

GRUPOS INTERACTIVOS Y ÉXITO ESCOLAR EN ALUMNADO EN DESVENTAJA SOCIAL

Lars Bonell García¹ (2011)

Trabajo para el seminario de doctorado:

“La educación de los refugiados”

Profesor Agustín Velloso

Programa de Formación en Investigación Histórica y Comparada en Educación

Curso 2010-2011

¹ Juan Navarro 30, 1º D. 28053 MADRID. 600 31 14 39. larsbonell@gmail.com

Índice

Introducción.....	3
1. Aprender en situación de desventaja social.....	4
1.1. Éxito escolar e inclusión social.....	4
1.2. El alumnado en situación de desventaja social.....	5
1.3. ¿La escuela reproduce o transforma?.....	7
1.4. Culturas minoritarias y exclusión educativa.....	8
1.5. Diversidad y éxito escolar.....	11
2. Grupos interactivos para el éxito escolar de todos y todas.....	15
2.1. Espacios de diversidad.....	19
2.2. Espacios de interacción para el aprendizaje.....	27
2.3. Espacios de participación comunitaria.....	39
2.4. Espacios de confianza interactiva.....	51
Conclusión.....	61
Bibliografía.....	63

Introducción

Las competencias y aprendizajes necesarios para la integración en la sociedad han de ser un derecho para todas las personas independientemente de su grupo cultural de referencia o del nivel socioeconómico de su entorno. Sin embargo la sociedad es desigual.

En nuestro país, a través de la expansión de la escolarización a todos los grupos sociales y culturales se han reducido de manera importante las desigualdades educativas, pero siguen existiendo.

La escuela puede adaptarse a la desigualdad para reproducirla, o puede contribuir a su reducción para transformarla. Las orientaciones transformadoras han de fundamentarse en el conocimiento científico y en aquellas prácticas que ya han demostrado su éxito.

Los *grupos interactivos* contribuyen a la mejora de los resultados escolares, entre ellos, los del alumnado perteneciente a minorías culturales y/o en situación de desventaja social. A través de la revisión de diversas aportaciones teóricas estudiaremos su funcionamiento buscando obtener explicaciones que rindan cuenta de su éxito.

Para ello atenderemos a cuatro rasgos que definen a los *grupos interactivos* como espacio de aprendizaje: la diversidad, la interacción, la participación de la comunidad y la confianza interactiva.

1. Aprender en situación de desventaja social

1.1. Éxito escolar e inclusión social

La obtención de unos resultados académicos que permitan avanzar en la vida escolar a través de sus distintos niveles educativos es un factor de inclusión social. Desde el punto de vista económico, existe una correspondencia entre los niveles educativos alcanzados y las posibilidades de obtención de empleo, tal y como se muestra en el siguiente análisis elaborado a partir de la Encuesta de Población Activa, cuarto trimestre de 1998 y el Boletín Mensual de Estadística (INE 2000-2003):

Como podemos observar en los cuadros 1 y 2 de la página siguiente, que muestran a grandes rasgos un período de casi treinta años, se da una relación clara entre nivel de estudios y actividad. Así, mientras las personas analfabetas, sin estudios y con estudios primarios tienden a disminuir entre las activas, todos los demás grupos, en función de sus estudios, crecen o se mantienen. Dentro del 55,3% global de la población ocupada sobre el total de población activa, sólo está ocupado el 7,6% de las personas analfabetas o el 31,5% de las personas con estudios primarios, en contraposición con el 82,0% de las que tienen estudios superiores. La educación secundaria se muestra clave para acceder al mercado de trabajo y la educación superior es sin duda una ventaja clara para conseguir trabajo, poniendo en evidencia que la universidad “no” es una fábrica de parados sino una garantía de empleo (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004: 17-18).

También se da una correlación entre el nivel educativo y las categorías profesionales desempeñadas. En relación con el área metropolitana de Barcelona, Subirats (2003: 53) muestra que:

entre los jóvenes de 26 a 35 años, el 72% de los que ostentan categorías profesionales altas están en posesión de títulos universitarios y sólo el 6,5% tiene estudios primarios como máximo, mientras en las categorías profesionales bajas sucede todo lo contrario: el 3,2% de los jóvenes tienen títulos universitarios y el 55%, estudios primarios. Es decir, la asociación entre títulos universitarios y categorías profesionales altas es hoy más consistente que nunca, aunque por supuesto un título universitario no garantice ni un buen sueldo ni un buen trabajo. (...) los mismos resultados nos muestran que cada vez hay un mayor porcentaje de personas con Educación Secundaria que ostentan categorías profesionales bajas.

La escuela permite el desarrollo de aprendizajes instrumentales importantes para la inclusión en la sociedad. El tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información ha sustituido el procesamiento de recursos materiales como centro de la

producción económica por el procesamiento de información. La transformación de la lógica económica ha tenido como consecuencia la aparición de nuevas formas de desigualdad entre personas -así como grupos sociales y países (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2005: 18)-, basadas en las posibilidades de desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con el acceso, selección y procesamiento de información.

Esta polarización de la sociedad ha recibido el nombre de *darwinismo social*, *sociedad dual*, o *sociedad de los dos tercios*, que incluye dentro del mercado de trabajo a dos tercios de la población, mientras que el tercio restante se encuentra en situaciones inestables o de paro estructural. (Elboj et al., 2005: 17).

Este nuevo contexto social ofrece oportunidades importantes para la superación de las desigualdades sociales en el ámbito escolar si éste es capaz de garantizar el aprendizaje de competencias comunicativas a todo su alumnado.

Más allá de la relación entre escuela y empleo, “autores como Gorz, McLuhan, Giddens, Beck, Toffler, Negroponte, Castells y Senté identifican las capacidades intelectuales y los recursos tecnológicos como factores clave no sólo para el mercado laboral, sino para ser personas activas e integradas en la sociedad actual” (Aubert et al., 2004: 14).

Desde una perspectiva cultural, Bruner (1999: 43) afirma que

la educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben. (...) Aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar, con las que después se pueden comprar “distinciones” en los “mercados” institucionalizados de una sociedad.

1. 2. El alumnado en situación de desventaja social

El Informe PISA 2009 muestra que existen diferencias de rendimiento entre el alumnado por variables relacionadas con el estatus social, económico y cultural (OCDE, 2009: 89-90, 100-101). El alumnado en situación de desventaja social tiende a obtener peores resultados, aunque se insiste en la influencia de variables de otro tipo como la organización y funcionamiento de la escuela: “la distribución de las puntuaciones de los alumnos pone de manifiesto que el entorno social, económico y cultural influye de modo notable, pero no explica todo el resultado” (OCDE, 2009: 97).

También se producen diferencias entre el alumnado cuyas familias son originarias del país y aquellas que no lo son. El alumnado perteneciente a familias inmigrantes es el que peores resultados obtiene (OCDE, 2009: 108-109), siendo ésta una tendencia en todos los países de la OCDE “con la excepción de Australia, diversos países asiáticos o del Este europeo”.

Independientemente de las variables explicadas, las mayores diferencias de rendimiento se encuentran entre los alumnos que no han repetido ningún curso y los que sí lo han hecho (OCDE, 2009: 110-112). En el informe español se afirma que:

Este sistema educativo funciona comparativamente muy bien con los dos tercios de los alumnos que a lo largo de la geografía española vienen obteniendo resultados muy positivos en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Sin embargo, este sistema educativo se deja atrás a un tercio de los alumnos, cuyos resultados son, además, comparativamente decepcionantes.

(...) Conviene resaltar, además que estos alumnos repetidores de 15 años están a punto de dejar la educación secundaria obligatoria. Muchos de ellos lo harán sin el título de ESO y, consecuentemente, engrosarán el dramático porcentaje de alumnos que abandonan tempranamente la educación y la formación.

(...) El estudio reitera (...) el riesgo que sufren los alumnos que se encuentran en el nivel de rendimiento 1 de afrontar insatisfactoriamente preparados su formación posterior y su incorporación a la vida laboral y social. Los alumnos repetidores, por tanto, sufren un alto riesgo de padecer exclusión social (OCDE, 2009: 112).

Estos datos no sólo muestran que el alumnado en desventaja social tiene mayores barreras para obtener buenos resultados académicos sino que un tercio de los alumnos y alumnas de 15 años que estudian en España no están obteniendo los aprendizajes necesarios para garantizar su inclusión en la sociedad, teniendo así muchas posibilidades de engrosar el *tercio excluido* de la *sociedad de los dos tercios*.

1.3. ¿La escuela reproduce o transforma?

La antinomia reproducción-transformación en relación con la escuela puede observarse, al menos, desde dos perspectivas.

Por una parte, si la escuela se pone “al servicio de los grupos dominantes cumple la función de legitimar las desigualdades sociales, pero al servicio de los grupos excluidos contribuye a igualar la sociedad” (Aubert et al., 2004: 39-40). Muchas escuelas y prácticas educativas lo están demostrando. Son aquellas que “no se plantean qué pueden hacer con el alumnado y con la escuela que ahora tienen, sino cómo han de transformarla para lograr que todo el alumnado logre atravesar la barrera de la exclusión educativa y social” (Elboj et al., 2005: 20), mostrando, así, que las concepciones reproduccionistas que niegan la posibilidad de transformación desde la escuela son falsas (Aubert et al., 2004: 38-39). Por tanto es necesario adscribirse a una posición de ambivalencia coherente con las perspectivas duales de la sociología (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2001): la escuela puede reproducir y también puede reducir la desigualdad; así como la estructura o el sistema tiende a la reproducción, la agencia humana es capaz de transformarla.

La segunda perspectiva relaciona la reproducción con el mantenimiento de las sociedades en la medida en que prepara a sus jóvenes miembros para su integración en ella. La transformación, aquí, remite a la capacidad que la escuela tiene para cambiar la sociedad en términos de mejora. Desde nuestro punto de vista, de nuevo,

la educación cumple una doble función: por un lado, educa a las personas en aquellos valores y conocimientos que les van a permitir integrarse en su comunidad y en su cultura, de forma que este proceso sea lo más natural posible y, por otro, les proporciona las herramientas intelectuales y espacios de encuentro social para que desarrollen el sentido crítico y planeen conjuntamente procesos de cambio institucional y social (Aubert et al., 2004: 40).

En palabras de Bruner (1999: 62), la educación “es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura”.

Para que la escuela sea capaz de desarrollar su potencialidad transformadora es necesario “desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad” (Giroux, 1990: 34), llevar a la práctica esas posibilidades apoyándose

en el conocimiento científico disponible y en las experiencias de éxito, y demostrar que la educación puede contribuir a que todas las personas, independientemente de su extracto socioeconómico u origen cultural, tengan las mismas posibilidades para incluirse en la sociedad y para ser miembros activos en ella.

La escuela tiene una parte importante de responsabilidad en la reducción de las diferencias de resultados entre el alumnado en desventaja social y el que no lo está, o entre el alumnado inmigrante y el originario del país, así como en evitar que un tercio de estudiantes no cuente con garantías para su inclusión social.

1.4. Culturas minoritarias y exclusión educativa

El alumnado perteneciente a culturas minoritarias está en una situación de especial vulnerabilidad con respecto a la educación.

Por una parte están las personas que han emigrado de sus países en busca de una sociedad de acogida en la que los derechos humanos se puedan ejercer con mayor normalidad.

En muchos casos la emigración obedece a razones económicas, las personas huyen de situaciones de pobreza buscando mejorar su nivel de vida: “Aún sigue sin explicarse por qué los habitantes de países pobres iban a querer renunciar a disfrutar de las condiciones de vida de los habitantes de países ricos” (Velloso, 2010: 38).

En otros casos la marcha de su país se produce cuando las personas escapan de conflictos armados o persecuciones políticas, religiosas o de otra índole que ponen en peligro su libertad, su integridad física e, incluso, su propia vida. A estas razones suele sumarse también la económica, dado que “no es raro, sino todo lo contrario, que donde se conculcan los derechos humanos de tipo socioeconómico no brillan los demás” (Velloso, 2010: 40).

A pesar de que “en muchas ocasiones, los que se supone que proceden de culturas inferiores y de países menos desarrollados, poseen un nivel cultural y unos conocimientos superiores a los que tienen los nacionales” (Velloso, 2010: 58), les resulta complicado salir de una situación de partida de clara desventaja socioeconómica en la sociedad de acogida.

Por otra parte están los alumnos de familias pertenecientes a minorías étnicas. En el caso de nuestro país la más representativa es el pueblo gitano, “que, según los datos disponibles, sigue sufriendo altas tasas de fracaso y abandono escolar, desempleo, pobreza y exclusión en diversas esferas sociales como consecuencia de una larga historia de persecuciones, discriminación y racismo (Castellani, 2005)” (CREA, 2010: 17-18).

Ambos colectivos están en situación de riesgo de exclusión que puede ser minimizado a través del éxito escolar. Sin embargo, encuentran serias dificultades para lograrlo.

En el caso del alumnado inmigrante, además de los datos de PISA 2009 mostrados más arriba, Etxeberria (2009: 5) en su análisis del informe PISA 2003 afirma que

los alumnos inmigrantes de la escala inferior socioeconómica, obtienen peores resultados que los nativos en el mismo nivel socioeconómico. Por el contrario, en los altos niveles de la escala socioeconómica, alumnos inmigrantes y nativos obtienen resultados similares.

Si las diferencias entre nativos e inmigrantes eran importantes en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas, la situación del alumnado inmigrante de los niveles sociales inferiores, en los cuales están más representados, tienen que ser mucho peores de lo que el informe advierte.

Otro ejemplo significativo es el que se explica en Aubert et al. (2004: 74):

En Ceuta, el fracaso de los niños y niñas árabes en las escuelas españolas alcanza el 40% de la población escolar y tan sólo una decena llegó a la selectividad, lo que representa un 4% del total del alumnado presentado a las pruebas (Abad, 2000).

En lo que respecta a la población escolar refugiada, “por regla general (...) se representa con una pirámide cuya base (educación elemental) es muy ancha y cuyo vértice (la post-elemental) es muy estrecho, y lo mismo sucede en las zonas rurales de los países que abandonaron” (Velloso, 2010: 48).

También el alumnado gitano cuenta con importantes barreras para alcanzar el éxito escolar, tal y como se muestra en recientes investigaciones (FSG, 2010; CREA, 2010) o como se afirma en publicaciones anteriores como por ejemplo:

En 1999, según datos aproximados del Instituto Romani de Servicios Sociales y Culturales, el 70% de la comunidad gitana adulta se encontraba sin escolarizar y el 60% de los niños en edad escolar no asistían al colegio regularmente, siendo mínimo el número de personas gitanas que han accedido a la universidad (Hero, 1999). Según los datos del curso 1995-1996, el 57% del

alumnado atendido en programas de compensación educativa pertenecía a alguna minoría étnica, un 36% era alumnado gitano y un 21% hijos e hijas de inmigrantes (Aubert et al, 2004: 74).

Además de la barrera socioeconómica, estos colectivos sufren otro tipo de dificultades para su inclusión por el hecho de no pertenecer a la cultura dominante, que están conformadas por estereotipos -una “creencia superficial sobre un grupo según la cual, todos sus miembros comparten uno o varios rasgos”- y prejuicios -“un estereotipo negativo que va acompañado de una fuerte antipatía o incluso un odio irracional hacia un grupo y sus miembros” (Catep y Sembla, 2008). “Cuando los estereotipos se asientan en el imaginario social, terminan por convertirse en prejuicios, provocando sospechas o temores irracionales hacia todo lo que tenga que ver con el grupo estigmatizado” (FSG: 2005).

