



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

4º Grado de Educación Primaria

Curso 2012 - 2013

TRABAJO FIN DE GRADO:

**“EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL:
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.
EL PAPEL DE LOS FAMILIARES COMO
VOLUNTARIADO EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS”**

Autora: M^a Cristina Nieto Moro

Tutora: Henar Rodríguez Navarro

RESUMEN

En este trabajo se analiza el papel de los familiares en su participación como voluntariado en los grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje supone una práctica educativa transformadora, que se concreta en medidas inclusivas, igualitarias, dialógicas y participativas dirigidas a la superación del fracaso escolar y a la mejora de la convivencia. La participación e implicación familiar y de otros agentes de la comunidad, en el proceso educativo, es clave para lograr una escuela inclusiva de éxito y calidad. Basados en el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos suponen una medida de éxito, reconocida y avalada por la comunidad científica internacional, para conseguir la mejora del aprendizaje y de la convivencia en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de Aprendizaje, aprendizaje dialógico, inclusión, grupos interactivos, familia, voluntariado.

ABSTRACT

This project analyzes the role of family members when participating as volunteers in interactive groups of Learning Communities. The Learning Communities project is a transforming educational practice, which results in inclusive, egalitarian, dialogic and participative measures with the aim of overcoming school failure and improving cohabitation. The participation and involvement of families and other community actors in the educational process is key to achieve an inclusive and successful high quality school. Based on dialogic learning, interactive groups represent a successful measure, recognized and endorsed by the international scientific community in order to achieve improved learning and cohabitation in schools.

KEYWORDS: Learning Communities, dialogic learning, inclusion, interactive groups, family, volunteers.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
2.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	7
2.1.1. Fases del proceso de transformación	8
2.1.2. Antecedentes de las comunidades de aprendizaje.....	9
2.2. LA PERSPECTIVA DIALÓGICA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.....	11
2.3. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO	13
2.3.1. Diálogo Igualitario	13
2.3.2. Inteligencia Cultural	15
2.3.3. Transformación	17
2.3.4. Dimensión Instrumental	20
2.3.5. Creación de Sentido.....	22
2.3.6. Solidaridad.....	23
2.3.7. Igualdad de Diferencias.....	24
3. TRABAJO DE CAMPO	26
3.1. LOS GRUPOS INTERACTIVOS.....	26
3.2. EL PAPEL DEL VOLUNTARIADO EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS.....	27
3.3. CONTEXTO DE LAS UNIDADES DE OBSERVACIÓN.....	28
4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	29
4.1. OBJETIVO GENERAL.....	29
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30
4.3. CATEGORÍAS ANALÍTICAS.....	30
4.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	30
4.5. CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..	32
4.6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	34
4.6.1. Estrategias del voluntariado para mejorar las interacciones entre el alumnado y particularidades que el voluntariado familiar aporta a las mismas.....	34
4.6.2. Aspectos relacionados con el voluntariado familiar que influyen en la mejora de los aprendizajes en el aula.	36
4.6.3. Aspectos relacionados con el voluntariado familiar que influyen en la mejora de la convivencia en el aula.	37

4.6.4.	Aspectos que influyen en la mejora del funcionamiento de los grupos interactivos cuando intervienen familiares como voluntariado.	38
4.6.5.	Aspectos comunes al voluntariado familiar y otros perfiles de voluntariado que contribuyen a la mejora de los aprendizajes y de la convivencia.	39
4.7.	ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN DEL VOLUNTARIADO FAMILIAR EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS.....	41
5.	CONCLUSIONES FINALES.....	43
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	46
7.	ANEXOS	48

1. JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo Fin de Grado pretende reflejar la adquisición de las competencias propias del título de Grado en Educación Primaria, y en concreto, el desarrollo de la capacidad de reflexión y de análisis crítico frente a los problemas relacionados con la práctica educativa, el desarrollo de una actitud innovadora y el conocimiento de la realidad intercultural. Así mismo, con este trabajo se pone en práctica la capacidad de desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales, siendo consciente de la necesidad de eliminar las desigualdades educativas y sociales de la sociedad actual. Por este motivo el trabajo se centra en el análisis de la intervención de la familia en el aula y la importancia de su participación como voluntariado en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje, práctica educativa que favorece la inclusión y la superación de las desigualdades, y cuyo concepto y funcionamiento se detallará a lo largo de todo el trabajo.

Además de las razones académicas que han inspirado la elección del tema, existen también motivos personales basados en una implicación más directa debido a mi posición de madre que sueña con una educación de éxito y calidad para sus hijos y para todos. Por otra parte, esta implicación personal se ve favorecida por la puesta en práctica de este trabajo a través de mi participación como voluntaria en grupos interactivos de una Comunidad de Aprendizaje, lo que me ha permitido observar más de cerca la importancia del papel del voluntariado en dichos grupos.

Considerando la diversidad como un aspecto clave del contexto actual de nuestras escuelas, se ha constatado que las prácticas inclusivas favorecen la mejora del aprendizaje y la convivencia de todo el alumnado. La tarea principal de la escuela ha de ser la de asegurar un futuro mejor para todo el alumnado y la inclusión de quienes se encuentran en situación de riesgo de exclusión social y abandono escolar.

En este sentido, el modelo de Comunidades de Aprendizaje supone una de las actuaciones educativas de éxito para la superación de las desigualdades y el fomento de la cohesión social, según constatan los resultados de las investigaciones de la comunidad científica internacional y, en concreto, del Proyecto INCLUD-ED¹, Proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea de la Universidad de Barcelona. Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social, que supone un modelo de escuela inclusiva e integradora,

¹ INCLUD-ED es la investigación sobre educación escolar de mayores dimensiones y de mayor rango que se ha realizado hasta ahora en los Programas Marco de Investigación Europea. Para más información se puede consultar la dirección <http://creaub.info/included/>.

que persigue la superación del fracaso escolar y las desigualdades, y en el que la escuela abre sus puertas a la colaboración y participación de todos los agentes de la comunidad educativa, y en especial a las familias.

Dentro de las diversas actuaciones en las que se concreta el proyecto, los grupos interactivos suponen una medida eficaz que facilita la inclusión, el aprendizaje dialógico, la aceleración de los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades máximas de todo el alumnado. Con esta forma de organización e intervención en el aula, basada en el diálogo igualitario y las interacciones entre iguales, se pone de manifiesto que la diversidad enriquece el aprendizaje de todo el alumnado y las dificultades se convierten en oportunidades de mejora. La intervención de las familias como voluntariado en estos grupos interactivos resulta clave en el sentido de que no solo facilitan el funcionamiento de los grupos sino que aportan matices diversos y enriquecedores respecto a otros perfiles de voluntariado. Es por ello que el análisis de la influencia del voluntariado familiar en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje ha supuesto el objetivo central de este estudio.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

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 proyecto de Comunidades de Aprendizaje surge para dar respuesta a los cambios sociales que generan cada vez más desigualdades y a las actuales exigencias de la sociedad de la información. Se trata de una práctica educativa de orientación transformadora, basada en teorías y prácticas inclusivas, igualitarias, dialógicas y participativas dirigidas a la superación del fracaso escolar y a la mejora de la convivencia. El proyecto de transformación parte de la idea de que el aprendizaje de los niños y niñas depende cada vez más de las interacciones con los iguales y con las personas adultas con las que se relacionan, de forma que para conseguir los mejores resultados hay que transformar los contextos en los que se producen esas interacciones.

Las ideas clave en las que se basa el proyecto de Comunidades de Aprendizaje son las siguientes:

- El diálogo igualitario y las interacciones como elementos clave en el aprendizaje.
- Es necesaria la participación crítica y activa no solo del profesorado sino de todos los agentes de la comunidad (alumnado, familias, voluntariado, asociaciones,...).
- Todos los miembros de la comunidad comparten los objetivos de aprendizaje y persiguen una meta común, que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, y para ello se buscan todos los medios y recursos necesarios.
- Se genera en el centro un clima de altas expectativas referidas a todos los participantes.
- La educación intercultural se ve favorecida por la riqueza que aporta la diversidad social, cultural y económica de los participantes en el proceso educativo.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje se concreta en cuatro actuaciones reconocidas como medidas de éxito para conseguir la mejora del aprendizaje y de la convivencia, y para favorecer la inclusión del alumnado más desfavorecido por su entorno sociocultural. Estas medidas son: grupos interactivos, tertulias dialógicas, bibliotecas y aulas digitales tutorizadas y formación de familiares. El presente trabajo se centra en una de estas prácticas educativas, los

grupos interactivos y el voluntariado que participa en ellos, por lo que se tratarán con más detalle a lo largo de este trabajo.

