidad y no responde a una invención.

### 7.2.1 Credibilidad. Validez interna

Se trata de comprobar que los datos son ciertos, para lo que se emplearán los siguientes procedimientos:

- **Trabajo prolongado y observación persistente:** el seguimiento de la dinámica de los grupos interactivos se ha realizado durante tres meses. Además la observación de su puesta en práctica y las anotaciones realizadas en el diario de campo a lo largo de este periodo han ayudado a conocer el contexto y todas las variables implicadas.
- **Triangulación:** Es definida por Denzin como la combinación de metodologías en el estudio de un fenómeno, para Kemmis sin embargo, se trata de un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos, o la combinación de éstos. (Serrano, 2000) En este trabajo se han llevado a cabo los siguientes tipos de triangulación:
  - De métodos: a través de las entrevistas realizadas a los alumnos, a los profesores y a los voluntarios participantes en los grupos interactivos así como el diario de campo y los vídeos.
  - De momentos: analizando los resultados obtenidos mediante los métodos anteriores en diferentes periodos de la investigación, además de las reuniones con el G.A.I.S llevadas a cabo durante los tres meses.
  - De expertos: compartiendo los resultados obtenidos con el Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S) y con otros participantes en la dinámica de los grupos interactivos.



- **Recogida de material de adecuación referencial:** mediante los vídeos realizados, el intercambio de ideas desde diferentes perspectivas, las entrevistas o los comentarios posteriores a la dinámica.
- **Confrontación de diferentes visiones sobre el tema:** Las situaciones de confrontación con otros participantes en los grupos interactivos y con los miembros del G.A.I.S.

### 7.2.2 Transferibilidad. Validez externa

Mediante esta técnica de validación se busca aplicar los resultados a otros contextos. Por ello alumnado, profesorado, voluntariado y familiares podrán ver mejorada su intervención en los grupos, haciendo progresar su puesta en práctica. Al igual que en los apartados anteriores encontramos varias formas de comprobar la validez de la presente investigación:

- **Muestreo teórico:** se aportan numerosos datos sobre diferentes aspectos del tema de las ayudas y las interacciones entre iguales con lo que se busca dar sentido a las actuaciones realizadas.
- **Descripción densa:** se realizan descripciones del contexto que pueden ayudar a conectar con otros contextos y hacer así más extensivas las generalizaciones.
- **Recogida de abundante información:** las entrevistas, los comentarios de los participantes en la investigación, las grabaciones o las observaciones que forman el diario de campo permiten explicar el estudio realizado, ilustrando un escenario completo en el que poder comprender mejor los objetivos, resultados y reflexiones realizadas.

### 7.2.3 Dependencia. Fiabilidad

A través de éste método se intenta garantizar que los resultados obtenidos se repitan si se vuelve a realizar la investigación. Para ello, las conclusiones expuestas a lo largo del trabajo, en las que se incluyen las clasificaciones y el protocolo de actuación para mejorar las ayudas entre iguales, son flexibles y presentan capacidad de cambio, pudiendo adaptarse a nuevos contextos.

#### **7.2.4 Confirmabilidad. Objetividad**

Se trata de asegurar que la información obtenida no es el resultado de una visión única y subjetiva. Para demostrarlo se pueden seguir los siguientes procedimientos:

- **Aproximación a la realidad del alumnado:** al evaluar las interacciones y las ayudas entre iguales se hace sencillo acercarnos a este criterio.
- **Auditoría de confirmabilidad:** En este caso se incluye la verificación que los miembros del G.A.I.S y otras personas expertas sobre Comunidades de Aprendizaje han realizado sobre el proceso.
- **Triangulación:** Como ya se ha descrito, se ha realizado una triangulación de métodos, momentos, expertos y de perspectivas ideológicas aportando cada miembro del G.A.I.S. la suya propia.
- **Ejercicio de reflexión:** Durante todo el proceso se ha meditado sobre los datos obtenidos y sobre su análisis. También se han tenido presentes en todo momento los objetivos planteados, por lo que las reflexiones nos han permitido comprobar si las conclusiones obtenidas les daban respuesta y lo que es más importante, si ofrecían verdaderas oportunidades de mejora en la puesta en práctica de los grupos interactivos.

## 8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El diario de campo redactado durante estos meses, así como las grabaciones y las entrevistas realizadas recogen una serie de observaciones del desarrollo de los grupos interactivos en el aula del primer ciclo.

### 8.1. CLASIFICACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS AYUDAS ENTRE IGUALES.

Una vez organizada la información obtenida sobre aquellos aspectos relacionados con las ayudas y las interacciones entre el alumnado, se ha creado una clasificación organizada en **ayudas positivas** y **ayudas negativas**. Hay que destacar que muchas de las ayudas expuestas a continuación se mostraban en la práctica de forma combinada, mejorando así la comprensión por parte de los demás compañeros y favoreciendo la interacción entre iguales. Las primeras hacen referencia a aquellos apoyos entre el alumnado que emplean el diálogo como instrumento clave, aquellas en las que tanto el que ofrece ayuda como el que la recibe aprende e interactúa. En cambio las de tipo negativo son aquellas que se centran únicamente en comunicar una respuesta, un acierto o un error sin esperar recibir la idea del otro, sin fomentar un feedback entre iguales, imprescindible en el aprendizaje dialógico. De este modo se han podido distinguir:

#### Ayudas por imitación:

- **Por imitación activa:** aquellas en las que el/la alumna adapta un rol que copia del profesor adulto, lo que le hace sentirse capaz de explicar a otros compañeros la tarea.
- **Por imitación pasiva:** aquellas ayudas en las que no se produce interacción entre iguales, sino que estos se limitan a copiar lo que se dice o escribe el grupo. Son muy empleadas por tres tipos de alumnos:
  1. Aquellos/as alumnos/as más retraídos, a los que les cuesta preguntar e interactuar con los demás, por lo que les resulta más sencillo imitar lo que dice o escribe el compañero de al lado.
  2. Aquellos/as alumnos/as que presentan más despreocupación por la tarea mostrando una actitud pasota e indiferente.
  3. Aquellos/as alumnos/as con menos nivel a la hora de comprender la tarea, algo que suele ir unido a alguna de las características anteriores, bien poco interés por la tarea o timidez de reconocer lo compleja que le resulta.

**Ayudas gestuales y/o visuales:** aquellas realizadas a través de rasgos faciales o gestos con las manos que informan al compañero de un error o un acierto. Aunque no se crea interacción a través de explicaciones razonadas, es un tipo de comunicación igual de importante, especialmente en el propio autoconcepto y autoestima del alumno que las recibe. Entre este tipo de ayudas encontramos:

- **Indicaciones visuales y gestuales para informar de un acierto:** suelen reforzar el aprendizaje y la interacción, tanto el/la alumno/a que las ofrece como el/la que las recibe muestran una actitud motivadora hacia el otro, mejorando el clima de convivencia en el grupo. Además este tipo de interacciones no verbales propician otro tipo de ayudas más elaboradas. Son muy empleadas por:
  1. Aquellos/as niños/as más empáticos y con mejores habilidades psicosociales.
  2. Aquellos/as niños/as más integrados en el grupo y bien considerados por el resto de compañeros.
- **Indicaciones visuales y gestuales para informar de un error:** al contrario que las anteriores, no refuerzan, sino que limitan incluso llegan a impedir el aprendizaje y la interacción. Aunque equivocarse es una forma más de aprender, alumnos tan pequeños no son capaces de transmitir esta idea a los demás compañeros, por lo que las indicaciones de este tipo suelen ser hirientes y provocar rechazo. Son muy empleadas por:
  1. Aquellos/as niños/as que destacan como líderes o mejor dicho, anti líderes, pues su relevancia en el grupo se debe a características asociadas a debido a su personalidad demasiado extrovertida y burlona.
  2. Aquellos/as niños/as que muestran una actitud agresiva.
- **Indicaciones visuales o gestuales a modo de guía:** son ayudas en las que no hay diálogo entre los alumnos, pero sin embargo se crea un nexo entre ellos muy importante, pues se implican de forma activa en una meta: hacer que se comprenda la tarea. Suele darse durante las lecturas de enunciados o de fragmentos de textos propuestos en las actividades, en las que se muestra interés tanto por parte del niño/a que ofrece la ayuda como por el que la recibe.

