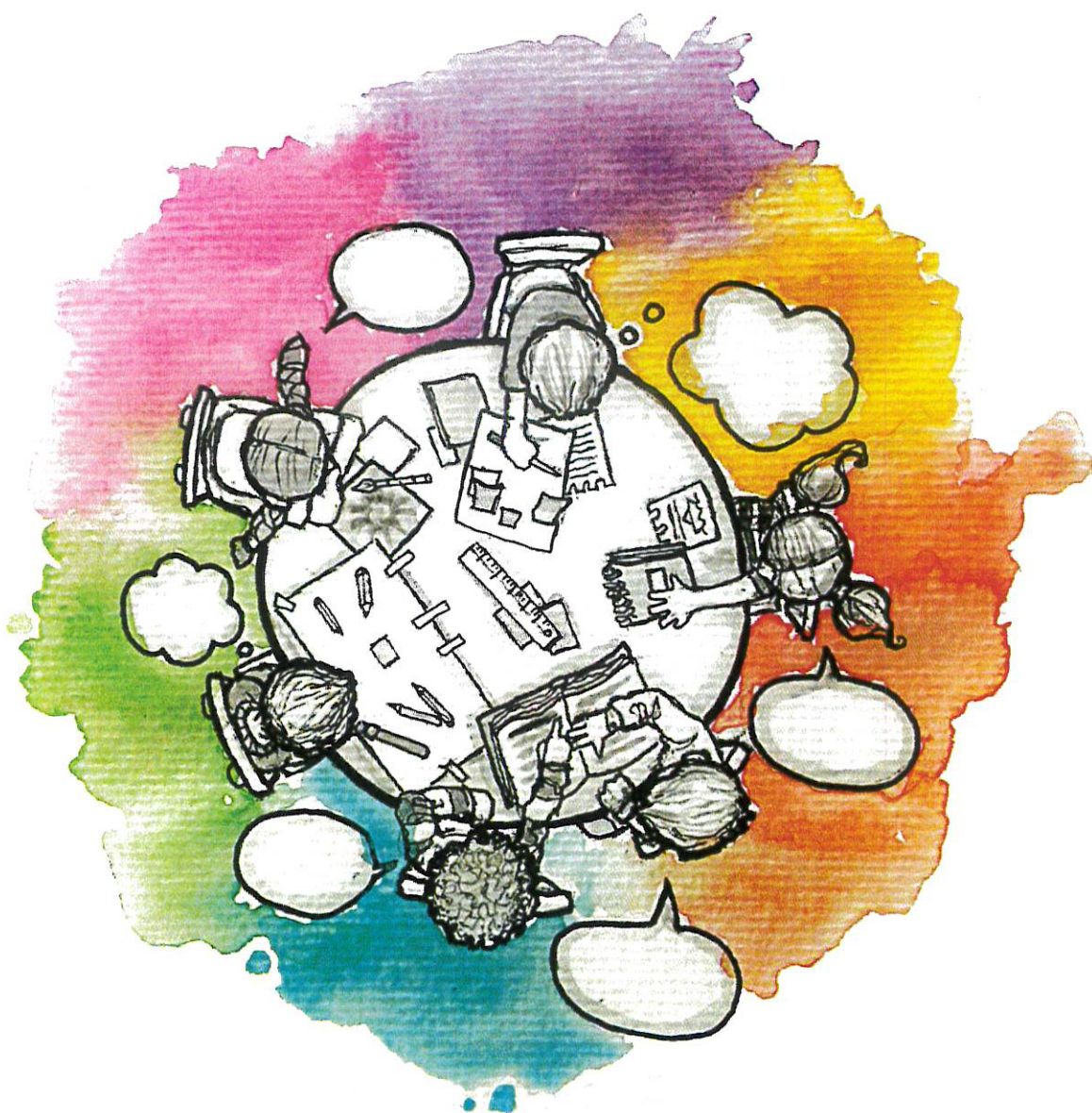


GRUPOS INTERACTIVOS

Comunidad educativa





SOY VOLUNTARIO - SOY VOLUNTARIA

¡Gracias por haberte animado a ser voluntario/a de las Escuelas San José Jesuitas! Por dedicarnos una parte de tu tiempo y querer ayudarnos a aprender más y mejor.

Nosotros los alumnos y alumnas queremos intentar facilitarte el trabajo, explicarte y decirte lo que necesitamos:

- Necesitamos que seas voluntario de toda la Comunidad y no te quedes en el aula de tu hijo/a, **¡Serás un ejemplo de solidaridad para todos!**
- Recuerda que no puedes comentar con otras familias y/o personas conocidas dentro y fuera de la Escuela, nada de lo que hacemos en el aula (si somos rápidos, lentos, nos cuesta un poquito...)
¡Por favor, respeta nuestra intimidad!
- Queremos que nos trates a todos y todas por igual y que entiendas que todos/as somos diferentes.
¡Con tu ayuda los que hablamos menos intervendremos más y los que hablamos mucho, dejaremos hablar a los demás!
- Es importante para nosotros/as que empecemos las actividades en el horario previsto, por eso te pedimos que seas puntual. **¡Sin ti no podemos hacer la actividad!** si no puedes venir, avisa al profesor o profesora, lo más rápido posible.
- Nos encanta aprender jugando entre nosotros/as, a través del diálogo y las interacciones. Necesitamos que lo potencies, ayúdanos a sacar lo máximo de nosotros/as mismos/as a través de preguntas. **¡No nos des las respuestas!**
- En ocasiones podemos tardar en resolver lo que nos has planteado, sé paciente y deja que nos equivoquemos. **¡Así también aprendemos!**
- Para mejorar las actividades que hacemos, los/las “profes”, te preguntarán por la sesión. **¡Tu opinión es muy importante para nosotros/as!**
- El equipo docente necesita que colabores y refuerces activamente sus decisiones y acciones a través del diálogo. **¡Somos equipo!**

El alumnado agradecido

GRUPOS INTERACTIVOS

PAPEL DEL VOLUNTARIO O LA VOLUNTARIA

DINAMIZA DE MANERA QUE
TODOS Y TODAS PARTICIPEN
EN LA RESOLUCIÓN
DE LA ACTIVIDAD



FACILITA QUE TODOS Y TODAS
VERBALICEN Y EXPLIQUEN



CON ALTAS EXPECTATIVAS:
TODOS Y TODAS PUEDEN



REFERENTE POSITIVO



REFUERZO POSITIVO



ILUSIÓN, COMPROMISO



VERBALIZACIONES EN GRUPOS INTERACTIVOS

ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LAS INTERACCIONES EN GRUPOS INTERACTIVOS

PARA ENTENDER LA TAREA

- LEER POR TURNOS EN VOZ ALTA
- COMENTAR LO QUE HAY QUE HACER
- EMPEZAR CUANDO LO TENGAMOS CLARO

PARA HACER LA TAREA

- EXPLICACIÓN ENTRE ELLOS
- AYUDA UNO A OTRO
- PREGUNTARLE CÓMO LO HA ENTENDIDO EL DE AL LADO

PARA TERMINAR LA TAREA

- COMPROBAR QUE LA ACTIVIDAD LA HAYAN ENTENDIDO.
- ES MEJOR ENTENDER QUE TERMINAR
- PREGUNTARLES

VERBALIZACIONES

¿QUIÉN LEE?

¿QUÉ TENEMOS QUE HACER?

¿ALGUIEN NO LO HA ENTENDIDO

¿SE LO PUEDES EXPLICAR TÚ?

¿QUÉ TENEMOS QUE HACER?

¿LO HAS ENTENDIDO?

¿TE AYUDO?

VAMOS MUY BIEN.
LO ESTAMOS HACIENDO GENIAL

MIRAD BIEN LO QUE DICE EL TEXTO

MIRAD OTRA VEZ LA RESPUESTA
¿PUEDES DAR OTRO EJEMPLO?
(REFORZAR POSITIVAMENTE)

APRENDIZAJE DIALÓGICO Y CONVIVENCIA ESCOLAR

Carme García Yeste **Guía para las escuelas**
Rocío García Carrión



Aprendizaje dialógico y convivencia escolar

Guía para las escuelas

Carme García Yeste
Rocío García Carrión

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2022

Título de la obra:

Aprendizaje dialógico y convivencia escolar: Guía para las escuelas

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, sino que son los autores los únicos responsables

Las normas lingüísticas seguidas en este libro son las establecidas por la Real Academia Española en la Ortografía de la lengua española publicada en el año 2010.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

NIPO edición en IBD: 847-22-073-6

NIPO edición en línea: 847-22-043-0

Maquetación: Negra

ÍNDICE

Introducción	5
1. ANTECEDENTES Y BASE TEÓRICA.	
Aportaciones al aprendizaje dialógico	7
1.1. La Teoría de la Acción Dialógica (Freire)	7
1.2. La Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas)	8
1.3. La Teoría Sociocultural del Aprendizaje (Vygotsky y Bruner)	9
1.4. La Indagación Dialógica (Wells)	11
1.5. El Aprendizaje Dialógico (Flecha)	12
2. LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO.	
Aportaciones al aprendizaje y la convivencia escolar	14
2.1. Diálogo igualitario	15
2.2. Inteligencia cultural	15
2.3. Transformación	16
2.4. Dimensión instrumental	16
2.5. Creación de sentido	17
2.6. Solidaridad	18
2.7. Igualdad de diferencias	18
3. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.	
Educación participativa de la comunidad basada en el aprendizaje dialógico	20
3.1. Aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje a la calidad, equidad, inclusión y convivencia en la escuela	21
3.2. Contribución del Aprendizaje Dialógico al impacto social y la co-creación	23
4. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO.	
Evidencia científica del proyecto INCLUD-ED para la mejora del aprendizaje y la convivencia	25
4.1. Grupos Interactivos	26
4.2. Tertulias Dialógicas	28
4.3. Formación de familiares	30
4.4. Participación educativa de la comunidad	31
4.5. Formación dialógica del profesorado	32
5. EL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.	
Mejorar la convivencia en diálogo y con la comunidad	35
5.1. Formación dialógica del profesorado en la mejora de la convivencia	38
5.2. Diálogo igualitario y participación de la comunidad en la prevención y resolución de conflictos	36
5.3. El Club de los Valientes Violencia 0	39
5.4. Experiencias de éxito	40
BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ONLINE	60
Bibliografía	60
Recursos online	65

Introducción

La convivencia escolar es un elemento esencial para el buen funcionamiento de los centros educativos y para que el alumnado, en todas las etapas educativas, tenga una experiencia escolar satisfactoria y oportunidades para un aprendizaje de éxito. La evidencia nos muestra, además, que **la mejora de la convivencia y la mejora de los aprendizajes curriculares**, como las matemáticas o la lengua, **pueden ir de la mano, cuando se aplican actuaciones que inciden, a la vez, en ambos aspectos** (Flecha, 2015).

Llevar la evidencia científica al aula es una herramienta maravillosa que demuestra mejorar la convivencia en todos los contextos en los que se aplica con rigurosidad. Con actuaciones educativas basadas en la evidencia científica, profesorado de aulas y escuelas de características muy distintas saben qué hacer para lograr entornos seguros y saludables para todo el alumnado. El impacto positivo de estas actuaciones se ha observado incluso en los contextos de más dificultad, como ocurrió en el caso de una escuela con una problemática grave en la convivencia escolar. Concretamente, esta escuela estaba segregada física, social y culturalmente, las familias vivían en condiciones muy precarias, y el alumnado apenas aprendía a leer y no accedía a la educación secundaria, lo que contribuía a perpetuar la exclusión social en la que vivían (Aubert, 2011). En este caso, no solo el aprendizaje era un problema, también lo eran la convivencia, elevados índices de absentismo y conflictos con el profesorado. Después de un intenso proceso de formación, debate y toma de decisión, la escuela se transformó en Comunidad de Aprendizaje y empezó a aplicar Actuaciones Educativas de Éxito. Allí donde antes niñas y niños de 10 años no sabían leer bien, ya leían con 5 años; donde antes el alumnado no quería ir al colegio, ahora se levantaban temprano con ganas de ir; donde había una barrera en la puerta de la escuela que las familias no podían traspasar, ahora había familias participando en las aulas en grupos interactivos, en formación de familiares, o en comisiones mixtas tomando

decisiones como, por ejemplo, la de traer la educación secundaria a la propia escuela. En esta escuela mejoró a la vez el aprendizaje y la convivencia, y lo hizo a través del diálogo, la participación, la confianza en las posibilidades de cambio, y una base teórica y científica sólida.

Esta guía pretende acompañar en este camino a todas las comunidades educativas que quieran mejorar la convivencia en sus centros, incluyendo a aquellos que parten de situaciones muy complejas. La guía está dirigida a profesionales de la educación y comunidades educativas en general (alumnado, familias y otros agentes educativos), con el objetivo de facilitarles elementos tanto teóricos como prácticos que les ayude a mejorar la convivencia en los centros educativos, al tiempo que se consiguen resultados académicos de éxito. El contenido que aquí se incluye se basa en la evidencia científica recogida durante más de 25 años de desarrollo e implementación del Aprendizaje Dialógico en escuelas muy diversas de 14 países del mundo, algunas como Comunidades de Aprendizaje y otras a través de Actuaciones Educativas de Éxito que han demostrado las mejoras que todo profesor y profesora desea para su alumnado. Además, surge del diálogo igualitario y la co-creación con las comunidades (profesorado, alumnado, familiares, etc.) que lo han llevado a cabo en sus centros.

La premisa de esta guía es que solo en centros educativos donde haya una convivencia positiva, basada en valores como el respeto y la solidaridad, donde no se tolere ni se deseen situaciones de burla, discriminación, acoso, violencia o mal trato de cualquier tipo, y donde no se desvincule la convivencia del aprendizaje, será posible crear entornos seguros donde el alumnado se sienta con la confianza y el respaldo para poder progresar académicamente y tener un desarrollo saludable tanto a nivel cognitivo como emocional y social. Y esto es una tarea que concierne a toda la comunidad.

Para ello, esta guía se divide en cinco capítulos. En primer lugar (*capítulo 1*), abordamos las principales aportaciones teóricas que, desde diferentes disciplinas, han contribuido a explicar cómo las personas nos entendemos, aprendemos y creamos nuevo conocimiento a través de las interacciones y el diálogo. En segundo lugar (*capítulo 2*), nos centramos en la teoría del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), desgranando más en detalle sus siete principios, que son la clave para construir espacios de aprendizaje óptimos para el aprendizaje y la convivencia escolar. A continuación (*capítulo 3*), nos centramos en las Comunidades de Aprendizaje, escuelas que funcionan a partir de la aplicación del aprendizaje dialógico en los diversos aspectos de su funcionamiento y que están contribuyendo a la inclusión educativa, el éxito escolar y la convivencia enriquecedora en centros muy diversos, desde la educación infantil a la de personas adultas, en contextos rurales y urbanos, con mucha o poca diversidad cultural, en contextos de pobreza o con alto poder adquisitivo. El siguiente capítulo (*capítulo 4*) se centra en las Actuaciones Educativas de Éxito, que fueron analizadas y conceptualizadas en el proyecto *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011, 6º Programa Marco de la Comisión Europea), y constituyen formas concretas de llevar a la práctica el aprendizaje dialógico en las aulas y otros espacios de las escuelas. Una de esas Actuaciones Educativas de Éxito es el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, al que dedicamos el siguiente capítulo (*capítulo 5*), y que constituye el enfoque de las escuelas que aplican la evidencia científica, basándose en el aprendizaje dialógico, para lograr una convivencia excelente con la participación de toda la comunidad. A continuación, ilustraremos los principales componentes de este modelo con ejemplos concretos de escuelas que lo están implementando de forma exitosa. Finalmente, recogemos la principal bibliografía y recursos online para ampliar información.