Los **grupos interactivos** son una forma de organizar el aula en grupos heterogéneos (en rendimiento académico, género, origen cultural y social,...) de alumnos y alumnas para la realización de actividades curriculares, y en los que participan personas voluntarias que se encargan de coordinar y dinamizar el trabajo del grupo. Mediante los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones, aumentando a la vez el tiempo de trabajo efectivo. Con esta organización inclusora se consigue una aceleración del aprendizaje en todas las materias y para todo el alumnado, además de una mejora de la solidaridad y la convivencia en el aula y fuera de ella.

Las **tertulias dialógicas** se basan en la construcción conjunta de significado y conocimiento mediante las reflexiones, los debates, las experiencias y el diálogo igualitario de todos los participantes, en torno a la lectura de una obra literaria, musical, de arte, científica, etc.. Lo que se persigue con estas tertulias es fomentar el diálogo y la reflexión a partir de las diversas interpretaciones que puedan surgir de un texto.

Las **bibliotecas y aulas digitales tutorizadas**, suponen el aprovechamiento de otros espacios del centro educativo y de los recursos disponibles para el estudio, la lectura y el uso de las nuevas tecnologías, a la vez que se promueven las interacciones con los compañeros y con personas adultas voluntarias o profesorado, quienes se encargan de ayudar a los estudiantes en sus actividades.

La **formación de familiares** responde a los intereses y necesidades de formación de las familias, a la vez que influye en el aprendizaje de los estudiantes mediante las interacciones que se producen entre éstos y las personas con las que conviven fuera del aula.

2.1.1. Fases del proceso de transformación

Como ya se ha señalado anteriormente, para poner en práctica este proyecto de Comunidades de Aprendizaje hay que transformar el contexto, y en dicha transformación han de participar todos los agentes de la comunidad educativa para llegar, mediante el diálogo igualitario, a un consenso sobre la escuela soñada. Las fases de la transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje han de ser adaptadas al contexto y consensuadas por toda la comunidad, y son las siguientes: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades, planificación y consolidación.

En la fase de sensibilización se reflexiona sobre las necesidades y consecuencias de la desigualdad educativa en la actual sociedad de la información, y sobre la situación del centro y su posible transformación en comunidad de aprendizaje. El compromiso de iniciar la transformación se asume, de forma consensuada, en la siguiente fase de toma de decisión. Tras esa fase, durante la fase del sueño se proyectan las ideas, entre todos los agentes sociales, sobre el centro que se quiere conseguir con la transformación, y es en la fase de selección de prioridades, donde se contrasta la realidad del centro y su entorno con el sueño a alcanzar y se seleccionan las actuaciones prioritarias para la transformación. Por último, en la fase de planificación se activa el plan de transformación y se planifica cómo llevarlo a cabo. La base de acción son las prioridades establecidas en la fase anterior, que se agrupan por temas y grupos de trabajo.

Todas estas fases anteriores sirven para poner en marcha el proceso de transformación, proceso que no tiene un final concreto debido a la búsqueda continua de mejoras. Por otra parte, para la consolidación del proyecto es importante que los equipos trabajen de forma continuada enlazando los procesos de un curso con los del siguiente.

2.1.2. Antecedentes de las comunidades de aprendizaje

El modelo educativo de las comunidades de aprendizaje nació en 1978 en la **Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí**², impulsada por los vecinos del barrio. El Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, investigó durante varios años las prácticas de éxito que se venían desarrollando en esa escuela, la cual había demostrado desde sus inicios que en educación es posible un enfoque igualitario para superar las desigualdades educativas y culturales (Flecha, 1997). A partir de esas investigaciones, se pensó cómo desarrollar ese modelo educativo de éxito para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Así surgió el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, con el asesoramiento, por parte del centro de investigación CREA, a los centros educativos que se transformaron a partir de 1995.

El proyecto tiene como referentes de éxito algunas experiencias internacionales como el Programa de Desarrollo Escolar, las Escuelas Aceleradas y el programa Éxito para todos y todas. Todas estas experiencias tienen en común con las comunidades de aprendizaje las medidas solidarias, la participación de la familia, la heterogeneidad, la disminución del ratio profesorado-alumnado, el aumento del tiempo escolar, y el desarrollo del máximo potencial de

² Para obtener más información sobre esta escuela puede consultarse la página web <http://www.edaverneda.org/edaverneda/>

los estudiantes no solo en cuanto a altas expectativas sino en cuanto a objetivos y aprendizajes curriculares.

School Development Program³ (Programa de Desarrollo Escolar):

Se trata de un programa dirigido a los estudiantes en situación de riesgo de exclusión y fracaso escolar, que se inició en 1968 en New Haven, Connecticut, como un proyecto de colaboración de la Universidad de Yale con dos escuelas primarias que presentaban bajo rendimiento escolar y problemas de convivencia, fracaso escolar y relaciones sociales conflictivas. El objetivo que se persigue es el éxito académico, que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus posibilidades, pero sobre todo lograr el desarrollo global de los estudiantes.

En las clases se trabaja en grupos pequeños para mejorar el aprendizaje cooperativo y la relación del profesorado con el alumnado. Otros aspectos a destacar son el especial énfasis en la prevención de casos en los que existe riesgo de fracaso, y sobre todo la cooperación entre todos los agentes de la comunidad para conseguir el desarrollo global, social y personal, de los niños y niñas.

Accelerated Schools⁴ (Escuelas aceleradas):

Este programa se inició en 1986 por el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Stanford, y se inspiró en las cooperativas de trabajadores y en modelos de organización democrática del trabajo. Se trata de un modelo flexible, ya que cada centro educativo lo adapta a sus necesidades específicas. A partir del análisis de la situación actual del centro, y con la participación de todas las personas implicadas de la comunidad, se diseña un proyecto acerca de la escuela ideal que se quiere lograr, se establecen los objetivos concretos que serán las prioridades inmediatas y se forma un comité de dirección del proyecto. Se trata de una gran transformación de la escuela que afecta a toda su estructura y organización. Se organizan cursos de formación para las familias, la escuela amplía su horario para poder realizar actividades complementarias con tutorías personalizadas, etc.

El modelo consiste en acelerar el progreso de los estudiantes que presentan un rendimiento escolar bajo y que se encuentran en situación de riesgo, mediante la aplicación de planes de estudios enriquecidos que persiguen que estos estudiantes se incorporen al nivel medio de resultados académicos de forma que puedan continuar en el sistema educativo. La

³ Para obtener más información se puede consultar: <http://www.info.med.yale.edu/comer>

⁴ Para más información visitar la página web <http://www.acceleratedschools.net/>

participación de los familiares es esencial, no solo en la estructura de gobierno del centro, sino en el compromiso que adquieren con los objetivos de la escuela y las obligaciones de todos los implicados en el proceso. Además, en estas escuelas se trabaja en pequeños grupos favoreciendo el aprendizaje cooperativo y la ayuda entre iguales, y los estudiantes tienen tutorías continuas.

Success for All⁵ (Éxito para todos y todas):

Este programa comenzó en 1987, como cooperación entre la Universidad John Hopkins y el Departamento de Educación de Baltimore, para trabajar en escuelas con bajo rendimiento y problemas de convivencia. El programa ofrece planes muy estructurados insistiendo en la preparación para la escuela, en que se comience cuanto antes y en atender individualmente a los niños que empiezan a leer y escribir. Se fomenta el trabajo individualizado, la autoestima y el aprendizaje vinculado a la vida real. En las aulas el trabajo se basa en el aprendizaje cooperativo por grupos. Se da mucha importancia también al trabajo de las familias en los grupos de apoyo familiar y servicios integrados.