**Ayudas mediante explicaciones orales:** se trata de ayudas en la que el lenguaje es el elemento clave, de este modo funciona como herramienta de aprendizaje y socialización, permite a los alumnos compartir, cambiar, crear ideas. En las observaciones realizadas se percibe cómo no todos los alumnos participan en el diálogo

grupales de la misma manera, los más tímidos o aquellos que sienten que no pueden realizar la tarea son los que menos interactúan. De modo que el discurso suele estar liderado por el miembro del grupo con mayor nivel. Aunque las explicaciones no suelen estar bien argumentadas, ni expuestas de forma correcta, el vocabulario y las expresiones que emplean entre ellos les resultan más familiares y fáciles de entender. El discurso entre iguales logra mayor comprensión que la explicación por parte del adulto.

- **Explicaciones orales a través de ejemplos** (la queso “quesito para comer”): es un tipo de ayuda muy creativa, pues los/las alumnos/as no se limitan a parafrasear los enunciados o las ideas expuestas, sino que conectan con aspectos de su vida cotidiana, de su imaginación etc. para buscar ejemplos que puedan servir en la tarea. De este modo se mejora la comprensión de la actividad por parte de todos los miembros del grupo, pues se tienden puentes entre los contenidos y su entorno próximo, a la vez que se potencian operaciones cognitivas más complejas como la observación del ambiente, la capacidad de relación, análisis, comparación etc. Es una de las ayudas más empleadas, pues la dificultad que muestran los/las alumnos/as de primer ciclo para argumentar ideas y expresar información son altas, por lo que a través de ejemplos sencillos y familiares para ellos se logra un óptimo resultado en aprendizaje e interacción.
- **Explicaciones orales a través de “pistas”** (“suena como la b- pero es bajita”, “te estás quemando de lo cerca que estás”, “fíjate en cómo está escrito en el texto”): es un tipo de ayuda un poco diferente a la anterior, pues en este caso los/las alumnas no llegan a decir la respuesta de forma directa, sino que a partir de semejanzas y relaciones creadas por ellos/as mismas crean “pistas” útiles para sus compañeros.
- **Explicaciones orales mediante deletreo:** Es uno de los apoyos que más reciben aquellos/as alumnos/as con problemas de lectoescritura. Al ser una ayuda sencilla hace que los propios alumnos que reciben esta ayuda, copien después la técnica y se animen también a corregir a otros compañeros mediante el deletreo. Suele ir acompañada de otros tipos explicados anteriormente como las indicaciones visuales y/o gestuales o la imitación activa.
- **Explicaciones orales a través de preguntas:** “*Sólo una educación de la “pregunta” agudiza, estimula y refuerza la curiosidad*”(Freire, 1997) Es esta la mejor explicación de la importancia de esta ayuda, que sorprendentemente se mostró en algunas sesiones observadas. Los alumnos/as mediante preguntas guiaban a los







compañeros/as que requerían ayuda, sin desvelar la respuesta correcta, sino que les hacían reflexionar y buscar por ellos mismos la solución a la tarea. Era una ayuda a modo de andamiaje, primero apoyaban al niño/a que lo necesitaba para dejarle después resolverla por sí solo, sintiéndose capaz y autónomo.

**Ayudas mediante negociación:** es uno de los apoyos más completo pues une diálogo y consenso. Se observó en casos en los que surgían dos opiniones opuestas, siendo una de ellas errónea y otra correcta. Los alumnos debatían para elegir una de las opciones, de modo que aquellos que defendían la respuesta correcta explicaban el porqué de su elección al bando que defendía la otra idea, para llegar poco a poco, y entre todos, a una respuesta común.

- **Negociación liderada:** Tiene lugar cuando uno/a o varios/as alumnos/as actúan como líderes en el grupo. Es un tipo de apoyo complejo pues dependiendo del tipo de liderazgo, puede transformarse en una anti ayuda, por esta razón en el cuadro, expuesto a continuación, se sitúa en el apartado de ayudas negativas ya que en los casos observados el liderazgo de uno de los miembros del grupo silenciaba las demás voces, limitando el aprendizaje dialógico. A pesar de que no se ha visto en la puesta en práctica de los grupos, podría ser un tipo de liderazgo motivador y reforzador de la participación, de modo que el líder no defendería una única idea, defendería la necesidad de que todos y todas se expresen libremente.
- **Negociación no liderada:** En la puesta en común de las ideas se respetan y valoran las aportaciones de todos los alumnos. A través del diálogo se ayuda a comprender algunos aspectos de la tarea, transformando el apoyo en consenso grupal. No es sencilla de conseguir, pues a menudo en los grupos se cuenta con alumnos/as más líderes que no fomentan la participación de todos los compañeros.

**Ayudas con materiales didáctico:** en alguna ocasión se pudo ver como los alumnos empleaban una serie de cartulinas con letras del abecedario para ayudar a otros compañeros, a la vez que realizaban explicaciones sencillas. Es un tipo de ayuda escaso, pues en las situaciones analizadas no siempre se contaba con este material didáctico.

El siguiente cuadro y la secuenciación en forma de “termómetro de las ayudas” presentan de forma resumida todos los tipos explicados:

TIPO DE AYUDAS	Ayudas que fomentan el diálogo y las capacidades cognitivas superiores 		Ayudas que no fomentan el diálogo ni las capacidades cognitivas superiores 	
<b>Ayudas por imitación</b> 	<b>Ayudas por imitación <u>activa</u></b>	<b>Imitar de modo simbólico el papel del profesor</b> (“Yo te ayudo que soy la/el profe”)	<b>Ayudas por imitación <u>pasiva</u></b>	<b>Imitar lo que escribe un/a compañero/a sin que se produzca interacción</b>  <b>Imitar lo que dice un/a compañero/a sin que se produzca interacción.</b>
<b>Ayudas gestuales y/o visuales</b> 	<b>Indicaciones gestuales a modo de guía</b> (Guiar con el dedo las lecturas)		<b>Indicaciones gestuales y visuales para informar de un acierto</b> (Gestos de aprobación con la cara, levantar el pulgar)  <b>Indicaciones gestuales y visuales para informar de un error</b> (Gestos de negación con la cara y/o con las manos, bajar el pulgar)	
<b>Ayudas mediante explicaciones orales</b> 	<b>Explicaciones orales a través de ejemplos</b> (La qu- de queso “quesito para comer”) <b>Explicaciones orales a través de “pistas”</b> (Suena como la b- pero es bajita) <b>Explicaciones orales a través de preguntas</b> (¿Qué has puesto? ¿Por qué escribes primavera con b?) <b>Explicaciones orales mediante deletreo</b>		<b>Escribir la respuesta directamente en la hoja del compañero que necesita ayuda</b> (Escribir la letra b en la hoja del compañero sin dar opción a este de que la escriba él/ella mismo/a)	
<b>Ayudas mediante negociación</b> 	<b>Negociación no liderada</b> (Se respetan y valoran de las ideas de todos los alumnos: tras leer una adivinanza y proponer todos una respuesta se ponen de acuerdo para elegir una)		<b>Negociación liderada</b> (No se respetan y valoran por igual las ideas de todos, uno o varios alumnos actúan como líderes e imponen su idea a los demás)	

## EL TERMÓMETRO DE LAS AYUDAS



Ayudas mediante  
mediación

Ayudas mediante explicaciones  
orales

Ayudas mediante imitación  
activa

Ayudas mediante materiales  
didácticos con explicación  
incluida

Ayudas mediante indicaciones  
visuales y/o gestuales

Ayudas mediante imitación  
pasiva



## 8.2 CLASIFICACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO QUE OFRECE Y RECIBE AYUDA.

A partir de los instrumentos de investigación citados, se han conseguido crear dos perfiles, por un lado las características que presenta el alumnado que presta ayuda y el que lo recibe (teniendo en cuenta que estos perfiles son altamente dinámicos y que pueden ir cambiando a lo largo de la puesta en práctica de los grupos interactivos):