1.

ANTECEDENTES Y BASE TEÓRICA.

Aportaciones al aprendizaje dialógico desde diferentes disciplinas

Aprendemos y nos entendemos con las demás personas a través del diálogo. Por eso es esencial que los centros educativos recreen las situaciones ideales de diálogo que promueven el aprendizaje. Desde diferentes disciplinas, como la psicología, la sociología y la pedagogía, autores de gran relevancia científica y teórica han contribuido a explicar cómo deben ser esas situaciones, contextos e interacciones de aprendizaje para que sean coherentes con la forma en que las personas nos desarrollamos, aprendemos y nos relacionamos con los demás.

1.1. La Teoría de la Acción Dialógica (Freire)

¿Por qué es importante el diálogo para Freire?

Paulo Freire es el máximo exponente de la pedagogía crítica, una línea teórica de la pedagogía que enfatiza la voluntad de superar desigualdades a través de la educación y que, en el caso de Freire, está especialmente vinculada al diálogo. Por ello, elaboró la Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1970) y la noción de *dialogicidad* (1970, 2000) para explicar cómo **el diálogo es una parte fundamental del proceso de aprendizaje**. Para Freire, la experiencia dialógica es esencial para la construcción de la curiosidad epistemológica que lleva al acto de conocer. Para que esto sea posible, el diálogo tiene que cumplir unas condiciones, como basarse en la humildad y el respeto, en el amor y la fe en las personas, ya que es así como se puede construir un clima de confianza entre las personas que participan en este.

¿Qué importancia tiene este diálogo en el aula y la escuela?

Para Freire, es en ese diálogo donde las personas aprenden las unas de las otras. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje serían dos procesos internamente relacionados que se desarrollan en cada persona, es decir, no hay unas personas que enseñan y otras que aprenden, sino que **todas las personas pueden enseñar y aprender, y todo el mundo puede ejercer pensamiento crítico sobre el conocimiento existente**. Este pensamiento crítico, que puede venir del conocimiento experto o del no experto, sirve para comprender mejor la realidad, cuestionarla, problematizarla, y llegar a transformarla. Freire nos presenta así una concepción igualitaria y democrática de la educación, que supera la relación profesorado-alumnado dentro del aula para alcanzar el conjunto de la comunidad, que tiene en el diálogo su principal herramienta, y donde tiene una importancia central dar voz a quienes tradicionalmente han estado excluidos de espacios de diálogo y participación. Esta concepción del diálogo, el aprendizaje y la participación crea la posibilidad para que personas muy diversas, desde el alumnado, a familiares y el propio profesorado, puedan participar de procesos de aprendizaje, de comprensión y análisis crítico de la realidad para mejorar sus escuelas y su realidad.

¿Qué aporta el diálogo a las posibilidades de cambio en la educación?

Freire entiende el diálogo como algo inherente a los seres humanos y a su capacidad de transformación. De hecho, la idea de transformación es central en la obra de Freire, donde afirma que **las personas no somos seres de adaptación, sino de transformación** (Freire, 1982), y está muy ligada a la superación de situaciones de opresión y exclusión. Con esta finalidad transformadora, la teoría de la acción dialógica se concreta en una educación problematizadora donde, a través del diálogo y la reflexión, las personas se hacen más conscientes de ciertos aspectos de sus vidas y los perciben de forma más completa, creando condiciones para su transformación. Siguiendo a Freire, las personas en general, las comunidades educativas en particular, y especialmente aquellas más desfavorecidas, no tienen por qué conformarse con las circunstancias, sino que pueden cambiarlas generando situaciones de diálogo que impliquen a las todas las personas como agentes de su propia transformación (Freire, 2000).

1.2. La Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas)

¿Qué aporta Habermas a la comprensión de la importancia del diálogo en educación?

Posteriormente a la Teoría de la Acción Dialógica de Freire, Habermas elaboró la Teoría de la Acción Comunicativa (1987), donde analizaba, desde la sociología, aspectos como la racionalidad y la argumentación en la comunicación humana. Habermas entiende a **las personas como sujetos que son capaces de lenguaje y acción**, y su trabajo nos ayuda a entender **cómo a través del lenguaje las personas pueden alcanzar acuerdos y, así, avanzar hacia objetivos compartidos**, por ejemplo, en una comunidad educativa.

¿Por qué es importante el uso que hacemos del conocimiento en una situación comunicativa?

Para Habermas, la racionalidad está relacionada con el uso que hacen las personas del conocimiento, más que con la forma como lo adquieren. Aplicamos una **racionalidad instrumental** cuando

utilizamos el conocimiento para conseguir unos fines concretos. Aplicamos la **racionalidad comunicativa** cuando tenemos en cuenta el contexto intersubjetivo en el que se desarrolla una acción y utilizamos el conocimiento para llegar a un entendimiento o un acuerdo. Aunque son dos tipos de racionalidad diferente no son, en realidad, opuestas, ni mutuamente excluyentes, ya que la racionalidad comunicativa incluye la dimensión instrumental cuando, por ejemplo, **una comunidad educativa se pone de acuerdo para establecer un objetivo para su comunidad, como puede ser la mejora de la convivencia.**

¿Cómo afecta el tipo de argumentos que utilizamos al entendimiento y el consenso, y cómo lo podemos trasladar a la escuela?

El tipo de argumentos utilizados en la comunicación y las pretensiones que hay tras esos argumentos crean, o no, las condiciones para poder llegar, o no, a un consenso. Si bien no necesariamente todo diálogo tiene que buscar llegar a un consenso ni todos los argumentos han de servir para convencer a otras personas, es importante que los argumentos faciliten la reflexión, el entendimiento, y lleven a más diálogo. Aquí es útil la distinción de Habermas entre pretensiones de validez y pretensiones de poder. Las **pretensiones de poder** se dan en los argumentos y las actuaciones de las personas cuando se guían por la finalidad de imponer sus propios intereses, interpretaciones, normas y valores sobre los de otras personas, aplicando el “argumento de la fuerza”. En cambio, las **pretensiones de validez** se dan cuando las actuaciones y argumentos de las personas tienen intenciones de verdad y buscan el entendimiento, pudiendo los argumentos de los demás llevar a rectificar los propios, aplicando así “la fuerza de los argumentos”. En una escuela, se estarían aplicando pretensiones de poder si prevalecen los argumentos del profesorado por el hecho de serlo, no por el contenido de sus argumentos, por ejemplo, a la hora de **establecer las normas de convivencia del centro o del aula** y las consecuencias que puede tener su no cumplimiento; se aplicarían pretensiones de validez si **se tienen en cuenta todas las aportaciones**, del profesorado pero también del alumnado y de las familias, y se valoran **en base a la calidad del contenido** de esas aportaciones.

1.3. La Teoría Sociocultural del Aprendizaje (Vygotsky y Bruner)

¿Qué dice la teoría sociocultural del aprendizaje?

La teoría sociocultural del aprendizaje nos ayuda a entender los orígenes culturales de la cognición humana. Esta perspectiva explica que **el aprendizaje depende de las interacciones con las demás personas y es, por lo tanto, un fenómeno social**, no puramente individual. El lenguaje es la herramienta más importante para interactuar y dialogar con otras personas y, por tanto, para aprender. Vygotsky y Bruner son los principales representantes de esta teoría.

Para Bruner, “la mente no podría existir si no fuera por la cultura” (Bruner, 1997, p. 23), ya que el desarrollo de la mente humana depende de la actividad que se desarrolla en una comunidad cultural, y esa cultura es lo que nos diferencia como seres humanos. Por su parte, Vygotsky explica la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, mediada por la interacción social. Según Vygotsky, es un enfoque equivocado entender que el haber alcanzado un cierto nivel de desarrollo cognitivo es lo que posibilita realizar determinados aprendizajes; por el contrario, **es participar en situaciones de aprendizaje lo que hace posible que las niñas y los niños avancen en su desarrollo.** Por

tanto, el aprendizaje debe ir enfocado no a los estadios del desarrollo que ya se han alcanzado sino a los que están por alcanzar: “el ‘buen aprendizaje’ es sólo aquel que precede al desarrollo” (Vygotsky, 1979, p.137).

¿Cómo deben ser las interacciones para promover el aprendizaje?

Estas situaciones de aprendizaje que avanzan el desarrollo son las que se sitúan en la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), definida como “la distancia entre el *nivel real de desarrollo*, determinado por la resolución independiente de problemas, y el *nivel de desarrollo potencial* determinado por la resolución de problemas con guía adulta o en colaboración con sus iguales más capaces” (Vygotsky, p.86). Según Vygotsky, **lo que nos ayuda a entender lo que un alumno o alumna puede aprender en cada momento no es lo que ya ha aprendido sino lo que puede hacer con ayuda de los demás**, incluyendo aquí no solo a profesorado, sino también a otras personas adultas, como familiares u otras personas de la comunidad, y los propios compañeros y compañeras. Pero para que esto sea posible, los espacios de aprendizaje tienen que estar organizados de manera que alumnado con diferentes niveles de competencia pueda trabajar conjuntamente.

En la misma línea, Bruner aporta los conceptos de “andamiaje” y “subcomunidades de aprendices mutuos” para explicar cómo aprendemos las personas cuando interactuamos. El *andamiaje* se refiere a la interacción con un adulto o tutor más experto para la resolución de una tarea; las *subcomunidades de aprendices mutuos* se refieren específicamente al aprendizaje entre iguales: “es un lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. (...) los aprendices ‘se andamian’ unos a otros también” (Bruner, 1997, p. 41). De esta manera, Bruner contribuye a superar el esquema único profesor-alumno y la jerarquía entre ambos, mostrando que **el aprendizaje puede ser bidireccional entre dos aprendices, cuando los espacios de aprendizaje se reestructuran para convertirlos en espacios de discusión**. Así, el alumnado puede compartir, cuestionar y ampliar ideas, y asume el protagonismo y responsabilidad de aprender y enseñar a los demás (Bruner, 1997). Estas situaciones de andamiaje y de aprendizaje en subcomunidades de aprendices mutuos se sitúan en la ZDP de Vygotsky y son el tipo de interacciones que permiten al alumnado avanzar en su aprendizaje.

¿Qué importancia tiene el contexto social y cultural en esta teoría?

El anclaje social y cultural del proceso de aprendizaje de cada individuo que explican Vygotsky y Bruner ha sido en ocasiones mal interpretado, llevando a una adaptación de la enseñanza al contexto sociocultural de partida. Esto ha llevado a generar una reducción de expectativas y de oportunidades de aprendizaje y de desarrollo del alumnado, que ha ocurrido especialmente con alumnado de minorías culturales, de origen inmigrante, o de contextos socioeconómicos desfavorecidos. La premisa de que el aprendizaje y el desarrollo están vinculados al contexto sociocultural se unía a la idea de que los contextos de este alumnado no eran favorables al aprendizaje, sino que lo limitaban y, por tanto, había que adaptarse a su nivel. Sin embargo, **la base social y cultural del aprendizaje en realidad tiene implicaciones profundamente transformadoras**. Tanto Vygotsky como Bruner argumentan la naturaleza transformadora de la persona en relación con su contexto sociocultural, y el papel que esta capacidad de transformación tiene en el aprendizaje y desarrollo cognitivo. En este sentido, **para potenciar el desarrollo y el aprendizaje del alumnado, debemos transformar el contexto de forma que generemos las condiciones propicias para el aprendizaje**,

es decir, promoviendo interacciones mediadas por el lenguaje entre personas con diferentes conocimientos. Además, estas interacciones mediadas por el lenguaje no son solo efectivas para avanzar en el aprendizaje a nivel cognitivo o conceptual sino también social, para aprender e incorporar **patrones de conducta y de relación favorecedores de una mejor convivencia.**

1.4. La Indagación Dialógica (Wells)

¿Cómo entiende Wells que se construye el conocimiento?

En su teoría de la Indagación Dialógica, Wells (2001) explica que el conocer no es una actividad que se pueda llevar a cabo de manera aislada, sino una actividad social e interactiva y, como tal, las oportunidades educativas deben reflejar estas características. Para Wells, **el aprendizaje se produce a partir de lo que se llama la “espiral del conocer”**, en la cual el conocimiento empieza con la *experiencia* personal del alumnado a partir de la participación culturalmente situada en comunidades de práctica. Más adelante, se amplía con la adquisición de *información* de “segunda mano” sobre la interpretación de otras personas en relación con las experiencias y sus significados, lo que da lugar a la *construcción de conocimiento*, y supone una postura más activa e integradora. Por último, está la *comprensión*, que tiene un carácter más holístico y es el momento culminante de un ciclo de conocer, lo cual debería ser la meta de toda actividad educativa, y que se da en colaboración con otras personas. Las relaciones que se establecen en ese proceso de indagación son esenciales para determinar un buen aprendizaje y desarrollo social y emocional.

¿Qué es la indagación dialógica y qué aporta al aprendizaje?

El proceso que describe Wells solo es posible con la participación activa de todo el alumnado. Las aportaciones de cada miembro individual es lo que hace posible la creación de conocimiento en un grupo y, al mismo tiempo, cada uno individualmente aumenta su aprendizaje a través de su participación en el grupo. De esta manera, el aprendizaje se genera en la relación dialéctica entre el conocimiento y la comprensión a través de la colaboración. Por ello, y porque entiende que entre las niñas y los niños existe una predisposición a aprender y entender en colaboración con los demás, propone que **las aulas se deberían estructurar en forma de comunidades de indagación dialógica, donde los aprendices cooperan para entender y alcanzar el objetivo final de aprendizaje.** En las comunidades de indagación dialógica, el alumnado resuelve conjuntamente problemas, para lo que necesita implicarse en un diálogo progresivo que promueve la indagación y ayuda a desarrollar el conocimiento, explorando, aportando ideas y comentando las de los demás. Pero, además, el habla no solo es un elemento esencial que media el proceso de aprendizaje, sino que media también las formas de relación entre las personas que forman una comunidad. Por tanto, generar situaciones de aula y dinámicas escolares colaborativas, donde se dialogue y construya conocimiento conjuntamente, no solo facilitará alcanzar objetivos de aprendizaje curricular. También servirá para establecer **normas y pautas de relación que lleven la colaboración y el diálogo a otros momentos de interacción, generando oportunidades para una mejor convivencia.**

1.5. El Aprendizaje Dialógico (Flecha)

En su libro *Compartiendo Palabras*, Flecha (1997) sitúa las bases y los principios de la teoría del Aprendizaje Dialógico. El Aprendizaje Dialógico fue desarrollado primero en el contexto de la educación de personas adultas, con la creación de la primera comunidad de aprendizaje en la Escuela de personas Adultas de La Verneda-Sant Martí de Barcelona. Posteriormente esta concepción ha explicado también cómo se produce el aprendizaje del alumnado en edad escolar, implicando a las familias y a la comunidad (Aubert *et al.*, 2008).

¿En qué se distingue el Aprendizaje Dialógico de otras concepciones del aprendizaje?

El Aprendizaje Dialógico se sitúa en una **concepción comunicativa de la educación**, que es coherente con la actual sociedad de la información y con el giro dialógico de las sociedades (Flecha *et al.*, 2001), que tiene como consecuencia la creciente importancia del diálogo en los diferentes ámbitos de la vida social e interpersonal. En este sentido, el Aprendizaje Dialógico supera concepciones del aprendizaje que, aunque fueron pensadas para la sociedad industrial, siguen estando presentes en las aulas. Estas son la concepción tradicional del aprendizaje y la concepción constructivista del aprendizaje. En la primera, se entiende que la construcción de la realidad es algo ajeno a las personas; en consecuencia, la enseñanza es sinónimo de transmisión de información por parte del profesorado y el aprendizaje lo es de su asimilación y repetición por parte del alumnado. En la segunda, se entiende que la realidad social es construida por las personas; por tanto, el aprendizaje supone un proceso activo de construcción de conocimiento por parte del alumnado, en base a sus conocimientos previos –aspecto que en la concepción constructivista del aprendizaje significativo es central y con frecuencia ha limitado las oportunidades educativas a muchos alumnos–. La perspectiva dialógica entiende que los significados que damos a la realidad social se crean en las interacciones entre las personas y con la realidad, por eso, **en el aprendizaje se promueven interacciones dialógicas entre el alumnado, el profesorado, los iguales y la comunidad.**

¿Cómo recoge el Aprendizaje Dialógico las aportaciones sobre la comunicación y el diálogo de otras teorías?