Los prejuicios estigmatizan a los miembros de determinados grupos culturales dotándoles de un atributo “profundamente desacreditador”. Según Goffman (2008: 15),

un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos,

lo que puede llevarnos a construir “una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona” (Goffman, 2008: 17).

En relación con las personas procedentes de países de la periferia económica y política, abundan en la sociedad informaciones falsas que contribuyen a reforzar los prejuicios sociales sobre sus grupos de referencia. Un ejemplo de ello es cuando se afirma que “los servicios sociales de todo tipo que se facilita a los emigrantes -alojamiento, sanidad, educación y otros- son a costa del trabajo de los habitantes autóctonos” (Velloso, 2010: 71). Otras características asignadas a estos colectivos consisten en que “quitan puestos de trabajo y fomentan la precariedad laboral”, que “no se quieren integrar”, que su presencia “aumenta la delincuencia” o que “tienen un bajo nivel educativo y cultural” (Catep y Sembla, 2008).

Este último rasgo, alimentado por la afluencia de afirmaciones que marcan un porcentaje de alumnado de estas características como tope para no bajar el nivel de los centros², fomenta actitudes de rechazo hacia la presencia de alumnado inmigrante y gitano en los centros escolares y abre las puertas a su culpabilización y, por ende, a la exención de responsabilidades al propio funcionamiento de los centros.

Es muy probable que las intenciones de las personas que emiten estas informaciones no sean alimentar la exclusión, sin embargo, hemos de afirmar con Serradell y Munté (2010: 348) que “además de la intención que tengan los sujetos, es imprescindible tener en cuenta los efectos de sus actos comunicativos”.

La perspectiva culpabilizadora facilita la asunción de planteamientos reproduccionistas que niegan el potencial transformador de la escuela y que acaban concretándose en prácticas de redistribución de alumnado inmigrante que no están ofreciendo buenos resultados.

1.5. Diversidad y éxito escolar

La perspectiva inversa a la anterior nos lleva a afirmar que una sociedad cada vez más multicultural no puede permitirse desaprovechar la riqueza que aporta la amplia y cada vez más profunda diversidad de alumnos y alumnas presentes en nuestras aulas. Para ello es necesario tomar como referencia aquellas prácticas que están obteniendo buenos resultados así como los conocimientos teóricos disponibles que las sustentan.

El INCLUD-ED, *Estrategias para la inclusión y la cohesión social a través de la educación*³, es el primer Proyecto Integrado de los Programas Marco de Investigación Europea dedicado a la educación escolar. Tiene como objetivo principal “analizar en Europa las estrategias educativas que contribuyen a la superación de desigualdades y

² Como ejemplo se puede consultar la entrevista al presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo publicada en El País con fecha 22 de julio de 2010: “Sabemos que un cierto nivel de inmigrantes en una escuela no tiene efectos negativos para la enseñanza hasta que supera determinado umbral. (...) No más del 25% o 30% por aula. Hay centros que lo superan. Cualquier redistribución de los alumnos inmigrantes será buena. Tener más alumnos de buen rendimiento mejora al resto y tenerlos malos empeora a los otros”. Por otra parte, “en los 90 se emitían en España recomendaciones para evitar que la “diversidad cultural” superara el 15%” (Aubert et al, 2008: 233).

³ INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011). FP6, Priority 7 (Social Sciences and Humanities), European Commission. www.ub.edu/includ-ed

promueven la cohesión social, así como aquellas que generan exclusión social, centrándose en grupos sociales vulnerables: mujeres, jóvenes, inmigrantes, grupos culturales y personas con discapacidad” (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009: 184).

Esta investigación está generando amplio conocimiento acerca de actuaciones de éxito escolar, como la que explicaremos en el siguiente capítulo. Uno de los proyectos de los que se compone, el Proyecto 6, está dedicado a estudiar la “evolución de comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que integran intervenciones sociales y educativas logrando reducir significativamente las desigualdades y fomentar la inclusión” (Flecha et al., 2009: 184).

En él, se muestra, entre otros, el estudio de casos de dos centros educativos del Estado Español que tienen población de bajo nivel socioeconómico y alumnado perteneciente a minorías. Los resultados que han obtenido, directamente relacionados con la implicación “decisiva, evaluativa y educativa” (Flecha et al., 2009: 185) de la comunidad, demuestran que transformando la manera en que funcionan los centros es posible conseguir el éxito educativo en contextos de alta diversidad.

Las escuelas de éxito en la diversidad han de dejar atrás “tendencias asimilacionistas que provienen del racismo moderno, partiendo explícita o implícitamente de la superioridad de la propia cultura, exigen la anulación de las demás y dan a la escuela la función de silenciar sus aportaciones” (Aubert et al., 2004: 79).

La negación de las aportaciones de las culturas minoritarias y la imposición de patrones culturales tendentes a la homogeneización de los y las escolares no va a mejorar los resultados académicos.

También es necesario evitar planteamientos relativistas que poniendo el énfasis en la diferencia legitimen la desigualdad, incluida la desigualdad en el rendimiento escolar:

Bajo ciertas posturas relativistas, el respeto a la diferencia se asocia con aceptar las desigualdades en las que viven las personas por el hecho de ser distintas. Se considera que respetar la diferencia cultural conlleva aceptar, mantener e incluso reproducir (directa o indirectamente) estas desigualdades. (...) Por ejemplo, la marginalidad laboral en la que viven muchas personas gitanas llega a considerarse una característica cultural propia de este pueblo (Flecha, 2005).

La opción idónea para el éxito es la integración basada en el diálogo multicultural.

La integración es un proceso sociocultural interactivo fundado sobre la interdependencia, la confrontación, el intercambio y la igualdad. Es un proceso gradual mediante el cual los nuevos residentes se convierten en participantes activos de la vida económica, social, cívica y cultural del país receptor. La integración pone el énfasis en una relación dinámica entre el inmigrante o los grupos de inmigrantes y la sociedad de acogida. Supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el “otro” es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social (Palou, 2007).

Para que la integración sea un hecho real es necesario que se produzca un diálogo igualitario (Habermas, 2003) basado en el poder de los argumentos en vez de en los argumentos del poder. Las escuelas han de transformarse en espacios donde primen las interacciones dialógicas frente a las interacciones de poder en los procesos de comunicación entre los diferentes agentes educativos (Aubert et al, 2008: 138-150). Es de esta manera como se superan contextos en los que las “otras” voces son calladas, en los que “es la absorción cultural lo que sucede en realidad y, como mucho, la celebración aislada de manifestaciones culturales de grupos reducidos que no trascienden la esfera privada” (Velloso, 2010: 58). Así,

toda propuesta educativa que quiera ser exitosa y potenciar el aprendizaje de todos los niños y niñas, ha de recoger la opinión de la comunidad. Sólo a través de una acción coordinada entre profesorado, alumnado, familiares, entidades del barrio, etc., es posible ofrecer una educación que satisfaga las necesidades de la comunidad y rompa con las actuales desigualdades educativas y sociales (Aubert et al, 2004: 84).

Cuando se produce un verdadero diálogo en condiciones de igualdad, éste “gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro” (Freire, 2002: 112).

Experiencias como School Development Program, Accelerated Schools o Success for All (Elboj et al., 2005: 62-72), las recogidas por Apple y Beane (2005) en el texto *Escuelas Democráticas*, el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Valls, 2000; Elboj et al., 2005) o las actuaciones de éxito registradas en la investigación INCLUD-ED están demostrando que a partir de un diálogo igualitario entre la comunidad y el centro es posible superar el fracaso escolar.

Concretando estas afirmaciones en el terreno de las minorías culturales:

Desde hace años, algunas organizaciones que trabajan directamente con la población gitana han denunciado que la escuela es una institución de la cultura hegemónica o mayoritaria que no tiene en cuenta la existencia de la cultura gitana, pues la obvia en el currículum y en el funcionamiento ordinario del centro (Fundación Secretariado Gitano, 2006). En este sentido, para promover una escuela de todos y todas no sólo se trata de incluir a la cultura gitana en el currículum, sino también de generar procesos educativos de éxito con elevada participación de familias gitanas que garanticen la presencia de maestros y maestras gitanas (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). (CREA, 2010: 26-27).

En resumen:

- El éxito escolar es necesario para la inclusión social. El alumnado en situación de desventaja social cuenta con más barreras para lograr buenos resultados académicos. El alumnado perteneciente a culturas minoritarias está en una situación de especial vulnerabilidad: además de la barrera socioeconómica sufren los prejuicios y la estigmatización y son culpados del bajo rendimiento escolar general.
- La escuela puede reproducir esta desigualdad pero también puede contribuir a su transformación. Para ello ha de combinar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad y apoyarse en el conocimiento científico junto con las experiencias de éxito conocidas.
- Un elemento clave para el éxito es la superación de posturas asimilacionistas y relativistas que acaban legitimando la desigualdad y avanzar hacia una integración basada en el diálogo en condiciones de igualdad a través del cual toda la comunidad participa en el proceso educativo.

Teniendo el contexto ubicado podemos centrarnos ya en el objeto principal de este trabajo: estudiar el funcionamiento de los Grupos Interactivos, una de las actuaciones que está mejorando los aprendizajes y los resultados de todo el alumnado, desde varias perspectivas teóricas que explican su éxito.

2. Grupos interactivos para el éxito escolar de todos y todas

Para un correcto estudio de los grupos interactivos es necesario que primero ubiquemos el marco desde el que nace y se desarrolla: el Proyecto Comunidades de Aprendizaje⁴ junto con su substrato teórico, el Aprendizaje Dialógico.

Una comunidad de aprendizaje es un

proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000: 8).

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008) se ubica en una concepción comunicativa de la educación que tiene como principal característica la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje. Como marco teórico, se apoya en aportaciones relevantes de la comunidad científica.

Autores y autoras de diferentes culturas y disciplinas (sociología, antropología, educación, psicología, filosofía, economía, etc.), como Habermas, Touraine, Beck, Freire, Wells, Butler, Bruner, Cole, Scribner, Bakhtin o Sen han insistido en la naturaleza comunicativa y dialógica de nuestra sociedad y la han vinculado a nuestro desarrollo como personas y colectivos en el mundo. Habermas (2001) reconoce que la perspectiva comunicativa no es una invención teórica o intelectual, sino que surge de un fenómeno social (Aubert et al., 2008: 35)

El aprendizaje dialógico consta de siete principios que se sustentan en las aportaciones de autores y autoras como las que se mencionan en la cita anterior junto con muchas otras:

- El **diálogo igualitario** remite a la importancia de mantener relaciones comunicativas dialógicas basadas en pretensiones de validez en las que lo que cuente sea la fuerza de los argumentos y no la posición de poder de las personas que se comunican.
- El principio de la **inteligencia cultural** rompe con las concepciones tradicionales de inteligencia basadas en las mediciones del cociente intelectual (CI) a través de las aportaciones de autores como Cole y Scribner (*Investigaciones transculturales*), Cattell (*Inteligencia fluida y cristalizada*), Sternberg (*Teoría triárquica de la*

⁴ www.comunidadesdeaprendizaje.net

inteligencia), Gardner (*Teoría de las inteligencias múltiples*), Pea (*Inteligencia distribuida*) o Mead (*Naturaleza social de la inteligencia*), y pone el énfasis en la importancia de que la escuela cuente con todas las inteligencias disponibles en la comunidad, sean o no académicas, para mejorar los aprendizajes y el clima escolar.

- La **transformación** hace referencia tanto a la potencialidad transformadora de la escuela y la educación como a la importancia de que esa potencialidad se haga realidad. En vez de adaptarse a las condiciones del contexto, los centros han de transformar esas condiciones para mejorar los aprendizajes y, al mismo tiempo, dejarse transformar por la propia comunidad.
- La **dimensión instrumental** pone el énfasis en la importancia de concentrarse en la mejora de los aprendizajes y de los resultados académicos para garantizar la inclusión en la sociedad proponiéndose cambiar la lógica de la igualdad de oportunidades por la de la igualdad de resultados. Para ello es necesario superar concepciones que vinculan la cultura o el nivel socioeconómico con la motivación y la inteligencia y tener en cuenta que el mejor aprendizaje se produce en interacciones heterogéneas y en un contexto de altas expectativas hacia las capacidades y posibilidades de todo el alumnado.
- La **creación de sentido** en las escuelas aumenta la motivación y el aprendizaje. El sentido es el significado que conferimos a la acción, la dimensión subjetiva de lo que hacemos. Tiene relación con la finalidad de la acción, con los sentimientos que se albergan hacia ella y con los valores que se le atribuyen. El sentido tiene un origen intersubjetivo que hay que cultivar a través del diálogo. El giro dialógico y reflexivo de las sociedades no permite la creación de sentido a partir de prácticas autoritarias o basadas en el conocimiento experto excluyente.
- La **solidaridad** significa buscar el éxito escolar para todos y todas. Si queremos mejorar los aprendizajes y el clima escolar, la solidaridad no puede acotarse a momentos puntuales sino que debe impregnar las prácticas escolares cotidianas y atravesar las relaciones entre los diferentes agentes educativos: el alumnado, el profesorado, las familias y la comunidad en la que se inserta el centro escolar.

- Por último, la **igualdad de diferencias** remite a la importancia de poner el énfasis en la igualdad de todas las personas, entre otras cosas en la igualdad de resultados, incluyendo, al mismo tiempo, el igual derecho a ser diferente. La igualdad de diferencias permite ver la diversidad como factor de excelencia educativa en vez de como un problema para el rendimiento escolar.

A partir de los 90, diversos centros educativos iniciaron su transformación en comunidades de aprendizaje asesorados por CREA⁵. A día de hoy hay 90 comunidades de aprendizaje en funcionamiento⁶ en España.

El proyecto ha sido reconocido por la Comisión Europea (European Commission 2011: 7) como experiencia educativa de éxito que contribuye a superar el fracaso escolar. Por otra parte, el Proyecto Integrado INCLUD-ED está registrando los éxitos de diversas comunidades de aprendizaje entre los que se encuentran las dos experiencias a las que hacíamos referencia en páginas anteriores⁷.

Las comunidades de aprendizaje desarrollan distintas actuaciones basadas en el aprendizaje dialógico. Una de ellas son los grupos interactivos (Aubert, Medina y Sánchez, 2000; Lleras, Medina, Herrero y Ríos, 2001; Oliver y De Gracia, 2004; Elboj et al., 2005).

Los grupos interactivos son una forma de organizar el aula para el desarrollo de actividades de aprendizaje sobre cualquier materia -especialmente para el desarrollo de aprendizajes instrumentales- y en cualquier etapa escolar. La clase se organiza en grupos de 4 a 6 alumnos y alumnas agrupadas bajo criterios de heterogeneidad: nivel de aprendizaje, origen cultural y sexo. Los grupos llevan a cabo actividades compartidas con una duración de 15 a 20 minutos. Cada grupo está tutorizado por una persona adulta voluntaria. Una vez terminada la actividad, cada grupo se mueve a otra mesa para iniciar una tarea diferente tutorizados por otra persona voluntaria. Al finalizar la clase, todos los grupos habrán realizado las mismas actividades.