### Tipos de alumnos/as que prestan ayuda:

- **Aquellos/as que SABEN y QUIEREN ayudar:** es el caso de los/as alumnos/as que comprenden la tarea y se ven capaces de realizarla, por ello se muestran animados a la hora de apoyar a otros/as compañeros/as.
- **Aquellos/as que SABEN pero NO QUIEREN ayudar:** es el caso de los/as alumnos/as que comprenden la tarea y se ven capaces de realizarla, pero que no quieren apoyar a otros compañeros. Dentro de este tipo encontramos:
  - Los/las que no quieren ayudar **por timidez**.
  - Los/las que no quieren ayudar **por problemas de aceptación** con el compañero al que debe prestar apoyo.
  - Los/las que no quieren ayudar porque ve la tarea como una **competición**.
- **Aquellos/as que NO SABEN y QUIEREN ayudar:** es el caso de los/as alumnos/as que a pesar de no comprender la tarea o el contenido tratado, presentan una actitud positiva a la hora de colaborar con los demás a través de ayudas sencillas. Dentro de este tipo encontramos:
  - Los /las que quieren ayudar **para entretenerse e interactuar** con el compañero.
  - Los /las que quieren ayudar para **sentirse útiles y capaces de cooperar** con el grupo.
- **Aquellos/as que NO SABEN y NO QUIEREN ayudar:** es el caso de los/as alumnos/as no comprenden la tarea o el contenido tratado y a su vez no se interesan en participar ni en colaborar con el grupo. Dentro de este tipo encontramos:
  - Los/las que no quieren ayudar **para no desvelar sus dificultades** a la hora de realizar la tarea.
  - Los/las que no quieren ayudar porque **no se sienten motivados** con la tarea ni con el contenido propuesto.

- Los/las que no quieren ayudar **por timidez** y miedo a relacionarse con otros compañeros.
- Los/las que no quieren ayudar **por problemas de aceptación** con el compañero al que debe prestar apoyo.

**Tipos de alumnos/as que reciben ayuda:**

- **Aquellos/as que aceptan ayuda:** son los alumnos/as más receptivos y con mayor nivel de integración en el grupo clase. Podemos diferenciar entre:
  - **Los/las que aceptan ayuda e interactúan con el compañero:** se ha comprobado como a menudo el recibir una ayuda implica que el que se siente ayudado dialoga y pregunta a la persona que le presta el apoyo. Creándose así una interacción que hace más completo el aprendizaje y mejora la convivencia y la socialización.
  - **Los/las que aceptan ayuda pero que NO interactúan con el o los compañeros:** se produce cuando el/la alumno/a recibe la ayuda sin dialogar con el/la niño/a que se la presta. Se muestra en los casos de las ayudas por imitación pasiva en las que copian lo que hace el compañero o dejan que este le haga la tarea.
- **Aquellos/as que NO aceptan ayuda:** no todos reciben de forma positiva las ayudas de sus compañeros, a menudo se han observado y registrado actitudes de rechazo hacia el apoyo prestado, diferenciando entre diferentes motivos:
  - **Por timidez:** alumnos/as que no quieren interactuar con el/a compañero/a debido a su introversión o su dificultad para expresar ideas y opiniones ante los demás.
  - **Por cuestión de orgullo:** alumnos/as que no quieren desvelar que no comprenden la tarea, por lo que no piden ni aceptan ningún tipo de ayuda.
  - **Por entender la tarea como una competición:** en ocasiones los/las alumnos/as se olvidan del significado de grupo interactivo, y ven las tareas como una competición individual.
  - **Por individualismo:** alumnos/as que quieren realizar la tarea por ellos mismos, sin que nadie les moleste ni discuta sus opiniones.
  - **Por problemas de aceptación:** se han observado algunos casos de alumnos/as que son reticentes a recibir ayudas de ciertos compañeros/as con los que tienen peor trato o que están menos integrados en el grupo clase.

Esta clasificación la realizamos para poder crear situaciones que mejoren la participación de cada alumno y alumna, entendiendo las dificultades y potencialidades individuales, intentando conseguir de este modo que todos y todas pasen de una participación periférica a una central en el aprendizaje (Leavey y Wenger, 1991).

### **8.3 CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES QUE SE DESARROLLAN EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS.**

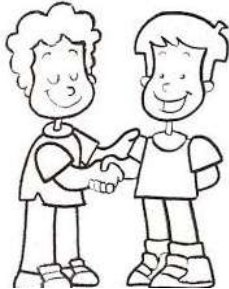
También se han obtenido resultados en relación a los tipos de habilidades que se desarrollan mediante la interacción y la ayuda entre iguales. La cantidad de información obtenida hizo necesario crear una clasificación para organizar los datos, diferenciando entre:

- **Habilidades sociales:** son todas aquellas capacidades que nos permiten emitir conductas útiles para resolver conflictos, situaciones o tareas reales. Por ello se implican tres tipos de componentes: conductual, personal y situacional. Si lo trasladamos al ámbito de las ayudas entre iguales podemos resumirla en la expresión “AYUDAR A SER”.
- **Habilidades cognitivas:** son aquellas habilidades y capacidades que nos permiten analizar y comprender la información recibida, denominadas por Hartman y Sternberg: los obreros (workers) del conocimiento (Ramírez Salguero, 2001). Si lo trasladamos al ámbito de las ayudas entre iguales podemos resumirla en la expresión “AYUDAR A CONOCER”
- **Habilidades meta cognitivas:** Concepto introducido por Flavell, a partir de sus primeros estudios sobre los mecanismos de memorización (Monereo Font, 1990). En este apartado incluimos todos aquellos conocimientos sobre el propio funcionamiento cognitivo, que se plasma en aquellas habilidades y capacidades que nos permiten planificar las actividades que se van a realizar, controlar su ejecución y evaluar sus resultados. Si la trasladamos al ámbito de las ayudas entre iguales podemos resumirla en la expresión “AYUDAR A DESCUBRIR LO QUE CONOCEMOS”.



Al igual que sucede con las ayudas, las habilidades sociales, cognitivas y metacognitivas no se desarrollan de modo separado, sino que son interdependientes unas de otras, de modo que la mejora de una de ellas hace mejorar las demás. Esto

guarda relación con lo expuesto en la teoría sobre la importancia de crear grupos interactivos heterogéneos, de modo que las inteligencias de cada uno de los miembros del grupo se completen mutuamente, alcanzando un aprendizaje realmente completo.

Aunque existen otras muchas clasificaciones de cada uno de los tipos expuestos, la siguiente organización a modo de cuadro resumen se ha creado a partir de los datos observados y obtenidos en la investigación de los grupos interactivos:

<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	
<p><b>HABILIDADES SOCIALES</b></p> 	<p><b>Capacidad para tomar decisiones</b>  <i>Ej. Los miembros del grupo debaten lo que deben hacer en el ejercicio “Hay que colocar las palabras con c en esta columna”/ Deciden el turno de lectura.</i></p>
	<p><b>Capacidad de resolver problemas.</b>  <i>Ej. Un alumno no diferencia entre br- y bl, todos sus compañeros/as le ayudan con ejemplos</i></p>
	<p><b>Capacidad para pensar de forma creativa</b>  <i>Ej. Adivinanzas conjuntas, en las que cada miembro del grupo aporta una idea diferente “Es un dragón, es un lagarto etc.”</i></p>
	<p><b>Capacidad para pensar de forma crítica.</b>  <i>Ej. A partir de una lectura los/las alumnas debaten entre ellos qué les parece mejor: vivir en el campo o en la ciudad.</i></p>
	<p><b>Capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a los demás.</li> <li>• Compartir ideas, material etc.</li> </ul> <p><i>Ej. Una alumna ayuda a su compañero mediante deletreo y explicaciones orales, está pendiente de que éste realice correctamente la tarea/ Los miembros del grupo comparten la goma y las pinturas.</i></p>
	<p><b>Autoconocimiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora de su autoconcepto y autoestima.</li> <li>• Reconocer sus gustos y motivaciones.</li> <li>• Reconocer lo que sabe, lo que no sabe y lo que puede llegar a saber con ayuda de los demás.</li> </ul> <p><i>Ej. Un alumno al que han ayudado a resolver parte de un ejercicio se ofrece voluntario para brindar él mismo ayuda a otro compañero, ya que considera que lo ha entendido.</i></p>