2.2. LA PERSPECTIVA DIALÓGICA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.

Nos encontramos ante una sociedad cambiante, la Sociedad de la Información, en la que los cambios políticos, económicos y sociales se producen con gran rapidez. Se trata de una sociedad globalizada, basada en los recursos intelectuales más que materiales, y en la que la clave de las desigualdades y de la inclusión o exclusión de la sociedad está en la capacidad de seleccionar y procesar la información.

Desde hace unas décadas se ha producido un “giro dialógico” de las ciencias sociales, debido a las demandas de la sociedad de la información, poniendo el foco de interés en el estudio de las interacciones sociales y en el desarrollo de los entornos comunicativos de aprendizaje. Desde la **perspectiva dialógica** los cambios se orientan al diálogo y al consenso, y a la construcción de conocimiento de forma conjunta donde todas las partes implicadas participan en el proceso y, por tanto, lo generan. Así pues, en la sociedad actual resulta clave el diálogo, la habilidad comunicativa, la capacidad de procesar y gestionar la información y de compartir conocimiento.

⁵ Para más información se puede consultar la página web <http://www.successforall.org/>

Desde esta perspectiva dialógica, se pone énfasis en los siguientes aspectos:

- Paso de las relaciones de poder basadas en la autoridad a unas relaciones dialógicas basadas en el consenso.
- Mayor centralidad del diálogo: Necesidad de alcanzar consensos a través de las interacciones entre las personas y mediante el lenguaje como instrumento mediador.
- Se cuestiona la figura del experto, ya no tiene el monopolio del conocimiento.
- Participación de la población en las decisiones que afectan a sus vidas.
- Mayor énfasis en la dimensión intersubjetiva y comunicativa del aprendizaje que tiene lugar en diferentes contextos socioculturales y en interacción con múltiples y diversos factores.

Estos cambios sociales suponen un cambio en el contexto en el que actúa la escuela, que se presenta como un contexto globalizado, multicultural y con gran diversidad en cuanto al nivel educativo y socio-económico del alumnado. Ante este nuevo contexto se hace necesaria, hoy más que nunca, una transformación de la escuela, que abra sus puertas buscando la participación de todos los agentes de la comunidad educativa para conseguir entre todos una educación inclusiva de máxima calidad para todo el alumnado, y donde nadie quede excluido de la sociedad de la información. En definitiva, se trata de confiar en la educación como una herramienta clave y decisiva para la superación de las desigualdades y de la exclusión social.

Para conseguir combatir el fracaso escolar y la desigualdad social que se da sobre todo en entornos socialmente marginados, ha de darse un proceso de transformación que proporcione una educación de máximos para todos los estudiantes, garantizando la equidad para todos los individuos, con independencia de las facilidades que posean para poder acceder a ella y con el objetivo de conseguir una sociedad mejor. No podemos seguir basándonos en las teorías del déficit y de la reproducción, sino que es necesario aplicar la pedagogía de máximos y olvidarnos de lo que se ha llamado “pedagogía de la felicidad”, que continuaba dando más a aquellos que más tenían y aumentaba la distancia con aquellos colectivos en riesgo de exclusión. Mediante la participación y solidaridad de todos los agentes implicados en el proceso educativo (alumnado, profesorado, familias, voluntarios,...), se puede lograr el éxito educativo, que todos desarrollen al máximo sus capacidades.

En este sentido, el modelo de Comunidades de Aprendizaje, descrito anteriormente, es un modelo de educación inclusiva, en el que todos tienen acceso a una educación de calidad. Se trata de un modelo de transformación, resultado de experiencias de éxito y del análisis de las necesidades educativas de la sociedad actual, que persigue combatir el fracaso escolar y mejorar los problemas de convivencia en el aula y fuera de ella.

2.3. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas. En educación, desde esta perspectiva comunicativa, los elementos clave para el aprendizaje son la capacidad de comunicación y de interacción. En la actual sociedad de la información, el aprendizaje de los niños y niñas depende cada vez más de las interacciones que se dan en diferentes contextos, con sus iguales, con las familias y otros agentes de la comunidad educativa.

El concepto de aprendizaje dialógico ha sido desarrollado por CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, tras muchos años de investigación y análisis exhaustivo de las teorías educativas y sociales. Para la construcción de este concepto, se han basado en las aportaciones de aquellos autores que ponen el énfasis en la idea de que el aprendizaje en la sociedad de la información se basa en la cultura, la interacción y el diálogo, autores como Habermas, Bruner, Wells y Freire entre otros.

El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2010, 167)

Por tanto, para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes **principios**: Diálogo Igualitario, Inteligencia Cultural, Transformación, Dimensión Instrumental, Creación de Sentido, Solidaridad e Igualdad de Diferencias. A lo largo de los siguientes apartados se exponen estos principios y las teorías fundamentales en las que se basa cada uno de ellos.

2.3.1. Diálogo igualitario

El aprendizaje dialógico tiene como base el diálogo igualitario. A partir de un diálogo igualitario e intersubjetivo se promueve la participación conjunta y consensuada de todos los agentes que interactúan e influyen en el aprendizaje del alumnado.

El diálogo igualitario supera la estructura del discurso monológico que bloquea la comprensión profunda de los contenidos, y favorece, sin embargo, la estructura que promueve el discurso dialógico, que introduce aspectos sociales y facilita la comprensión y un aprendizaje más profundo.

En base a este principio, cuando las relaciones que se establecen son dialógicas, todas las aportaciones son válidas en función del valor y utilidad de los argumentos, y no en función de las posiciones de poder de quienes realizan las aportaciones. Así, cuando en las escuelas se sustituyen las relaciones de poder por relaciones dialógicas, se hace posible la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, que entran a formar parte de la planificación y acción del proceso educativo.

Este principio se apoya en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2001), en la que se establecen las formas de organizar las relaciones humanas en base al diálogo y al consenso. En una relación basada en la validez, las personas, a través del diálogo igualitario, actúan para llegar a consensos, a diferencia de una relación basada en el poder, en la que no se da el diálogo igualitario sino la imposición. La acción comunicativa de Habermas se refiere a una interacción en la que todas las personas son capaces de lenguaje y acción, lo que les permite interactuar, establecer relaciones interpersonales, mediante medios verbales o no verbales, y llegar a acuerdos.

Por otra parte, Lave y Wenger (1991) señalan que el aprendizaje no puede separarse del contexto social en el que se construyen los significados, es decir, que los significados adquieren sentido en el contexto en el que se negocian. Su concepto de Aprendizaje Situado (“Situating Learning”) plantea que los miembros de las comunidades producen significados, se comunican y colaboran a partir de su participación en las actividades de las comunidades, es decir, que el aprendizaje es participación en “comunidades de práctica”. Se trata de generar más oportunidades de diálogo para que se genere más aprendizaje. Los grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje se organizan de esta manera, propiciando el mayor número de interacciones, para conseguir un mayor aprendizaje.

En este mismo sentido, Cazden (2001) señala que la conversación, la discusión y hablar en clase son condiciones necesarias para el aprendizaje, e identifica cuatro beneficios cognitivos del discurso entre iguales: catalizador de cambios internos, representación de roles complementarios, relación con los otros y habla exploratoria.

En los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje se da el diálogo igualitario entre alumnado, voluntariado y profesorado, donde todas las personas, independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura, edad y nivel académico, tienen las mismas

capacidades y oportunidades para participar en el diálogo. El diálogo igualitario favorece la mejora del aprendizaje porque al considerar todas las aportaciones válidas en función de sus argumentos se dan más oportunidades para preguntar, compartir opiniones, cuestionar las de otros, pensar en voz alta y reflexionar.

2.3.2. Inteligencia cultural

Desde hace años, muchas investigaciones reconocen la existencia de más inteligencias además de la inteligencia académica, y se plantean nuevas teorías sobre las habilidades que desarrollan las personas para la resolución de problemas.

Por ejemplo, Sternberg y Wagner (1986) diferenciaron entre la inteligencia académica, que se aprende y utiliza en contextos académicos, y la inteligencia práctica que se adquiere y pone en práctica en contextos cotidianos.

Gardner (1983) define inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas (dimensión intercultural de la inteligencia). Posteriormente, Gardner (2003) en su teoría de las inteligencias múltiples propone que todos poseemos de forma natural hasta nueve inteligencias y las desarrollamos más o menos en función del contexto cultural en el que nos desenvolvemos: la inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-quinestésica, espacial, intrapersonal, interpersonal, naturalista y espiritual.