⁵ Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (Universidad de Barcelona). <http://creaub.info/>

⁶ 11 en Andalucía, 6 en Aragón, 2 en Castilla la Mancha, 1 en Castilla León, 25 en Cataluña, 35 en el País Vasco, 5 en Extremadura, 1 en Murcia, 1 en el País Valenciano y 2 en Navarra.

http://utopiadream.info/ca/?page_id=71. Consulta realizada el día 20 de agosto de 2011.

⁷ Pag. 12.

El voluntariado está compuesto por personas diversas: familiares del alumnado, estudiantes de la universidad, personas del entorno, profesorado jubilado, exalumnos y exalumnas, etc. Cuanto más diverso sea “más rica será la interacción y más realidades abarcará” (Elboj et al., 2005: 93).

La función del voluntariado es dinamizar la realización de la actividad asegurando que todos y todas participan en su desarrollo y que la colaboración se produce en un ambiente de solidaridad y diálogo. Ha de mostrar altas expectativas hacia las capacidades del alumnado y tener un especial cuidado en no etiquetar a nadie.

El profesorado es quien diseña la actividad, organiza los grupos y marca los tiempos. Mientras los grupos realizan las actividades va resolviendo las dudas que puedan surgir.

Los grupos interactivos han sido reconocidos como Actuación de Éxito en Educación por el Proyecto Integrado INCLUD-ED⁸. Se considera probado que aumentan el aprendizaje instrumental, la motivación y la convivencia entre el alumnado que participa en ellos.

A continuación analizaremos las bases teóricas que explican su éxito. Para ello utilizaremos cuatro perspectivas: los grupos interactivos como espacios de diversidad, de interacción, de participación comunitaria y de confianza académica.

⁸ http://www.ub.edu/includ-ed/Web_SA/index.html Consultado el 20 de agosto de 2011.

2.1. Espacios de diversidad

La agrupación del alumnado en función de su nivel de aprendizaje es una práctica educativa bastante extendida en España a pesar de que

cuando se llevan a cabo este tipo de prácticas las desigualdades educativas aumentan, hecho que perjudica fuertemente a los grupos vulnerables, y que además reduce los buenos resultados educativos globales (Lindblad y Popkewitz, 2001; Bauer y Riphahn, 2006). Hoy en día, los datos más recientes de estudios estadísticos internacionales como PISA, TIMSS o PIRLS apoyan con mayores evidencias cuantitativas estas conclusiones. (CREA, 2010: 22).

En uno de los informes emitidos desde el Proyecto Integrado INCLUD-ED (INCLUD-ED , 2008) se definen 4 modalidades de organización de los procesos educativos en función de los niveles de aprendizaje del alumnado.

a) *Tracking*

El *Tracking* se define como la segregación del alumnado según su capacidad en diferentes escuelas antes de los 13 años. Se ha demostrado que cuando esta segregación se produce antes de los 16 años genera desigualdades, que son mayores cuanto antes se realice la separación. Las desigualdades afectan especialmente al alumnado procedente de entornos desfavorecidos y minorías culturales. Las personas que se incorporan a los itinerarios de bajo nivel se encuentran con opciones mucho más limitadas para continuar con su formación. Sin embargo se reconoce que determinadas prácticas de formación profesional, cuando se llevan a cabo en un ambiente de altas expectativas centrado en la igualdad, promueven que los y las estudiantes sigan formándose antes de incorporarse al mercado laboral, y la mayoría lo hacen.

b) *Mixture*

Por *Mixture* se entienden las prácticas educativas consistentes en que un solo profesor o profesora enseña a un amplio número de estudiantes diversos en cuanto a su nivel de aprendizajes. Esta práctica tampoco es capaz de responder a las dificultades que conlleva un alto nivel de diversidad en el aula.

c) *Streaming*

Como respuesta a estas dificultades, se empezaron a desarrollar diferenciaciones curriculares dentro de un mismo centro para distintos grupos de estudiantes según sus capacidades, práctica que responde al nombre de *Streaming*, por ejemplo, agrupando al alumnado de una misma clase en grupos de nivel e incorporando a profesorado adicional. El profesorado trabaja con grupos homogéneos compuestos de alumnado con un nivel similar. El *Streaming* no solo no mejora el desarrollo general de los estudiantes en las escuelas en las que se implementa sino que incrementa las diferencias en los aprendizajes. El alumnado de alto nivel no se beneficia de las agrupaciones homogéneas, su rendimiento no varía cuando se pasa del *Mixture* al *Streaming*. En el caso del alumnado de bajo nivel disminuye tanto su rendimiento como su aprendizaje al reducirse el tiempo empleado en su formación, los materiales, los contenidos, la calidad y el ritmo de las actividades de aprendizaje.

El *Streaming* disminuye el efecto positivo que el alumnado de alto nivel puede tener en el de bajo nivel, las expectativas hacia los grupos de nivel bajo así como sus niveles de autoestima y sentimiento de competencia. Se reducen las posibilidades de acceder a los grupos de nivel superior. Además, el alumnado incorporado a los grupos de nivel bajo no suele estar satisfecho con el grupo “que le ha tocado”.

Los grupos vulnerables cuentan con altas probabilidades de ser asignados a los grupos de bajo nivel, lo que contribuye a su segregación, categorización, estigmatización y estratificación social. Las prácticas de *Streaming* no son beneficiosas para el alumnado inmigrante o gitano.

El informe describe cuatro tipos de *Streaming*:

- **Actividades de aula organizadas según capacidad**, ya sea en la misma clase o en clases distintas. Las separaciones se suelen realizar cuando se abordan aprendizajes instrumentales, que son precisamente los que pueden tener mayor impacto en el nivel general de desarrollo. En muchas escuelas se organizan los grupos según el nivel de competencia en la lengua local, lo que lleva al alumnado inmigrante a obtener menores aprendizajes instrumentales que el alumnado nativo.

- **Grupos de refuerzo y apoyo segregados del aula ordinaria.** Estudiantes con necesidades educativas especiales salen de su clase a determinadas horas para recibir apoyo fuera del aula, lo que conduce a una reducción de los objetivos de aprendizaje instrumental así como a su etiquetado como estudiantes de bajo nivel. Alumnos de educación especial, inmigrantes, pertenecientes a minorías culturales o con bajo nivel en la lengua de instrucción se encuentran con problemas de estigmatización y con dificultades para su integración en la clase normalizada.
- **Currículum individualizado exclusor.** Consiste en adaptar el currículum al nivel de un estudiante o grupo de estudiantes en concreto, lo que supone una reducción *a priori* del nivel de aprendizajes que van a obtener.
- **Optatividad exclusora.** Se trata de que el alumnado o las familias elijan entre materias de diferente importancia para el aprendizaje instrumental. Esta elección está a menudo condicionada por el estatus social y económico de las familias junto con las expectativas que el profesorado tiene hacia el alumnado.

d) Inclusion

Las practicas que responden a la diversidad del alumnado y que al mismo tiempo superan las desigualdades educativas que el *Streaming* ayuda a crear se denominan *Inclusion*. Las prácticas inclusivas se basan en la creación de grupos heterogéneos en el aula así como en la inclusión de recursos adicionales en el aula ordinaria.

En cuanto a los efectos de las prácticas inclusivas, el Informe señala que el trabajo en grupos heterogéneos contribuye a mejorar los resultados y a reducir las diferencias entre los diferentes niveles de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo, como forma de organizar clases heterogéneas, tiene un impacto positivo en el rendimiento del alumnado tanto de bajo como de alto nivel de aprendizaje. El alumnado de bajo nivel se beneficia de los ritmos de aprendizaje utilizados en los grupos de alto nivel. Mejora el nivel de asistencia, el comportamiento y el sentimiento de control de la propia evolución académica. También mejora las actitudes de colaboración, respeto mutuo, solidaridad y aceptación de la diversidad (en términos de discapacidad, cultura, género y niveles de aprendizaje).

Algunas de las estrategias utilizadas en las agrupaciones heterogéneas son:

- Permitir a los estudiantes convertirse en recursos para aquellos y aquellas que necesitan ayuda.
- Promover la participación en el aula de diversos profesionales, voluntarios y voluntarias así como familiares para la mejora de los aprendizajes. Es el caso del aprendizaje dialógico.
- Aplicar un currículum de alto nivel accesible a todo el alumnado utilizando apoyos en clase, extendiendo los tiempos de aprendizaje para el alumnado de bajo nivel y manteniendo altas expectativas.
- Mantener los mismos objetivos para todo el alumnado promoviendo el trabajo cooperativo e interactivo con compañeros y compañeras con discapacidad así como incorporar los recursos necesarios en el aula. De esta manera el alumnado con discapacidades obtiene mayores oportunidades para interactuar con sus compañeros y compañeras, recibir más apoyo, establecer relaciones y desarrollar las habilidades sociales quedando mejor preparados para ser autónomos en el futuro. Su inclusión en el aula no tiene efectos negativos en el resto del alumnado, es más, les ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje.

El Informe muestra 5 tipos de prácticas inclusivas:

- **Grupos heterogéneos (según capacidades) con recursos humanos adicionales.** Las personas que voluntariamente prestan apoyo (profesorado, familiares, miembros de la comunidad...) ayudan a acelerar el ritmo de aprendizaje de los y las estudiantes de bajo nivel. Esto tiene especial importancia para el alumnado en situación de desventaja social. Permite contemplar el mismo currículum para todo el alumnado y facilita el apoyo individualizado evitando las reducciones de objetivos curriculares así como la segregación del alumnado con dificultades. La presencia de miembros de la comunidad en el aula aumenta la calidad y la cantidad de interacciones alrededor del aprendizaje. Las *Clases Cooperativas*, los *Grupos Interactivos* o los *Compañeros de Lectura* son ejemplos de prácticas efectivas que involucran la interacción en grupos heterogéneos.

- **Aulas separadas inclusivas.** Esta práctica se utiliza sobre todo para abordar aprendizajes instrumentales. Consiste en dividir una clase ordinaria en dos grupos heterogéneos de estudiantes asistidos cada uno por un profesor o profesora. Al reducir el número de estudiantes se recibe más atención del profesorado y éste puede concentrarse en aquellos alumnos y alumnas que requieren mayor atención.
- **Extensión del horario de aprendizaje.** Consiste en ofrecer actividades de aprendizaje y clases de apoyo cuando las clases ordinarias han acabado. Permite ofrecer apoyo al alumnado que más lo necesita evitando su segregación del aula. Esta práctica es especialmente beneficiosa para los y las estudiantes de entornos desfavorecidos. También se utiliza para reforzar el aprendizaje de la lengua local del alumnado inmigrante. El alumnado con discapacidad se beneficia, a su vez, de esta práctica al acelerar sus aprendizajes de manera que pueden participar con normalidad en las clases ordinarias.
- **Currículum individualizado inclusivo.** Esta práctica no supone reducir los objetivos de aprendizaje para determinados alumnos sino adaptar los métodos de enseñanza para proveer de atención individualizada asegurando que toda la clase alcanza los mayores niveles de aprendizaje posible.
- **Optatividad inclusiva.** Permite la elección entre diferentes materias que están al mismo nivel, de manera que se evita la desigualdad académica y se provee a todos y todas de las mismas oportunidades para la inclusión en la sociedad.

Ante estas evidencias, desde el derecho de todo ser humano a la mejor educación posible, se debería optar por llevar a la práctica aquellas actuaciones que están demostrando que contribuyen a la disminución de la desigualdad y a la inclusión social y educativa de todas las personas.

Sin embargo, no faltan las posiciones que son contrarias a la igualdad y que, consecuentemente, defienden procesos educativos basados en la segregación. Tal y como explica Bruner (1999: 45),

el racismo, los privilegios de clase social y el prejuicio, todo ello amplificado por las formas de pobreza que crean, tienen efectos poderosos sobre cuánto y cómo educamos a los niños.

(...) Los currículos escolares y los “climas” del aula siempre reflejan valores culturales no articulados así como planes explícitos; y esos valores nunca están muy apartados de consideraciones de clase social y género, o de las prerrogativas del poder social

Puigdemívol y Krastina (2010: 95-96), basándose en Apple (2002) diferencian tres posiciones que tienden a legitimar las desigualdades. Una de ellas es la que afirma que la desigualdad forma parte de la naturaleza de las cosas. Se asume la inferioridad de las personas y grupos vulnerables y se defienden ideas procedentes del determinismo genético basado en la raza.

La segunda posición consiste en achacar las desigualdades educativas a malas elecciones por parte de los colectivos en desventaja social en un contexto de libre mercado:

Cuando los pobres “eligen” mantener a sus hijos en escuelas infradotadas y deterioradas en zonas rurales y urbanas degradadas (a causa del coste y el deterioro de los transportes públicos, la poca información, la falta de tiempo y unas condiciones económicas insuficientes, por mencionar sólo algunas realidades), se les culpará a *ellos* (a los pobres), tanto desde un punto de vista individual como colectivo, por hacer malas “elecciones de consumo” (Apple, 2002: 72).

La tercera postura achaca el fracaso escolar a la incapacidad, la falta de carácter y la ausencia de cualidades consideradas importantes para el ascenso social como la constancia o la independencia. En este sentido merece la pena destacar afirmaciones como la de Ausubel⁹ (1989: 427): “Debe concederse desde el principio que el niño culturalmente marginado manifiesta de manera característica poca motivación intrínseca por aprender”.

Cualquiera de estas tres posiciones podrían llevarnos a pensar con Freire (2002: 80) que “es como si descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las élites”.

En este sentido cobra una especial significación la afirmación de una profesora en un seminario sobre escuela inclusiva que había dado clase en un instituto de una zona de nivel socioeconómico alto para pasar después a hacerlo en otro de una zona desfavorecida: “Me sorprendió cómo en el primer instituto se ponía el énfasis en el

⁹ Citado en Aubert et al., 2008: 202.

desarrollo de competencias y en el segundo se hacía en la disciplina y el comportamiento” (ejemplo propio).

El desarrollo de prácticas que eviten la segregación y garanticen el derecho al éxito escolar de todas las personas independientemente de su origen cultural y situación económica es especialmente importante para el alumnado foráneo. Los centros que los incluyen y acogen en condiciones de igualdad van a tener más éxito que los que no lo hacen. Tal y como afirma Velloso (2010: 54):

La educación de los refugiados no tiene lugar en una burbuja independiente de lo que ocurre en el resto de la sociedad en la que se inserta, sino que se desarrolla en la misma atmósfera. Por ello, si la sociedad es receptiva y acogedora, la educación tenderá a reproducir las mismas actitudes, aunque también puede producirse un caso contrario. Si la sociedad rechaza a los inmigrantes en general y practica la discriminación, la escuela no será muy diferente en el trato a sus alumnos foráneos.

Como conclusión podemos decir que uno de los rasgos fundamentales que explican el éxito de los grupos interactivos es que son espacios premeditadamente heterogéneos que garantizan la inclusión educativa de todo el alumnado -independientemente de los niveles previos de aprendizaje, la existencia de discapacidades (Molina, 2007), el origen cultural o el extracto socioeconómico-, aprovechando así las oportunidades para el aprendizaje que ofrecen los contextos de alta diversidad.

En resumen:

- Las modalidades educativas denominadas *Tracking*, *Mixture* y *Streaming* no favorecen los resultados inclusivos y dejan atrás a aquellos alumnos y alumnas con mayores dificultades para acceder a los aprendizajes.
- La modalidad educativa *Inclusion* contribuye a superar las desigualdades educativas favoreciendo los resultados de todos y todas las alumnas. Un elemento clave de la modalidad *Inclusion* son las agrupaciones heterogéneas.
- Los grupos interactivos pertenecen a la modalidad *Inclusion* y, dentro de ella, a la de *Grupos heterogéneos (según capacidades) con recursos humanos adicionales*.