	<p><b>Capacidad de comunicarse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto de los turnos de habla.</li> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Capacidad para iniciar y mantener conversaciones en grupo.</li> <li>• Respeto hacia las guías y las ayudas de los voluntarios/ Profesores/ familiares.</li> <li>• Empleo de un lenguaje claro y adecuado a cada situación.</li> <li>• Empleo de un volumen, una entonación, una fluidez y velocidad adecuados.</li> <li>• Empleo de un lenguaje no verbal adecuado y positivo hacia los demás.</li> <li>• Defensa de las propias opiniones.</li> <li>• Respeto de las opiniones de los demás.</li> <li>• Defensa de los propios derechos/Asertividad</li> </ul> <p><i>Ej. Todas las tareas se realizan en alto y de forma grupal, por lo que continuamente surgen oportunidades de interacción (proponer ejemplos, explicar el significado de palabras, parafrasear los enunciados, ayudas mediante indicaciones orales etc.)</i></p>
	<p><b>Capacidad de experimentar empatía</b></p> <p><i>Ej. Una alumna se da cuenta de las dificultades de su compañero para escribir una palabra y sin dudar le presta ayuda asegurándose de que la recibe correctamente.</i></p>
	<p><b>Capacidad de expresar y controlar las emociones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoafirmaciones positivas.</li> <li>• Comentarios y gestos positivos hacia los demás.</li> <li>• Expresión de las emociones.</li> </ul> <p><i>Ej. Una alumna hace a un compañero un gesto de aprobación y dice “Lo has hecho bien”</i></p>
	<p><b>Capacidad de controlar la tensión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relajarse al no entender una actividad.</li> <li>• Reaccionar de forma positiva ante cualquier ofensa, conflicto etc. en el grupo.</li> </ul> <p><i>Ej. Un alumno se queja de que no entiende la tarea y entra en conflicto con el grupo, una compañera se lo explica despacio y añade “es lo que pasa por no escuchar”</i></p>

<p style="text-align: center;"><b>HABILIDADES COGNITIVAS</b></p> 	<p><b>Atención:</b> capacidad de centrarse en la tarea y en las interacciones creadas en el grupo. <i>Ej. Escucha atenta de la lectura grupal.</i></p>
	<p><b>Comprensión:</b> entender el contenido tratado en la tarea, en los grupos interactivos se consigue a través del lenguaje oral y escrito. <i>Ej. Los/las alumnos/as explican en alto lo que han entendido de la lectura.</i></p>
	<p><b>Elaboración:</b> crear preguntas, metáforas, ejemplos, explicaciones... que ayuden a llevar a cabo la dinámica y prestar apoyo a otros compañeros/as <i>Ej. La qu- de queso, quesito para comer.</i></p>
	<p><b>Memorización y recuperación de la información:</b> leer, recitar y revisar algunos de los contenidos vistos en las actividades. Muy útiles las explicaciones orales como la paráfrasis. <i>Ej. Los/las alumnas repasan el uso de la r- y la rr- a partir de la actividad propuesta</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>HABILIDADES META-COGNITIVAS</b></p> 	<p><b>Observación:</b> estudio y diseño de los pasos a seguir para resolver la tarea, así como para interactuar y ayudar a los compañeros/as. <i>Ej. Se fijan con detenimiento en los dibujos que acompañan la tarea/ están pendientes de los compañeros/as que necesitan ayuda</i></p>
	<p><b>Descripción:</b> explicar las características observadas <i>Ej. Los/las alumnas dicen en alto los elementos del dibujo que se presenta en el ejercicio (una cesta con comida)</i></p>
	<p><b>Comparación:</b> establecer relaciones de semejanza o diferencia, permitiendo crear ayudas mediante ejemplos y explicaciones orales cercanas a su entorno próximo, ya que comparan con lo que conocen y observan. <i>Ej. Los miembros del grupo piensan en objetos y personas de su entorno cercano para escribir palabras con fr-</i></p>
	<p><b>Organización:</b> ordenar los datos y los contenidos de la tarea. <i>Ej. En matemáticas los alumnos colocan primero los datos, a continuación las operaciones y por último los resultados.</i></p> <p><b>Relación:</b> conectar conocimientos e intentar expresar la correspondencia entre ellos. <i>Ej. Los miembros del grupo escriben una descripción de un familiar y después buscan los adjetivos empleados en ella.</i></p>

	<p><b>Análisis:</b> reflexionar sobre lo que se sabe, lo que no se sabe y lo que se puede llegar a saber. Tener en cuenta el tipo de interacción y el tipo de ayudas ofrecidas y recibidas en los grupos.</p> <p><i>Ej. Cada miembro del grupo explica lo que ha entendido y lo que no de la lectura o del enunciado de la actividad.</i></p>
	<p><b>Síntesis:</b> reorganización de pasos, respuestas, explicaciones erróneas y crear otros nuevos mejorados que incluyan las reflexiones realizadas.</p> <p><i>Ej A una alumna le cuesta escribir correctamente croissant, pero una vez que sabe cómo hacerlo ella misma se lo explica a otro compañero, modificando las indicaciones recibidas por el adulto y creando un método propio.</i></p>

Esta clasificación permite comprobar la pluralidad de inteligencias compuestas por diferentes habilidades y capacidades.

*“En el aprendizaje dialógico hablamos de inteligencia cultural, en la que no sólo se considera la inteligencia académica sino también la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa” (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008)*

Muestra la necesidad de potenciar un aprendizaje completo, en el que el ámbito cognitivo y el ámbito socioemocional van de la mano. Además deja ver la importancia de la interacción y las ayudas, como elementos clave para conseguir mejoras en la convivencia y en la adquisición conjunta de conocimientos. De este modo se consigue difundir el aprendizaje dialógico que hace más posible la transformación social.

*“Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable” Eduardo Galeano.*

## **8.4 PROTOCOLO DE ACCIÓN DENTRO DE LOS GRUPOS PARA MEJORAR LAS INTERACCIONES.**

Con la finalidad de que toda la información expuesta anteriormente se convierta en una reflexión útil para la mejora de los grupos interactivos, he creado un “Manual de las buenas ayudas” en el que incluyo diez consejos para mejorar la cooperación entre iguales. Va dirigido a los alumnos y alumnas participantes en la dinámica, por ello he empleado un lenguaje sencillo, para que la propuesta no quede únicamente en el papel sino que pueda traspasarse a la práctica con nuevas actuaciones de mejora. En él se deja ver cómo la tarea pasa a un segundo lugar, ya que lo que realmente importa es el diálogo formado entre los miembros del grupo, sus interacciones y sus ayudas. La heterogeneidad de la clase, los ritmos de cada alumno/a, sus necesidades, gustos e intereses nos llevan a promover un método solidario y empático que promueva la igualdad de oportunidades:

*“Si el aprendizaje dialógico pretende la superación de las desigualdades sociales, la solidaridad debe ser uno de sus elementos fundamentales” (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008)*

Conectando con esta idea, surgen los demás consejos, en los que se recogen reflexiones anteriormente expuestas como la necesidad de las interacciones positivas o la coevaluación entre compañeros.