El Aprendizaje Dialógico tiene una base interdisciplinar que recoge las aportaciones que han hecho las teorías que mejor han contribuido a explicar y mejorar el aprendizaje, desde ámbitos de conocimiento tan diferentes como la antropología, la biología, la economía, la filosofía, la pedagogía, la psicología y la sociología, entre otras. Aportaciones como las que se han tratado en los puntos anteriores –Freire desde la pedagogía, Vygotsky desde la psicología, o Habermas desde la sociología, entre otros– que reflejan la importancia del diálogo, se integran en la concepción comunicativa y dialógica del aprendizaje. **Recogiendo las aportaciones de las teorías que mejor explican el aprendizaje, el Aprendizaje Dialógico contribuye a dar calidad e igualdad educativa, superar prejuicios y bajas expectativas, generando un aprendizaje transformador, y a facilitar la inclusión social de todas las personas en la sociedad actual.**

Así, el Aprendizaje Dialógico se caracteriza por entender la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje. El conocimiento se crea a través de la interacción y el diálogo entre las personas orientado hacia el entendimiento, para alcanzar la mayor comprensión y acuerdo posibles sobre la realidad y los contenidos de aprendizaje. Además, el aprendizaje dialógico parte de

la premisa que el aprendizaje depende de todas las interacciones que el alumnado tiene, tanto en el aula como fuera de ella en muchos otros espacios. Por lo tanto, busca abrir la interacción y el diálogo ligados al aprendizaje a múltiples personas, incluyendo aquellas que tradicionalmente han sido excluidas o apartadas de ambientes académicos. Cuantas más personas y más diversas sean las que participen en el aula, más puntos de vista, conocimientos, experiencias y sentimientos se podrán compartir. De esta forma, el conocimiento generado será más profundo y útil, siempre y cuando se basen en el diálogo igualitario. En consecuencia, la participación de las familias y otros agentes educativos de la comunidad en las situaciones de aprendizaje es clave para multiplicar y diversificar las oportunidades de aprendizaje. La teoría del Aprendizaje Dialógico se concreta en siete principios que guían la intervención educativa y que detallamos en el siguiente capítulo.

Si quieres saber más de estos autores

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.

2.

LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO.

Aportaciones al aprendizaje y la convivencia escolar

Los siete principios del Aprendizaje Dialógico sirven de guía a las escuelas y comunidades que se basan en esta concepción del aprendizaje. **Tanto el aprendizaje como la convivencia escolar mejoran cuando las actuaciones educativas se basan en estos principios.**



2.1. Diálogo igualitario

Aprendemos en diálogo con las demás personas, cuando todas las aportaciones son escuchadas y valoradas.

El Aprendizaje Dialógico promueve el diálogo igualitario entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa o que participan de una determinada situación de aprendizaje. A partir de ese diálogo se llega a una comprensión conjunta de la situación y a un consenso sobre la forma de abordarla. Esto se puede aplicar a la resolución de una actividad en grupos interactivos, a la comprensión de un párrafo del libro que se está leyendo en una tertulia literaria dialógica, o a cómo resolver un problema de convivencia en el aula o en la escuela. **Que el diálogo sea igualitario implica que una opinión no tendrá más o menos valor en función del lugar que ocupa quien la emite.** No depende de quién provenga, ya sea un profesor o profesora, un alumno o alumna, un familiar o un voluntario, de si es una persona de la cultura mayoritaria o una minoritaria, del tiempo que lleva en la escuela o si es el estudiante que saca mejores notas o alguien que tiene muchas dificultades de aprendizaje. **El valor de cada aportación dependerá de su adecuación a la situación y de su capacidad de contribuir a resolverla.** El diálogo igualitario entre diferentes personas es un elemento clave para conseguir impacto social en diferentes ámbitos de intervención social –incluida la educación– y en la generación de conocimiento (Roca *et al.*, 2022). Por ello, es importante generar situaciones de diálogo igualitario donde este principio se respete y se explicita, de forma que nadie sienta que sus ideas no van a ser escuchadas o bienvenidas, para que se puedan realizar los mejores aprendizajes a partir de las diversas aportaciones.

2.2. Inteligencia cultural

Todas las personas y comunidades culturales pueden aportar conocimiento (académico o no académico) que contribuye al aprendizaje de todas y todos.

En comunidades diversas la participación igualitaria de todas las personas pasa por el reconocimiento de la inteligencia cultural de las diferentes comunidades que la forman y la de cada uno de sus miembros. La inteligencia cultural incluye todo aquel conocimiento que no es solo académico, sino que se ha desarrollado en diferentes contextos de práctica o de interacción comunicativa y en un cierto marco cultural. Contribuciones desde la psicología cultural (Scribner, 1988), el análisis de la cognición cotidiana situada (Rogoff & Lave, 1984) y los fondos de conocimiento (Moll *et al.*, 1992) han mostrado que **todas las personas tienen inteligencia cultural que ayuda a resolver muy diversos problemas** del día a día. Tener en cuenta la inteligencia cultural en la escuela implica, por ejemplo, aprovechar las habilidades de abuelas voluntarias para tratar a las niñas y niños y ayudarles a centrarse en la tarea de grupos interactivos, aunque ellas no dominen el contenido; o integrar las diferentes formas de resolver una operación matemática que familias de diferentes procedencias han explicado a sus hijas e hijos, para alcanzar una comprensión más profunda de ese concepto y a la vez reconocer las aportaciones de diferentes culturas al conocimiento; o aprender de los conocimientos y habilidades desarrolladas por familiares y voluntariado en sus trayectorias laborales o vitales, como pueden ser, por ejemplo, habilidades de cálculo mental o el conocimiento de idiomas. **Incorporar la inteligencia cultural ayuda a acercar el mundo de la escuela con el que se encuentra fuera de ella**, en las familias y comunidades del alumnado. Además, **incrementa los recursos**

personales y cognitivos disponibles en los centros para el aprendizaje y para la solución de problemas y situaciones diversas (Ramis & Krastina, 2010). Esto contribuye a mejorar el aprendizaje y la convivencia, ya que implica que las normas de convivencia que se establezcan en el centro no sean ajenas a la realidad del alumnado, sino que se establecen a partir del diálogo con la comunidad y con sus marcos culturales de referencia. Esto contribuye, además, a la creación de sentido y a una mayor motivación e implicación del alumnado, familiares, comunidades y, en general, a la escuela.

2.3. Transformación

Las personas podemos transformar la realidad. No nos adaptamos a las situaciones de partida; transformamos el contexto para mejorar la educación.

El principio de transformación implica ir en contra del conformismo ante situaciones de dificultad para alcanzar objetivos de aprendizaje o de cohesión social. Parte de la premisa de que **las personas somos agentes sociales con capacidad de transformar la realidad** para, a partir de ahí, identificar y poner en marcha las actuaciones que permitan ese cambio. La idea de transformación es central en la pedagogía crítica, que entiende la educación como instrumento de cambio social y superación de desigualdades (Valls-Carol, *et al.*, 2022). El principio de transformación implica que **se pueden superar situaciones de bajos resultados de aprendizaje** cuando la respuesta educativa no pasa por adaptarse al nivel previo de aprendizaje del alumnado, como con frecuencia se ha hecho, contribuyendo a perpetuar esos bajos resultados, sino por transformar los contextos de aprendizaje con interacciones ricas y diversas basadas en las altas expectativas hacia el aprendizaje de todas y todos (García *et al.*, 2010). **Igualmente, se pueden transformar situaciones de conflictividad o mala convivencia, cuando se crea un contexto donde se aprende de los demás y con los demás y donde se promueve un clima de violencia cero.** Esto es un espacio en el que se acuerda que toda conducta de violencia o falta de respeto es rechazada, no solo porque se entiende que no es adecuada o ética, sino también porque no es deseable, mientras que el atractivo se pone en personas buenas y solidarias que tratan bien y ayudan a los demás, generando un contexto de apoyo social hacia quienes respetan las normas y muestran valores positivos. De esta manera se promueven interacciones y modelos de conducta positivos que transforman las actitudes y conductas menos favorables a la convivencia, así como el clima global de la escuela.

2.4. Dimensión instrumental

Una buena preparación académica es clave para la inclusión social, especialmente para el alumnado en situación de vulnerabilidad.

La dimensión instrumental se refiere a la **importancia de que todo el alumnado adquiera conocimientos y habilidades académicos que les van a permitir tener una formación de calidad**, y les van a servir de base para continuar aprendiendo y para integrarse de forma efectiva en la sociedad. Las matemáticas y la lectoescritura son algunos ejemplos claros de contenidos de aprendizaje instrumentales. La dimensión instrumental se contrapone al llamado “currículo de la felicidad” por el cual se asume que algunos alumnos –de cierto origen sociocultural o con determinadas difi-

cultades de aprendizaje– no necesitan aprender un repertorio amplio de conocimientos académicos porque en sus contextos no los van a necesitar, sino que es más importante proporcionarles un contexto de satisfacción, bienestar afectivo y no frustración, que compensen otras carencias afectivas y sociales que puedan presentar. Pero la realidad es que lo que necesitan las niñas y los niños en situación de vulnerabilidad para poder superar la exclusión social o reducir su riesgo es precisamente una buena preparación académica. Esto se traduce en un currículum de la competencia y del esfuerzo, que incida especialmente en el aprendizaje instrumental y les dote del repertorio de herramientas necesarias para manejarse con éxito en la escuela y en la sociedad. La dimensión instrumental es, por tanto, clave para la inclusión social (De Botton, 2015). Ello no excluye una educación crítica con los propios contenidos educativos o con la sociedad para la que se les prepara, sino al contrario, una buena preparación académica permitirá al alumnado tener una posición más crítica con su realidad y más herramientas para transformarla, y esa capacidad no la podemos reservar solo para unos cuantos, sino que hay que garantizarla para todos; **se trata de que la mejor educación, la que uno querría para sus hijas e hijos, esté también al alcance de los demás.** El aprendizaje instrumental y el rendimiento académico tampoco excluyen una educación humanista; en este sentido, el aprendizaje dialógico permite superar la falsa dicotomía que asocia competencia a competitividad y supuestamente deja al lado los valores. A través del diálogo igualitario y la solidaridad es precisamente como mejor se adquieren los aprendizajes instrumentales.

2.5. Creación de sentido

***Creamos sentido en la escuela cuando aprendemos, construimos
amistades, se nos valora y se confía en nuestra capacidad
de construir un proyecto de vida.***

La creación de sentido en la escuela se da **cuando lo que ocurre en ella conecta con lo que ocurre en otros espacios de convivencia y relación** (el barrio, el hogar, etc.) **y cuando responde a las necesidades y motivaciones más profundas de las personas.** Se crea sentido en la escuela cuando se ve que se aprende, que ese aprendizaje es útil e importante, y que, además, se aprende junto con las compañeras y los compañeros. Se crea sentido cuando los miembros de la familia o vecinos también creen en la capacidad de aprender y piensan que es importante dedicar parte de su tiempo a ayudar al alumnado. También se crea sentido cuando se respeta y se valora a todos los miembros de la comunidad, cuando se construyen amistades, cuando las características o contextos personales, culturales o sociales no son una barrera en la escuela para ofrecer al alumnado las mejores oportunidades de aprendizaje, y cuando se muestra confianza en que cada niño y niña pueda desarrollar su propio proyecto de vida. El Aprendizaje Dialógico ayuda a crear sentido a través del diálogo, facilitando que, a través de la interacción comunicativa con otras personas, todos las niñas y los niños puedan progresar en su aprendizaje, y creando espacios de comunicación donde las diferentes personas de la comunidad pueden expresar cómo es la escuela que quieren tener, y decidir cómo hacerla realidad conjuntamente. De esta manera, tanto niñas y niños como adultos, con características muy diversas, se identifican con la escuela, se ven representados, y ven el sentido de su participación en ella.

2.6. Solidaridad

La solidaridad ligada al aprendizaje implica buscar el éxito educativo de todas y todos, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo cognitivo y emocional.

La solidaridad en educación implica buscar el éxito educativo de todas y todos. Cuando el éxito educativo de todo el alumnado es un objetivo compartido por toda la comunidad, se cuentan con muchos más recursos para conseguirlo. **En las aulas organizadas en base al Aprendizaje Dialógico, la solidaridad va estrechamente ligada al progreso académico, porque se aprende en diálogo y colaboración con los demás.** Las niñas y los niños entienden que aprenden más cuando se ayudan entre ellos, que todo el mundo necesita ayuda en algún momento y que todos pueden ayudar en un momento u otro. De esta forma, cada niño y niña se beneficia de dinámicas solidarias que buscan el aprendizaje de todas y todos. Además, no solamente aprende más aquel que recibe ayuda de los demás, sino también quien ayuda, porque cuando elabora su explicación tiene que revisar sus conocimientos, ordenarlos y expresarlos de manera que sean comprensibles para otra persona. De esa manera, desarrolla la empatía y estrategias comunicativas para hacerse entender, y mejora el conocimiento, la aceptación, y el respeto de la diversidad. Así, con la solidaridad se promueve al mismo tiempo el desarrollo cognitivo, emocional y social. Con el tiempo, el alumnado interioriza esta forma de interacción solidaria y la generaliza a otros contextos y situaciones (Khalfaoui *et al.*, 2020b). En este sentido, la solidaridad también es crucial para mejorar la convivencia y prevenir o superar situaciones de violencia. Cuando el alumnado aprende a ser solidario, ante una situación de maltrato no se desentenderá ni mirará hacia otro lado, sino que intervendrá defendiendo a la víctima y buscará la intervención de otros iguales y adultos. Además, con el aprendizaje dialógico, la solidaridad se extiende a la comunidad. En la comunidad, la solidaridad se muestra, por ejemplo, en el voluntariado que va a ayudar a una clase, aunque no sea la de su hijo o hija, porque entiende que lo importante es mejorar el aprendizaje en el conjunto de la escuela –lo que a su vez revertirá en su hijo o hija–, o cuando promueve actividades de formación de familiares, creando relaciones solidarias, de confianza y de amistad entre las propias familias, fortaleciendo las dinámicas solidarias en la escuela y mejorando el clima escolar (García *et al.*, 2019).

2.7. Igualdad de diferencias

La igualdad de diferencias implica el acogimiento de la diversidad para promover el acceso a las mejores oportunidades de aprendizaje y conseguir los mejores resultados.