- Los grupos interactivos son espacios premeditadamente heterogéneos que aprovechan las oportunidades para el aprendizaje que ofrecen los contextos de alta diversidad.

2.2. Espacios de interacción para el aprendizaje

En el marco de los grupos interactivos se pueden llevar a cabo actividades de muy diverso tipo a partir de distintos enfoques didácticos. Asimismo, como práctica periódica, se puede incorporar de diferentes maneras a la secuencia que compone el desarrollo de las programaciones.

El objetivo de los grupos interactivos es que todo el grupo termine la tarea, independientemente de que su desarrollo se plantee de forma colectiva (por ejemplo, entre todo el grupo se resuelve un problema) o de forma individual (por ejemplo, el problema se resuelve de manera individual pero se ayudan mutuamente a resolver las dificultades que puedan surgir). Todos y todas sus integrantes son responsables del aprendizaje de las demás.

El eje central de los grupos interactivos no son tanto el tipo de actividades que se llevan a cabo sino la cantidad y calidad de las interacciones que se generan alrededor de ellas. Por eso es importante la presencia de las voluntarias y voluntarios. Cumplen un papel central en el fomento de las interacciones para el aprendizaje.

Detengámonos ahora en la revisión de varias perspectivas teóricas sobre aprendizaje que ponen el énfasis en la interacción para comprender mejor la manera en que funcionan los grupos interactivos.

El aprendizaje tiene una base social anclada en la interacción con otras personas. Tal y como explica Vygotski (2003: 94, 136) a principios del siglo XX:

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

El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.

En el mismo periodo, Mead (1973) enuncia la naturaleza interactiva del desarrollo de la persona (*self*). Pero es a finales del siglo XX cuando se produce el giro dialógico en la psicología de la educación (Racionero y Padrós, 2010) a partir del cual, el foco de análisis pasa de ser intra-mental a ser inter-mental.

La evolución del pensamiento de Bruner -autor clave de la perspectiva cognitivista que posteriormente incorpora una perspectiva intersubjetiva-, refleja bien esta transición.

En su obra *Actos de significado* pone el énfasis en el papel de la cultura como contexto constitutivo del ser humano a través de la creación compartida de significados (Bruner, 1991: 14, 28, 29):

Toda voz individual, como nos ha enseñado Bajtin, está abstraída de un diálogo.

La participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo.

El niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos.

Posteriormente, en *La educación, puerta de la cultura*, profundiza en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje (Bruner, 1999: 38, 39):

Es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo concibe el mundo.

Somos la especie intersubjetiva por excelencia. Es esto lo que nos permite “negociar” los significados cuando las palabras pierden el mundo. Nuestra tradición pedagógica occidental apenas hace justicia a la importancia de la intersubjetividad al transmitir la cultura. De hecho, a menudo se engancha a una preferencia por un nivel de especificidad que parece ignorarla.

Como apunta Rogoff (1993: 35-36):

Desde la perspectiva sociohistórica [Vygotski, Leon'tiev, Luria...], la unidad básica de análisis ya no es el individuo (sus propiedades), sino la actividad sociocultural (sus procesos), en cuanto que implican la participación activa de las personas en costumbres establecidas socialmente.

Tal y como explican Racionero y Padrós (2010: 149), la utilización de la perspectiva sociohistórica de Vygotski abre el campo a investigaciones que se basan en la comprensión del aprendizaje como una actividad que parte de la interacción social y que está socialmente situado.

Las investigaciones de numerosos autores y autoras basadas en el *aprendizaje situado* han mostrado que ninguna actividad humana, incluido el aprendizaje, puede separarse de la comunidad en la que ocurre y que le da forma. Este principio ha fomentado los

estudios sobre *Comunidades de Práctica* (Wenger, 2001), *Comunidades de Indagación Dialógica* (Wells, 2001), *Comunidades de Aprendices Mutuos* (Bruner, 1999) y *Comunidades de Aprendizaje* (Elboj et al., 2005). Más adelante profundizaremos en la conexión entre comunidad y educación.

En los grupos interactivos el diálogo es el vehículo a través del que se recorre de forma compartida el proceso de aprendizaje. Al abordar colectivamente los retos que plantean las actividades se multiplican las perspectivas que van a permitir desarrollarlas con éxito. Se trata de lograr “una nueva comprensión que todos los implicados consideren superior a su propia comprensión previa” (Wells, 2001: 127). “La mutua comprensión que logran las personas que se comunican ha sido denominada *intersubjetividad*, resaltando que esa comprensión tiene lugar *entre* personas; no puede atribuirse a una u otra persona de las que participan en la comunicación” (Rogoff, 1993: 99).

La construcción colectiva de significados revierte en las individualidades: “al contribuir a la construcción conjunta de significados con los demás y para los demás, también construimos significado para nosotros mismos y, con ello, ampliamos nuestra propia comprensión” (Wells, 2001: 123). Al trabajar de forma interactiva “se incorpora la perspectiva del otro en la resolución de problemas, desarrollándose de esta forma estrategias y puntos de vista que no serían posibles en un aprendizaje en soledad” (Aubert et al., 2008: 117).

En los grupos interactivos se genera un ambiente de colaboración que resulta muy estimulante y sumerge a sus participantes en un intenso proceso de aprendizaje. Las condiciones son óptimas para garantizar la atención e implicación de todo el alumnado. Como explican Aubert et al. (2008: 107):

cuando los niños y las niñas en grupos heterogéneos se ayudan para resolver las actividades, verbalizan (hacen social) los procesos cognitivos individuales que han seguido para solucionar el problema, manifiestan en voz alta sus dudas e interpelan a los compañeros y compañeras, pidiéndoles que repitan la explicación, preguntando al otro u otra si lo ha entendido, contestando a esas preguntas, explicando lo aprendido o pidiendo más aclaraciones, etc.

Los alumnos y alumnas descubren que aprenden más cuando trabajan juntas. No sólo experimentan la ayuda mutua como algo importante desde un punto de vista ético

sino que toman conciencia de que adquieren mayor comprensión crítica de las cosas (Ramis y Krastina, 2010: 246).

De esta manera se logra que el aprendizaje adquiera pleno sentido. En consonancia con Wells (2001: 137),

cuando todo el mundo participa en una indagación que tiene una significación personal, existe una satisfacción y un entusiasmo adicionales derivados de compartir lo que uno está haciendo con los demás, de oír lo que los demás están haciendo y de descubrir cómo se pueden relacionar estas actividades y comprensiones. Aquí residen el placer y el motivo de la colaboración.

Permítasenos poner un ejemplo propio en el que se ilustra esta cuestión. En un grupo interactivo de 1º de Primaria el voluntario está dinamizando una actividad que consiste en ir sacando objetos al centro de la mesa de manera que el grupo describa qué son, sus colores, sus características, funciones, etc. Uno de los objetos se asemeja a un gallo. El grupo está debatiendo sobre si es un gallo, una gallina o un pollo, pero no acaban de llegar a un acuerdo. El voluntario pregunta al grupo si no creen que es un pollito. Uno de los participantes se levanta enseguida y comienza a cantar una canción que ha aprendido en otra clase y que explica las características de los pollitos para demostrarle al voluntario que ellos y ellas saben muy bien que esa figura no lo representa. El resto de alumnos y alumnas del grupo se apresuran entusiastas a corear la canción con su compañero.

Los grupos interactivos cuentan así con una de las características con las que Wells (2001: 136) describe las *comunidades de indagación*: el alumnado desarrolla una “predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas”. Asimismo estas actuaciones responden a los procesos de *participación guiada* basados en la intersubjetividad que explica Rogoff (1993: 31):

Los niños comparten los centros de interés y los objetivos con los compañeros más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y superarse. Gracias a la participación guiada -en la que comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros-, los niños adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de su comunidad (Rogoff, 1993: 31).

El flujo de comunicación alrededor del aprendizaje incluye también los procesos de ayuda mutua basados en la solidaridad. Los compañeros y compañeras se ayudan unas a otras a resolver las dificultades que puedan surgir en el desarrollo de las actividades en consonancia con las *comunidades de aprendices mutuos* (Bruner, 1999: 39) en las que

los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. Y esto, por supuesto, no hace falta que excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel del profesor. Simplemente implica que el profesor no juega ese papel como un monopolio, que los aprendices “se andamian” unos a otros también.

En este ambiente de ayuda mutua se generan múltiples oportunidades para avanzar en la *zona de desarrollo próximo*, concepto que Vygotski (2003: 133) define como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En los grupos interactivos cada estudiante cuenta con diferentes personas que pueden ayudarle a recorrer el camino que lleva a que lo que es capaz de hacer con ayuda de otro se convierta en lo que sabe hacer sin ayuda. Tanto el apoyo permanente del profesorado que gestiona el aula interactiva como, en muchas ocasiones, el propio voluntariado, pueden ejercer esa función. Pero la fuente primaria de apoyo son los propios compañeros y compañeras que ya han alcanzado determinada comprensión individual o que ya han resuelto determinada dificultad para aprender algo.

Obviamente, no se trata de que quien presta la ayuda resuelva el problema sino que explique la manera en que lo ha resuelto. Como dicen los niños y niñas que participan en estos espacios, “no vale copiar, hay que explicar”.

Según Aubert et al. (2008: 106), en las agrupaciones homogéneas que se basan en el nivel real de desarrollo, es decir, agrupaciones “por niveles de dominio del conocimiento”, “no existe ese “desequilibrio” en las interacciones en lo referente a la comprensión de los contenidos”. Los alumnos y alumnas dejan de disponer de otros compañeros y compañeras más capaces como recurso para avanzar en la *zona de desarrollo próximo*.

Por otra parte, para Vygotski (2003: 138), la noción de *zona de desarrollo próximo* implica que “el “buen aprendizaje” es sólo aquel que precede al desarrollo”. Es decir, hacer girar el aprendizaje alrededor del nivel de desarrollo real, de lo que el alumnado es capaz de hacer por sí solo, es una perspectiva retrospectiva mucho menos efectiva que una perspectiva prospectiva orientada al nivel de desarrollo potencial, a lo que el alumnado es capaz de hacer con ayuda. Entre otras cosas porque la segunda opción permite al profesorado adquirir mayores expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, tema sobre el que volveremos más adelante.

En los grupos interactivos, el profesorado cuenta con la oportunidad de apreciar esos niveles de desarrollo potencial a través de la observación de los andamiajes que se van produciendo en los grupos. Esto no solo le permite obtener una información más amplia sobre la evolución de cada estudiante sino también ofrecer un apoyo más individualizado. Como ocurre en las *comunidades de indagación* de Wells (2001: 130):

En esta clase de atmósfera caracterizada por la aceptación, el habla permite a todos los participantes sumarse al diálogo en el nivel en el que son capaces; también permite que el enseñante o tutor ofrezca un apoyo y una ayuda inmediatos que se adaptan a las necesidades de cada estudiante.

Los grupos interactivos no solo son beneficiosos para recibir ayuda de otros compañeros y compañeras. También cuando se ayuda se ve reforzado el aprendizaje. Tal y como sabemos quienes nos dedicamos a la docencia, una de las mejores maneras de aprender algo es tener que explicarlo. En un proceso de construcción de conocimiento (Wells, 2001: 122)

la expresión también se convierte en un objeto de conocimiento para el hablante, que puede así contemplar su propia comprensión actual en una forma exteriorizada y responder a ella de la misma manera que otros participantes. Aunque al principio pueda parecer extraño, en realidad hay mucho de cierto en el dicho “No puedo saber lo que pienso hasta que oigo lo que digo”.

(...) Para contribuir de una manera “progresiva” al diálogo en curso, uno tiene que interpretar la aportación anterior en función de la información que introduce y de la postura del hablante hacia esa información, comparar eso con la comprensión actual que uno tiene de la cuestión que se discute y luego formular una contribución que, de alguna manera pertinente, enriquezca la comprensión común alcanzada hasta entonces en el discurso, ampliando, cuestionando o calificando lo que ya se ha dicho.

Cuando se ayuda se aprende cómo explicar los problemas a otros de una manera comprensible utilizando la creatividad para encontrar explicaciones alternativas así como ejemplos útiles. Se desarrollan maneras de enseñar que sirven para conectar más fácilmente con los compañeros y compañeras (Ramis y Krastina, 2010: 246).

El voluntariado es el encargado de dinamizar estos procesos de aprendizaje compartido en coherencia con la conceptualización que Rogoff (1993: 42) hace de la *participación guiada*:

La participación guiada implica a los adultos o a otros niños desafiando, estimulando y apoyando al niño en el proceso de plantear y resolver problemas, tanto mediante la organización material de las actividades y responsabilidades que el niño ha de aceptar en la tarea, como mediante la comunicación interpersonal, mientras el niño observa y participa, a un nivel que le resulta cómodo pero en cierto modo desafiante.

Su papel es importante para garantizar la calidad de las interacciones tal y como han sido explicadas. Como veremos más adelante, también lo es para que el aprendizaje gane en sentido al producirse una implicación directa de la comunidad de referencia del alumnado en su proceso educativo así como para mantener un ambiente de altas expectativas.

Además, como vamos a ver a continuación, el voluntariado contribuye con su inteligencia a ampliar los recursos para el conocimiento que existen en el aula.

Pea (1993), en su conceptualización sobre la *inteligencia distribuida*, concibe a ésta como algo ligado a la actividad. La *inteligencia distribuida* consta de los diferentes recursos que permiten llevarla a cabo. Los recursos pueden ser objetos o representaciones simbólicas¹⁰, las personas que participan en la actividad junto con las relaciones que establecen entre sí, y las características del medio en el que ocurre la actividad.

De esta manera, el autor, de acuerdo con el cambio de foco intra-mental hacia un foco inter-mental, abre las puertas a una concepción intersubjetiva de la inteligencia. Él mismo relaciona el concepto de *inteligencia distribuida* con el de *participación guiada*

¹⁰ En cierto sentido, estos objetos o representaciones “portan” la inteligencia que emplearon sus desarrolladores. Las personas “explotan” la inteligencia de los objetos cuando los utilizan de forma instrumental en sus actividades. El desarrollo de nuevos instrumentos para la resolución de determinados problemas llega a modificar lo que se supone que uno “tiene que saber”.

(Pea, 1993: 60-61), haciendo referencia no sólo a la colaboración entre adultos y niños sino también a la colaboración que se establece entre los propios compañeros y compañeras como formas de aprovechamiento de la *inteligencia distribuida*.

El autor también menciona cómo a menudo en los procesos educativos las personas aparecen como menos hábiles de lo que en realidad son al no estar permitido el acceso a determinados recursos (*inteligencia distribuida*) para resolver un problema, cuando fuera de los espacios educativos todo el mundo los utiliza para hacerlo. Según él, esto puede ir en detrimento de la transferencia de aprendizajes más allá del aula (Pea, 1993: 73, 75).

Los grupos interactivos conllevan una cultura de aprendizaje basada en la ayuda mutua y la solidaridad desde la que se generan procesos de interdependencia que aceleran el aprendizaje. En el sentido de Rogoff (1993: 91):

El grado en el que unas personas dependen de otras, cuando resuelven problemas cognitivos o cotidianos, varía en relación con tradiciones sociales y sistemas de valores. En las escuelas, por ejemplo, buscar la ayuda de un compañero puede considerarse simplemente una forma de hacer trampa, mientras que en situaciones de la vida cotidiana, en muchos entornos culturales, no buscar el apoyo de otra persona puede ser visto como una falta de sentido común o como una muestra de egoísmo.