## EL MANUAL DE LAS BUENAS AYUDAS






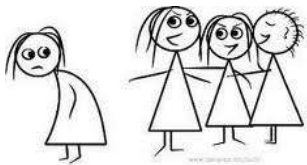


Aunque seguramente lo desconocías has de saber que tu capacidad de ayudar es un importante “superpoder”, no te hará más alto, ni más fuerte, ni más rápido, pero sin duda te da la oportunidad de aprender a aprender y aprender a convivir de forma plena. Recuerda que: *“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”* (Paulo Freire)

- 1. Ayudar es lo primero:** El objetivo principal de los grupos interactivos no es realizar a la perfección la tarea, lo que importa es que aprendas y cooperes con los demás
- 2. Ayuda en todo momento:** No importa la tarea, la asignatura o la persona a la que ayudes, recuerda que todos tenemos siempre algo que aportar.
- 3. Ayuda y déjate ayudar:** Anímate a prestar y a recibir ayuda, de las dos formas aprenderás algo nuevo.
- 4. Ayuda con el corazón:** Usa buenas palabras y sé respetuoso/a cuando prestas ayuda, conseguirás mejores resultados.
- 5. Ayuda de forma desinteresada:** No prestes ayuda en busca de una recompensa material, el mayor premio es haber cooperado con tu compañero/a.
- 6. Ayuda y asegúrate de tu ayuda:** Comprueba que tu compañero/a ha recibido bien tu ayuda.
- 7. Ayuda con ejemplos:** Emplea lo que sabes, lo que piensas e imaginas para ayudar a tus compañeros con palabras y ejemplos cercanos.
- 8. Ayuda con explicaciones:** Completa tus ayudas con buenas explicaciones, organizadas, coherentes y adaptadas a la persona que las recibe.
- 9. Ayuda mediante el consenso:** Comparte tus ideas con los demás y promueve la negociación grupal.
- 10. Ayuda y evalúa:** Intercambia la tarea con tus compañeros y ayuda identificar errores y aciertos. Recuerda que de los errores también se aprende

## 8.5 CLASIFICACIÓN DE LOS ASPECTOS QUE FACILITAN Y DIFICULTAN EL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA.

Por último he creado una clasificación de aquellos aspectos que favorecen o dificultan las ayudas entre iguales:

ASPECTOS QUE FAVORECEN LAS AYUDAS	ASPECTOS QUE DIFICULTAN LAS AYUDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SÍ a la idea de “Uno para todos y todos para uno”:</b> comprender que lo importante es cooperar con los compañeros, respetando todas las ideas y opiniones.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>NO a la idea de “yo y solo yo”:</b> en ocasiones los alumnos y alumnas ven la tarea como una competición individual, en la que lo importante es hacerlo mejor que los demás y en el menor tiempo posible.</li> </ul> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SÍ a las ayudas que fomentan el diálogo y la interacción:</b> las ayudas mediante explicaciones orales mediante ejemplos, deletreo, adopción del rol del profesor etc. fomentan el diálogo y la interacción siendo las que presentan mayores mejoras en el aprendizaje y en la convivencia entre iguales.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>NO a las ayudas por imitación pasiva:</b> a menudo los alumnos optan por un tipo de ayudas mucho más sencillas en las que apenas existe comunicación entre iguales y que pueden llegar a convertirse en “antiayudas” ya que muchas de ellas consisten en copiar aquellos que dice o escribe el compañero.</li> </ul> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SÍ a la cooperación de todos y todas:</b> los miembros del grupo deben interactuar y ayudarse entre ellos sin importar edad, género o nivel de aceptación. Todos pueden ayudar y ser ayudados.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>NO a la “invisibilización” del alumnado:</b> la timidez, el rechazo por parte de otros compañeros, el miedo a equivocarse o a reconocer sus dificultades para realizar la tarea, provocan que algunos alumnos y alumnas no participen en la interacción y en las ayudas.</li> </ul> 

ASPECTOS QUE FAVORECEN LAS AYUDAS	ASPECTOS QUE DIFICULTAN LAS AYUDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SÍ a la participación de las familias:</b> la presencia de familiares conecta escuela y familia y hace que los alumnos se sientan más seguros a la hora de realizar la tarea.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>NO a la presencia demasiado centrada en el adulto:</b> dar pie a que la interacción sea entre iguales, no protagonizado por el adulto, ya que en ocasiones este da demasiadas instrucciones.</li> </ul> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SÍ a la coevaluación y a la reflexión final como balance de las ayudas y la interacción:</b> proponer el intercambio de tareas entre compañeros/as, y crear momentos de reflexión grupal en los que los propios alumnos expliquen lo aprendido así como sus opiniones acerca del tipo de ayudas recibidas y de las interacciones creadas con los demás.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>NO a la reflexión como conteo de aciertos y fallos:</b> que los alumnos y alumnas no centren su valoración final en el contenido de la tarea, sino en las ayudas y en las interacciones con los demás.</li> </ul> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SÍ a una organización temporal flexible:</b> ampliar el tiempo de realización de las tareas o acortar éstas para poder profundizar en capacidad reflexiva de los alumnos, dándoles tiempo para interactuar y ayudarse entre ellos.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>NO a una organización temporal estricta:</b> en ocasiones el tiempo limitado y el objetivo de completar las fichas, limita las interacciones y las ayudas entre iguales.</li> </ul> 

Todos los aspectos mostrados en el cuadro anterior se relacionan con los diferentes temas comentados a lo largo del trabajo: importancia del voluntariado y de las familias participantes, características de las tareas y de su organización temporal, tipos de ayudas y tipos de habilidades que se potencian mediante los grupos interactivos.

## 9. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Modificar la estructura social, los valores, adaptarnos a nuestro tiempo, a las necesidades y características del momento es un proceso difícil, pero posible. En él debemos intervenir todos, ya que de alguna forma y en algún momento, todos somos agentes educativos: padres, maestros, compañeros....todos formamos la cultura, la sociedad en la que vivimos, cambiarlo significa dar un giro a nuestra mentalidad, porque la verdad más cierta es que el cambio comienza en nosotros mismos. La nueva pregunta es ¿Queremos el cambio? Querer es poder, los obstáculos los construimos nosotros, pero nosotros también poseemos las herramientas, las ganas para derribarlos. Los grupos interactivos constituyen una importante forma de acercarnos a este cambio, a este giro dialógico que propone Freire, y sin duda las ayudas son un eje fundamental en esta nueva metodología, que nada sería sin el diálogo y la cooperación entre iguales. El primer paso a seguir para alcanzar una mejora en la educación y con ello en la dinámica de los grupos interactivos es reflexionar sobre la información obtenida y comprobar cómo mediante las ayudas se mejora el aprendizaje y la convivencia.

Una de las primeras reflexiones sobre el tipo de ayuda que surgen en los grupos interactivos es la importancia del aspecto empático y social. No se fomenta ningún aprendizaje si el clima del grupo interactivo no favorece el diálogo, o las interacciones entre iguales no son solidarias y respetuosas: *Al existir interacciones de forma constante, se dan en los grupos situaciones antagónicas, positivas y negativas. Las positivas facilitan la dinámica de los G.I. y ocurren en las ocasiones en que todos ayudan a aquellos compañeros para los que el trabajo es más dificultoso, y cuando todos corrigen, colaboran, intervienen y participan.* (G.A.I.S, 2013)

Es necesario corregir las ayudas que incluyen comentarios hirientes o burlones, pues se convierten en “antiayudas” que no hacen más que deteriorar la autoestima de la persona que las recibe. En ocasiones estas “antiayudas” se realizan mediante lenguaje no verbal, gestos, miradas, actitudes etc. adquiriendo lo implícito más relevancia que aquello que se dice. Por eso es importante fomentar no solo un diálogo cordial y empático sino también todo lo relacionado con el lenguaje no verbal y el comportamiento del alumnado. En las ayudas juega un rol importante la inteligencia emocional pues “*De nada vale que el entendimiento se adelante, si el corazón se queda*”(Marina, 2010).