Así mismo, Sternberg (1990), en su teoría triárquica de la inteligencia, establece que tenemos una inteligencia analítica, una práctica y una creativa, necesarias todas ellas para resolver los problemas cotidianos y cuyo desarrollo está influido por el contexto en el que se desenvuelve la persona.

Cole y Scribner (1977) estudiaron los procesos cognitivos en diversos contextos socioculturales y demostraron que no hay diferentes capacidades cognitivas entre las diferentes culturas, sino que hay habilidades prácticas que las personas desarrollan en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

Moll (1992) señala que existen “fondos de conocimiento” que permiten la consolidación de aprendizajes. Según Moll el conocimiento tiene un origen social, y a partir de la creación de herramientas culturales se construyen las estructuras cognitivas mediante la interacción. Al incorporar los fondos de conocimiento en el aula se consigue vincular los contenidos curriculares de la escuela con las formas de vida de la comunidad, lo que permite que se den aprendizajes significativos.

El concepto de “cognición o inteligencia distribuida” de Edwin Hutchins (1999) implica que la inteligencia no es una propiedad propia de la mente de los individuos sino que está distribuida entre las personas y herramientas físicas y los sistemas simbólicos. De esta forma, cuando un grupo de personas se enfrenta a una tarea que trasciende las capacidades de los miembros individuales, el trabajo puede realizarse con mejores resultados si se comparte la tarea o se utilizan las herramientas pertinentes para ello. Se dice entonces que la inteligencia trasciende a la persona y se distribuye hacia esos elementos, para conseguir un resultado.

Así mismo, la concepción de Inteligencia Cultural toma como uno de sus fundamentos teóricos la definición de Vygotsky de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual no limita las interacciones a las realizadas con expertos como el profesorado, sino que se refiere ampliamente a “guía adulta”. Para Vygotsky, la ZDP es aquella en la que el niño es capaz de realizar acciones más complejas gracias a la guía de una persona adulta, con mayor experimentación. Como señala Vygotsky (1979), “el único buen aprendizaje es el que avanza al desarrollo”, de forma que la enseñanza es eficaz en la ZDP, que es la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, lo que ya domina, y el nivel de desarrollo potencial, lo que puede hacer con la ayuda de una persona adulta que tiene más conocimientos de los que tiene el niño. Además señala que el aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo del niño. Por otra parte, Vygotsky (1996) reconoce también que el aprendizaje es un proceso social, ya que señala que todo lo que ha sido individual antes ha sido social, todo lo que sucede en el plano intrasubjetivo primero ha sucedido en el plano intersubjetivo, por tanto no se puede entender la mente fuera del contexto social.

Todas estas teorías e investigaciones sobre la inteligencia muestran cómo la inteligencia está vinculada a la experiencia y al contexto sociocultural, y señalan que una persona puede mostrar habilidades en determinados contextos y en otros no, según la experiencia de la persona y las exigencias de cada contexto social y cultural.

En el aprendizaje dialógico se habla de la Inteligencia Cultural, formada por la inteligencia académica, referida al aprendizaje instrumental, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa, entendiendo por inteligencia práctica la que se refiere a la capacidad de las personas de aprender haciendo y por inteligencia comunicativa la referida a la capacidad de usar el lenguaje para construir argumentos para la acción y el entendimiento mediante la interacción con otros.

En esta línea, el reconocimiento de la inteligencia cultural es clave para dar respuesta con éxito a las demandas de los centros con gran heterogeneidad en sus aulas, y para conectar el aprendizaje en dichas aulas con la vida fuera de la escuela, dando sentido al conocimiento escolar.

Así, en base a estas teorías, desde el aprendizaje dialógico se establece que la enseñanza ha de enfocarse hacia las capacidades académicas, prácticas y comunicativas del alumnado, es decir hacia la inteligencia cultural del individuo, ya que es lo que consigue acelerar el aprendizaje. Por el contrario si se continúa con la “teoría de los déficits”, lo único que se conseguirá es seguir reproduciendo las desigualdades educativas y sociales. Las comunidades de aprendizaje apuestan por la “pedagogía de máximos”, que tiene por objetivo los máximos aprendizajes para todos.

El aprendizaje dialógico reconoce la inteligencia comunicativa y promueve que los niños se ayuden entre sí para resolver actividades, de forma que quienes tienen mayor habilidad en una tarea ayuden al compañero al que le cuesta más para que todos puedan resolver la actividad con éxito.

En los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje, hablamos de distribución dialógica de la Inteligencia (“Distributed cognition in community-based educational), de forma que *cuando los niños y las niñas trabajan en equipo, dialogan sobre los contenidos de la actividad de aprendizaje, y, aún más cuando lo hacen con la ayuda de personas adultas con las que se relacionan en contextos diferentes, desarrollan esta capacidad de “adoptar la actitud del otro” que hace más eficaz la propia conducta.* (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2010, 179).

2.3.3. Transformación

Freire (1997) afirma que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. El aprendizaje dialógico se basa en la posibilidad de transformar las relaciones entre las personas y su entorno, mediante el diálogo igualitario, para mejorar la educación y la sociedad. Para Freire la clave está en transformar las dificultades en posibilidades. Se trata de superar el aumento y reproducción de las desigualdades que supone la adaptación a las diferencias, ya que mediante la transformación es como se consiguen mayores niveles de igualdad.

Las prácticas educativas orientadas a la adaptación favorecen el aumento de las desigualdades con el desarrollo de un doble currículum: el “currículum del esfuerzo y la

competencia” para el alumnado de clases favorecidas, y el “currículum de la felicidad”, destinado al alumnado de contextos sociales marginados cultural y económicamente. Mediante la transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje, se desarrolla una escuela inclusiva que persigue el éxito escolar para todos y todas y la superación de las desigualdades sociales.

Este principio de transformación destaca a lo largo de la obra de Vygotsky. Así, en relación con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Vygotsky (1996) postula que existe una relación dinámica entre la cultura y la persona, entre lo social y lo individual, de forma que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, como el lenguaje o el pensamiento, dependen primero de las relaciones interpersonales, para después transformarse en un proceso intrapersonal. Vygotsky defiende que el aprendizaje se convierte en un agente transformador del propio desarrollo mediante los procesos de internalización, en contra de las teorías que postulan que el desarrollo es necesario para que se produzca el aprendizaje. Por otra parte, en su teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje, Vygotsky dice que para promover el desarrollo hay que intervenir en el contexto sociocultural y transformarlo. Estas aportaciones de Vygotsky real, que se alejan de las interpretaciones apócrifas del Vygotsky defensor de la adaptación, suponen que es necesario proporcionar contextos ricos en interacciones entre el alumnado y sus iguales, y con personas adultas para favorecer la Zona de Desarrollo Potencial. La enseñanza transformadora es la que se dirige a la ZDP, la que pretende alcanzar los máximos resultados de aprendizaje, transformando el contexto mediante la introducción de todos los recursos y herramientas necesarias para acelerar el aprendizaje del alumnado.

Bruner (1996) sugiere una reorganización de las aulas en “subcomunidades de mutuos aprendices”, de forma que en cada subcomunidad todos sus miembros aprendices se ayudan y aprenden unos de otros, cada uno según sus habilidades y conocimientos, y se crea un contexto de aprendizaje interactivo en el que se pueda transmitir y generar conocimiento conjunto. Se produce una transformación del contexto, en el cual el papel central del aprendizaje lo juega el alumnado mientras que el profesorado ya no tiene el monopolio del conocimiento. Posteriormente, Bruner (1998) explica cómo se elabora y reelabora la cultura a través del diálogo, y establece la gran importancia del estudio de la intersubjetividad, afirmando que la educación es una forma de diálogo en el que el niño aprende a construir el mundo con la ayuda del adulto. Además, afirma que la interacción social precede a la internalización, y que este proceso individual de internalización depende de las interacciones que se dan entre las personas en el contexto en el que se desenvuelven. Para Bruner nuestra percepción del mundo está guiada por expectativas que han sido socialmente construidas, por lo que considera que para explicar el comportamiento humano es imprescindible estudiar el contexto social.