La igualdad de diferencias se refiere a **un reconocimiento de la diferencia que va acompañado del objetivo de la igualdad.** Pretende superar concepciones que, basándose en el respeto de la diferencia, han legitimado desigualdades entre personas y colectivos, por ejemplo, aceptando los bajos resultados educativos de minorías culturales como parte de esa diferencia cultural. La igualdad de las diferencias también supera concepciones centradas en la igualdad que homogeneizan y no reconocen la diversidad que existe en las escuelas y comunidades como riqueza para el aprendizaje de todos. La igualdad de las diferencias se basa en el acogimiento de la diversidad sin aceptar desigualdades en cuanto a oportunidades y resultados educativos. **Todo el alumnado, sea cual sea su**

cultura, origen o capacidad, tiene derecho a acceder a las mejores oportunidades de aprendizaje y obtener los mejores resultados. Basarse en la igualdad de diferencias implica, por tanto, no adaptar los objetivos y contenidos de aprendizaje o agrupar al alumnado en función de su nivel previo de aprendizaje o su origen, porque contribuimos a reproducir las desigualdades de partida. Tampoco implica dar lo mismo a todos obviando esas diferentes características, porque algunos alumnos se quedarían atrás. De lo que se trata es de asegurar las mejores condiciones de aprendizaje para todas y todos, ofreciendo los mismos contenidos de aprendizaje en entornos compartidos donde todas y todos tengan las ayudas que necesitan para avanzar. Para ello es necesaria la implicación de los propios compañeras y compañeros, cuya diversidad es fuente de aprendizaje, así como otros recursos (profesorado, voluntariado) que se incluyen también en el aula para dar apoyo a todo el grupo.

Si quieres profundizar en los principios del Aprendizaje Dialógico

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Racionero, S., Ortega, S., García, R. & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia Press.

3.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Educación participativa de la comunidad basada en el aprendizaje dialógico

Las **Comunidades de Aprendizaje** se definen como:

un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad¹.

Sus inicios se remontan a 1978, en el barrio de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, donde Ramón Flecha con las personas del barrio promovió la creación de una escuela de adultos, junto con otros servicios para la comunidad, en un proceso basado en el diálogo igualitario y la participación democrática. Desde entonces, la primera Comunidad de Aprendizaje sigue ofreciendo a las personas de la comunidad oportunidades de educación formal y no formal y la implicación en redes de solidaridad. En 1995 el proyecto se llevó por primera vez a la educación obligatoria, mostrando desde entonces en todas las escuelas donde se han implementado mejoras tanto a nivel de aprendizaje como de cohesión social (Morlà, 2015).

¹ <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

3.1. Aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje a la calidad, equidad, inclusión y convivencia en la escuela

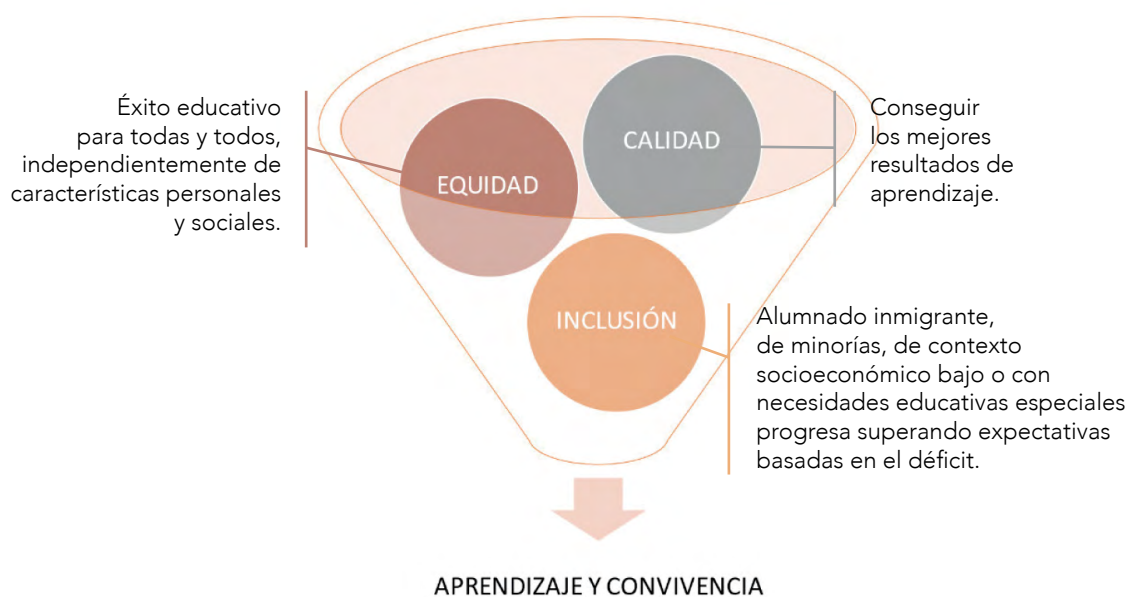
Una de las aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje es demostrar que **la calidad educativa** –conseguir los mejores resultados– **puede ir de la mano de la equidad** –los mejores resultados para todo el alumnado–, **incluyendo a toda la diversidad que exista en cada centro** –cultural, socioeconómica o de otro tipo– **y mejorando al mismo tiempo la convivencia escolar**.

Para conseguir aprendizajes de calidad y en equidad, las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje se caracterizan por poner el aprendizaje en el centro de todas sus actuaciones. La **centralidad del aprendizaje** implica que toda actuación y el clima general de la escuela se orientan hacia el aprendizaje, para conseguir que el alumnado esté en una actividad formativa el máximo tiempo posible y desarrolle al máximo sus capacidades, independientemente de su cultura, origen, contexto social o nivel de aprendizaje previo. Además, el foco en el aprendizaje se combina con las **altas expectativas** hacia todo el alumnado: toda la comunidad parte de la premisa de que todas y todos son capaces de progresar en su aprendizaje, y se generan los contextos e interacciones de aprendizaje necesarios para hacerlo posible.



Las mejoras en calidad educativa conseguidas por las Comunidades de Aprendizaje se deben a que es un proyecto a la vez científico y participativo (Gatt *et al.*, 2011). Tiene una **sólida base científica**, tanto a nivel teórico, incorporando las aportaciones más importantes sobre la dimensión dialógica e interactiva del aprendizaje, así como a nivel empírico, ya que incluyen las actuaciones educativas que la investigación ha mostrado llevar a los mejores resultados en aprendizaje y convivencia. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje se basan en la implementación de un conjunto de **Actuaciones Educativas de Éxito en el marco de un proyecto global de centro**, que es acordado por toda la comunidad. Por ello, es un **proyecto participativo**, que se alimenta de las aportaciones de todos los agentes educativos para avanzar hacia el objetivo compartido de conseguir

la mejor educación para todas y todos. La participación de toda la comunidad está presente desde el inicio del proyecto, en la toma de decisión de transformar la escuela en una Comunidad de Aprendizaje, continúa con el sueño, el proceso por el que toda la comunidad sueña con la escuela que quiere y comparte esos sueños para definir objetivos compartidos, y sigue con la toma permanente de decisiones sobre la escuela en comisiones mixtas formadas por profesorado, familiares y otras personas de la comunidad y con su implicación en actividades de aprendizaje, por ejemplo, a través de los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas o la formación de familiares. También es esencial la participación de toda la comunidad para definir las normas de la escuela que se crearán conjuntamente y guiarán la convivencia en el centro.



El hecho de que la *calidad* educativa que promueve mayores niveles de aprendizaje vaya ligada con la *equidad* y la *inclusión*, es decir, que los mejores resultados de aprendizaje se consigan independientemente de condicionantes sociales o personales del alumnado, hace posible superar ideas equivocadas que intentan explicar los resultados de una escuela dependiendo de las características de su alumnado –por ejemplo, que los bajos resultados de aprendizaje en un centro se deban al alto porcentaje de alumnado inmigrante–. **Las Comunidades de Aprendizaje muestran que los resultados de una escuela no dependen de quienes son sus alumnos sino de qué hace esa escuela.** Aplicando Actuaciones Educativas de Éxito, escuelas como Comunidades de Aprendizaje pueden aumentar en 5 años el porcentaje de alumnado que supera las pruebas de competencias básicas en comprensión lectora del 17% al 85% al mismo tiempo que aumenta el porcentaje de alumnado de origen inmigrante del 12% al 46%. También han demostrado que, con el 92% de alumnado de origen extranjero y más del 95% con beca de comedor, pueden tener mejores resultados que colegios privados de élite. El alumnado con discapacidad u otras necesidades educativas especiales también progresa en este contexto rico de interacciones diversas y orientadas a un aprendizaje de máximos, superando expectativas basadas en el déficit.

Cuando todo el alumnado avanza en su aprendizaje de forma igualitaria, sin realizar distinciones de capacidad o culturales y aprendiendo de manera conjunta y solidaria junto a compañeras

y compañeros diversos, no solo mejora el nivel de aprendizaje sino también la motivación, la disposición a aprender y a ayudar a aprender a los demás. Asimismo, se reducen los problemas de conducta y mejora la convivencia en las aulas y en la escuela. De esta manera, se supera la contraposición artificial entre aprendizaje y convivencia, entre contenidos y valores, mostrando que se puede mejorar en todos estos aspectos al mismo tiempo.

3.2. Contribución del Aprendizaje Dialógico al impacto social y la co-creación

El Aprendizaje Dialógico, concretado a través de las Comunidades de Aprendizaje, ha mostrado **evidencias de impacto social muy diversas**, incluyendo mejoras en el aprendizaje instrumental como las matemáticas (García-Carrión y Díez-Palomar, 2015) y la lengua escrita y hablada (Fernández-Villardón *et al.*, 2021), la reducción del absentismo y abandono escolar prematuro (García-Carrión *et al.*, 2018b), la mejora de la convivencia (Khalfaoui-Larrañaga *et al.*, 2021), la mejora profesional del profesorado (García-Carrión *et al.*, 2020), la mejora educativa e inclusión social de familiares (Elboj-Saso *et al.*, 2021), y la mejora educativa y superación de desigualdades de alumnado inmigrante (Valero *et al.*, 2018), de minorías culturales (Valls y Kyriakides, 2013) y de alumnado con necesidades educativas especiales (Duque *et al.*, 2020).

Como consecuencia de las evidencias de impacto social conseguidas, las Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito que caracterizan estas escuelas se han expandido de forma exponencial a nuevos centros educativos, de numerosos países. **En la actualidad son alrededor de 10.000 escuelas y comunidades de 17 países diferentes en 4 continentes las que aplican Actuaciones Educativas de Éxito, y Comunidades de Aprendizaje se ha convertido en un proyecto global** (Soler-Gallart & Rodrigues de Mello, 2020). Estas evidencias de impacto social también han llevado a la publicación de diferentes resoluciones y comunicaciones a nivel europeo que recomiendan las escuelas como Comunidades de Aprendizaje para promover la inclusión del alumnado con necesidades especiales por el apoyo mutuo que se promueve², y para reducir el abandono escolar y ayudar al alumnado en riesgo por el compromiso que se genera entre alumnado, profesorado, familiares y otros agentes educativos³.

Pero, además, estas evidencias de impacto social han llevado a la **recreación del proyecto y de sus actuaciones a nuevos y diversos contextos**. Esta recreación surge de la voluntad de diferentes comunidades educativas de mejorar sus contextos y resultados de aprendizaje basándose en la evidencia de lo que previamente lo ha mejorado en muchas escuelas. De esta manera, en base al diálogo igualitario entre las bases teóricas y científicas aportadas por el equipo investigador en Comunidades de Aprendizaje y el conocimiento de las realidades concretas aportado por cada comunidad, se han recreado conjuntamente, o cocreado, nuevos contextos de éxito educativo e inclusión social basados en el aprendizaje dialógico. Así, encontramos Comunidades de Aprendizaje en educación primaria, secundaria e infantil (Melgar, 2015), incluyendo la etapa 0-3, y en escuelas de educación especial, donde todo el alumnado tiene alguna discapacidad, con muy diferentes niveles de afectación (García-Carrión *et al.*, 2018a). El modelo de Comunidades de Aprendizaje basado en el aprendizaje dialógico ha servido también para transformar comunidades y barrios, más allá del centro educativo, a partir de un Contrato de Inclusión Dialógica (Padrós *et al.*, 2011) por el que se iden-

² Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training (2010/C 135/02).

³ Communication from the EC (January 2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. Council Recommendation on policies to reduce early school leaving (June 2011) (10544/11).

tifican conjuntamente líneas prioritarias de actuación para el barrio y se ponen en marcha actuaciones con base científica que han conseguido mejoras a nivel de empleo, salud, o participación social. Algunas de las actuaciones de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, como las tertulias literarias dialógicas, se han llevado a contextos tan diferentes como prisiones (Álvarez *et al.*, 2018), centros de acogida para infancia tutelada (García *et al.*, 2018), o servicios de salud mental.

Más recientemente, comunidades educativas han cocreado nuevas formas de poder llevar a cabo actuaciones como las tertulias literarias dialógicas o los grupos interactivos durante el confinamiento por COVID-19, promoviendo espacios seguros de participación y aprendizaje en la distancia en base a los principios del Aprendizaje Dialógico (Ruiz-Eugenio *et al.*, 2020). De la misma manera, Comunidades de Aprendizaje seguirá llegando a todas aquellas comunidades que lo deseen como herramienta para mejorar la educación e inclusión social de todos sus miembros, recreándose en cada lugar en diálogo con las comunidades, desde el rigor de los principios del Aprendizaje Dialógico y la evidencia científica.

Para saber más de las Comunidades de Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

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

Soler-Gallart, M. & Rodrigues de Mello, R. (2020). *Schools as learning communities*. DIO Press

4.

ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO.

Evidencia científica del proyecto INCLUD-ED para la mejora del aprendizaje y la convivencia

Entre 2006 y 2011 un equipo de investigadores e investigadoras de 15 universidades y centros de investigación de 14 países de Europa, dirigido por Ramón Flecha y coordinado desde CREA¹ en la Universidad de Barcelona, desarrollaron el proyecto de investigación *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, financiado por el 6º Programa Marco de la Unión Europea, para analizar las estrategias educativas que llevan al éxito académico y a la cohesión social y aquellas que llevan a la exclusión social (Flecha, 2015). Como resultado de diferentes análisis llevados a cabo en el proyecto, incluyendo estudios de caso de escuelas de éxito, se identificaron una serie de **Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)**. Las Actuaciones Educativas de Éxito son **universales y transferibles**. En este sentido, se distinguen de las “buenas prácticas” porque no solo obtienen excelentes resultados, sino que han demostrado conseguirlo en muy diferentes contextos. De esta manera se superan visiones contextualistas que argumentan que lo que funciona en un sitio no tiene por qué funcionar en otro, porque el contexto es diferente. Por eso, algunas de estas Actuaciones Educativas de Éxito forman parte del *European Toolkit for Schools*², una iniciativa de la Comisión Europea de información para profesorado, familias y comunidades sobre recursos educativos que contribuyen al éxito escolar.

A continuación, presentamos cinco actuaciones educativas de éxito, así como sus contribuciones al aprendizaje y la convivencia: Grupos interactivos, Tertulias Dialógicas, Formación de familiares, Participación educativa de la comunidad, y Formación dialógica del profesorado. Todas ellas

¹ CREA –Community of Research on Excellence for All: <https://crea.ub.edu>

² <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/general.htm>

se basan en: 1) una organización inclusiva de los espacios de aprendizaje, donde no se separa al alumnado por nivel de aprendizaje u otras características personales (origen, etc.) y se incluyen los recursos de apoyo necesarios dentro de esos espacios compartidos; 2) promover el aprendizaje en base a la interacción comunicativa y el diálogo igualitario entre las diferentes personas participantes; 3) estar abiertas a la participación de toda la comunidad. Dejamos para el siguiente capítulo el Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos para abordar esta Actuación Educativa de Éxito con más profundidad.

Para saber más sobre las Actuaciones Educativas de Éxito

Comunidades de Aprendizaje: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.