El estado de ánimo de los niños/as así como su propia autoestima, son factores determinantes a la hora de llevar a cabo la dinámica de los grupos interactivos. Como ya se ha observado, muchos de los participantes muestran pensamientos negativos hacia su persona “*Yo no ayudo porque no sé*”, “*Todos me ayudan porque soy el único que no comprende el ejercicio*”, pensamientos que se traducen en actitudes contrarias al diálogo y a la convivencia. Por ello algunos posibles recursos afectivos pueden ser los siguientes: “*La actitud proactiva (necesaria para enfrentarse a los problemas, para prevenir la depresión, para evitar las dependencias), la confianza en uno mismo (de la que depende la autonomía, la asertividad, la toma de riesgos), el optimismo (que implica unas creencias acerca del futuro que animan a actuar) y la resistencia (a la frustración, a los traumas)*” (Marina, 2010). Es en este punto donde el papel del voluntario adulto adquiere valor, mediante su intervención en el grupo puede guiar las ayudas y favorecer solo aquellas de tipo positivo, aquellas marcadas por la empatía y el respeto entre iguales.

Otro aspecto a tener en cuenta en este tema es la presencia de ayudas que no emplean el diálogo como instrumento de comunicación, sino que se basan en métodos más sencillos y básicos como la imitación pasiva. En ellas no se consigue una verdadera interacción ni un verdadero aprendizaje, pues no se muestra implicación por parte del alumno/a que ayuda, ni por parte del alumno/a que recibe ese apoyo. Sin embargo las observaciones realizadas también han dejado ver cómo estas ayudas más sencillas son un recurso muy empleado por algunos alumnos que no encuentran otra forma de cooperar con los demás, debido a sus propias dificultades a la hora de realizar la tarea. Esto elimina la sensación que tienen algunos niños/as de ser siempre los que reciben ayuda y no los que pueden ofrecerla.

Una propuesta de mejora a este difícil dilema surgió en el seminario de Grupo de Análisis de la Interacción Social sería fomentar las coevaluaciones entre los/las alumnos/as, de modo que al finalizar cada parte de la tarea o cada ficha se intercambiasen las hojas para que todos fuesen corregidos y a la vez todos ayudasen a detectar errores:

*“Se producen interacciones positivas en la coevaluación entre los alumnos. Este hecho les hace ser conscientes de sus aciertos y errores al confrontar los resultados y comentarlos con el resto. Es decir, interactuar para coevaluarse les permite, a su vez, autoevaluarse y darse cuenta de los fallos de otros y de los suyos propios a partir de la comparación de los trabajos.”* (G.A.I.S 2013)

Esta iniciativa tuvo gran éxito una vez introducida en la dinámica, los niños/niñas no solo se ilusionaban al poder corregir fallos, sino que también se sentían importantes a la hora de decir a su compañero/a que su actividad estaba bien hecha, realizando una “carita sonriente” como modo de aprobación. De este modo se apreció un aumento de su autoestima y con ello sus ganas de participar y ayudar.

Otra conclusión obtenida fue la importancia de la paráfrasis en las ayudas. Esta estrategia facilita las interacciones y ayuda a los alumnos a comprender la tarea propuesta, ya que expresan con sus palabras el objetivo de la actividad o diferentes contenidos. De este modo se conecta con otras ayudas como el empleo de ejemplos, de un vocabulario cercano, la relación con elementos de su vida cotidiana etc. Se consigue conectar el significado que aporta el alumno a la tarea con su capacidad de expresarlo y explicárselo a los demás, y es que *“aprender implica dar significado, todo aprendizaje profundo y duradero requiere una visión personal del sujeto que aprende”* (Monereo Font, 1990)

Sin duda otro aspecto a tener en cuenta en el tema de las ayudas, es el tipo de tareas que se proponen en los grupos interactivos. ¿Cómo vamos a fomentar las ayudas si las tareas no propician la interacción? Analizadas muchas de las sesiones se comprobó cómo aquellas que incluían preguntas más reflexivas, pedían ejemplos o incluían la oportunidad de elegir entre varias opciones, eran las que aportaban más juego a la hora de interactuar y contrastar ideas. A partir de estos resultados se reflexionó sobre la importancia de atender a los diferentes ritmos de los/las alumnos/as, de modo que las tareas deberían incluir actividades estructuradas, más variadas y de diferentes niveles:

*“El hecho de que a una tarea se le otorguen diferentes niveles y parta de lo más global y generalizado para ser más concretada, propiciaría la cabida de todos los integrantes. Cada alumno profundizaría en función de sus posibilidades y se sacaría más partido a la actividad. Se evitaría también de este modo la “invisibilización del que menos sabe” puesto que todos tendrían su espacio en la tarea, en función de sus ritmos y posibilidades.” (G.A.I.S, 2013)*

Resulta curioso como muchas de las tareas que mejoran las ayudas y las interacciones entre el alumnado, son aquellas que presentan los propios voluntarios o familiares una vez finalizada la propuesta principal. Suelen tratarse de actividades cortas que ayudan a completar el tiempo que sobra entre ficha y ficha, un ejemplo muy empleado a es el dictado de palabras en las que los alumnos se ven siempre muy implicados a la hora de proponer ellos mismos palabras en alto teniendo en cuenta la letra elegida. Son ejercicios en los que se conecta con su contexto, con su entorno y por este les resulta sencillo participar y aportar sus opiniones, a la vez que ayudan al compañero a escribir correctamente cada palabra. Una tarea sencilla, pero que funciona no solo en el ámbito de aprender contenidos, sino también en lo que se refiere a las interacciones en el grupo.

A continuación me propuse secuenciar el tipo de ayudas en orden de relevancia, teniendo en cuenta cuales favorecen más la convivencia y el aprendizaje. Analicé las ayudas expuestas anteriormente en el cuadro resumen, teniendo en cuenta los principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido solidaridad, igualdad de diferencias (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008). De todas ellas he buscado las que no sólo fomentan la interacción entre el alumnado, sino las que también promueven una participación activa por parte de la persona que presta y de la persona que recibe la ayuda. Como si se tratase de un circuito eléctrico en el que cada alumno/a fuese un interruptor que encendiese una luz, iluminando más y más una habitación. A través de la motivación y la ayuda conjunta los propios alumnos serán capaces de despertar conocimientos a través de su interacción y aplicarlos a la tarea.

Teniendo en cuenta estos principios, situé en el puesto más bajo las ayudas por motivación pasiva, ya que en ellas no se crea ocasión de diálogo, únicamente se copia lo que se dice o escribe. En estos casos el papel del voluntario es fundamental para aumentar la interacción y crear vínculos comunicativos entre los miembros del grupo, para avanzar poco a poco a otro tipo de apoyos más complejos.

A este método le siguen muy de cerca las ayudas mediante indicaciones gestuales o visuales empleadas para informar de un acierto o de un error. Aunque en algunas de ellas sí encontramos situaciones de diálogo compartido, sobre todo en aquellas en las que los alumnos se escriben letras en la mano o al margen de un papel para que el /la compañero/a lo copie, no se trata de una situación comunicativa plena, en la que se comparten y debaten ideas, sino que sigue mostrando un carácter sencillo y poco motivador de nuevos aprendizajes.

A continuación se encuentran las ayudas que combinan materiales didácticos, seguidas de cerca por las ayudas mediante imitación activa. Se ha mantenido este criterio de orden ya que en las primeras a pesar de emplear material didáctico de refuerzo, únicamente lo llevan a cabo unos pocos alumnos y en pocas ocasiones, además se ha comprobado cómo ellos mismos entienden mejor las explicaciones con dibujos o ejemplos creados por los propios compañeros/as. El análisis de los resultados también nos ha dejado ver que la imitación activa es más completa, ya que los/las niños/as se sienten más animados a la hora de prestar ayuda adaptando de modo simbólico el rol del profesor. Resulta curioso cómo en esta imitación tratan incluso de mejorar su lenguaje, esforzándose más aun en emplear una explicación organizada y coherente.