Por otra parte, Barbara Rogoff (1993) afirmaba que los individuos transforman la cultura cuando se apropian de sus prácticas y la transmiten a la siguiente generación y a las necesidades de sus circunstancias específicas, es decir, que la cultura no solo se recibe sino que es transformada por los individuos por medio de la “apropiación”. El concepto de “participación guiada” de Rogoff incluye tanto el papel que desempeña el individuo como el contexto sociocultural, de forma que los esfuerzos individuales, la interacción social y el contexto cultural no actúan como fuerzas separadas, sino que están intrínsecamente enlazados durante el desarrollo infantil hasta que el niño participa plenamente en la actividad social. En esas interacciones sociales el niño se desarrolla gracias a la participación de otros que le guían en su aprendizaje.

En este mismo sentido, Beck (1994) argumenta que el giro dialógico de las sociedades influye en la forma en que se crea el conocimiento, de forma que en la sociedad de la información actual el conocimiento ya no es monopolio de los expertos, sino que éste puede ser creado mediante el diálogo con no expertos, y a través de interacciones comunicativas en las que todos exponen sus argumentos basados en su cultura y en sus conocimientos y experiencias.

Basándose en la naturaleza dialógica del aprendizaje, donde el diálogo y la interacción juegan el papel central, el método de la indagación dialógica de Wells (1999) también reconoce la relación dialéctica entre lo individual y lo social, y la importancia de la interacción comunicativa en el aprendizaje. Wells (2001) afirma que para que se de la indagación dialógica en los estudiantes, se deben dar las condiciones adecuadas en el contexto, creando entornos que promuevan en los estudiantes el interés por el conocimiento y la indagación. Para ello, Wells afirma que es necesario transformar y reorganizar los espacios en la escuela y propone la creación de “comunidades de indagación dialógica”, en las que se creen entornos de acción e interacción colaborativas y donde se incluyan todos los recursos de la comunidad educativa necesarios para favorecer la actitud de indagación en los estudiantes, con el objetivo de transformar el conocimiento mediante el diálogo y crear conjuntamente resultados que ninguno de sus miembros hubiera logrado individualmente.

Las aulas organizadas en grupos interactivos van más allá de lo que propone Bruner, porque en los grupos interactivos se incluye a familiares y voluntariado, quienes promueven y enriquecen las interacciones entre los estudiantes para que todos mejoren su aprendizaje y puedan crear conocimiento de forma conjunta mediante el diálogo y el consenso. Se favorece, además, la creación de un entorno favorable para la indagación.

La transformación que se produce en Comunidades de Aprendizaje se concreta en diferentes ámbitos:

- Transformación de las relaciones de la escuela con el entorno:
El centro se abre al entorno permitiendo la cooperación y participación de familiares y voluntariado en la gestión del centro, lo que modifica las actitudes y expectativas de las personas adultas, y también del alumnado, sobre la importancia del aprendizaje y de la educación, lo que a su vez influye en la transformación del contexto. Esto supone una transformación de las relaciones de poder en relaciones dialógicas.

- Transformación de la organización del aula y de los tiempos escolares:
Para favorecer la participación de familiares y voluntariado en la escuela la organización espacio-temporal del centro se transforma hacia un nuevo modelo comunicativo más inclusivo.
Esta nueva organización implica también una transformación del rol del profesorado que se refleja en el desarrollo de interacciones con el entorno, y una mayor participación en el diálogo con familiares, voluntariado y toda la comunidad.

- Transformación de las personas:
El aprendizaje dialógico favorece la auto-transformación del alumnado, mediante las interacciones con iguales y con personas adultas y, gracias a la diversidad de referentes externos, se favorece el desarrollo social e individual de la persona.

- Transformación del contexto de aprendizaje:
Se abandona el enfoque centrado en el alumnado y en el aula, y se amplía el contexto de aprendizaje. En el aprendizaje de los niños y niñas participan todas las personas de la comunidad con las que el niño o niña se relaciona y aprende.

2.3.4. Dimensión instrumental

Desde el aprendizaje dialógico, lo que se plantea es superar las prácticas educativas, orientadas a la segregación, que favorecen el aumento de las desigualdades, como las basadas en el “currículum de la felicidad”, las cuales obvian la preparación y la igualdad de oportunidades académicas para todos y todas. Con este tipo de pedagogía de mínimos, el alumnado más desfavorecido socialmente seguirá sufriendo el riesgo de exclusión de la sociedad de la información.

Lo que la realidad nos muestra es que precisamente aquello que más necesitan las niñas y los niños de entornos desfavorecidos para superar su exclusión social o minimizar el riesgo de estar excluido es una buena preparación académica que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2010, 203). Se trata de poner énfasis en el desarrollo de la dimensión instrumental del aprendizaje, ya que los aprendizajes instrumentales resultan imprescindibles para romper el círculo de la exclusión.

Freire (1997) describe el interés universal por el conocimiento como “curiosidad epistemológica”, la necesidad que tienen los seres humanos de comprender para explicar y de buscar la razón de ser de los hechos. La relación entre los educadores y el alumnado tiene que estar mediatizada por el diálogo, para fomentar esa curiosidad de conocimiento.

Como ya habíamos señalado, Wells (2001) afirma que todos los niños y niñas presentan una disposición favorable para el aprendizaje y una actitud generalizada para indagar en el conocimiento a través del diálogo. Lo importante es que se den las condiciones favorables en el contexto para promover en el alumnado el interés por el conocimiento y la indagación.

Basándonos en las aportaciones de estos autores, podemos afirmar que existe una disposición favorable al aprendizaje, la cual se ve muchas veces truncada por las condiciones del contexto como las bajas expectativas o las medidas excluseras. Es decir, existe una vinculación entre la inclusión y exclusión social y la dimensión instrumental del aprendizaje, poniéndose en cuestión todas aquellas actuaciones en materia de diversidad que se ponen en marcha en las escuelas, y que reproducen las desigualdades y generan exclusión: grupos homogéneos por nivel dentro del aula, adaptaciones curriculares fuera del aula ordinaria y escolarización especializada fuera del instituto.

Desde el aprendizaje dialógico se propone apostar por una pedagogía de máximos buscando, no la igualdad de oportunidades, sino la igualdad de resultados, aumentando al máximo el potencial académico del alumnado, es decir, para que la educación sea eficaz en la superación de desigualdades, es necesario pasar de la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados. Este avance hacia la igualdad educativa y social requiere aprendizajes instrumentales para no quedar excluidos de la sociedad de la información.

Cuando se trabaja en grupos interactivos todos los niños y niñas mejoran su aprendizaje instrumental porque los adultos promueven interacciones heterogéneas comunicativas entre los estudiantes que mejoran las ayudas entre iguales y a través de las cuales el alumnado desarrolla conocimiento conjuntamente. En los grupos interactivos se desarrollan al máximo las habilidades académicas, prácticas y comunicativas de todo el alumnado y se alcanza el máximo aprendizaje porque se trabaja de forma más dinámica y con más interés y motivación, con lo que mejora el rendimiento.

2.3.5. Creación de sentido

Al alumnado le resulta muy difícil crear sentido en un espacio en el que se produce una fuerte separación entre lo que ocurre dentro y fuera del centro, entre los modelos relacionales y comunicativos que se imponen en la escuela y los que funcionan en otros contextos, entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana o las experiencias reales de cada uno. Además este alejamiento es mayor cuando la escuela no considera las identidades e individualidades de cada uno y se muestra incapaz de incorporar de forma igualitaria las diferencias culturales y lingüísticas de ciertas minorías o grupos étnicos en riesgo de exclusión. Por este motivo, para estos grupos minoritarios resulta aún más difícil la creación de sentido hacia la educación y los aprendizajes que se dan en la escuela.

A la falta de creación de sentido también contribuye la falta de comunicación entre los distintos agentes de la comunidad educativa y las dificultades con las que a menudo se encuentran las familias para participar en la planificación de la enseñanza.

En este sentido, autores como Freire y Macedo (1989) apuntan que para que el aprendizaje tenga sentido, es necesario que el alumnado pueda reflexionar sobre las explicaciones, reelaborarlas y emitir sus propias interpretaciones, relacionándolo con lo aprendido en el centro y en otros contextos. Es decir, el aprendizaje no se debe basar sólo en la acumulación del conocimiento, sino que ha de darse la implicación del alumnado en actividades “reales” y relacionadas con sus intereses y experiencias.