GRUPOS INTERACTIVOS Aprendizajes instrumentales en interacción dialógica y solidaria con iguales en grupos heterogéneos y con ayuda de voluntariado	TERTULIAS DIALÓGICAS Lectura y debate de grandes creaciones de la humanidad para crear conocimiento conjuntamente a través del diálogo igualitario	FORMACIÓN DE FAMILIARES Familias que aumentan su formación y transforman el contexto de aprendizaje, desarrollo y relación de sus hijos e hijas
PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD Familias y personas de la comunidad se implican en la educación del alumnado, en el aula, en horario extraescolar, o participando de la toma de decisiones	FORMACIÓN DIALÓGICA DEL PROFESORADO El profesorado se forma en las bases teóricas y científicas de las Actuaciones Educativas de Éxito en tertulias pedagógicas dialógicas	MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Toda la comunidad consensúa y aplica normas de convivencia para conseguir un clima de violencia 0

4.1. Grupos Interactivos

¿Qué son? Los Grupos Interactivos son una **forma de organización del aula que busca maximizar el número y diversidad de interacciones orientadas al aprendizaje** del alumnado, en la línea de lo que indican las principales teorías del aprendizaje (Elboj & Niemelä, 2010).

¿Cómo se organizan? Para ello, el aula se divide en **pequeños grupos de alumnado heterogéneo**, cada uno de los cuales trabaja durante un período corto de tiempo en una actividad de aprendizaje instrumental, a partir del **diálogo y la ayuda mutua**, y después cambian de actividad hasta que las com-

pletan todas. En cada grupo hay una **persona voluntaria de la comunidad** (familiar, exalumno/a, vecino/a, etc.) que se encarga de dinamizar las interacciones y asegurar la participación de todo el grupo.

¿Qué consiguen? Los Grupos Interactivos consiguen de esta manera aumentar la **atención, motivación y tiempo de trabajo efectivo** del alumnado. Todo el alumnado sin excepción participa en Grupos Interactivos, por lo que se acelera el progreso en el **aprendizaje** para todas y todos. No se excluye o separa a nadie en base a su nivel previo de aprendizaje, sino que se aprovecha la diversidad dentro del grupo para que todos puedan aprender unos de otros (Díez-Palomar & Cabré, 2015). La participación de voluntariado de la comunidad facilita poder atender a la diversidad del alumnado y fomentar las interacciones de ayuda necesarias, y además es una fuente de **motivación** para el alumnado. Así, alumnado inmigrante, de minorías o con necesidades educativas especiales han encontrado en Grupos Interactivos la oportunidad de aprender junto con sus compañeras y compañeros, desde edades muy tempranas (Valls & Kyriakides, 2013; Melgar, 2015). De esta manera, en Grupos Interactivos la competitividad se sustituye por la **solidaridad** y se consigue mejorar el aprendizaje al mismo tiempo que lo hace la convivencia, el desarrollo de valores y sentimientos positivos y las relaciones de amistad.



Grupos Interactivos en un aula de primaria

Para saber más de Grupos interactivos

Díez-Palomar, J., & Cabré, J. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education*, 47(7), 1299–1312. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>

Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177–189.

Melgar, P. (2015). Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible Capital*, 11, 316–332. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.658>

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

ENTORNOS INTERACTIVOS DE APRENDIZAJE (EIA)

Grupos Interactivos

1

Grupos heterogéneos de 4 o 5 estudiantes



3

Diálogo igualitario y ayuda mutua durante la actividad



4

Persona voluntaria por grupo que dinamiza las interacciones



5

Tras 15-20 minutos se cambia de actividad



2

Actividades de aprendizaje instrumental





Grupos interactivos



Interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad

Los grupos interactivos son la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Se caracterizan por ser una organización inclusiva del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de más personas adultas además del profesor o profesora responsable del aula.



Rosa
Valls



Departamento de Teoría e Historia de la Educación,
Universidad de Barcelona

rosavalls@ub.edu

Nataly Buslón

Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y
Metodología de las Ciencias Sociales,
Universidad de Barcelona

nataly.buslon@ub.edu

Isabel López

Departamento de Comunicación y Educación,
Universidad Loyola Andalucía

ilopez@uloyola.es

<http://utopiadream.info/ca/>



@SaLeaCom



Los grupos interactivos son una actuación educativa de éxito (AEE), identificada en el proyecto "INCLUD-ED" (2006-2011), única investigación en ciencias sociales que la Comisión Europea seleccionó en el 2011 entre las diez de mayor éxito en investigaciones científicas en Europa (European Commission, 2011). INCLUD-ED realizó un análisis de estrategias educativas que contribuían a superar las desigualdades y fomentaban la cohesión social, marcando el éxito en la educación en un modelo alternativo que brinda un cambio a la realidad presente. Las AEE se orientan a una educación inclusiva, que logra reducir el absentismo y el abandono escolar temprano generando altas expectativas para todo el alumnado y oportunidades de empleo y participación social.

Las AEE son universales y transferibles a cualquier contexto educativo y social, junto a las comunidades de aprendizaje tienen como objetivo la transformación social y educativa, mediante las interacciones y la participación de la comunidad (DÍEZ & FLECHA, 2010). La apertura a distintos agentes en las aulas facilita nuevos espacios de diálogo, intercambio y solidaridad, que impulsan los procesos de aprendizaje de los niños potenciando a quienes presentan dificultades y se encuentran en una situación socioeconómica más vulnerable.

Los grupos interactivos (GI) consisten en organizar las clases en pequeños grupos heterogéneos en rendimiento, género, cultura, etc..., de alumnos, cada grupo a cargo de una persona adulta voluntaria que facilita la interacción, el diálogo y el aprendizaje. El docente coordina las actividades y proporciona apoyo cuando es necesario. Son grupos de 4 o 5 alumnos, heterogéneos, con cambio de actividades cortas cada 15 o 20 minutos. La interacción es un factor clave en la actividad; el momento del cambio de actividad influye y genera un aumento de la motivación, involucrándolos en el trabajo y ayuda al alumnado a enfrentar nuevas situaciones y estimula su aprendizaje. Lo importante en cada momento es promover las interacciones con altas expectativas que marcan el éxito de la actividad.

Al contrario de la práctica de agrupación por aptitudes que segrega a los estudiantes de acuerdo a su capacidad y también en clases de recuperación, y prestación de apoyo separados del grupo (MOLINA Y RÍOS, 2010), los GI apuntan a la inclusión del alumnado para la ayuda mutua y mejora de los resultados en beneficio del alumnado en su totalidad. El aprendizaje depende cada vez más de las interacciones. Se promueve la ayuda mutua y el principio de solidaridad (FLECHA, 2000). En este sentido, la diversidad entre el alumnado se entiende como un factor positivo para el aprendizaje, y los estudiantes encuentran el apoyo que necesitan realizando actividades con otras personas que tienen distintas habilidades o que tienen mayor capacidad en determinadas materias y en otras no. Esta AEE proporciona un espacio de interacción con miembros de la comunidad y personas adultas que no pertenecen al ámbito de estudio; en cada GI hay personas voluntarias que facilitan la dinamización del diálogo y las interacciones del alumnado con las actividades. De esta forma dan soporte directo a los estudiantes y colaboran alentando la participación y el apoyo mutuo entre los grupos. Los niños encuentran la oportunidad de recibir ayuda desde sus pares, así como de las

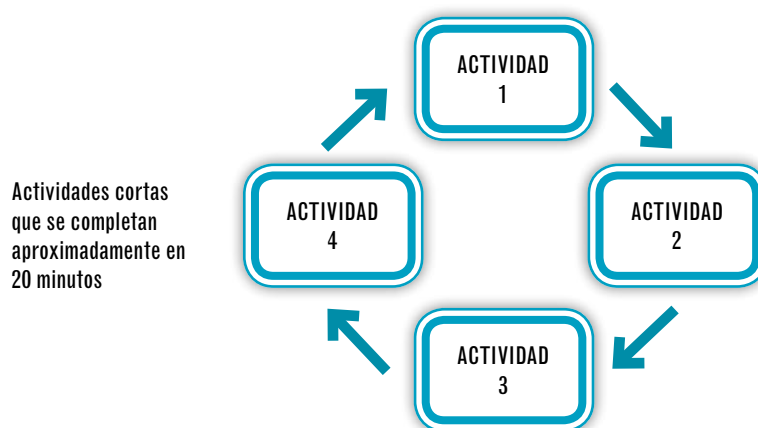


personas adultas voluntarias, y esto ocurre como parte de un desarrollo regular dentro de la actividad, logrando mayor inclusión social y otorgando mayores oportunidades al alumnado, prestando atención a niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que en otros contextos tienden a ser excluidos, o atribuir menores expectativas acerca de sus resultados académicos. La atención a las necesidades especiales desde las AEE toma de referencia no sólo al individuo, sino también el contexto donde éste aprende y se desarrolla. Esta perspectiva es la que permite responder de manera más efectiva a las NEAE, aumentando las expectativas y evitando la reducción del currículum. De este modo la organización que se realiza en el aula es inclusiva, permite la participación del voluntariado, exalumnos, familiares y personas de la comunidad. Logra multiplicar y diversificar las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo; este tipo de actuación evita la segregación que se genera al dividir al alumnado con necesidades diferenciales o dificultades de aprendizaje, lo que problematiza el correcto desempeño e integración con el grupo de estudio. Los GI rechazan la aplicación de adaptaciones curriculares que han generado mayores tasas de fracaso escolar y conflictos, por la falta de integración y discriminación que se genera por este tipo de prácticas segregadoras y se diferencia claramente de la organización mixta o *streaming*. Si queremos mejorar el aprendizaje y la calidad educativa de los niños debemos transformar las interacciones y la modalidad de organización en el trabajo en el aula.

Diversas investigaciones han demostrado que la agrupación por grupos con dificultades es asociada con bajos niveles de capacidad, baja seguridad de sus competencias y resultados académicos, baja autoestima y expectativas, y bajo rendimiento (DUNN, 1968; FITCH, 2003, FISHER, ROACH y FREY, 2002). El sistema de división por aptitudes (*tracking* o *streaming*) se caracteriza por generar distintos itinerarios educativos, por el incremento de los recursos humanos y la separación del alum-



Figura 1. Organización de los grupos interactivos



nado etiquetado como diferente o difícil a un aula o centro. Tiene como resultado un impacto negativo en el rendimiento escolar y sobre las futuras oportunidades en el alumnado, marcando desigualdades por el modo de agrupamiento y aumenta la posibilidad de futura exclusión (FLECHA, 2015). Esta modalidad de agrupación afecta principalmente a los grupos vulnerables con bajo nivel socioeconómico, donde los niveles de exigencia académica suelen ser menores, donde ven reducido el horario destinado a actividades de aprendizaje y reciben menos estimulación para la reflexión y el pensamiento crítico (CHORZEMPA y GRAHAM, 2006). El *streaming* reduce el efecto que tienen los compañeros con un mejor rendimiento sobre la mejora del aprendizaje del alumnado con rendimiento medio y bajo, al no poder interactuar conjuntamente (ZIMMER, 2003). También aumentan los problemas de convivencia,



¡AHORA DE PROFESORES

¿QUÉ ES?	¿QUÉ NO ES?
Una forma de organización del aula.	Una metodología.
Grupos reducidos de alumnado agrupados de forma heterogénea de niveles de aprendizaje, cultura, género, etc.	Grupos cooperativos.
Grupos donde se establecen relaciones entre los y las alumnas que forman parte del grupo por medio del diálogo igualitario.	Agrupaciones flexibles.
Cada grupo cuenta con la presencia de un adulto referente que puede ser el maestro, familiares, u otros voluntarios. El aprendizaje de los alumnos y alumnas depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula tradicional.	Dividir la clase por grupos con un solo adulto como referente, el profesor.
La participación de las personas voluntarias en el aula facilita el aprendizaje y aumenta la motivación de los niños y niñas por el aprendizaje, creando un buen clima de trabajo.	Si previamente se ha sacado del aula al alumnado con bajo nivel de aprendizaje.
Todos los niños y niñas del grupo trabajan sobre la misma tarea.	Si, sin sacar a nadie del aula, los grupos se forman de forma homogénea de acuerdo con el nivel de aprendizaje.
Tanto el profesorado como las personas voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia el alumnado.	Si se hacen agrupaciones heterogéneas en un aula donde está el alumnado de mayor nivel de aprendizaje.
Todos los niños y niñas aprenden, incluso aquellos que tienen facilidad, porque ayudar al otro, implica un ejercicio de metacognición que contribuye a consolidar los conocimientos, hasta el punto de ser capaz de explicarlos a otras personas.	Si dentro de los grupos interactivos heterogéneos se dan tareas diferentes a los niños y niñas por nivel de aprendizaje.
	Si no hay interacción entre los alumnos mientras se resuelve la tarea planteada.

aplicación de este tipo de prácticas tiene dificultades a la hora de responder a las necesidades de los niños con situaciones vulnerables y dar respuesta a la diversidad del alumnado (VALLS, SILES y MOLINA, 2011). Las características de la formación son las siguientes: todo el alumnado en su conjunto en la misma aula y un sólo profesor, lo que no ofrece una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades del alumnado, presentando serios problemas para conseguir el éxito educativo en los rendimientos académicos.

El aprendizaje dialógico es la base de los grupos interactivos (AUBERT et al., 2008). Se construyen con el diálogo igualitario e interacciones horizontales entre las personas, y centra su atención en los vínculos que se establecen dentro de la escuela y fuera del aula, con miembros de la comunidad, incluyendo todas las voces. Vygotsky (1979) elaboró la teoría de que los niños pueden aprender más a través de las interacciones que en un estudio individual aislado. Según Vygotsky, las interacciones sociales en el proceso de aprendizaje tienen un impacto en el desarrollo de los procesos elementales (biológicos) y en los procesos psicológicos superiores. Freire (1997) defendió la posibilidad de transformar el contexto de aprendizaje a través de la acción humana y subrayó el poder de la educación para superar las desigualdades sociales. Es así que las interacciones humanas tienen un papel central en el desarrollo de las capacidades intelectuales y el rendimiento académico. Bruner (1997) enfatizaba la posibilidad de aprender a través de interacciones de los estudiantes, ya sea a través de la enseñanza de cada uno o de los vínculos con otros. En la teoría de la acción comunicativa, Habermas (1987) conceptualiza la acción comunicativa racional como la racionalidad que utiliza el conocimiento para lograr un acuerdo sobre una determinada tarea, y la acción comunicativa como la acción que tiene lugar cuando los actores tienen que estar de acuerdo en una situación o plan de acción que tienen que llevar a cabo para resolver un problema. De acuerdo

por lo que países como Finlandia, con mejores resultados académicos, prohibió por ley en los años 80 esta práctica en las escuelas (INCLUD-ED, 2011).

Otro tipo de formación con bajo impacto es *mixture*, el modo de organización del aula tradicional, en la que se incluye a todo el alumnado, con un profesor. Si bien este tipo de formación del aula tiene como principio la igualdad, la



Figura 2. Composición de los grupos interactivos



Alumnos que trabajan agrupados en 4 grupos heterogéneos con un adulto en cada grupo.

con Habermas todas las personas tienen la capacidad de lenguaje y acción, y por lo tanto todas las personas pueden tener lugar en las acciones comunicativas y acciones de concertación para llegar al consenso. Las interacciones dan proximidad a la explicación, desarrollan habilidades comunicativas, generando múltiples procesos cognitivos. De esta forma, se consolida lo aprendido, aumentan los niveles de comprensión y aprendizaje.

Es así que las AEE responden a la necesidad de cambio del sistema educativo, en un contexto de diversidad y un mundo cada vez más conectado y exigente académicamente, que necesita responder ante la pluralidad de situaciones y desigualdades del alumnado. Tienen el objetivo de dar soporte a todo el alumnado para lograr el éxito educativo y asegurar su inclusión social, buscando así la equidad a través de la diversidad y no dentro de un contexto homogéneo, que no es representante de las sociedades actuales. Por tanto, contemplan la heterogeneidad, en términos culturales, étnicos, de género, de habilidades, en vista de la aplicación del principio de equidad de diferencias (FLECHA, 2000). En este contexto, las distintas identidades son respetadas y valoradas, entendiendo que todos los estudiantes ofrecen un aporte relevante para lograr el éxito educativo mediante un diálogo participativo e igualitario que busca la superación y máximas expectativas para el alumnado.