En los primeros puestos del “termómetro de las ayudas” he situado aquellas en las que se crea mayor conexión entre el alumnado y mayores oportunidades de aprendizaje compartido mediante el diálogo. Por este motivo he elegido las ayudas a través de explicaciones orales ya que en ellas los/las alumnos/as emplean ejemplos de su entorno próximo, vocabulario adaptado a su registro, técnicas de deletreo o preguntas sugerentes que aumentan el feedback con sus compañeros/as y mejoran la empatía ya que: *“El niño o niña no sólo tiene que preocuparse de razonar en voz alta cómo ha resuelto el problema, sino que ese razonamiento está influenciado por el objetivo de que el compañero o compañera comprenda ese contenido. No tiene que explicar lo que sabe sino explicarlo de forma que la otra persona lo entienda”* (Aubert, Flecha, García, & Racionero, 2008). Además la presencia de familiares en los grupos interactivos enriquece aún más estas explicaciones orales, conectando su contexto con los contenidos tratados en la tarea, ya que como explica Freire *“El sentido surge así cuando la lectura de la palabra es sinónimo de lectura de la realidad”*.



Por último en el primer puesto se encuentran las ayudas mediante consenso, se diferencian de las anteriores en que siempre tienen la negociación como elemento principal, denominado por Habermas como diálogos de validez, en los que las personas actúan para entenderse y llegar a consenso. Surgen a menudo en tareas que ofrecen variedad de respuestas y en las que se hace necesario una puesta en común y una valoración de todas las opciones expuestas. Aquí hay que mantener una serie de factores que hagan óptima la negociación: la presencia de un diálogo igualitario en el que no se creen interacciones de poder, sino que se fomente la participación libre de todos los miembros del grupo con igual oportunidad de expresar sus ideas.

Es importante recordar que estas ayudas pueden combinarse y enriquecer así el proceso de enseñanza y aprendizaje entre iguales. De igual modo es necesario tener en cuenta otros aspectos como la influencia de las familias y de voluntarios en los grupos interactivos así como el tipo de tareas propuestas. Pues todos ellos van a favorecer o dificultar la ayuda y la cooperación entre el alumnado.

Otro punto analizado es el desarrollo de las habilidades sociales, metacognitivas y cognitivas tras la puesta en práctica de los grupos interactivos. Examinada la información recogida en las entrevistas, vídeos y observaciones realizadas, destaca la mejoría de las habilidades sociales sobre las cognitivas y metacognitivas. En concreto aquellas relacionadas con la capacidad para comunicarse y expresarse oralmente de forma respetuosa y la empatía a la hora de comprender las ideas de los demás. Sin embargo cuestiones como el compartir material o el control de las emociones, sobre todo ante situaciones de error o de conflicto con otro alumno o alumna, siguen siendo las que presentan menor progreso.

Un aspecto curioso que se destacó en las entrevistas realizadas a las tutoras del aula, que conocen en profundidad el desarrollo del grupo clase, fue la importancia de la inclusión del alumnado, de cómo estos eran aceptados o rechazados por los demás, según la importancia de su familia. Al tratarse de niños y niñas de etnia gitana esta información se vuelve aún más importante, reforzando la necesidad de mejorar las habilidades socioemocionales, ya que son un elemento fundamental a la hora de favorecer o limitar otros aprendizajes. Algunas evidencias de la relevancia de los vínculos relacionales entre iguales, fue la necesidad que presentaban muchos alumnos y alumnas de acercarse al compañero que reforzaban con sus ayudas, tanto para ver mejor lo que escribía como para cerciorarse de que sus indicaciones eran bien recibidas.

En el aspecto cognitivo y metacognitivo, hay que destacar el desarrollo de la memoria y la recuperación de información, ya que a través de las tareas propuestas y de los diálogos surgidos en ellas, los alumnos y alumnas repasan contenidos. Además la capacidad de comparar y establecer relaciones con experiencias de su vida cotidiana y de su entorno próximo, les permite hacer más ricas las ayudas y las interacciones, facilitando a su vez la comprensión de la tarea. Como se ha explicado anteriormente el empleo de ejemplos conocidos por los miembros del grupo, el lenguaje cercano y adaptado a su registro potencian aún más el aprendizaje y hacen más fuertes los puntos de unión entre los alumnos.

El recorrido a través de los diferentes elementos que influyen en los apoyos entre iguales me ha dejado comprobar cómo el factor social y emocional es fundamental para conseguir un verdadero aprendizaje. En ocasiones la escuela se centra únicamente en los contenidos, en el saber, dejando de lado el saber hacer y el saber ser; siendo estos últimos los ejes básicos del conocimiento. El sentirse capaz de ayudar, el sentirse ayudado es una sensación que une cognición y afectividad y que sin duda permite al alumnado conocer más a fondo sus verdaderas capacidades y cómo estas pueden aplicarse en su vida real, en su entorno más próximo. Las ayudas dejan de ser simples ayudas y se convierten en motores de la personalidad, en refuerzos de la autoestima, del autoconcepto, en oportunidades de reconocer aciertos y errores, en posibilidades de mejora y de cambio *“La curiosa paradoja es que cuando me acepto tal como soy, entonces puedo cambiar”* (Rogers, 1972)

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W., BEANE, J. A., & AMO. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUBERT, A., FLECHA, A., FLECHA, R., GARCÍA, C., & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M., & VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BINABURO ITURBIDE, J. A., & MUÑOZ MAYA, B. (2007). *Educación desde el conflicto : guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BRUNER, J. (2000) *La escuela puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BURGNET ARFELIS, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CASSANY, D., SANZ, G., & LUNA, M. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana : Ediciones UNESCO.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER GALLART, M., & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje : Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R., PUIGVERT, L., & GÓMEZ, J. (2001). *Teoría sociológica contemporánea / Contemporary Sociological Theory*. Editorial Paidós.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol* (1ª edición.). Barcelona: El Roure.
- GARDNER, H. (2001) *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- GOMEZ, J. Comunidades de Aprendizaje. Consultado el 5/06/2013 en <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción, y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus
- LÓPEZ DE DICASTILLO, N., IRIARTE, C., & GONZÁLEZ, M. DEL C. (2008). *Competencia social y educación cívica: concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Síntesis.
- MARINA, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- MARRERO ACOSTA, J., & RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. (2007). Bakhtin y la educación. *Qurrriculum*.
- MARTÍN BRAVO, C., & NAVARRO GUZMÁN, J. I. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.
- MONEREO FONT, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*.
- MONJAS CASARES, M. I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niño y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- NAVARRO GUZMÁN, J. I. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Pirámide.
- RAMÍREZ SALGUERO, M. I. (2001). Las estrategias de aprendizaje. *Eúphoros*, 113–132.
- RODRIGO ALSINA, M. (2001). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas* (1ªed ed.). Universitat Autònoma de Barcelona: Bellaterra.

- ROGERS, C. R. (1972). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós.
- SERRANO, G. P. (2000). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural: Aplicaciones prácticas*. Narcea Ediciones.
- UZTARROZ RUIZ, J. (2012). Las escuelas democráticas. *Documentación Social*.
- VALLS CAROL, M. R. (1999). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- VALLS CAROL, R., & MULCAHY, C. (2012). El proyecto INCLUD-ED. *Cuadernos de pedagogía*, 14–18.
- VYGOTSKI, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

# ANEXOS

## 10.1. CONTEXTO CEIP MIGUEL ISCAR

### Descripción de la situación social, cultura y económica

La “Asociación de padres de alumnos del Centro Público Miguel Iscar de Valladolid” trabaja de forma directa con alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria de dicho centro de titularidad pública, dependiente de la Junta de Castilla y León. Actualmente están matriculados 55 niños/as con edades entre los 3 y los 12 años. Es el único centro público del barrio. Hasta el presente curso la participación de las familias y del AMPA ha sido escasa y muy limitadas a ciertas actividades puntuales. La implicación mayoritaria de las familias en el centro es por tanto reciente. Desde septiembre de 2011, el colegio arranca una fase nueva en la cual las familias y otros agentes son los protagonistas. Las comunidades de aprendizaje están permitiendo que la asociación esté presente dentro de las aulas de forma activa.