Las investigaciones realizadas en CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) muestran la importancia del diálogo intersubjetivo igualitario en la creación de sentido, y señalan que gracias a las reflexiones que se desarrollan de forma conjunta, emergen nuevos significados compartidos entre las personas que participan en el diálogo. Desde la perspectiva dialógica, el sentido por la educación y el aprendizaje nace en la intersubjetividad, es decir, surge en las interacciones del alumnado con toda la comunidad educativa, dentro y fuera del centro, e influyen aspectos como la valoración social de lo que se aprende y las expectativas del profesorado y de las familias hacia el alumnado.

Se hace necesaria, por tanto, una creación dialógica de sentido mediante interacciones en las que todos los participantes compartan sus experiencias, haciendo posible el entendimiento a través del diálogo igualitario, y transmitiendo que todas las culturas y lenguas son igualmente válidas. En Comunidades de Aprendizaje, la participación dialogada e igualitaria de todos los agentes de la comunidad favorece esta creación de sentido.

2.3.6. Solidaridad

Una educación que lucha contra la exclusión y pretende ser igualitaria ha de basarse en la solidaridad, ofreciendo a todos y todas las mismas oportunidades y la máxima calidad, independientemente de su origen cultural y su nivel académico y socio-económico. El centro educativo se ha de conformar como un espacio solidario en el que todos los agentes de la comunidad colaboren y participen para lograr una meta común, que todos los niños y niñas alcancen los máximos aprendizajes. Mediante el diálogo igualitario todos los participantes comparten sus conocimientos y experiencias de forma solidaria, de forma que se consigue crear un ambiente social y escolar democrático en el que es posible la superación de las desigualdades sociales.

Mead en su teoría del interaccionismo simbólico, analiza la relación entre lo individual y lo social, y señala que las personas solo pueden concebirse como miembros de una sociedad, es decir, que el pensamiento de una persona se construye como un proceso de desarrollo social mediado por el lenguaje. Mead defiende que las personas construyen su personalidad cuando, mediante las interacciones, perciben las imágenes que los demás tienen de ellas mismas, y de esta forma construyen una imagen de su propia capacidad de aprendizaje. Además afirma que el individuo, en sus relaciones sociales, adopta múltiples perspectivas para ponerse continuamente en el lugar de otras personas. En este sentido, desde la perspectiva dialógica, mediante interacciones solidarias, es posible transformar las imágenes, conceptos negativos y prejuicios que se tienen sobre un tema y que se han creado en diálogos anteriores.

Por otra parte, Vygotsky en la “ley de la doble formación” también postula que el aprendizaje no es individual sino intersocial, y que todo lo que es intrasubjetivo ha sido antes intersubjetivo. El conocimiento se construye en la relación interpsicológica y después de forma intrapsicológica, mediante la internalización. En el marco del aprendizaje dialógico, la interacción social es la clave del aprendizaje, así se ha demostrado cómo el alumno aprende de forma más eficaz en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros.

Así mismo, Bakhtin (1989) señala que en cada diálogo que tenemos, reflejamos los significados y las interpretaciones y reflexiones creadas sobre diálogos anteriores que hemos tenido con otras personas acerca de ese tema, de forma que ese nuevo diálogo forma parte del siguiente, creando una especie de “cadena de diálogos” en la que todos los diálogos están interconectados. En otras palabras, lo que decimos no podemos separarlo de las interpretaciones y puntos de vista de otras personas con las que hemos establecido otros diálogos. Bakhtin también habla de la construcción participativa y social del aprendizaje en un contexto integrador y de diversidad, en el que son posibles “múltiples voces”. Mediante estas cadenas de diálogo, todas las personas que se relacionan con los niños y las niñas influyen en su pensamiento,

aprendizaje y desarrollo, de forma que para entender las interacciones y la comunicación que se producen en el centro educativo es necesario tener en cuenta la colaboración de todos estos agentes influyentes. De esta forma además, la solidaridad en las relaciones entre todos los participantes en el proceso educativo se extiende desde el ámbito escolar a otros ámbitos como el familiar y el social.

Por otra parte, Hartup (1992) afirma que las relaciones mantenidas entre iguales durante la infancia favorecen el desarrollo cognitivo y social, es decir, que las relaciones de amistad favorecen el desarrollo de la identidad y el desarrollo emocional, y se basan en la confianza y el respeto. De esta forma, el éxito individual depende del éxito colectivo.

En los grupos interactivos se establecen relaciones solidarias entre el alumnado cuando en esas interacciones, que se producen en la ayuda a otros compañeros, tienen que adoptar múltiples perspectivas y ajustar su explicación a las necesidades del otro. Además, a medida que aumenta la diversidad de las interacciones, más complejo se vuelve el proceso, ya que hay que realizar un esfuerzo mayor para adaptar esas perspectivas diferentes, y en este proceso se produce una mejora del desarrollo cognitivo. A su vez, el desarrollo social también se ve favorecido en la medida en que todos sienten que forman parte de un grupo y que el éxito de cada uno depende del éxito de todos.

2.3.7. Igualdad de diferencias

Este principio del aprendizaje dialógico supone tratar la diversidad de forma igualitaria, superando las medidas de orientación segregadora basadas en la “igualdad homogeneizadora” o en la “diversidad desigual” ya que, la invisibilización de las diferencias o la planificación de la enseñanza en función de las diferencias individuales, no consiguen mejorar los aprendizajes sino aumentar el riesgo de exclusión social. En otras palabras, se trata de atender la heterogeneidad de forma igualitaria para conseguir la igualdad de resultados, puesto que una atención a la diversidad no basada en la igualdad como principal objetivo aumenta las desigualdades.

La igualdad incluye el derecho a ser diferentes, además del derecho a no ser “etiquetados”. Desde el aprendizaje dialógico, la igualdad de diferencias no solo es un asunto de justicia social, sino que implica considerar que la diversidad es enriquecedora y que de ella se obtienen mejores resultados.

En las comunidades de aprendizaje, mediante los grupos interactivos se generan en el aula espacios de diálogo donde las interacciones con personas de diferentes culturas y

procedentes de distintos contextos socioeconómicos, exponen al alumnado a diferentes puntos de vista y experiencias, lo que favorece la actitud reflexiva y crítica y un aprendizaje más profundo. Por otra parte, ese conocimiento de otras culturas genera una actitud de solidaridad y respeto a ser diferentes pero iguales en derechos y oportunidades, lo que implica una mejora de la convivencia y la creación de sentido por parte de todos los estudiantes que se sienten identificados con una cultura escolar que no solo reconoce sus diferencias sino que las respeta y valora.

3. TRABAJO DE CAMPO

Como ya se ha expuesto anteriormente, este trabajo se centra en el análisis del papel de los familiares que participan como voluntariado en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje. Por tanto, para realizar este trabajo de campo analizaremos el contexto en el que se desarrolla el estudio, para lo cual hemos de tener en cuenta tres aspectos: el concepto y funcionamiento de los grupos interactivos en las comunidades de aprendizaje, el papel del voluntariado en dichos grupos y el contexto de los dos centros, transformados en comunidades de aprendizaje, sobre los que se recoge la información para el análisis. Dichos centros son el CEIP Miguel Iscar de Valladolid, y el IES Leopoldo Cano de Valladolid.

La realización de este estudio parte de un trabajo conjunto entre mi compañera del Grado en Educación Primaria Rosa M^a Clavero Ríos y yo, en el que a partir de nuestra participación como voluntarias en el IES Leopoldo Cano y el trabajo de observación y discusión, sobre los grupos interactivos del CEIP Miguel Iscar, realizado en el grupo G.A.I.S.⁶, hemos pretendido analizar el papel del voluntariado en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje. Los resultados obtenidos en ambos trabajos muestran dicho análisis, aportando diferentes matices uno respecto al otro.