Los resultados de la aplicación se reflejan en la aceleración de los aprendizajes, el cambio en la dinámica en los conflictos, y en la mejora de la relación entre el alumnado y la escuela. Se realizan los valores de solidaridad y socialización preventiva para la violencia, así como un interés en aprender y mejorar la vida y la calidad de la educación. Son muchas las escuelas que experimentan en poco tiempo un impacto muy potente en el aprendizaje, inducción de la ayuda, valoración de la diversidad, altas expectativas en el alumnado, profesorado y familiares, así como mayor participación con más confianza, mejora del ambiente y convivencia y reconocimiento de las ca-

pacidades de los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, donde se destaca el éxito, percibiendo los beneficios para sus compañeros y para la comunidad, potenciando los sentimientos y la amistad. Y con todo ello la solidaridad entre ellos •



PARA SABER MÁS

AA.vv. (2012). Claves para conseguir el éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429. Número Monográfico.

INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE. Publicación basada en los resultados finales del proyecto del VI Programa Marco INCLUD-ED. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2011/04/Actuaciones-de-%C3%A9xito-en-las-escuelas-europeas.pdf>

VALLS, R., & KYRIAKIDES, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33. doi: 10.1080/0305764X.2012.749213



HEMOS HABLADO DE

Organización en el aula; aprendizaje dialógico; grupos interactivos; solidaridad; Comunidades de aprendizaje.

Este artículo fue solicitado por PADRES y MAESTROS en diciembre de 2015, revisado y aceptado en julio de 2016.



Universitat de Barcelona

MÓDULO 6

GRUPOS INTERACTIVOS



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Formación en Comunidades de Aprendizaje



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación (comunicación) es responsabilidad exclusiva de su autor. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

ÍNDICE

MÓDULO 6. GRUPOS INTERACTIVOS.....	5
6.1. Agrupaciones en el aula	5
6.1.1. Igualdad de oportunidades en el acceso: mixture	6
6.1.2. Atención a la diversidad desde la diferencia: streaming	7
6.1.3. Igualdad de oportunidades en el acceso y de resultados: Inclusión	12
6.2. Grupos Interactivos	15
6.2.1. Características y funcionamiento	15
6.2.2. Aprendizaje dialógico en los grupos interactivos	19
6.2.3. En síntesis ¿Qué es y qué no es un grupo interactivo?.....	20
6.2.4. Impacto de los grupos interactivos	22
6.3. Bibliografía	25

MÓDULO 6. GRUPOS INTERACTIVOS.

En este módulo presentaremos una actuación educativa de éxito: Grupos Interactivos. Trataremos sobre las organizaciones en el aula que existen en los centros escolares, explicando cuáles de ellas ofrecen más éxito al alumnado. Para ello, se presentan y describen las diferentes tipologías de agrupación del alumnado contrastadas por INCLUD-ED (2006-2011) y se discute el impacto de las distintas formas de agrupación sobre el rendimiento académico de los y las estudiantes.

Los grupos interactivos son una forma de organización del aula basada en las evidencias aportadas por la comunidad científica internacional y contrastada con la práctica en el aula en múltiples centros y niveles educativos práctica. Se ilustra la definición con ejemplos para clarificar qué son y cómo funcionan, y qué no son.

6.1. Agrupaciones en el aula

La comunidad científica internacional hace tiempo que ha identificado qué tipo de organización del aula resulta más efectiva para generar el máximo aprendizaje para todos y todas; y, por el contrario, qué tipos de organización del aula reproducen el fracaso escolar y las desigualdades sociales que muchos niños y niñas padecen.

El proyecto INCLUD-ED realizó en las primeras fases de la investigación, una revisión de los sistemas educativos europeos. En este análisis pretendía identificar entre otras prácticas educativas, de qué formas se organiza el alumnado en los diferentes sistemas educativos europeos y cuál es el impacto en el rendimiento educativo de las distintas agrupaciones. Tras la revisión, y siguiendo las aportaciones de la comunidad científica internacional, se identificaron tres formas de agrupación del alumnado: *Mixture*, *Streaming* e *Inclusion*.

	MIXTOS (<i>Mixture</i>)	HOMOGÉNEOS (<i>Streaming</i>)	INCLUSION	
Basados en	Igualdad de oportunidades	Diferencia	Igualdad de resultados/ Igualdad de diferencias	
Agrupamiento	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo	
Recursos humanos	1 profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	
¿Juntos o separados?	Juntos	Separados	Juntos	Separados
	1) Clases con niveles de aprendizaje diversos	1) Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento: a) Agrupaciones de nivel en aulas diferentes b) Agrupaciones de nivel en la misma aula	1) Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos	2) Desdobles en grupos heterogéneos
		2) Grupos de refuerzo y apoyo separados de su grupo de referencia		

Fuente : INCLUD-ED, 2009, p. 37

Existen otras investigaciones, como el proyecto I+D+I MIXSTRIN (CREA, 2009-2011), que analizó de qué forma y en qué medida se daba en los modelos de agrupación del alumnado en los centros educativos de enseñanza en España, definidos por la comunidad científica internacional “mixture”, “streaming”, e inclusión. La base teórica del proyecto MIXSTRIN parte de los resultados obtenidos en la investigación INCLUD-ED.

6.1.1. Igualdad de oportunidades en el acceso: mixture

Todos y todas estamos acostumbrados a la forma más común en que se organizan las aulas en nuestros centros educativos: la típica aula que acoge entre 20-30 niños y niñas de la misma edad. El aula es diversa, pues tenemos alumnado que tiene diferentes niveles de aprendizaje, diferentes dificultades comportamentales, diversidad de culturas, religiones, casuísticas familiares, etc. Hay un único maestro o maestra

llevando la clase. Este formato vendría a representar lo que hemos denominado *mixture* “mezcla”.

Este tipo de organización es la que se da en el aula tradicionalmente, en la que se incluye a todo el alumnado de un grupo, normalmente heterogéneo en cuanto a nivel de aprendizaje, con un único profesor o profesora. La premisa de la que parte este tipo de organización es la de ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a la educación independientemente de su situación o casuística personal a todos los niños y niñas.

Ahora bien, si nos cuestionamos: ¿es el profesor o profesora solo capaz de asegurar que todos los niños y niñas aprenden?, ¿puede el profesor y profesora gestionar toda la diversidad ofreciendo la atención que su alumnado necesita?, ¿la acción del profesor o profesora llega a los niños y niñas que más dificultades presentan?

Las investigaciones muestran que esta agrupación no permite al profesorado dar respuesta a la cada vez mayor diversidad de necesidades que encuentra en su aula. Así pues, lo que acostumbra a pasar es que aquel alumnado que va bien puede seguir la clase, mientras que aquel que tiene más dificultades se va quedando atrás, se aburre, no entiende, se dispersa, etc., llegando a generar conductas disruptivas dentro del aula, falta de atención, desmotivación, entre otras, hasta que consigue finalizar sus estudios, o bien hasta que acaba abandonando el sistema escolar. Ante estas dificultades se han buscado soluciones alternativas a esta diversidad, que se concretan en dos modalidades de organización del aula: *streaming* e *inclusión*.

6.1.2. Atención a la diversidad desde la diferencia: *streaming*

Como alternativa a la agrupación mixta, con la intención de atender a las diferencias y la creciente diversidad, algunos países han desarrollado varias formas de agrupamiento homogéneo, el *streaming*. Se define como la forma de *adaptar el currículum a distintos grupos de alumnos y alumnas en base a sus capacidades dentro de un mismo centro escolar* (European Comission, 2006:19) .

Por ejemplo, en una clase ordinaria con 24 alumnos y alumnas, en algunas asignaturas el profesorado trabajará con los 17 considerados “más fáciles” y otro profesor se ocupará de los siete más “difíciles”, que suelen ser inmigrantes, miembros de minorías o niños y niñas procedentes de entornos desfavorecidos. Otra posibilidad de agrupamiento homogéneo consiste en separar de forma permanente al alumnado según su rendimiento en todas las materias. Si un centro tiene dos grupos de 24 alumnos de la misma edad, los 24 con mejor

rendimiento se agruparán en una clase y el resto en la otra” (INCLUD-ED, 2011:54).

Una de las formas más habituales del *streaming* es la de agrupar por niveles de rendimiento, ya sea dentro o fuera del aula, en todas o en algunas asignaturas, para afrontar y gestionar la diversidad del alumnado. La idea que acostumbra a justificar este tipo de agrupación es que haciendo grupos homogéneos se puede atender mejor a las particularidades de cada estudiante, y ofrecer una enseñanza más “personalizada”. De esa manera, quienes son buenos o buenas estudiantes pueden beneficiarse de un ritmo más intenso, mientras que los estudiantes a quienes les cuesta más, pueden beneficiarse de refuerzos. Estas agrupaciones homogéneas pueden ser de dos formas:

- **Agrupación homogénea fuera del aula.** Tenemos ejemplos de que a aquel alumnado que muestra más dificultades tanto de rendimiento académico como comportamental se les saca del aula durante las materias instrumentales para ofrecerles un refuerzo, o bien directamente se les incorpora en aulas abiertas, unidades de escolarización externa, entre otros recursos, donde la dimensión instrumental no es una prioridad. En los grupos de nivel, la clase se divide en diferentes grupos: grupo A “mejor nivel de rendimiento” y B “peor nivel de rendimiento”. En este caso, el grupo B iría fuera de clase para realizar un refuerzo o simplemente por tener una conducta disruptiva.
- **Agrupación homogénea dentro del aula.** Otras veces se agrupa al alumnado de forma homogénea por niveles de aprendizaje dentro de la misma aula, separando a “los que tienen mejores resultados” de “los que tienen mayores dificultades”. Esto ocurre cuando el centro cuenta con profesorado de apoyo (psicopedagogos/as, logopedas, etc.), que entra en las aulas. Entonces, a cada uno de los grupos se le ofrece un currículum diferente, pues al grupo que muestra más dificultades se les adaptan las actividades y se les reducen los objetivos. La literatura científica llama a esta práctica agrupar al alumnado por *niveles de aprendizaje* en la misma aula.

En el cuadro siguiente se resumen todos los tipos de agrupamientos homogéneos:

TIPOS DE AGRUPAMIENTO HOMOGÉNEO	DESCRIPCIÓN
1. Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento	La enseñanza se adapta a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.
	El alumnado con niveles de rendimiento alto y bajo se agrupan por separado, en la misma aula o en clases separadas.
	El agrupamiento por niveles de rendimiento normalmente se emplea para la enseñanza de materias instrumentales. Aparece más frecuentemente en educación secundaria y suele conducir a distintos itinerarios educativos.
	Esta forma de agrupamiento puede incidir negativamente en el éxito escolar y en la integración social.
	La asignación de alumnado a distintos grupos suele basarse en la decisión individual del profesorado del centro escolar.
	El alumnado perteneciente a colectivos vulnerables se ubica con mayor frecuencia en los grupos de nivel bajo.
2. Grupos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia	Se crean para niños con necesidades educativas especiales o para aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social.
	Estos alumnos o alumnas se separan de su grupo de referencia durante el horario escolar para recibir apoyo educativo.
	Esta medida se suele adoptar con alumnado que requiere educación especial, así como con inmigrantes, miembros de minorías culturales y aquellos que no dominan la lengua de instrucción.
	Una de sus consecuencias es el etiquetado de alumnos y una disminución del nivel de la instrucción recibida.
3. Adaptaciones curriculares individuales exclusoras	Se adapta el currículo oficial al nivel de aprendizaje de un alumno en concreto (o de un grupo de alumnos o alumnas) reduciendo el nivel de dificultad de los contenidos.
	Esta medida suele llevarse a cabo con grupos particulares de alumnado: alumnos de educación especial, inmigrantes y quienes han de aprender la lengua de instrucción.
4. Optatividad exclusora	La elección de una materia o de un conjunto de materias desemboca en desigualdad de oportunidades académicas y sociales en el futuro.
	Cuando esto sucede, la elección de materias o "itinerarios" suele estar fuertemente asociada al estatus socioeconómico familiar y a las expectativas del profesorado.

Fuente: (INCLUD-ED, 2011:47)

¿Qué nos hace pensar que organizando la aulas de esta forma estamos promoviendo que el alumnado de los “grupos C”, de los grupos de refuerzo, de las aulas abiertas, etc., va a conseguir durante su escolarización alcanzar el nivel competencial requerido para finalizar la etapa con éxito, si en estos grupos de nivel se tiende a reducir los contenidos y objetivos curriculares, entre otras prácticas?

Todas estas prácticas lo que hacen es *adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro* (Wößmann & Schütz, 2006). En este sentido, hace décadas que se ha demostrado que el *streaming* genera fracaso escolar y problemas de convivencia (Oakes, 1985).

Flecha (1990), en su libro *La Nueva Desigualdad Cultural*, dedicó un capítulo entero a analizar esa relación con el título *la diversidad por niveles de educación generalista como eslabón de otras desigualdades*. En 1992, Slavin, autor norteamericano fundador del programa escolar *Success for All*, también concluía con esta idea: *se tiene que acabar con las agrupaciones por niveles de habilidad, porque son inefectivas, son inútiles para muchos estudiantes, inhiben el desarrollo del respeto, el entendimiento y la amistad intercultural. Destruyen los valores democráticos y contribuyen a una sociedad estratificada* (Braddock & Slavin, 1992).

De acuerdo con la literatura previa sobre las formas de agrupamiento de los y las estudiantes, en los grupos de nivel “bajo” acostumbran a estar sobrerrepresentados los colectivos sociales más vulnerables. Autores como Dewey, ya indicaban a principios del siglo XX que *dividir el sistema y dar a los otros, los menos afortunados, una educación principalmente concebida como preparación específica para el trabajo, es tratar las escuelas como agencias para la transferencia de la antigua división entre trabajo y placer, cultura y servicio, mente y cuerpo, clase dirigente y clase dirigida* (Dewey, 1930:372). Es decir, no es más que una forma de trasladar la segregación social a las aulas en forma de segregación educativa.

El agrupamiento homogéneo o *streaming* repercute en diferentes aspectos (INCLUD-ED, 2009, p. 26)

1. Efectos sobre el aprendizaje

- El agrupamiento homogéneo no aumenta, y, en todo caso, hace disminuir el rendimiento general de la totalidad de los alumnos y alumnas en aquellos centros escolares en los que se implanta.
- El agrupamiento homogéneo incrementa las diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a rendimiento.

- Los alumnos y alumnas con mejores resultados se benefician, o su rendimiento no se ve afectado por el agrupamiento homogéneo.
- El agrupamiento afecta negativamente al aprendizaje y al rendimiento del alumnado que obtiene peores resultados, dado que rebaja el nivel de contenidos y la dificultad de los materiales, y reduce el tiempo empleado en actividades de instrucción.
- El agrupamiento homogéneo incrementa el riesgo de abandono escolar.
- El agrupamiento homogéneo hace disminuir las oportunidades de aprendizaje y rendimiento del alumnado, al reducir tanto la calidad como el ritmo de aprendizaje.

2. Efectos sobre las expectativas del alumnado y su autoestima

- El agrupamiento homogéneo reduce las expectativas de los grupos con menor nivel de rendimiento.
- El agrupamiento homogéneo hace disminuir la autoestima académica y la confianza en la propia capacidad.
- El agrupamiento homogéneo contribuye a la segregación, la clasificación, la estigmatización y la estratificación social.