Dado que parte de la *inteligencia distribuida* reside en el conocimiento disponible en otras personas, ya sean alumnos y alumnas, voluntarios y voluntarias o el propio profesorado, los procesos educativos basados en la interacción no sólo permiten aprovecharlo acelerando así el aprendizaje sino que facilitan el desarrollo de competencias comunicativas que serán muy importantes para la integración social, especialmente en la sociedad de la información en la que vivimos hoy. Como afirman Elboj et al. (2005: 106):

Con frecuencia las normas del sistema escolar imponen barreras a la comunicación. La clase es un lugar donde se demanda silencio. Pero quien sólo calla, y más si lo hace obligado, no aprenderá ni a hablar ni a escuchar. Quien dialoga aprende las dos cosas.

Tal y como afirman Herrero y Brown (2010), la *inteligencia distribuida* se desarrolla cuando ponemos nuestro conocimiento a disposición de la comunidad y utilizamos recursos cognitivos que están más allá de nosotros, dentro de otras personas o herramientas, para resolver los problemas con los que nos encontramos. También

puntualizan, basándose en Wertsch, que los procesos mentales de cada persona no son una mera copia de los procesos sociales que suceden en su medio sino el resultado de una transformación individual de dichos procesos.

Para estos autores los grupos interactivos optimizan el aprendizaje al ampliar y utilizar la *inteligencia distribuida* en el aula permitiendo que el alumnado aprenda mientras que incorpora todo el conocimiento que se ve implicado en la actividad que están desarrollando o en el concepto que están estudiando.

Cuanto más diverso es el grupo, no sólo en relación con el alumnado sino también con el voluntariado, más perspectivas diferentes “se distribuyen” en él y más rico es el proceso de aprendizaje.

Pero para que esto ocurra, como plantean el autor y la autora, el diálogo no se puede dar de cualquier forma. En un contexto educativo, los mejores argumentos serán aquellos que convengan “en función de su contribución al desarrollo del conocimiento y no en función de la posición de poder de quien los emite” (Aubert et al., 2008: 129).

Si las aportaciones que van a ser consideradas son solo las que emiten las personas que ocupan una posición de poder se reduce la amplitud de la *inteligencia distribuida* al acallar las voces de muchas otras que podrían hacer aportaciones relevantes.

Desde el punto de vista de los actos comunicativos (Searle y Soler, 2004; Aubert et al., 2008), Oliver y Gatt (2010: 288, 292) explican que en los grupos interactivos

se refuerza que los niños y las niñas aprendan a partir de las argumentaciones que se les dan desde un plano de igualdad, no imponiendo, sino razonando, y porque al mismo tiempo, se les anima a hacer lo mismo con sus compañeros y compañeras.

Los grupos interactivos han mostrado ser una actuación educativa de éxito en la que predominan los actos comunicativos dialógicos. Aunque esta práctica no está exenta de interacciones de poder, ya que está influida por el mismo contexto y estructura social en que subyacen relaciones de poder, en ella predominan las interacciones dialógicas. Estas interacciones están basadas en la sinceridad, en la libertad y en la consecución de consensos sin coacciones. Los actos comunicativos dialógicos tienen lugar cuando los agentes sociales que intervienen en el aula (profesorado, voluntariado) adoptan una actitud activa en la generación del máximo de este tipo de interacciones dialógicas en las relaciones entre el alumnado y entre el alumnado y las personas adultas que se relacionan con los niños y niñas.

Así pues, ya sea en un grupo de educación infantil jugando al dominó para desarrollar competencias lógico-matemáticas o describiendo juntos algunos objetos que la voluntaria coloca sobre la mesa para ampliar vocabulario y desarrollar competencias expresivas; ya sea en un grupo de educación secundaria resolviendo conjuntamente un problema de ángulos y radianes o inventando colectivamente un relato que explique la escena que se aprecia en un cuadro del Renacimiento, una clase inmersa en las actividades de los grupos interactivos hace ruido, ruido dialógico, el ruido que produce el aprendizaje, puesto que “el conocimiento se desarrolla en el discurso entre personas que hacen algo juntas” (Franklin, 1996)¹¹.

Las Comunidades de Aprendizaje también realizan otro tipo de actuaciones que cumplen con estas características, incluida la participación de familiares, y que complementan la práctica de grupos interactivos tales como las *tertulias literarias dialógicas* (Serrano, Mirceva y Larena, 2010), las *bibliotecas tutorizadas*, las *aulas digitales tutorizadas* o las prácticas de aprendizaje instrumental compartido como las *sesiones de lectura compartida* o los *talleres de matemáticas dialógicas* (Tellado y Sava, 2010).

Cuando los alumnos y alumnas procedentes de otros países comienzan su incorporación al sistema educativo en centros que desarrollan este tipo de actuaciones se integran con normalidad en las aulas ordinarias en vez de ser segregados a grupos de bajo nivel (por capacidad o por dominio de la lengua local); ven reconocidas sus aportaciones específicas y se enriquecen con las de los demás; y se encuentran con múltiples apoyos para acelerar su aprendizaje así como diversas personas que les podrán servir de guía en su proceso de integración en el centro, en el sentido de Rogoff (1993: 41):

Las estrategias infantiles (si uno ignora las connotaciones de intencionalidad) parecen similares a las que se apropia cualquiera que aprende en una cultura desconocida: permanecer cerca de un guía en el que se confía, observar sus actividades e implicarse en ellas cuando sea posible, atendiendo a cualquier instrucción que el guía pueda aportar.

Si tenemos en cuenta la siguiente aportación de Velloso (2010: 43-44) en relación con el alumnado refugiado:

¹¹ Citada por Wells, 2001: 75.

La educación se considera como beneficiosa para los refugiados no sólo desde el punto de vista de la aplicación en el porvenir de los saberes aprendidos y las destrezas adquiridas, sino también como apoyo a la estabilidad emocional, la supervivencia y el desarrollo psicológico del refugiado. Tras la experiencia de una ruptura violenta en la vida habitual de los niños refugiados de todo lo que les rodea, la vuelta a la escuela lleva consigo de nuevo la seguridad, la convivencia con otros niños, los juegos y actividades, el conocimiento, es decir, la base de un desarrollo psico-social adecuado,

habremos de concluir que la lógica de fondo de los grupos interactivos así como de otras actuaciones con características similares ofrece esa base que necesitan para su desarrollo.

En resumen:

- El eje central de los grupos interactivos no es el tipo de actividades que se llevan a cabo sino la cantidad y calidad de las interacciones que se generan alrededor de ellas.
- Los grupos interactivos se basan en una concepción del aprendizaje que va desde lo inter-mental a lo intra-mental. Aprovechan la potencia que tiene la intersubjetividad para el aprendizaje a través del desarrollo de múltiples interacciones diversificando las perspectivas que permiten llevar a cabo con éxito las actividades.
- En los grupos interactivos se genera un ambiente de colaboración estimulante generando óptimas condiciones para la atención e implicación de todo el alumnado que participa en ellos.
- La diversidad intrínseca a los grupos interactivos y la manera de gestionarla favorece los procesos de solidaridad y ayuda mutua. La ayuda mutua potencia el aprendizaje tanto de quien es ayudado como de quien ayuda.
- El voluntariado garantiza la calidad de las interacciones.
- Los grupos interactivos amplían y favorecen el uso de la inteligencia distribuida en la comunidad.

- Las interacciones que se producen en los grupos interactivos son, en su mayoría, interacciones dialógicas basadas en la sinceridad, en la libertad y en la consecución de consensos sin coacciones.
- Los grupos interactivos resultan especialmente beneficiosos para superar las barreras para el aprendizaje que sufre el alumnado en desventaja social.

Pasemos ahora a estudiar la manera en que los grupos interactivos favorecen la conexión entre la comunidad y el centro.

2.3. Espacios de participación comunitaria

Según Tellado y Sava (2010: 165) no existen en Europa muchas investigaciones dedicadas a ver de qué manera se establecen puentes entre la escuela y la comunidad, a diferencia de lo que sucede en otros lugares del mundo, especialmente en Estados Unidos y Australia. Diversas investigaciones muestran cómo el apoyo de las familias a sus hijos e hijas estudiantes mejora los resultados. Asimismo, la participación de las familias en programas educativos y de atención temprana favorecen el éxito escolar del alumnado. Las autoras destacan el trabajo de Epstein¹², que desarrolla seis tipos de participación para ayudar al profesorado a establecer formas de colaboración con la comunidad, o de Apple y Beane (2005), que ponen el énfasis en la potencialidad transformadora de la escuela cuando las familias y la comunidad, como agentes sociales, se involucran en ella.

Las evidencias descubiertas en el Proyecto Integrado INCLUD-ED permiten afirmar una serie de conclusiones en relación con este tema (INCLUD-ED Consortium, 2009: 50-53):

- La implicación de las familias y la comunidad en la escuela mejora los resultados del alumnado, siendo mayores los beneficios para los miembros de minorías culturales. Asimismo, juega un papel importante en la superación de las desigualdades de género y en la educación de niños y niñas con discapacidades.
- La participación democrática de las familias y la comunidad en los procesos de toma de decisiones puede promover el reconocimiento cultural y la mejora de los resultados del alumnado perteneciente a minorías culturales.
- La inclusión de personas adultas procedentes de distintos orígenes culturales (familiares y otros adultos así como profesorado) en las clases genera modelos positivos para el alumnado que les lleva a identificarse con ellas.

¹² Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76, 701-712.

Epstein, J. L. (1998). *Creating school communities: Linking title I and the nacional network of partnership schools*. Progress report to DeWitt Wallacer-Readers Digest Fund, Grant #9701012. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Epstein, J. L. (1991). *Effects on student achievement of teachers' practices of parents involvement*. Advances in Reading/Language Research, 5, 261-276.

- La transformación de las interacciones en la escuela ayuda a crear relaciones más igualitarias y roles de género alternativos que superan las desigualdades y mejoran los resultados académicos.

De acuerdo con estas afirmaciones, INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2009: 54-56), a través del estudio de los sistemas educativos, ha identificado cinco formas de participación de la comunidad en los centros educativos.

- **Participación informativa.** La escuela transmite información a las familias, normalmente en reuniones que suelen tener lugar una o más veces a lo largo del curso. En ellas las familias pueden hacer un seguimiento del funcionamiento de la escuela sin tener la posibilidad de influir en las decisiones que ya han tomado los expertos.
- **Participación consultiva.** Las familias forman parte de los órganos de administración de la escuela. La mayoría de los sistemas educativos cuentan con este tipo de órganos que incluyen a las familias junto con otros participantes. La participación se limita a un rol consultivo. Las familias rara vez tienen la ocasión de realizar aportaciones acerca de asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado. Suele ser habitual que las familias que tienen acceso a estos espacios son aquellas que cuentan con ciertos niveles educativos. Por tanto no están realmente abiertos a todas ellas.
- **Participación en la toma de decisiones.** Los miembros de la comunidad participan en los espacios de toma de decisiones, ya sean los espacios ordinarios o aquellos que se crean específicamente para promover este tipo de participación. Allí, las familias, miembros de la comunidad y profesorado toman las decisiones conjuntamente. Esto permite a las familias hacer un seguimiento de las acciones del centro así como compartir la responsabilidad de la escuela en cuanto a los resultados educativos.
- **Participación evaluativa.** Se invita a las familias a participar en las evaluaciones del alumnado. Aunque no es una práctica extendida, sí existen varios ejemplos de ella en diferentes países. Aquí la participación de las familias hace posible el intercambio de puntos de vista acerca de las prácticas de evaluación y el progreso

de los y las estudiantes. Las familias y miembros de la comunidad también participan en la evaluación general de la escuela.

Tanto la participación en la toma de decisiones como la participación evaluativa aseguran que las altas expectativas y un aprendizaje de calidad están presentes en los objetivos últimos y la finalidad de la escuela.

- **Participación educativa.** Las familias participan en las actividades educativas de dos maneras:
 - En el proceso de aprendizaje del alumnado, ya sea en las clases ordinarias o en otros espacios educativos (como la biblioteca o el aula de informática). De esta manera la escuela amplía los recursos humanos para el apoyo al aprendizaje. La presencia de personas de la comunidad en el aula diversifica las interacciones y el aprendizaje y se convierten en modelos positivos dentro de los grupos sociales que están presentes en la escuela.
 - En su propio proceso de aprendizaje. Familiares y miembros de la comunidad participan en programas educativos que responden a sus necesidades. La creación de espacios educativos y culturales en los que aprenden activamente refuerza las interacciones beneficiosas para los y las estudiantes.

Dentro de estos cinco tipos de participación, las investigaciones demuestran que los que mejor garantizan el éxito para todos y todas son las modalidades *Decisiva*, *Evaluativa* y *Educativa*.

En páginas anteriores ya hicimos referencia al estudio de casos de escuelas que, estando situadas en entornos desfavorecidos y teniendo un alto porcentaje de alumnado inmigrante y gitano, obtienen buenos resultados (Flecha et al., 2009). En ambos casos predominan las tres mejores modalidades de participación de la comunidad. En concreto se explica cómo la *formación de familiares*, la *participación en los procesos de toma de decisión* y la *participación en las aulas y otros espacios de aprendizaje* tienen mucha fuerza en estos centros aunque también la *participación en el desarrollo del currículum* y en la *evaluación* se desarrolla parcialmente. Todas estas experiencias se orientan a la promoción de las prácticas de tipo *Inclusion* a través de la implicación de la comunidad.

Los resultados de estas investigaciones avalan la afirmación que hacen Aubert et al. (2008: 72):

En la sociedad de la información la estructura de interacciones profesor/a - alumno/a - contenido/s se presenta como insuficiente para analizar y entender el aprendizaje escolar, ya que actualmente adquieren cada vez más importancia las interacciones que tiene el alumnado con las familias y con multitud de personas adultas de la comunidad en variedad de espacios como la calle, el centro de tiempo libre o los medios de comunicación.

Así, es necesario abandonar las perspectivas que se centran en el alumnado como “el origen de las dificultades de aprendizaje y adoptar una perspectiva social/interactiva que conduce a pensar en términos de obstáculos en la escuela y la comunidad que impiden la participación y el aprendizaje” (Aubert et al., 2008: 86-87).

Para ello las autoras formulan dos nuevos niveles que amplían la concepción del *triángulo interactivo* (Aubert et al., 2008: 87-89). La noción de *unidades de interacción* permite ver que los agentes educativos que influyen en el aprendizaje de los niños y niñas no es sólo el profesorado sino sus familias y amistades, sus propios compañeros y compañeras del centro, otros profesionales de la educación, el personal no docente del centro, participantes en asociaciones culturales y sociales, otras personas de la comunidad, etc. El concepto de *contextos de aprendizaje* muestra cómo las interacciones con cualquiera de estos agentes pueden darse indistintamente en múltiples contextos como los centros educativos, centros de educación no formal, centros de ocio y tiempo libre, el domicilio, la calle, las asociaciones del barrio, etc.