El ámbito de actuación de la asociación se sitúa en el Barrio España de Valladolid que

está situado en la zona noroeste de la ciudad, y los límites son: el río Pisuerga por el Norte, el



río Esgueva por el Oeste, la Avenida de Santander por el Sur y los límites del municipio con algunas nuevas construcciones del plan parcial de los viveros.

Barrio España es el singular nombre que Valladolid da a uno de sus barrios más humildes siendo, pese a su reducida dimensión, buen ejemplo de una de las formas de crecimiento característica de las ciudades españolas: el suburbio. Como tal, tiene un origen espontáneo y legalmente confuso .

Las casas de Barrio España suelen ser molineras y en un estado muy deficiente, y carentes de equipamiento básico y de salubridad. En esta zona aún existen construcciones irregulares surgidas de asentamientos marginales e ilegales. Hay una

falta de zonas verdes y parques destinados al ocio, y los pocos espacios existentes no tienen un mantenimiento adecuado.

La población de Valladolid, según los datos del padrón de población de enero de 2011 es de algo más de 316.000. Por su parte la población del barrio según el mismo censo asciende a 2.816 personas. Se trata del barrio más pequeño de la ciudad y uno de los más humildes.

Gran parte de las familias que viven en este barrio son gitanas (según los datos del último padrón cerca del 10%) y empiezan a asentarse algunos inmigrantes, con serios problemas laborales, económicos y sociales aunque todavía el número de población de otras nacionalidades es inferior a la media de Valladolid y a la media nacional. Destaca el colectivo de inmigrantes de países del Este con Rumanía (32) y Bulgaria (16) junto a Ecuador y Colombia con 26 y 14 respectivamente. En total 129 extranjeros residen en el Barrio, lo que supone un 4.6% de la población. De ellos tan solo 30 tienen menos de 20 años, esto es el 23.3%. En el curso actual están escolarizados 55 niños, todos ellos de la minoría cultural gitana y nacionalidad española. Todos los alumnos presentan necesidades de compensación educativa, dificultades de aprendizaje, problemas de convivencia, y se registra un elevado nivel de absentismo escolar, lo que hace que el riesgo de exclusión social de los alumnos sea muy alto. Las familias de los alumnos que se integran en el colegio, forman parte de la población de barrio España menos promocionada socialmente.

La estructura familiar del barrio nos muestra que las familias del barrio son más numerosas que las del resto de la ciudad. El tamaño medio familiar es de 2.7 miembros frente a los 2.5 de la ciudad. Hay 34 familias con 7 o más miembros (el 3.3% de las familias).

Las familias de los 55 niños del centro superan esta media. La tasa de nacimiento de las familias gitanas<sup>1</sup> es de un 64 por mil, mientras que la de la población no gitana es de un 14 por mil .

<b>Estructura familiar</b>	<b>Zona</b>	<b>%</b>	<b>%En Vall.</b>	<b>Estructura familiar</b>	<b>Zona</b>	<b>%</b>	<b>%En Vall.</b>
Familias de 1 miembro	272	26,3	26,9	Familias de 5 miembro	65	6,3	4,1
Familias de 2 miembros	277	26,7	28,2	Familias de 6 miembros	18	1,7	1,3
Familias de 3 miembros	228	22,0	22,2	Familias de 7 o más miembros	34	3,3	1,2
Familias de 4 miembros	142	13,7	16,1	<b>Total de familias</b>	<b>1.036</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
	<b>Zona</b>	<b>Valladolid</b>					
Tamaño medio familiar	2,7	2,5					

### **Situación educativa.**

El nivel educativo de la población gitana<sup>2</sup> es hoy más bajo que el de ningún otro grupo social de semejante tamaño y composición. Pocos gitanos de las generaciones de más edad han acudido regularmente a la escuela, encontrándonos un porcentaje alto de gitanos mayores de 18 años con un nivel de analfabetismo total y/o funcional muy alto (según un reciente estudio realizado por la FSG, cerca de un 70% de las personas gitanas mayores de 16 años no tiene los estudios básicos obligatorios). El analfabetismo es aún mayor entre las mujeres.

Según el último estudio de “Realidad Social de los Barrios de España y San Pedro Regalado” del año 2010 realizado por el Consejo Social del Barrio de España el nivel de estudios de la zona, comparándolo con la media de la ciudad, resulta bastante bajo. 4 de cada 10 personas carecen de estudios y otros 4 de cada 10 solo tienen los estudios primarios. Asimismo, sólo un 5% tiene estudios universitarios. Este bajo nivel de formación resulta especialmente alto en el barrio España. Por otra parte, cabe destacar que la carencia de estudios incide de manera especial en las mujeres, las minorías étnicas o culturales y en la población de más de 55 años. El mayor índice de estudios superiores se da entre las mujeres, lo que coincide con la tendencia actual de la juventud en general. Este bajo nivel de formación resulta especialmente alto en el barrio España. Por otra parte, cabe destacar que la carencia de estudios incide de manera especial en las mujeres, las minorías étnicas o culturales y en la población de más de 55 años.

Estos datos ponen de manifiesto que se trata de una población con un nivel cultural

<sup>1</sup>MONTOYA, Juan Manuel. Investigación sociológica, antropológica y demográfica sobre la Comunidad Gitana en España. Madrid, s.n, 1987.

<sup>2</sup>La población gitana española (2006). Guía para la actuación con la comunidad Gitana en los Servicios Sanitarios



notablemente inferior al del resto de la ciudad.

Teniendo en cuenta el contexto donde se sitúa el colegio, éste tiene dificultades añadidas para conseguir que su alumnado termine con éxito lo que debería ser una etapa de aprendizaje básica y obligatoria. Los niños son probablemente los grandes desfavorecidos en el barrio. Es necesario mejorar la calidad de vida de los niños que están en la etapa de educación infantil y primaria (hasta 12 años) en el barrio puesto que son un colectivo de niños desfavorecidos y en riesgo de exclusión social. El centro escolar es consciente de ello y por ello ha lanzado un proyecto de Comunidades de Aprendizaje destinado a desarrollar una escuela acelerada que permita ofrecer a éstos niños y a sus familias las mismas oportunidades que a otros niños en otros barrios de la ciudad.

### **Situación económica:**

La mayoría de las familias presentan serios problemas laborales y económicos. La economía sumergida es una ocupación recurrente entre una parte importante de sus habitantes. En general, la población no tiene prestaciones de desempleo por lo que la gran parte de esta población son o han sido en alguna ocasión usuarios de los Servicios Sociales, y en numerosos casos, dependen de ellos para subsistir.

Según el estudio de “Realidad Social de los Barrios de España y San Pedro Regalado” del año 2010, tradicionalmente en la zona de Barrio España-Endasa, sus trabajadores han sido mayormente obreros industriales o dedicados a la construcción. Además de ello, cabe resaltar la existencia de oficios en los que se emplean multitud de vecinos, estos son: feriantes, chatarreros, cartoneros, mercaderes ambulantes, temporeros...

Otro dato de importancia para el distrito, ya indicada anteriormente, es la existencia de un mercado negro o economía sumergida fruto de actividades ilegales así como los empleos esporádicos como forma de trabajo en un alto porcentaje.

**Distribución las actividades**



La actual crisis de la construcción ha supuesto un duro golpe para las clases obreras del barrio aumentando de forma significativa las tasas de desempleo. En cuanto a las actividades en el barrio, la mayor parte de ellas son empresariales (algo más del 91% frente al casi 84% de la media de la ciudad) mientras que las profesionales están muy por debajo de la media de la ciudad y las artísticas son inexistentes.

## **10.2 CD CON LAS ENTREVISTAS Y LAS GRABACIONES REALIZADAS**

Los vídeos incluidos en el CD no corresponden con todas las sesiones que han sido observadas y analizadas durante la investigación.