3. Incidencia sobre el efecto de los compañeros y compañeras en el aprendizaje

- El agrupamiento homogéneo disminuye las posibilidades de aprendizaje y de rendimiento del alumnado, dado que reduce el efecto positivo que los y las estudiantes con mejor rendimiento tienen sobre aquellos y aquellas con menor nivel de aprendizaje.

4. Efectos sobre la movilidad entre niveles

- El agrupamiento homogéneo reduce las posibilidades de movilidad hacia niveles superiores y disminuye la satisfacción relacionada con la pertenencia a un grupo.

5. ¿Quiénes resultan más perjudicados?

- El alumnado perteneciente a grupos más vulnerables tiene mayor probabilidad de ser asignado a los grupos de nivel inferior.
- La segregación de niños y niñas con discapacidad no mejora su aprendizaje, sino que su aprendizaje disminuye en los grupos segregados.

6.1.3. Igualdad de oportunidades en el acceso y de resultados: Inclusión

Si antes veíamos el caso de un aula donde, o bien todos y todas las estudiantes están juntos y juntas, con un único maestro o maestra, o bien están separados en grupos homogéneos (con personas psicopedagogas, logopedas, etc.), tanto dentro como fuera del aula, ahora veremos cómo el alumnado se organiza de **forma heterogénea**. **Redistribuyendo y reorganizando los recursos existentes** de una manera óptima para dar respuestas a las necesidades de todo el alumnado de una forma eficiente, sin necesidad de separarlos o segregarlos por niveles de aprendizaje. Si hay especialistas (personas psicopedagogas, logopedas, etc.), entran dentro del aula ordinaria. Si se agrupan a los y las estudiantes, se hace de manera inclusiva y en grupos heterogéneos.

Los agrupamientos inclusivos de alumnos y alumnas están resultando muy positivos, dado que potencian el aprendizaje instrumental (en todas las materias) y también ayudan al alumnado en su desarrollo emocional y a desarrollar valores de aprendizaje (INCLUD-ED, 2011:54).

En este sentido, se entiende que *las acciones educativas de tipo inclusivo son aquellas que proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles* (INCLUD-ED, 2011:56). La inclusión supone:

- No segregación.
- Los recursos que tiene el centro educativo se usan para atender a la diversidad dentro de las aulas, en beneficio de todo el alumnado.
- Todo el alumnado participa activamente en el proceso de aprendizaje, con la ayuda del profesor o profesora y de otros recursos materiales y humanos; ningún niño o niña se queda atrás.
- La inclusión no sólo proporciona **igualdad de oportunidades**, sino que se compromete firmemente con la **igualdad de resultados** para todo el alumnado.

Podemos distinguir cinco formas de inclusión en las que esa se concreta:

TIPOS DE INCLUSIÓN	DESCRIPCIÓN
1. Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos	Este tipo de inclusión consiste en proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en aulas con alumnado diverso.
	En la mayoría de los casos es el profesorado quien proporciona este apoyo, aunque también pueden intervenir en el aula familiares o miembros de la comunidad.
	Los Grupos Interactivos han resultado ser una forma muy útil de agrupamiento heterogéneo con una distribución alternativa de recursos.
	En los Grupos Interactivos, las clases se organizan en pequeños grupos heterogéneos de alumnos y alumnas, cada uno a cargo de una persona adulta (profesorado y/o voluntariado) que facilita la interacción y la colaboración entre el alumnado. El tutor o tutora se encarga de coordinar las actividades en el aula y de proporcionar apoyo cuando es preciso.
2. Desdobles en grupos heterogéneos	En la mayoría de los centros, los recursos humanos adicionales se destinan a grupos específicos de alumnos y alumnas, como, por ejemplo, los que se considera que requieren educación especial, inmigrantes y pertenecientes a minorías y aquellos y aquellas que tienen dificultades relacionadas con la lengua. Este apoyo permite a este alumnado permanecer dentro de su grupo de referencia.
	Distintos profesores o profesoras se hacen cargo de diferentes grupos heterogéneos. El grupo de referencia se puede desdoblar, por ejemplo, en dos subgrupos de doce, sin hacer una selección por niveles de aprendizaje.
3. Ampliación del tiempo de aprendizaje	Este tipo de agrupamiento es frecuente en algunas materias (por ejemplo, en lenguas y en matemáticas), y permite organizar la clase de manera distinta y reducir la ratio profesor/alumno.
	La posibilidad de ampliar el tiempo de aprendizaje o de organizar actividades académicas adicionales es más común en el caso del alumnado que vive en áreas socialmente deprimidas o pertenece a minorías.
4. Adaptaciones curriculares individuales inclusivas	Esto puede traducirse en una ampliación del horario escolar, en proporcionar ayuda para el alumnado y sus familias mediante clases en el centro o en casa y en la oferta de actividades educativas en períodos vacacionales y en horario extraescolar durante el curso.
	La adaptación curricular individual inclusiva no se concibe como una reducción de los contenidos se han de adquirir, sino como una adaptación de los métodos de enseñanza para facilitar al alumno o alumna el aprendizaje.
5. Optatividad Inclusiva	La elección de materias optativas no se basa en el nivel de rendimiento del alumnado, sino en sus preferencias, y no conduce a un callejón sin salida.
	No reduce las oportunidades educativas y sociales del alumnado en el futuro, sino que garantiza que este tendrá las mismas posibilidades en cualquier opción que escoja.

Fuente: (INCLUD-ED, 2011:64)

Los efectos asociados a la organización inclusiva del aula son (INCLUD-ED, 2011:48):

1. Efectos sobre el rendimiento

- El aprendizaje dialógico a través del agrupamiento heterogéneo, incide positivamente en el rendimiento académico, tanto del alumnado que obtiene buenos resultados, como del que tiene un menor nivel de aprendizaje.
- El alumnado con bajo rendimiento se beneficia del ritmo de trabajo de los grupos más avanzados.
- Cuando existe una organización adecuada del aula y de los recursos, el alumnado con discapacidades obtiene mejores resultados académicos y desarrolla una mayor autoestima en clases integradas que separado del grupo de referencia.
- La integración del alumnado con discapacidades no produce efectos negativos en el rendimiento de sus compañeros y compañeras y proporciona nuevas oportunidades de aprendizaje para todos.

2. Otros efectos

- La relación entre iguales fomenta el respeto mutuo, la solidaridad, la aceptación de la diversidad (en términos de discapacidad, cultura, género y nivel de aprendizaje alcanzado) y el aprendizaje de actitudes de colaboración entre todo el alumnado.
- El aprendizaje dialógico favorece un mejor comportamiento, las actitudes de cooperación y el altruismo.
- En grupos heterogéneos el alumnado con discapacidad tiene mayores oportunidades para la interacción, recibe más apoyo, desarrolla mejores relaciones y habilidades sociales y se prepara mejor para desarrollar mayor autonomía en el futuro.

Para profundizar

Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Enviromental Research and public Health*, 10(8), 3089-3111.

Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9.

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

6.2. Grupos Interactivos

Como hemos visto, los Grupos Interactivos son una de las formas de concretar una agrupación inclusora del aula. Además, los Grupos interactivos se basan en el aprendizaje dialógico y sus siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Las investigaciones científicas han constatado los resultados de los Grupos Interactivos, que a su vez han sido publicados en revistas científicas como la *Cambridge Journal of Education* (Valls & Kyriakides, 2013) o la *European Education Research Journal* (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

6.2.1. Características y funcionamiento

Los grupos interactivos son una forma de organización del aula en grupos reducidos y heterogéneos y con una redistribución de los recursos humanos disponibles.

Grupos reducidos y heterogéneos. Los grupos suelen ser de entre 4 y 5 alumnas o alumnos (orientativamente, el tamaño depende del número de alumnado en la clase, personas adultas, criterio del profesorado). Se garantiza heterogeneidad en cuanto a nivel de conocimientos, habilidades, género, cultura, lengua, etc. A más heterogeneidad, mejor. El alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades con la lengua por venir de otro país, por ejemplo, no queda al margen sino

que participa activamente en los mismos grupos interactivos con sus compañeros y compañeras (Molina, 2007)¹.

Redistribución de recursos. En los grupos interactivos participan diversas personas adultas, no para asumir grupos con determinadas dificultades o nivel de aprendizaje, sino para dinamizar las relaciones entre alumnado diverso que se ayuda y aprende dialógicamente. Cada grupo cuenta con la presencia de una persona adulta, que puede ser: profesorado y profesionales especialistas (logopedas o psicopedagogos/as, entre otros), alumnado universitario en prácticas, voluntarios o voluntarias de la comunidad (familiares, ex alumnos y alumnas, etc). De nuevo: a más heterogeneidad mejor; si conseguimos personas de diferentes culturas, experiencias y niveles académicos más incrementa la riqueza de las interacciones.

Esto implica una optimización de los recursos existentes para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado de forma eficiente, sin necesidad de separarlos, dividirlos o segregarlos. La reubicación de los recursos humanos consiste en utilizarlos de forma inclusiva dentro del aula con el fin de maximizar los aprendizajes en beneficio de todos y todas.

Funcionamiento

Los grupos interactivos acostumbran a priorizarse en las asignaturas instrumentales tales como lenguas, lengua extranjera y matemáticas; aunque también existen experiencias de grupos interactivos en otras áreas como educación física.

Con los grupos hechos y cada uno con una persona adulta, la clase se divide en periodos cortos, de 15 a 20 minutos, en cada uno de los cuales cada grupo debe resolver una actividad instrumental determinada. Estas actividades son rotativas, de modo que a lo largo de una sesión cada pequeño grupo ha pasado por unas 4 actividades, cada una de ellas dinamizadas por una persona adulta diferente. Trabajar de esta manera hace posible que se puedan acelerar los aprendizajes y multiplica las interacciones con iguales y con personas adultas diferentes.

¹ Véase para profundizar sobre grupos interactivos y alumnado con necesidades educativas la tesis de Molina, S. (2007) *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Unpublished Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona: Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31986/SMR_TESIS.pdf;jsessionid=BB949CB7694652A98F477EACA52991F6.tdx2?sequence=1 [Consultada abril 2013]

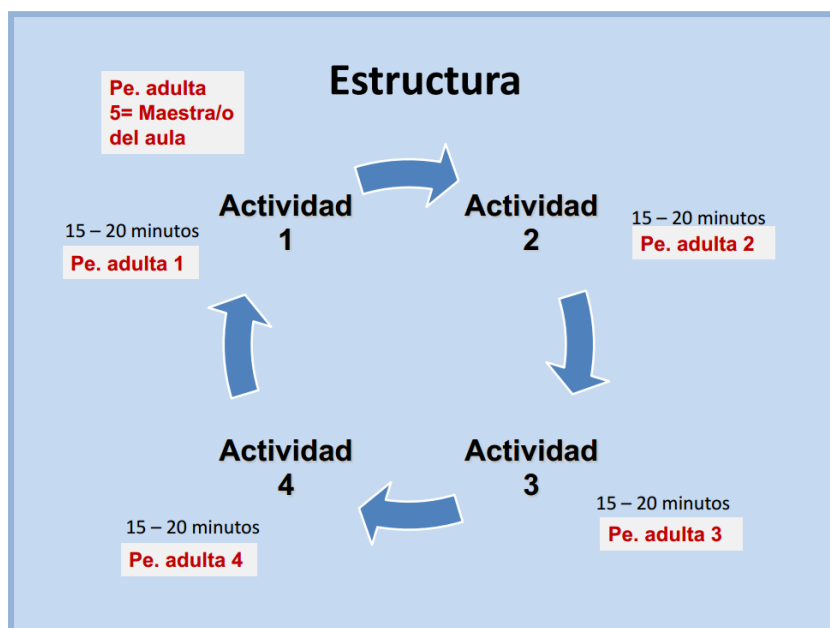


Figura. Estructura de funcionamiento de los grupos interactivos

Siguiendo este esquema,

- Todos los niños y niñas del grupo participan en actividades cortas: de 15-20 minutos.
- Los grupos se relacionan y colaboran a través de la interacción dialógica (diálogo igualitario) para resolver las actividades de aprendizaje; es decir, se potencia que el diálogo se base en el poder de las argumentaciones y no por si es el niño que sabe más o menos.
- El maestro o maestra es el responsable de aula, encargado de coordinar las actividades, gestionar lo que pase en ella y proporcionar el apoyo necesario a quien lo necesite.
- Tanto el profesorado como los y las voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia los alumnos y alumnas.

El siguiente ejemplo ilustra la dinámica de funcionamiento de los grupos interactivos:

Sesión de grupos interactivos propuesta para el ciclo medio o superior. La maestra ha preparado cuatro actividades diferentes para trabajar aspectos tratados durante la semana en lengua y así reforzar todo lo que se ha explicado. Se trata de una Propone lo siguiente:

(1) *Actividad de comprensión lectora.* Un texto narrativo breve que los y las alumnas leen individualmente y comentan el significado. Después contestan varias preguntas sobre la lectura y las corrigen conjuntamente, dialogando unos con a otros.

(2) *Actividad de expresión oral.* A partir de unos cuadros de pintura que muestran diferentes pasajes del libro de *La Odisea*, el alumnado deberá recordar de qué pasaje se trata y explicar qué sucedía exactamente en esa parte de la historia. Cada cuadro es para un alumno o alumna, él o la cual tendrá que explicar a los otros qué sucede en esa imagen. El resto de los compañeros y compañeras corrigen al que explica fijándose en el contenido de su exposición pero también en la postura, el vocabulario y expresiones que usa, el tono de voz, etc. y le hacen sugerencias para mejorar la expresión oral.

(3) *Actividad de expresión escrita.* Los y las alumnas deben escribir una pequeña carta a Don Quijote de la Mancha para convencerle de que deje de leer libros de caballería. Deben dar consejos, explicaciones y argumentos de los problemas que le puede causar, lo dialogan, lo escriben y a medida que van acabando se intercambian las cartas para corregírselas unos a otros y comentar sus aciertos y errores.

(4) *Actividad de léxico y ortografía.* Esta actividad tiene tres partes: 1) los y las alumnas trabajan con los portátiles y hacen un breve dictado en un documento de Word. Conjuntamente y ayudándose deben corregir las palabras que les salen subrayadas en rojo y en verde y descubrir su escritura correcta. 2) Se comentan las palabras que no se entienden y las que nadie sabe el significado se buscan en diccionarios on-line. 3) El alumno o alumna que primero la encuentra, piensa una frase con esa palabra y la dicta a sus compañeros.

Contamos con una hora y media de clase, así que cada actividad puede durar aproximadamente 20 minutos. La maestra recibe a las personas voluntarias y distribuye las cuatro actividades, preguntándoles cuál prefieren hacer. Resuelven dudas en el caso de que los voluntarios o voluntarias tengan preguntas. Cada voluntario o voluntaria se hace responsable de una de las actividades, se inicia la clase y se sientan cada uno con un grupo diferente. Plantean la actividad a los niños y niñas, les ayudan, dinamizan y potencian que interaccionen entre ellos y ellas; y cuando han pasado los 20 minutos la maestra indica que cambien de actividad, el voluntario o voluntaria se cambia de grupo, o los y las niñas de sitio, y se vuelve a iniciar el proceso.

Ejemplo sobre una experiencia de grupos interactivos del CEP Lekeitio

El CEP Lekeitio, del País Vasco expone su experiencia en grupos interactivos, explicada por el director de la escuela en.

Iturbe, X. (2011). Grupos interactivos en el CEP Lekeitio. Suplemento *Escuela*, 1, 7-8.

6.2.2. Aprendizaje dialógico en los grupos interactivos

Como hemos dicho, los grupos interactivos tienen como elementos clave las interacciones y el diálogo (aprendizaje dialógico). Autores como Vygotsky, Bruner, Wells, Freire o Flecha, explicados en el módulo 2, sitúan las interacciones y el diálogo como herramienta que media el aprendizaje. Así los grupos interactivos se convierten en subcomunidades de aprendices mutuos (Elboj & Niemela, 2010) donde predominan los actos comunicativos dialógicos (Oliver, E. & Gatt, S., 2010), que buscan el entendimiento y se basan en las pretensiones de validez.