Ramis y Krastina (2010: 242-243) profundizan en esta cuestión apoyándose en los estudios socioculturales de Cole y Scribner¹³. En su artículo afirman que, considerando la manera en que la inteligencia se desarrolla, es necesario contemplar no sólo los aspectos individuales que establece la psicología cognitiva sino también otras variables sociales (interacciones, referentes culturales, antecedentes históricos, etc.) que forman parte del desarrollo evolutivo de cada persona. Desde el punto de vista del *aprendizaje situado*¹⁴, cualquier proceso cognitivo debe verse en términos de relación

¹³ Cole, M. & Scribner, S. (1974). *Culture and thought: a psychological introduction*. New York: Wiley.
Scribner, S. (1988). *Head and hand: an action approach to thinking*. National Center on Education and Employment, New York.

¹⁴ Lave, J. & Wenger, E. (1984). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, M.A.; Cambridge University Press.

entre personas y contextos específicos y no sólo como actividades que ocurren únicamente en la mente.

García, Mircea y Duque (2010: 208-212) nos recuerdan que según Vygotski, el contexto social en el que viven los niños y niñas influye ampliamente en su aprendizaje y, por tanto, en su desarrollo cognitivo. Frente a las orientaciones que sugieren que lo que hay que hacer es adaptar la escuela al contexto (por ejemplo, reduciendo los objetivos curriculares), las autoras explican que para Vygotski lo que realmente promueve el aprendizaje es la transformación de ese contexto (por ejemplo, optando por un *currículum de máximos* para todas las personas). Las personas no solo somos capaces de adaptarnos a los contextos sino también de transformarlos. Si lo que perseguimos desde los centros escolares es la reducción de las desigualdades sociales y educativas, habremos de tener en cuenta que los alumnos y alumnas de los contextos en desventaja social, apartados del mundo académico, son quienes más necesitan esta transformación.

Veamos ahora de qué manera la participación de personas de la comunidad en las aulas a través de los grupos interactivos (práctica que, según las categorías empleadas en el INCLUD-ED se corresponde con la *participación educativa* y, dentro de ella, a la *participación en las aulas y otros espacios de aprendizaje*) contribuyen a la mejora de los aprendizajes y el clima escolar.

Según Tellado y Sava (2010: 164-166), las personas adultas que participan como voluntarias en los grupos interactivos tienen perfiles muy variados. Pueden ser familiares, vecinos y vecinas, miembros del centro cultural, voluntarios y voluntarias de la universidad, exalumnos y exalumnas, etc. Son las personas que, junto con el profesorado, pueden ejercer la *guía adulta* a la que Vygotski hace referencia en su definición de la *zona de desarrollo próximo*, o el *andamiaje* de Bruner¹⁵ consistente en ofrecer a los niños y niñas la guía y las herramientas necesarias para que puedan aprender por su cuenta.

Estas personas son muy diversas en cuanto a su procedencia, situación laboral y tipo de trabajos que realizan, experiencia educativa, estilo de vida, edad y lengua materna.

¹⁵ Word, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Child Psychiatry, 17, 80-100.

Desde una concepción de la inteligencia que trasciende las habilidades cognitivas y/o prácticas individuales, Ramis y Krastina (2010: 240, 245) explican que el concepto de *inteligencia cultural*, uno de los principios del *aprendizaje dialógico*, incluye tanto la *inteligencia académica* (la que se adquiere en contextos académicos) como la *inteligencia práctica* (la que se adquiere en contextos cotidianos) y la *inteligencia comunicativa*, considerando a esta última como eje en los procesos de aprendizaje. Todas las personas poseen inteligencia cultural independientemente de su formación académica, así como *todas las personas son capaces de lenguaje y acción* (Habermas, 2003).

La diversidad de personas voluntarias en los grupos interactivos configura un amplio abanico de inteligencias culturales que están disponibles para los alumnos y alumnas que participan en ellos. Esto es especialmente importante en contextos multiculturales puesto que el profesorado, al pertenecer a la cultura dominante, a menudo se encuentra sin los conocimientos necesarios para ayudar a mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes pertenecientes a minorías.

La amplia diversidad de voluntariado permite abrir el campo de experiencias e interacciones del alumnado. Tellado y Sava (2010: 167-168) ponen como ejemplo que los voluntarios y voluntarias pueden explicar actividades o ideas de formas no académicas, usando expresiones familiares para el alumnado o relacionando las explicaciones con experiencias e informaciones de la comunidad que los niños y niñas conocen bien.

Si compartimos la importancia que Ramis y Krastina (2010: 243-244) dan a la incorporación en el currículum de actividades contextualizadas que conectan conceptos teóricos con la práctica cotidiana del alumnado en sus vidas diarias, podemos afirmar que la presencia en las aulas del voluntariado que comparte esas vidas en el mismo territorio puede convertirse en un excelente puente entre la vida y la escuela.

Las autoras plantean que cuando el profesorado ignora los *fondos de conocimiento*¹⁶ que pertenecen a las familias y otros miembros de la comunidad para promover el

¹⁶ Gonzalez, N., Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

aprendizaje, imparten una enseñanza que no está contextualizada y crean un “mundo aparte” en el aula rompiendo la conexión del aprendizaje formal con el que sucede en la vida diaria. Mientras tanto, en la cotidianeidad, los niños y niñas tienen la oportunidad de participar y aportar animados por los miembros de la comunidad que confían en que lo pueden hacer bien. De hecho, las aportaciones de muchos niños y niñas son cruciales para el funcionamiento de sus hogares. Las autoras ponen como ejemplo que muchos niños y niñas inmigrantes hacen uso de los aprendizajes obtenidos en el país de acogida para explicar situaciones a sus familiares, traducir conversaciones, ayudar a entender documentos administrativos o ayudar en el cuidado y en los deberes a sus hermanos y hermanas más pequeñas. “Los niños se implican activamente en la comprensión del mundo social, prestando especial atención a las acciones de las personas y a las actividades culturalmente valoradas” (Rogoff, 1993: 263).

Otra de las aportaciones que el alumnado recibe del voluntariado consiste, según Tellado y Sava (2010: 168, 172), en que cuando los y las estudiantes mantienen el contacto con personas de diversas culturas y contextos en un espacio de aprendizaje expanden sus horizontes y las expectativas que tienen acerca de lo que pueden lograr. Las autoras cuentan cómo en sus investigaciones hicieron el seguimiento de varias niñas gitanas que tenían contacto frecuente con estudiantes universitarias de educación y acabaron decidiendo ser profesoras ellas también. Solo después de esta interacción frecuente las niñas se tomaron en serio la posibilidad de ir a la universidad para poder enseñar a otras niñas en el futuro.

Los voluntarios y voluntarias se convierten en modelos positivos para el alumnado. Dado que las interacciones promueven el desarrollo intelectual y ocurren en un contexto educativo, contribuyen a romper estereotipos y prejuicios culturales y de género. La presencia de voluntariado de la misma procedencia que el alumnado ayuda a que la asistencia al centro escolar adquiera pleno sentido aumentando así su motivación y, por ende, su aprendizaje. A los niños y niñas les resulta especialmente

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992) *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.

Moll, L. & Gonzalez, N. (2004). *Engaging life: A funds of knowledge approach to multicultural education*. In J. Banks & M. C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628-634). New York: Macmillan.

ilusionante compartir el espacio de clase con personas con las que conviven en otros espacios fuera del centro y demostrarles todo lo que están aprendiendo.

Todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente de la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irreemplazable para todas las demás (Flecha, 1997: 35).

La mejora de la convivencia y el aumento de las interacciones dialógicas también forman parte de las aportaciones del voluntariado a los grupos interactivos. Como dicen Ramis y Krastina (2010: 247), cuando personas adultas de la comunidad participan en la clase, pueden utilizar su *inteligencia cultural* para mejorar el funcionamiento y el aprendizaje en el aula. Los voluntarios y voluntarias que sirven de modelo cultural para el alumnado pueden realizar importantes contribuciones para la mejora de la convivencia. Según Tellado y Sava (2010: 173), cuando hay varias personas adultas presentes en el aula mejora el comportamiento general y se producen menos distracciones.

Oliver y Gatt (2010: 289) ofrecen un ejemplo de cómo el voluntariado contribuye a aumentar las interacciones dialógicas favoreciendo el aprendizaje:

Un grupo de cinco alumnos, por ejemplo, está trabajando el tema de la diversidad lingüística. Cada alumno dice qué lenguas sabe hablar. Un alumno de Rusia dice que sabe hablar ruso y otro niño del grupo se ríe de él y le dice que entonces para qué ha venido aquí. Esta interacción es de poder y acontece en el seno de una relación de poder ejercida por el niño que se ríe sobre el niño que habla ruso. La voluntaria, una madre del barrio, interviene inmediatamente diciendo que es mucho mejor saber más lenguas que menos y que todas las personas pueden vivir en el lugar que quieran. Esta interacción dialógica hace cambiar al niño que se ríe de su compañero. Acaban hablando de las lenguas que saben hablar cada uno/a y de cuáles otras lenguas les gustaría conocer y aprender. La participación de esta madre ha hecho posible que se dé este acto comunicativo dialógico.

Los voluntarios y voluntarias promueven valores democráticos actuando como moderadoras de los grupos y enseñando a respetar las opiniones e ideas de los demás (Tellado y Sava, 2010: 173).

La perspectiva comunicativa permite ver el aprendizaje como una cadena de diálogos (Aubert et al., 2008: 128, en referencia a los planteamientos de Bakhtin¹⁷). Como ya

¹⁷ Bakhtin, M. (1989): *El problema de los géneros discursivos*. México D.F.: Siglo VVI (v.o. 1952-53).

hemos insistido, los alumnos y alumnas traen consigo los diálogos que han mantenido con otras personas de su comunidad cuando llegan al aula. Pero también se produce el proceso inverso. Se llevan a casa los diálogos que han mantenido en la escuela. Si en casa no hay receptividad, la interacción potencial que podría extender el aprendizaje fuera del horario escolar desaparece. Si en casa hay receptividad, ya sea porque alguno de los familiares o personas cercanas a la familia colabora en alguna actividad de aprendizaje, o porque forma parte de algún espacio de toma de decisiones y/o está recibiendo formación en la escuela, el aprendizaje puede tener continuidad en la casa y adquirir mayor profundidad.

Existen múltiples ejemplos que pueden ilustrar cómo se establecen estos vínculos, como la niña que pide a su madre, voluntaria en una biblioteca tutorizada, que le lea en casa alguna de las historias que lee en el cole a ella y a sus demás compañeros y compañeras (Tellado y Sava, 2010: 169).

Similar es el ejemplo de la niña que, en casa, pide a su madre “jugar a Margot” siendo Margot la profesora de inglés que diseña diversos juegos que se llevan a la práctica en grupos interactivos. La niña sabe que su madre conoce esos juegos porque es voluntaria en los grupos. Fruto de esa participación tanto la niña como su hermana mayor, cuando saben que su madre ha ido al colegio, le preguntan por lo que ella ha aprendido en la escuela ese día para después relatarle con entusiasmo lo que ellas mismas han aprendido, configurándose así una interacción favorecedora de los aprendizajes y generadora de un profundo sentido (ejemplo propio).

En un instituto se realizan grupos interactivos en una clase de lengua. El grupo tiene varios voluntarios y voluntarias estables: dos madres (una de ellas gitana), una mediadora gitana, un vecino de la zona y el familiar de una profesora. Cuando se necesita, también ayudan dos educadores de calle pertenecientes a una asociación del entorno. Cuando finaliza el curso, la clase entrega varios regalos que han preparado como agradecimiento al voluntariado, entre ellos, un ejemplar de un libro recopilatorio de poetisas de distintos países que el instituto ha editado en colaboración con un instituto de otra comunidad autónoma. Al día siguiente el hijo de la madre gitana cuenta entusiasmado a sus profesoras que su madre (con bajo nivel académico) estuvo toda la tarde anterior leyendo el libro (ejemplo propio).

Como afirman García et al. (2010: 216), cuando las escuelas se abren a la participación de la comunidad, todas las personas que conocen y trabajan con los niños y las niñas pueden organizarse para colaborar en la mejora de los aprendizajes. Así se transforma el contexto, porque lo que ocurre en casa ya no está separado de lo que ocurre en la escuela. El aprendizaje se promueve desde los dos sitios extendiéndose, así, en el tiempo y el espacio.

Las comunidades de aprendizaje, promotoras de los grupos interactivos y otras actividades de aprendizaje compartido como las nombradas en páginas anteriores, también abren diferentes espacios para la toma de decisiones como las *comisiones mixtas* (Flecha et al., 2009; Herrero y Brown, 2010). De esta manera se consigue que la participación de las familias no se restrinja exclusivamente a los apoyos en el aprendizaje sino que también se oriente a la toma de decisiones compartida. Como explican García et al. (2010: 212, 215), la transformación del contexto es fundamental para la mejora de los aprendizajes, especialmente en los entornos de desventaja social. En este sentido, también Velloso (2010: 47, 56) hace referencia a la importancia de la implicación de las familias en la escuela para la mejora educativa de los niños y niñas refugiadas.

Cuando la comunidad y el profesorado comparten espacios de toma de decisiones y de aprendizajes, la comunidad participa plenamente en el centro y, de esta manera, respeta y apoya la gestión de la escuela: la hace suya.

Los grupos interactivos contribuyen a aumentar la participación de la comunidad puesto que permiten mejorar las relaciones entre familiares y profesorado. Al trabajar codo con codo en el desarrollo de actividades de aprendizaje se conocen mejor, aumenta la confianza y la comprensión mutua, y se generan condiciones para que la participación aumente aún más (Tellado y Sava, 2010: 173). Esta colaboración ofrece a los y las estudiantes una imagen de auténtica comunidad dentro del centro, una comunidad cohesionada alrededor del aprendizaje.

En resumen:

- El aprendizaje ha de verse términos de relaciones entre personas y contextos específicos, no sólo desde el punto de vista de lo que ocurre en las mentes individuales. Para transformar los aprendizajes es necesario transformar el contexto en el que ocurren.
- La participación de las familias y la comunidad en la escuela transforma el contexto de aprendizaje y mejora los resultados del alumnado siendo esta afirmación especialmente relevante en el caso de los contextos socialmente desfavorecidos. Las formas de participación más eficaces son la decisiva, la evaluativa y la educativa.
- Los grupos interactivos son una forma de participación de la comunidad en el aula. La diversidad de voluntarios y voluntarias permite que la escuela cuente con múltiples inteligencias culturales que pueden hacer aportaciones relevantes, sean o no personas con estudios académicos.
- Las contribuciones específicas que los voluntarios y las voluntarias hacen a los grupos interactivos son:
 - Aportan otras formas expresivas alrededor de los aprendizajes.
 - Conectan los aprendizajes con la práctica cotidiana.
 - Expanden los horizontes y las expectativas que tiene el alumnado acerca de lo que puede lograr.
 - Se convierten en modelos positivos para el alumnado.
 - Contribuyen a romper estereotipos y prejuicios culturales y de género.
 - Incrementan el sentido que tiene aprender en la escuela.
 - Mejoran la convivencia y la atención.
 - Aumentan las interacciones dialógicas y fomentan el aprendizaje y la puesta en práctica de valores democráticos.
- Los grupos interactivos facilitan la coordinación entre los aprendizajes que tienen lugar en la escuela y los que tienen lugar fuera de ella.

- Los grupos interactivos favorecen la comprensión mutua y la confianza entre familias y profesorado generando mejores condiciones para la participación y ofreciendo una imagen de comunidad cohesionada alrededor del aprendizaje.