3.1. LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas en el aula donde más de un adulto colabora voluntariamente en la dinamización del trabajo y aprendizaje del alumnado. Estos grupos están compuestos por cuatro o cinco alumnos heterogéneos en cuanto a género, nivel de aprendizaje, etnia o cultura, y en cada grupo interviene un voluntario, familiar u otro profesor, que se encarga de dinamizar la actividad del grupo favoreciendo las interacciones entre el alumnado. En cada sesión se realizan, normalmente, cuatro actividades, y cada grupo dispone de un tiempo aproximado de veinte minutos para desarrollar esa actividad, tras el cual el grupo rota y va con otro voluntario a hacer otra actividad distinta. Aunque el apoyo recae en el voluntariado, es el profesorado quien gestiona y organiza el aula, velando por el buen desarrollo de los contenidos curriculares y por la adecuada evaluación de los objetivos. Es decir, el profesor prepara las actividades para cada grupo, guía al voluntario y evalúa los grupos con la

⁶ G.A.I.S. (Grupo de Análisis de la Interacción Social) se trata de un grupo de discusión que se constituye para el análisis de las interacciones que se dan en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje. Su composición y funcionamiento se detalla en el apartado 4.4. Técnicas de recogida de información.

colaboración de los voluntarios.

Los grupos interactivos se han constatado como una forma exitosa de agrupación heterogénea en el aula, que mejora el aprendizaje de todo el alumnado y la convivencia. Se trata de una práctica educativa inclusiva basada en el aprendizaje dialógico y en la pedagogía de máximos. Los grupos interactivos se basan en la idea de que lo que aprenden los niños depende cada vez más de las interacciones que se llevan a cabo con las personas que se relacionan, no solo en la escuela sino en todos los contextos. Por tanto, para mejorar su aprendizaje hay que intervenir en esas interrelaciones de una forma inclusiva, es decir, de forma que no se separe al alumnado según sus dificultades y ninguno salga del aula, sino que se introduzcan en él todos los recursos necesarios para maximizar el aprendizaje de todos y que todos reciban una educación de máxima calidad y con las máximas expectativas posibles.

3.2. EL PAPEL DEL VOLUNTARIADO EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS

En el proyecto Comunidades de Aprendizaje el voluntariado juega un papel esencial. Son personas de la comunidad (familiares, estudiantes universitarios en prácticas, profesionales de la comunidad, miembros de asociaciones del barrio,...) que se comprometen, de forma seria y responsable, a participar en diferentes actividades de la escuela y la comunidad, y que se incorporan al aula para realizar grupos interactivos. En las comunidades de aprendizaje se crean comisiones de voluntariado, que se encargan de gestionar la incorporación de los voluntarios en las actividades de la escuela y en el aula, y se reúnen para tratar los aspectos relacionados con su participación en el centro.

El papel del voluntariado como dinamizador en los grupos interactivos es clave para el aumento del número y la calidad de las interacciones entre el alumnado, y por tanto para la mejora del aprendizaje y la creación de sentido de la educación, pero además realiza, entre otras, las siguientes funciones:

- Establece una interdependencia positiva entre los logros de cada alumno y los del grupo.
- Explica los criterios de éxito de la tarea y orienta al alumnado en su desarrollo, supervisando y apoyando al alumnado del grupo.
- Interviene para promover las interacciones que mejoran las ayudas entre el alumnado.
- Contribuye a la creación de un clima democrático y de confianza en el grupo.
- Participa en la evaluación de las actividades y del funcionamiento del grupo.

3.3. CONTEXTO DE LAS UNIDADES DE OBSERVACIÓN

En este apartado se describe el contexto de los dos centros educativos de Valladolid, transformados en comunidades de aprendizaje, y sobre los cuales se ha realizado la observación y recogida de información para la investigación, el CEIP Miguel Iscar y el IES Leopoldo Cano.

El **CEIP Miguel Iscar** de Valladolid, situado en el barrio España, al noroeste de la ciudad, es un colegio de titularidad pública dependiente de la Junta de Castilla y León, que imparte Educación Infantil y Primaria. El colegio se encuentra en un entorno social desfavorecido, en el que gran parte de las familias son de etnia gitana y algunas inmigrantes, con problemas laborales, económicos y sociales. En el centro la mayor parte del alumnado es de etnia gitana, y se dan problemas de absentismo escolar, bajo rendimiento académico y riesgo de exclusión social.

Tras un análisis a fondo del colegio y su entorno, durante el curso 2010-2011 la dirección del colegio comenzó a interesarse en el proyecto Comunidades de Aprendizaje, buscando siempre el objetivo de alcanzar el éxito escolar y la mejora de la convivencia para todo el alumnado, y es en el curso 2011-2012 cuando se produce la transformación del centro en comunidad de aprendizaje, comenzando con algunas medidas educativas de éxito como son los grupos interactivos, las bibliotecas tutorizadas y la formación de familiares. Hasta el momento, se ha conseguido reducir el absentismo escolar, ha mejorado el aprendizaje del alumnado en las áreas instrumentales, además de mejorar la motivación y formación de los familiares, lo que repercute positivamente en el entorno laboral, familiar y social.

El **IES Leopoldo Cano** de Valladolid, situado en el barrio de Pajarillos, ofrece estudios de ESO, Bachillerato, y educación a distancia para personas adultas. Este instituto se caracteriza por la heterogeneidad y multiculturalidad, contando en gran número con alumnado de etnia gitana y alumnado procedente de la inmigración. Se trata, por tanto, de un centro con alumnado muy diverso, y en algunos casos con escasa motivación por los asuntos relacionados con la escuela.

El proceso de transformación en comunidad de aprendizaje surgió en junio de 2012, a iniciativa del equipo directivo del centro, y la formación del profesorado para llevar a cabo el proyecto se realizó en septiembre de ese mismo año. Se establecieron tres actuaciones como objetivo: los grupos interactivos en algunas asignaturas, las lecturas dialógicas con el alumnado y con familiares, y la biblioteca tutorizada, prácticas que se han ido poniendo en marcha a lo largo de este curso 2012-2013. El próximo curso pretenden implantar otras medidas de éxito, entre ellas la de incluir al entorno del centro en el proyecto.

4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta parte se describe la investigación cualitativa realizada mediante un estudio de casos con orientación desde la metodología comunicativa crítica, que trata de conocer y analizar el papel del voluntariado familiar en los grupos interactivos de una comunidad de aprendizaje y su influencia en la mejora del aprendizaje del alumnado y de la convivencia. Para ello, se expone el proceso de investigación desarrollado y los resultados obtenidos en el estudio de casos de las comunidades de aprendizaje, a partir del análisis e interpretación de la información obtenida.

Para realizar esta investigación he utilizado el método de **investigación cualitativa** en la modalidad de estudio de casos. El enfoque cualitativo, debido a su funcionalidad, permite explicar y comprender la realidad social y educativa. Por tanto, mediante esta metodología se puede observar, analizar e interpretar la realidad del contexto que se estudia, en este caso, el funcionamiento de los grupos interactivos en las comunidades de aprendizaje, y más concretamente el papel que juega el voluntariado familiar en dichos grupos.

Además el estudio se enmarca en la **perspectiva comunicativa crítica** de la investigación, que persigue una mejora de las prácticas educativas, y desde la cual el sentido se construye sobre la base de la comunicación interactiva entre las personas, mediante el diálogo igualitario con los implicados en la investigación que participan directa y activamente, en este caso con el voluntariado participante en los grupos interactivos observados en el CEIP Miguel Iscar durante los seminarios realizados con el grupo de discusión.

4.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general que se persigue con este estudio es conocer y analizar el papel de los familiares en su participación como voluntariado en los grupos interactivos de una comunidad de aprendizaje y su influencia en las interacciones que producen la mejora de los aprendizajes y la convivencia del alumnado.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo general del estudio se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar las particularidades que aporta el voluntariado familiar frente a otros perfiles de voluntariado en relación a las estrategias utilizadas para mejorar las interacciones sociales entre el alumnado.
2. Analizar qué aspectos introduce el voluntariado familiar en los grupos interactivos que influyen en la mejora del aprendizaje y la convivencia.
3. Describir los aspectos comunes al perfil de voluntariado familiar y otros perfiles de voluntariado que contribuyen a la mejora de los aprendizajes y la convivencia.

4.3. CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Las siguientes categorías analíticas nos ayudan a concretar los objetivos específicos del estudio, a la vez que nos sirven de guía para analizar los resultados de la investigación realizada.