Comprensión y el entendimiento

Pau y Toni, dos alumnos que participan en GI, nos explican de qué forma buscan llegar todos a la comprensión del problema.

Pau: *Pero en vez de decirle esto es tal, tal, tal... se le ayuda diciéndole a ver, tú esto qué crees que es... Así se va debatiendo la cuestión hasta que se llega a una conclusión buena, con las razones buenas.*

Toni: *O después cuando se corrige, hay uno que ha fallado y no está de acuerdo...*

Pau: *Entonces es decirle: es así... e intentamos hacerle entender que eso es así por esto y por aquello.*

Validez de las argumentaciones

Un niño que participa en GI comenta: *nos hablamos entre todos y ahí vemos en lo que nos habíamos equivocado los demás, y entonces nos reuníamos para repasarlo, para saber en qué nos hemos equivocado, para no volvernos a equivocar más. Nos hablamos todos muy correctamente, nadie grita, ni se pelea, ni nada.*

Las personas adultas que participan enriquecen las interacciones dialógicas, aportando su inteligencia cultural al aprendizaje, potenciando relaciones de solidaridad y de superación de estereotipos. Es frecuente que entren madres o abuelas, por ejemplo, a hacer grupos interactivos y ayudar alumnado a resolver problemas o tareas de lectura que ellas mismas no podrían resolver. Como su tarea consiste en dinamizar

y lograr que el alumnado se ayude entre sí para realizar la tarea, no supone ningún problema el hecho de no dominar materias académicas. En otros casos, tienen conocimientos que de otra manera quedarían desaprovechados, como familiares inmigrantes con dominio del inglés y de otros idiomas, por poner sólo un ejemplo. Pero igualmente su función consiste en promover las interacciones de calidad e igualitarias entre el alumnado para resolver las tareas.

Ejemplo sobre cómo el voluntariado potencia las interacciones

El voluntariado promueve que los alumnos y las alumnas se esfuercen en hacer intervenciones que ayuden a quienes están ayudando a comprender mejor cómo resolver la actividad:

No, pero dile por qué, explícaselo, habladlo, está muy bien que sepas la respuesta, pero deja a los demás que también digan lo que están pensando.

6.2.3. En síntesis ¿Qué es y qué no es un grupo interactivo?

El siguiente cuadro esquematiza lo que caracteriza la actuación educativa de éxito de los Grupos Interactivos y características que a veces se confunden con los mismos, para evitar errores tanto en la explicación como en la aplicación de los mismos.

¿QUÉ ES?	¿QUÉ NO ES?
1. Una forma de organización del aula	1. Una metodología.
2. Grupos reducidos de alumnado agrupados de forma heterogénea de niveles de aprendizaje, cultura, género, etc.	2. Grupos cooperativos.
3. Grupos donde se establecen relaciones entre los y las alumnas que forman parte del grupo por medio del diálogo igualitario.	3. Agrupaciones flexibles.
4. Cada grupo cuenta con la presencia de un adulto referente que puede ser el maestro o maestra, familiares, u otros voluntarios. El aprendizaje de los alumnos y alumnas depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula tradicional.	4. Dividir la clase por grupos con un solo adulto como referente, el profesor o profesora.

5. La participación de las personas voluntarias en el aula facilita el aprendizaje y aumenta la motivación de los niños y niñas por el aprendizaje, creando un buen clima de trabajo.	5. Si previamente se ha sacado del aula al alumnado con bajo nivel de aprendizaje.
6. Todos los niños y niñas del grupo trabajan sobre la misma tarea.	6. Si, sin sacar a nadie del aula, los grupos se forman de forma homogénea de acuerdo con el nivel de aprendizaje.
7. Tanto el profesorado como las personas voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia el alumnado.	7. Si se hacen agrupaciones heterogéneas en un aula donde está el alumnado de mayor nivel de aprendizaje.
8. Todos los niños y niñas aprenden, incluso aquellos que tienen facilidad, porque ayudar al otro, implica un ejercicio de metacognición que contribuye a consolidar los conocimientos, hasta el punto de ser capaz de explicarlos a otras personas.	8. Si dentro de los grupos interactivos heterogéneos se dan tareas diferentes a los niños y niñas por nivel de aprendizaje.
	9. Si no hay interacción entre los alumnos y alumnas mientras se resuelve la tarea planteada.

Fuente: página web de Comunidades de Aprendizaje.

A continuación se definen los roles del docente y los voluntarios/as:

Roles	
Docente	Voluntario/a
<ul style="list-style-type: none"> • Organiza la clase • Define los grupos • Prepara las actividades • Prepara las hojas de evaluación • Guía a los voluntarios/as • Establece el tiempo de las actividades • Apoya las necesidades individuales • No es un voluntario en un grupo sino que supervisa todos los grupos • Concluye la clase con la idea general • Establece criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica las actividad al grupo • Facilita las interacciones en el GI • Se asegura de que todos/as participan • Estimula y enseña cooperación • Asegura que los niños/as no se molestan ni copian • Supervisa y da soporte • Recoge las actividades y las entrega al docente • Informa al docente del desarrollo de la actividad • Colabora en la evaluación • No es un profesor/as

6.2.4. Impacto de los grupos interactivos

Las actuaciones educativas de éxito son las que consiguen mejores resultados en todo: en aprendizaje instrumental y resultados académicos, y en sentimientos, desarrollo emocional y valores. Grupos Interactivos lo consigue, sea donde sea, en cualquier nivel educativo y contexto.

En cuanto al aprendizaje estrictamente académico, los centros observan las mejoras en las evaluaciones internas y también en las externas, como evaluaciones de diagnóstico:

Resultados

Docentes

- Clases sin conflictos.
- Acaban el programa establecido
- Reduce el tiempo de espera.
Clases más dinámicas.
- Más atención individualizada.
- Se da protagonismo a los estudiantes “invisibles”.
- Los estudiantes están más enfocados/as en la tarea y más motivados/as a aprender.
Aprenden mucho más.
- Interaccionan con los voluntarios y juntos crean altas expectativas para todo el alumnado.

Estudiantes

- Les gusta aprender con voluntarios/as.
- Se ayudan unos a otros.
- No se pelean y se hacen más amigos/as.
- Se lo pasan bien y están motivados/as.
- Todos/as aprenden más.

Voluntarios/as

- Les gusta ayudar a los estudiantes
- Aprenden ellos/as.
- Se sienten comprometidos con la escuela y el aprendizaje.

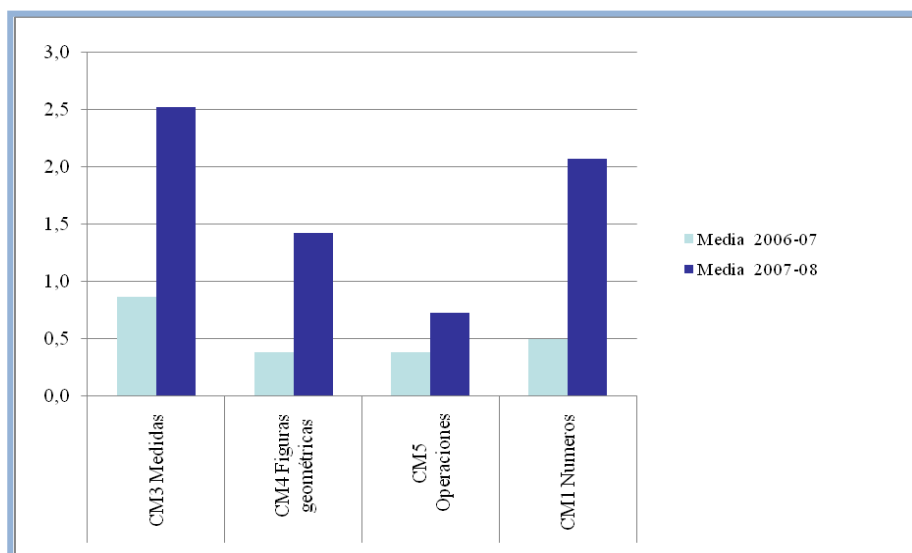
Ejemplo de experiencia del IES Gregorio Salvador

“Las pruebas de diagnóstico reflejan una sustancial mejora en la competencia lingüística en relación al curso académico 2006-2007 (el proyecto se inició a partir del curso 2007-2008). Idéntica mejora podemos detectar en el razonamiento matemático y en la competencia en el medio natural y físico.”

Sánchez, J.L. (2011). Actuaciones Educativas de Éxito. Suplemento *Escuela*, 1, 3-4.

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en las pruebas externas en la competencia matemática en uno de los estudios de caso del proyecto INCUD-ED, tras empezar a aplicar grupos interactivos y otras actuaciones en 2006-07.

Mejora de los resultados en la competencia de matemáticas



Fuente: obtenida de los resultados de Includ-ed

Para explicar estos resultados debemos volver a los principios del aprendizaje dialógico: es con diálogo que hay más excelencia. Es con diálogo y solidaridad que no sólo aprende y se beneficia de los grupos interactivos el alumnado que tenía dificultades, sino todos y todas. Quienes van mejor, todavía aprenden más porque lo explican a sus compañeros y compañeras. Este ejercicio de metacognición contribuye a consolidar los conocimientos, mientras que gana en competencias comunicativas y en valores.

Ejemplo de experiencia del Colegio Paideuterion

Es muy llamativo en Primaria que, cuando alguien termina la tarea, no se pavonea por ser el primero, sino que pregunta ¿a quién puedo ayudar? Dicho en boca de una voluntaria: Los niños trabajan a un ritmo increíble, intentan no dejar nunca un ejercicio a medias y menos permitir que sus compañeros no terminen el ejercicio, pero eso sale de ellos, sin necesidad de que nadie les diga nada, ni les mande callar ni nada de nada. Es increíble.

Vázquez, T. & Cidoncha, G. (2011). ¿Este año hacemos grupos? Suplemento *Escuela*, 1,5.

ChiPE Project: Let school children speak

El Proyecto financiado por la UE ChiPE (Children's personal epistemologies: Capitalising children's and families' knowledge in schools towards effective learning and teaching) tuvo por objetivo testar algunas de las Actuaciones Educativas de Éxito identificadas en INCLUDE-ED. En concreto el objetivo fue saber si estas actuaciones funcionarían también en el Reino Unido. Específicamente el equipo de ChiPE Project quiso saber si estas actuaciones fortalecerían el propio conocimiento a través de la interacción con el punto de vista de otros estudiantes.

El equipo investigador estudió seis escuelas inglesas y dos españolas en contextos diversos y con diferentes circunstancias y niveles socioeconómicos y educativos. 14 docentes, otros 13 adultos y más de 350 estudiantes formaron parte de la investigación.

La investigación revela que con estas AEE se consigue revertir la habitual tasa de habla alumnado/docente con el 75% de los estudiantes haciendo el 80% del habla en la clase. Intervenciones del alumnado que fueron normalmente complejas e interactivas, con niños y niñas justificando sus diferentes puntos de vista basados en su propio conocimiento. El nivel de atención fue sostenido en sesiones de una hora.

El equipo del proyecto concluyó que un entorno dialógico, centrado en los alumnos/as mejora el rendimiento académico, produce construcciones lingüísticas complejas y anima a los estudiantes a usar su conocimiento. Además, estas AEE produjeron profundas conversaciones sobre temas morales, tabúes o de difícil abordaje, y construyeron relaciones sociales positivas. Las familias fueron muy favorables hacia estas prácticas y los docentes gratamente sorprendidos del nivel de entusiasmo y atención de los estudiantes.

Información sobre ChiPE project está disponible en:

http://cordis.europa.eu/result/rcn/175142_en.html

Grupos Interactivos genera una enorme solidaridad en la práctica cotidiana, que no puede compararse a las clases sobre solidaridad do según qué talleres, y que se traslada después al patio, a los pasillos. La ayuda en las tareas, semana tras semana, se va extendiendo a otros espacios mejorando la convivencia dentro del aula, y en el resto de la escuela.

Para profundizar

Elboj, C.& Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166

INCLUD-ED Consortium (2009). Actions for success in schools in Europe. Brussels: European Commission

6.3. Bibliografía

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education. *Common Destiny Conference*, John Hopkins University, Baltimore, MD, USA.

CHIFE project (2013-2015). Children's personal epistemologies: Capitalizing children and families knowledge in schools towards effective learning and teaching. 7th Framework Programme. People. Directorate-General for Research, European Commission.

CREA. (2009-2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e inclusión*

Dewey, J. (1930). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. the case of interactive groups. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

European Comission. (2006). *Commission staff working document. accompanying document to the communication from the commission to the council and to the european parliament. efficiency and equity in european education and training systems*.

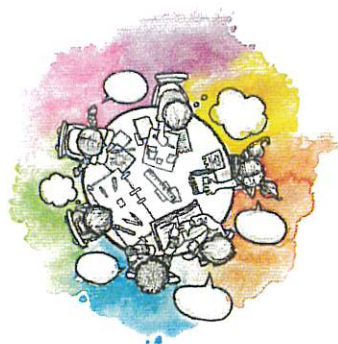
Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Enviromental Research and public Health*, 10(8), 3089-3111.

Flecha, R. (Ed.) (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.

- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural* [*The new cultural inequality*]. Barcelona: El Roure.
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166
- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission, Estudios CREADE.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad* [*Interactive Groups: a practice within Learning Communities for the inclusion of disabled students*]. (Unpublished) Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona.
- Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New York: Vail-Ballou Press.
- Tellado, I. & Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 163-176
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. *Analytical report for the European Commission prepared by the European expert network on economics of education (EENEE) to accompany the communication and staff working paper by the European Commission under the same title*, 26.4.2006.



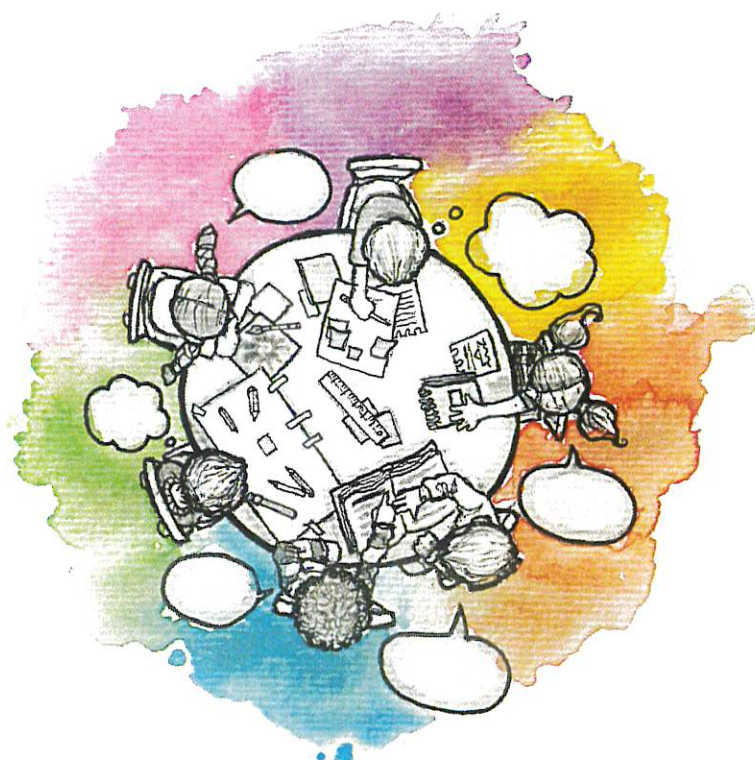












ju jesuitas
València