Pasemos ahora a revisar la última dimensión de los grupos interactivos que habíamos fijado como objetivo de este texto: los grupos interactivos como espacios de confianza académica.

2.4. Espacios de confianza interactiva

En el Proyecto Integrado INCLUD-ED (INCLUD-ED, 2008), atender a la imagen académica que los y las estudiantes construyen de sí mismas aparece como práctica transversal a las distintas modalidades de *Inclusion*. Mantener altas expectativas y creer en las posibilidades de todo el alumnado para alcanzar buenos resultados académicos es una práctica inclusiva efectiva. Al explicitar las altas expectativas se generan actitudes positivas y predisposición al aprendizaje. Esto es importante para todo el alumnado, pero tiene una relevancia especial en el caso de los y las estudiantes inmigrantes o del alumnado con discapacidad que participa en las escuelas ordinarias.

La razón principal que subyace a la efectividad de estas prácticas es que “la confianza en las propias capacidades para aprender no tiene un origen biológico sino social. Este concepto que denominamos *confianza interactiva* es una de las claves del aprendizaje” (Aubert et al., 2008: 115).

Rosenthal y Jacobson (1980) demostraron con su trabajo sobre el *Efecto Pygmalión* en la escuela, que las expectativas que el profesorado proyecta sobre el alumnado influyen en su rendimiento. Cuando una persona interioriza a partir de las interacciones que no va a ser capaz de hacer algo bien, sus resultados tienden a ser peores que si cree que lo va a hacer bien.

En la revisión que Jussim, Robustelli y Cain (2009: 376) realizaron sobre la literatura científica desarrollada a partir de la obra citada, concluyen que, si bien las altas expectativas del profesorado pueden tener un resultado general modesto en cuanto al rendimiento, se dan cuatro situaciones en las que el resultado es mucho más notorio: cuando alguien se enfrenta a una nueva situación o contexto (por ejemplo, el tránsito de primaria a secundaria o cuando el alumno o la alumna llega a un centro en un nuevo país), cuando se trata de alumnado con una importante trayectoria de fracaso, cuando el alumnado pertenece a minorías culturales -como, en su caso, la afroamericana-, o cuando éste procede de contextos sociales desfavorecidos.

Por eso afirman que este conocimiento es de gran valor para ayudar a mejorar los resultados de aquellos alumnos y alumnas que más lo necesitan, puntualizando que las altas expectativas han de ir acompañadas de la mejora general de las prácticas

escolares para el aumento de la motivación, el compromiso y la participación en la escuela, contribuyendo de esta forma a reparar ciertas desigualdades educativas.

Además de estas consideraciones, es necesario tener en cuenta que en los contextos de aprendizaje dialógico que analizamos aquí, el foco no está puesto exclusivamente en la interacción profesor/a - alumno/a sino en la interacción que tiene el alumnado con el conjunto de agentes educativos que le rodean, incluidos sus propios compañeros y compañeras. Cualquiera de las *unidades de interacción* que se producen en los distintos *contextos de interacción* aporta expectativas hacia las capacidades del niño o la niña.

La obra de Mead (1973) es especialmente relevante para comprender esta dimensión del aprendizaje. Este autor desarrolla un enfoque de la psicología social que considera a la persona como emergente del contexto social. La dimensión social, interactiva, es previa a la aparición de la persona y condición necesaria para su aparición. La persona es un hecho social que se constituye a través de las interacciones con los demás.

La persona no es algo que exista primeramente y luego entre en relación con otros, sino que, por así decirlo, es un remolino en la corriente social, y, de tal manera, una parte de la corriente. (Mead, 1974: 209).

No se puede establecer un límite neto y fijo entre nuestra propia persona y las de los otros, puesto que nuestra propia persona existe y participa como tal, en nuestra experiencia, sólo en la medida en que las personas de los otros existen y participan también como tales en nuestra experiencia (Mead, 1974: 192).

La persona está compuesta de dos dimensiones que la integran, una dimensión social, el “*mi*”, que está compuesto de las actitudes interiorizadas que los otros tienen hacia la persona, y una dimensión individual, el “*yo*”, que es como el individuo reacciona ante esas actitudes.

El “*yo*” es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el “*mi*” es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo. Las actitudes de los otros constituyen un “*mi*” organizado, y luego uno reacciona hacia ellas como un “*yo*” (Mead, 1973: 202).

Por tanto, “las actitudes involucradas son extraídas del grupo, pero el individuo en quien se organizan tiene la oportunidad de darles una expresión que, quizás, nunca habían tenido antes” (Mead, 1973: 222-223).

El “yo” y el “mí” están en permanente diálogo:

El “mí” y el “yo” residen en el proceso de pensamiento, e indican el toma y daca que caracteriza a éste. (Mead, 1973: 209).

Este proceso de relacionar el propio organismo con el de los otros, en las interacciones que se llevan a cabo, constituye la persona en la medida en que es internalizado en la conducta del hombre con la conversación del “yo” con el “mí” (Mead, 1973: 206).

Las personas construimos una imagen de nosotras mismas a partir de las interacciones con otras personas, puesto que “somos lo que somos en nuestra relación con otros individuos, gracias a que adoptamos la actitud de los otros hacia nosotros mismos y de tal modo nos estimulamos con nuestro propio gesto” (Mead, 1973: 294). Por ello,

el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece (Mead, 1973: 170).

Es desde esta perspectiva que Aubert et al. (2008: 113) afirman que

la autoimagen o autoconcepto es el resultado de un diálogo entre lo que somos y lo que las personas con las que interactuamos piensan acerca de nosotros y nosotras y nos devuelven en nuestras relaciones con ellas.

Conectando esta noción con el contexto escolar, las mismas autoras (Aubert et al., 2008: 111-112) plantean que

nuestros alumnos y alumnas incorporan la imagen que tenemos de ellos y ellas como estudiantes y, progresivamente a través de las interacciones con el profesorado y con otras personas influyentes de su entorno, van creando un “mí” académico, su autoconcepto académico.

En este sentido, tal y como explican Gatt, Puigdel·lívol y Molina (2010: 225-228), las personas vivimos e interactuamos en contextos muy diferentes con diversas personas y grupos. En cada contexto y en cada grupo hacemos cosas distintas y hablamos de diferentes temas. Las interacciones son, por tanto, diferentes, y así las actitudes de los otros que incorporamos al “mí” también lo son. Como consecuencia, la persona, como diálogo entre el “yo” y el “mí”, no se desarrolla de manera homogénea a cada momento y sobre cada aspecto de su vida. El *mí académico* está influido no sólo por las interacciones que tienen lugar en la escuela sino por las que tienen lugar en otros

contextos de interacción existentes en la comunidad de la que forma parte el alumnado. De ahí la importancia de coordinar los esfuerzos de la comunidad y la escuela. Cuando cada estudiante toma conciencia de que toda esa gente que participa en la escuela cree que son capaces de aprender más y aprenderlo bien, mejora la percepción que tienen de sí mismos como estudiantes.

Para Bruner (1999: 53-58) también es importante esta cuestión. Según él, el fenómeno del “Yo”, entendido como *auto-conciencia*, cuenta con dos aspectos que se consideran universales. El primero de ellos es la *agencia*, “que deriva de nuestra sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta”. La persona lleva un *registro* de sus encuentros agenciales con el mundo, la *memoria autobiográfica*, pero también extrapola la agencia hacia el futuro a través del *yo posible*, que “regula la aspiración, la confianza y el optimismo; y sus opuestos”.

Como la agencia tiene que ver con terminar los actos además de iniciarlos, está relacionada con la habilidad o *saber-cómo*. Para Bruner “el éxito y el fracaso son nutrientes fundamentales del desarrollo de la persona”. De hecho, el segundo universal del “Yo” es la *valoración*:

No sólo experimentamos el yo como agente, también valoramos nuestra eficacia en llevar a cabo lo que esperábamos o lo que se nos pidió hacer. El yo va tomando cada vez más el sabor de esas valoraciones. Llamo “auto-estima” a esta mezcla de eficacia agente y auto-valoración. Combina nuestra idea de aquello de lo que creemos que somos (o incluso esperamos ser) capaces, y lo que nos tememos que está más allá de nuestro alcance (Bruner 1999: 55-56).

Para el autor, la escuela tiene una importante responsabilidad en el cultivo y el desarrollo adecuados del “Yo” del alumnado:

Tenemos que reevaluar constantemente lo que la escuela hace de la concepción que el estudiante joven tiene de sus propias capacidades (su sentido de la agencia) y sus posibilidades percibidas de enfrentarse con el mundo, tanto en la escuela como después (su auto-estima) (Bruner, 1999: 58).

Además, si adoptamos una perspectiva más amplia y ponemos en relación a la escuela con otros espacios de socialización, esta responsabilidad adquiere mayor relevancia:

No es que las escuelas sencillamente equipen a los críos con habilidades y auto-estima o no. Están en competición con otras partes de la sociedad que pueden hacer esto, pero con consecuencias deplorables para la sociedad. América se las apaña para alienar a suficientes

chicos negro del gueto como para lanzar a casi un tercio de ellos a la cárcel antes de que alcancen la edad de treinta (Bruner, 1999: 57).

Las aportaciones de Oyserman (2007) sobre la *identidad social* y la *autorregulación* son útiles para revisar la importancia de las altas expectativas no sólo en el profesorado sino también en la comunidad que rodea a los niños y niñas.

La autora entiende que la *autorregulación* implica la canalización de energía, esfuerzo y motivación para alcanzar una meta, las estrategias relevantes para su logro así como la meta en sí misma. La *autorregulación*, incluida la que se orienta al logro de resultados escolares, es un proceso evolutivo andamiado socialmente puesto que la motivación tiene una base en la identidad social. Los individuos están influidos por la imagen del tipo de persona que suponen que sus *otros relevantes* mirarían con orgullo y no con vergüenza. Esas emociones afectan a los esfuerzos autorregulatorios para desarrollar las acciones que les llevarían a ser ese tipo de persona. El entorno cultural y social influye en los *yoes posibles* que las personas ligán a sus identidades así como a las formas más adecuadas de perseguirlos (Oyserman, 2007: 443-448).

Por tanto, la implicación de personas de la comunidad de la que forman parte los niños y niñas en los centros educativos, cuando se orientan de manera coordinada con el profesorado hacia la consecución de los mejores resultados escolares posibles, va a tener un impacto tanto en la construcción que el alumnado hace de sus *yoes académicos posibles* -y, por tanto, en su motivación- como en la elección de la mejor forma de conseguirlos.

En este sentido, la autora advierte que la *autorregulación* en pos de alcanzar una meta relevante para uno mismo puede fallar a pesar de la inversión de esfuerzo debido a la utilización de estrategias inapropiadas, inefectivas o ineficientes (Oyserman, 2007: 444). Por tanto, no basta con conseguir que los alumnos y alumnas tengan la posibilidad de construir una *autoimagen académica* positiva y proyectarla hacia el futuro a través de los *yoes académicos posibles* sino que es necesario utilizar los mejores medios para que las perspectivas de éxito se hagan realidad.

Por otra parte, Oyserman (2007, 441-442) también hace referencia a la manera en que relacionamos los éxitos y los fracasos de otras personas con nosotros y nosotras mismas. Si existe un sentido de cercanía y se difuminan las fronteras entre uno y los

otros, entonces los éxitos o los fracasos pueden incorporarse como propios. Si esto no ocurre, es más probable que se tomen como referencia para realizar comparaciones con uno o con una misma.

Desde nuestro punto de vista, cuando la amplia diversidad de personas que conviven en la escuela y en la comunidad se coordinan para mejorar los aprendizajes de todo el alumnado y se fomenta una cultura de aprendizaje basada en la solidaridad -desde la que se considera que el éxito de cada estudiante es responsabilidad de todos y todas-, se están generando buenas oportunidades para que los éxitos de cada persona gratifiquen y motiven a los demás, y para que superar las dificultades de cada persona sea una tarea tan prioritaria como compartida.

Todas estas aportaciones apuntan, de una u otra manera, a la necesidad de tener en cuenta que las altas expectativas hacia el alumnado para el desarrollo de un “*mí*” académico positivo y para el cultivo de la *confianza interactiva* son elementos clave para la mejora de los resultados escolares y la superación de las desigualdades educativas. Todas ellas hacen referencia a que la identidad académica se puede transformar. Veamos ahora de qué manera los grupos interactivos contribuyen a ello.

Los grupos interactivos, como espacio de diversidad que evita la segregación del alumnado por nivel de capacidad, contribuyen a mejorar la identidad académica, especialmente la de aquellos y aquellas alumnas que de otra manera acabarían en grupos de nivel bajo. Tal y como explican Gatt et al. (2010: 231), tanto los estudiantes de los grupos de bajo nivel como el alumnado inmigrante de las aulas de enlace se dan cuenta de que se les trata de manera diferente al resto. Debido a estas actitudes diferentes y a que sólo se les ofrece un currículum de mínimos, perciben que necesitan aprender diferentes cosas en diferentes sitios. Eso les lleva a sentir que no forman parte del mismo grupo, que no se espera que desarrollen el mismo trabajo -o que no se espera que sean capaces de hacerlo-, incluso en los momentos en los que están en la clase ordinaria con el resto de compañeros y compañeras.

Para estos autores, cuando las escuelas optan por no segregar ni etiquetar al alumnado según su nivel actual de resultados y, en cambio, se les ofrecen más oportunidades de ayuda, el contexto escolar les está hablando en un lenguaje de posibilidades en vez de un lenguaje de dificultades y barreras (Gatt et al., 2010: 231).

Los grupos interactivos son un espacio basado en la colaboración de todas las personas que participan en ellos. La posibilidad de dar y recibir ayuda promueve la confianza interactiva necesaria para acelerar el aprendizaje. Por otra parte, al considerar el aprendizaje como responsabilidad de todo el grupo, se fomenta que los éxitos se vivan de forma colectiva y que los fracasos y la búsqueda de maneras de evitarlos sean una responsabilidad también colectiva.

Los grupos interactivos, tal y como afirman Oliver y Gatt (2010: 288), son espacios en los que predominan las interacciones dialógicas.

De este modo, los niños y niñas interiorizan que sí pueden aprender, que también pueden ayudar a los compañeros y recibir su ayuda. Esta imagen de sí mismos potenciada por los actos comunicativos dialógicos hace que niños y niñas que hasta el momento no se veían capaces de aprender, de sacar buenas notas, lo empiecen a ver posible también para ellos y ellas (Oliver y Gatt, 2010: 288).

Las mismas autoras ofrecen una situación que ejemplifica lo dicho. En un grupo interactivo participa un niño con dificultades de aprendizaje debido a un retraso madurativo que le hace más difícil abordar actividades de lectura. Cada estudiante ha leído un párrafo y tienen que poner en común sus interpretaciones para responder las preguntas de la actividad.

Cuando le toca el turno al niño con dificultades de aprendizaje de explicar lo que ha entendido dice “Es que no estoy seguro de haberlo entendido bien”, en ese momento la compañera de su lado le dice “Seguro que algo has entendido, venga dínoslo, no tengas vergüenza!”. El niño se queda en silencio. El resto de compañeros no se ríen ni se burlan de él, saben que en el grupo se respetan los turnos de palabra y se ayuda a las y los compañeros. Después de un minuto, la persona voluntaria le dice “Ya sabes que podemos encontrar la respuesta entre todas y todos, para eso necesitamos también tu idea”. A continuación añade, “Si no lo has entendido bien, no pasa nada, nos sirve a todo el grupo para hablarlo y entenderlo todos mejor”. Así, después de otro silencio el niño con dificultades de aprendizaje explica su interpretación de la lectura. El grupo le mira y le escucha con atención. Este acto comunicativo ha favorecido el desarrollo del aprendizaje y solidaridad en esta escuela. El niño con dificultades de aprendizaje se ha sentido escuchado, animado, fortalecido. La persona adulta voluntaria ha favorecido la promoción de actos comunicativos e interacciones dialógicas en el grupo (Oliver y Gatt, 2010: 289).

En este sentido es importante tener en cuenta que, en las interacciones,

las palabras que se dicen, el tono con el que se dicen y los gestos que las acompañan tienen unos efectos que crean relaciones educativas que mejoran el clima de aprendizaje, la convivencia y la participación, o bien crean relaciones que coaccionan y obstaculizan estos procesos (Aubert et al, 2008: 138).

La presencia de voluntarios y voluntarias ofrece también importantes ventajas para el desarrollo de una identidad académica positiva.

Al participar en actividades de aprendizaje, los familiares obtienen mayor conocimiento y estrategias para ayudar a sus hijos e hijas, y adquieren mayor confianza en que pueden aprender (Gatt et al., 2010: 229). Asimismo, en las comunidades de aprendizaje, muchos de ellos y ellas también aumentan la confianza en su propio aprendizaje y capacidad de participación social a través de otras prácticas como la *formación de familiares* (Tellado y Sava, 2010) o las *comisiones mixtas* (Herrero y Brown, 2010).

La forma de interacción que se lleva a cabo en los grupos interactivos

también resulta beneficiosa para la superación de los prejuicios en relación al alumnado de origen inmigrante y para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. En el primer caso, la participación de voluntariado en las aulas de diferentes culturas y la interacción cercana y dialógica del mismo con los y las estudiantes contribuye a superar el desconocimiento respecto al que es diferente y consecuentemente a superar estereotipos (Oliver y Gatt, 2010: 289).

La superación de los estereotipos es especialmente importante para aquellos alumnos y alumnas que, al pertenecer a un grupo social o cultural estigmatizado, tienen mayores obstáculos para construir una identidad académica positiva.

En los grupos interactivos el alumnado percibe en la práctica y de forma cotidiana la coordinación y colaboración que existe entre las personas de su comunidad y el profesorado. De esta manera se produce un acople entre las actitudes que se integran en su "*mí*" académico procedentes de los diferentes contextos de interacción en los que vive cada estudiante.

Los grupos interactivos no sólo ofrecen un ambiente favorecedor de la confianza interactiva sino que también, como hemos visto en los puntos anteriores, proveen a

los y las estudiantes de los mejores medios para que esa confianza en el éxito pueda hacerse realidad.

En resumen:

- Mantener altas expectativas hacia el alumnado es una práctica transversal a las distintas modalidades de *Inclusion* que contribuye al desarrollo de una *confianza interactiva* y la construcción de una *identidad académica* positiva.
- “La autoimagen o autoconcepto es el resultado de un diálogo entre lo que somos y lo que las personas con las que interactuamos piensan acerca de nosotros y nosotras y nos devuelven en nuestras relaciones con ellas” (Aubert et al., 2008: 113).
- Las expectativas del profesorado hacia el alumnado influyen en su rendimiento. Esto afecta especialmente al alumnado calificado “de bajo nivel”, al que pertenece a minorías culturales y al que procede de contextos sociales desfavorecidos. La construcción de una identidad académica positiva a partir de altas expectativas favorece la aceleración de aprendizajes.
- La escuela tiene una importante responsabilidad en el cultivo y el desarrollo adecuados del “Yo” del alumnado.
- En la construcción de la *identidad académica* del alumnado no solo influyen las interacciones del profesorado en el contexto escolar sino las que mantiene con personas diversas en contextos diferentes. Les afecta especialmente las interacciones que mantienen con los *otros relevantes*. De ahí la importancia de coordinar esfuerzos entre la escuela y la comunidad.
- La *autorregulación* es un proceso andamiado socialmente. La motivación tiene una base en la identidad social. El entorno cultural y social influye en los *yoes posibles* que las personas ligán a sus identidades así como a las formas más adecuadas de perseguirlos, y eso incluye a los *yoes académicos posibles*.

- Para alcanzar el éxito escolar no basta con la construcción de una buena identidad académica. Se ha de proveer de los medios adecuados para que los *yoes posibles* se conviertan en *yoes actuales*.
- Los grupos interactivos contribuyen al desarrollo de la confianza interactiva y a la construcción de identidades académicas positivas de varias maneras:
 - Son un espacio de diversidad que evita la segregación generadora de identidades académicas negativas.
 - Promueven las relaciones de colaboración y ayuda mutua.
 - Son espacios en los que predominan las interacciones dialógicas.
 - Los y las familiares voluntarias así como otros miembros de la comunidad adquieren y muestran mayor confianza en la capacidad para aprender del alumnado.
 - Permiten superar prejuicios.
 - Contribuyen a que el alumnado tome conciencia de que la comunidad en su conjunto se preocupa por el aprendizaje del alumnado y confía en su capacidad de aprender.
 - No solo mejoran la identidad académica sino que proveen de medios para el aprendizaje que permiten desarrollarla.

Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos revisado la práctica de grupos interactivos desde cuatro perspectivas: como espacio de diversidad, de interacción para el aprendizaje, de participación de la comunidad y de confianza interactiva. El estudio realizado nos ha permitido profundizar en la manera en que funciona este tipo de actuación y comprender cuáles son las claves de su éxito.

Los grupos interactivos, contribuyen a la mejora del rendimiento escolar en todo el alumnado teniendo un especial impacto en la superación de las desigualdades educativas que sufren las personas en desventaja social así como las que pertenecen a minorías culturales.

Los centros educativos que incorporan estas y otras actuaciones inclusivas de éxito como las *actividades compartidas de aprendizaje*, las *bibliotecas tutorizadas*, las *tertulias literarias dialógicas* o las *comisiones mixtas* están mejor preparados para revertir la tendencia al fracaso escolar y a la exclusión social de aquellos y aquellas alumnas que más barreras se encuentran para su aprendizaje.

La caracterización que hace Velloso de los centros más adecuados para garantizar la correcta integración escolar y social de alumnado refugiado bien podría coincidir con los rasgos de los centros que llevan a cabo prácticas inclusivas como la que hemos analizado en este trabajo:

Es conveniente que el ambiente de la clase sea receptivo y que sea presentado a compañeros que hablen su lengua si los hay, o que sean especialmente amigables. Se le ha de animar a que participe en la vida escolar como uno más y a que pregunte y solicite ayuda cuando lo necesite. Valorar positivamente su presencia ante los demás miembros de la comunidad escolar y ofrecerle ayuda extraescolar por parte de alguno de sus miembros también contribuye a facilitar su integración. Resulta claro que la postura que adopte el profesor y el ambiente que se origine en el aula hacia este alumno, serán determinantes en la adaptación de éste a su entorno escolar (Velloso, 2010: 55).

A modo de cierre

No queremos quedarnos sin recoger, a modo de cierre, estas palabras de James P. Comer, fundador del School Development Program en 1968 y primer profesor afroamericano de la Universidad de Yale, acompañándolas con las palabras de una niña de 3º de primaria participante en grupos interactivos:

Cuando era pequeño siempre decía que quería ser médico. Un día, una señora les dijo a mis padres: “¿Por qué lo animáis a ser médico? Somos gente pobre, no puede llegar a ser médico”. Mi madre le respondió: “Si vuelves a decir eso será mejor que te vayas.” Os vais a encontrar con mucha gente que os dirá que no sois capaces de conseguir vuestros sueños, pero lo sois y tenéis que luchar por ellos.

(...) Desde que era niño, era el sueño de mi madre, y de mi padre también, aunque él murió pronto, que todas sus hijas e hijos acudieran a la escuela y que les fuera bien. Y tanto las personas que trabajábamos en el proyecto como yo estábamos convencidos de que las niñas y niños tienen sueños y esperanzas, y de que tenemos la obligación de crear las condiciones que les permitan vivirlos. Y eso intentamos (James P. Comer; en Flecha y García, 2005).

En una clase de 3º de primaria hay grupos interactivos para trabajar el inglés. En uno de ellos, se han organizado por parejas. Cada una de ellas realiza en colaboración la misma actividad y después contrastan los resultados con las demás. Una niña del barrio colabora con una niña china recién llegada. Se les ve entusiasmadas. La niña china tiene mejor nivel de inglés que el resto, lo que les está permitiendo avanzar con rapidez. Pero llega un momento en que se bloquean en una de las actividades. Después de esforzarse un rato, el voluntario les sugiere que aborden la tarea de una manera distinta. La niña del barrio le responde muy seria: “Yo no me voy a rendir” (ejemplo propio).

Bibliografía

- APPLE, M. W. (2002): *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (2005): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata (v.o. 1996)
- AUBERT, A.; MEDINA, A. y SÁNCHEZ, M. (2000): *De las agrupaciones flexibles a los grupos interactivos*. VIII Conferencia de Sociología de la Educación, Madrid.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hypatia.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1989): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas (v.o. 1978).
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado*. Madrid: Alianza (v.o. 1990).
- BRUNER, J. (1999): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor (v.o. 1997).
- CASTELLANI, P. (2005): *Political and legislative framework for the education of roma children*. Reference texts and support Systems. Council of Europe.
- CATEP y SEMBLA (2008): *Integración y ciudadanía. Guía para aplicar la perspectiva de la gestión de la diversidad a los procesos de integración en el ámbito municipal*. Parla: Ayuntamiento de Parla, Concejalía de Bienestar Social.
- CREA (2010): *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Ministerio de Educación, Estudios CREADE nº 6.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2005): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó (v.o. 2002)
- ETXEBERRÍA, F. (2009): *Alumnado inmigrante y PISA: Crónica de una desigualdad*. Universidad de Oviedo. XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación
- EUROPEAN COMMISSION (2011): *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*.
- FLECHA, A. y GARCÍA, C. (2004): *James P. Comer. Los niños y niñas trabajarán hasta donde tú esperes que lo hagan*. En Cuadernos de Pedagogía, 341, 86-89.
- FLECHA, A.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A. y LATORRE, A. (2009): *Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Inclúed*. En Cultura y Educación, 2009, 21 (2), 183-196
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: No, gracias. Ni moderno ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.

- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2005): *Teorías dialógicas en sociedades multiculturales*. En Antonio Ariño: *Las encrucijadas de la diversidad cultural*. Madrid: CIS.
- FRANKLIN, U. (1996): *Introduction*, conference *Towards an Ecology of Knowledge*, University of Toronto, mayo de 1996.
- FREIRE, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1970)
- FREIRE, P. (2002): *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2005): *Campaña "Tus prejuicios son las voces de otros"*. www.gitanos.org/conocelos/web/conocelos.php. Consultado el 1 de octubre de 2006.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2010): *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad).
- GARCÍA, C.; MIRCEA, T. y DUQUE, E. (2010): *Socio-cultural transformation and the promotion of learning*. En Revista de Psicodidáctica (UPV), 2010, 15(2), 207-222.
- GATT, S.; PUIGDELLÍVOL, I. y MOLINA, S. (2010): *Mead's contributions to learner's identities*. En Revista de Psicodidáctica (UPV), 2010, 15(2), 223-238.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós (v.o. 1988)
- GOFFMAN, E. (2008): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu (v.o. 1963)
- HABERMAS, J. (2003): *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus (v.o. 1981).
- HERRERO, C. y BROWN, M. (2010): *Distributed cognition in community-based education*. En Revista de Psicodidáctica (UPV), 2010, 15(2), 253-268.
- INCLUD-ED (2008): *Synthesis report. Cluster 1. Educational systems in Europe. Theories, characteristics and outcomes*. Consultado el 22 de agosto de 2011 en http://www.ub.edu/includ-ed/docs/4_D25.3_Synthesis%20Report.pdf
- INCLUDE-ED Consortium (2009): *Actions for success in schools in Europe*. Consultado el 22 de agosto de 2011 en: http://www.ub.edu/includ-ed/docs/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf
- JUSSIM, L.; ROBUSTELLI, S. y CAIN, T. (2008): *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies*. En A. Wigfield & K. Wentzel (eds): *Handbook of motivation at school*. Erlbaum: Mahwah, NJ.
- LLERAS, J.; MEDINA, A.; HERRERO, C. y RÍOS, O. (2001): *Grupos interactivos y aprendizaje dialógico*. VII Congreso Español de Sociología: convergencias y divergencias en la sociedad global, Salamanca.

- MOLINA, S. (2007): *Los Grupos Interactivos: una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral no publicada (Universidad de Barcelona).
- MEAD, G. H. (1973): *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1934).
- OCDE / INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010): *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe español.
- OLIVER, E. y DE GRACIA, S. (2004): *Grupos interactivos en Secundaria*. En Cuadernos de Pedagogía 341, 70-72.
- OLIVER, E. y GATT, S. (2010): *De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos*. En Revista Signos (UCV), 2010, 43, 279-294.
- OYSERMAN, D. (2007): *Social identity and self-regulation*. En A.W. KRUGLANSKI & E.T. HIGGINS (Eds.), *Social Psychology; Handbook of basic principles* (2nd edition). New York: Guilford Press.
- PALOU, B. (2007): *Las variables de la integración*. En V Congreso sobre la inmigración en España "Migraciones y desarrollo humano". Valencia, marzo de 2007.
- PEA, R. (1993): *Practices in distributed intelligence and designs for education*. En G. SALOMON (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (47-88). New York: Cambridge University Press.
- PUIGDELLÍVOL, I. y KRASTINA, L. (2010): *Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable*. En Temps d'Educació (UB), 2010, 38, 95-113.
- RACIONERO, S. y PADRÓS, M. (2010): *The dialogic turn in the educational psychology*. En Revista de Psicodidáctica (UPV), 2010, 15(2), 143-162.
- RAMIS, R. y KRASTINA, L. (2010): *Cultural intelligence in the school*. En Revista de Psicodidáctica (UPV), 2010, 15(2), 239-252.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1990).
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova (v.o. 1968)
- SEARLE, J. y SOLER, M. (2004): *Lenguaje y Ciencias Sociales*. Barcelona: El Roure.
- SERRADELL, O. y MUNTÉ, A. (2010): *Dialogicidad y poder en el discurso racista y antirracista*. En Revista Signos (UCV), 2010, 43, 343-362.
- SUBIRATS, M. (2003): *Una democracia imperfecta*. En Cuadernos de Pedagogía, 326.
- SERRANO, M. A.; MIRCEVA, J. y LARENA, R. (2010): *Dialogic imagination in literacy development*. En Revista de Psicodidáctica (UPV), 2010, 15(2), 191-205.

TELLADO, I. y SAVA, S. (2010): *The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge*. En Revista de Psicodidáctica (UPV), 2010, 15(2), 163-176.

VALLS, R. (2000): *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral no publicada (Universidad de Barcelona).

VELLOSO, A. (2010): *El desorden mundial y los refugiados*. Madrid: UNED (v.o. 1998)

VYGOTSKI, L. (2003): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (v.o. 1978).

WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales en educación*. Barcelona: Paidós (v.o. 1999).

WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós (v.o. 1998).