1. Estrategias del voluntariado para mejorar las interacciones entre el alumnado y particularidades que el voluntariado familiar aporta a las mismas.
2. Aspectos relacionados con el voluntariado familiar que influyen en la mejora de los aprendizajes en el aula.
3. Aspectos relacionados con el voluntariado familiar que influyen en la mejora de la convivencia en el aula.
4. Aspectos que influyen en la mejora del funcionamiento de los grupos interactivos cuando intervienen familiares como voluntariado.
5. Aspectos comunes al voluntariado familiar y otros perfiles de voluntariado que contribuyen a la mejora de los aprendizajes y de la convivencia.

4.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para realizar esta investigación se han utilizado diferentes técnicas cualitativas de recogida de información: la observación y los grupos de discusión.

A. Observación

Para la recogida de información sobre el papel del voluntariado en los grupos interactivos de la comunidad de aprendizaje, se han realizado las observaciones sobre las dos unidades de

observación CEIP Miguel Íscar y IES Leopoldo Cano, descritas en el apartado 2.3 (Contexto de las unidades de observación).

Respecto al CEIP Miguel Íscar, he realizado una **observación no directa** mediante el visionado de grabaciones de diferentes sesiones de grupos interactivos en las aulas de Educación Primaria de esta comunidad de aprendizaje, en base a unas categorías establecidas para el análisis de los datos observados en estas grabaciones.

Por otra parte, he realizado una **observación directa** desde mi participación como voluntaria en los grupos interactivos de 1º y 2º de ESO en el IES Leopoldo Cano, lo que me ha permitido complementar y contrastar la información para su posterior análisis.

Esta técnica de observación de los grupos interactivos en el aula nos permite recoger directamente información sobre las interacciones del alumnado con sus compañeros y con el voluntariado y profesorado, para poder analizar la relación de esas interacciones con el aprendizaje, con la convivencia y con el papel del voluntariado como dinamizador de los grupos en los que se producen las interacciones.

B. Grupos de discusión

Los grupos de discusión favorecen el diálogo intersubjetivo y la reflexión compartida sobre la realidad observada. Un grupo de discusión está formado por un grupo de personas que, a través del diálogo igualitario, realizan conjuntamente y de forma consensuada una interpretación de la realidad que se estudia y obtienen unas conclusiones mediante la reflexión de todos los miembros del grupo.

El **grupo de discusión G.A.I.S.** (Grupo de Análisis de la Interacción Social), se forma en febrero de 2013 en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Se trata de un grupo constituido por profesores de colegios, institutos y universidad, voluntariado, alumnado de la Facultad de Educación, y familiares entre otros, que se reúnen para analizar los vídeos grabados sobre los grupos interactivos de las escuelas transformadas en comunidad de aprendizaje, con el fin de construir conocimiento de forma conjunta entre todos los miembros del grupo, y mejorar las prácticas educativas. El objetivo del grupo es unificar la práctica educativa y social, la formación del profesorado y la investigación en torno a una medida educativa de éxito, los grupos interactivos. Actualmente, en el grupo GAIS se encuentran inmersas diferentes investigaciones centradas en temáticas diversas, una de las cuales se corresponde con la investigación realizada en este trabajo, “el rol del voluntariado familiar en los grupos interactivos”.

Tras varias sesiones de reunión de los participantes del grupo de discusión se han elaborado, en base a las conclusiones obtenidas, tres decálogos (del alumnado, del profesorado y del voluntariado) que se adjuntan en este trabajo en el Anexo 1. Dichos decálogos contienen los principios y orientaciones básicas que pueden servir de referencia para un mejor funcionamiento de los grupos interactivos de la comunidad de aprendizaje observada y de otras comunidades de otros contextos. Además se adjunta como Anexo 2 el cuestionario de evaluación del funcionamiento de los grupos interactivos de cada sesión.

El análisis realizado en este grupo de discusión, tanto de los aspectos clave de las interacciones sociales, como de los resultados de las observaciones, y las conclusiones obtenidas tras estas sesiones, han favorecido ampliamente que cada miembro del grupo de discusión pudiese seleccionar la información más concluyente para su trabajo de investigación específico, en mi caso para el análisis del papel del voluntariado familiar en los grupos interactivos.

4.5. CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El rigor científico es necesario en toda investigación para dar credibilidad al estudio. En este apartado se exponen los criterios de calidad que se han seguido y los procedimientos utilizados para cumplir dichos criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

A. Credibilidad

El objetivo de este criterio de calidad es garantizar el rigor o validez interna de la investigación, es decir, que los datos obtenidos son representaciones auténticas de la realidad.

- Trabajo prolongado y observación persistente: Consideramos que el seguimiento se ha realizado durante un tiempo suficiente como para asegurar la credibilidad de los datos, y que la observación realizada durante este tiempo corresponde a la realidad observada, con lo que se garantiza la credibilidad de los datos obtenidos.
- Comprobación con los participantes: Se han realizado comprobaciones mediante la verificación de expertos a la hora de generar las categorías de análisis.

B. Transferibilidad

El objetivo de este criterio de calidad es garantizar la relevancia o validez externa de la investigación, es decir, la posibilidad de aplicar los resultados a otros contextos. En el caso de la investigación cualitativa, debido a los aspectos contextuales y particulares que se tratan, hay que establecer ciertas cautelas a la hora de proponer generalizaciones.

En esta investigación se obtienen unos resultados y se extraen unas conclusiones sobre cómo influye el rol del voluntariado familiar en la mejora de la dinámica de los grupos interactivos en las comunidades de aprendizaje observadas. Mediante la descripción detallada del contexto se pueden establecer correspondencias con otros contextos similares de forma que estas conclusiones sean transferibles a otros grupos interactivos.

C. Dependencia

El objetivo de este criterio de calidad es garantizar la fiabilidad de la investigación, es decir, que si se volviese a realizar la investigación con los mismos sujetos y en el mismo contexto se repetirían los resultados. Para intentar alcanzar este objetivo, se ha aplicado una descripción detallada del proceso de investigación seguido, pero dado que se trata de un estudio sobre una realidad concreta para comprender mejor la temática del papel del voluntariado familiar en los grupos interactivos, se hace más difícil conseguir los mismos resultados para un estudio semejante.

D. Confirmabilidad

El objetivo de este criterio de calidad es confirmar la objetividad de la investigación, es decir, confirmar la información, la interpretación de los significados y la generalización de las conclusiones.

En una investigación cualitativa resulta difícil confirmar esta objetividad, ya que la realidad observada se analiza desde puntos de vista muy concretos, que pueden ir variando a medida que se obtienen nuevos datos. Sin embargo, en esta investigación, utilizamos dos procedimientos que aseguran que los resultados obtenidos nacen del proceso intersubjetivo que se ha realizado para la investigación.

- Auditoría de confirmabilidad: La correspondencia entre los datos y las interpretaciones que se hacen de ellos se confirma mediante la verificación realizada por los integrantes del grupo de discusión G.A.I.S.

- Ejercicio de reflexión: A lo largo de todo el proceso se hace un ejercicio de reflexión constante, que se ve favorecido por los encuentros y discusiones realizadas en el grupo G.A.I.S., en los que se va construyendo el conocimiento mediante las aportaciones igualitarias de todos los miembros.

4.6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos organizados en base a las categorías analíticas para dar respuesta a los objetivos del estudio, recogidos anteriormente en el apartado 4.1. Objetivo general y 4.2. Objetivos específicos.

4.6.1. Estrategias del voluntariado para mejorar las interacciones entre el alumnado y particularidades que el voluntariado familiar aporta a las mismas.

El familiar, como voluntariado en grupos interactivos, ha de orientar su participación hacia la consecución de los mejores resultados en los aprendizajes y convivencia del alumnado. Para lograr tal objetivo, tanto el voluntariado familiar como el resto de voluntarios utilizan una serie de estrategias. El perfil de familiar, sin embargo, le confiere unas características particulares a dichas estrategias. En este apartado se exponen los resultados de las actuaciones del voluntariado en cuanto a la mejora de las interacciones, incluyendo aquellos matices particulares que aporta el perfil de familiar.

El voluntario supervisa el desarrollo de la tarea, así como las interacciones, y está pendiente de todos los alumnos del grupo, de que todos estén trabajando, concentrados en la actividad y de que ninguno quede rezagado. Cuando estas estrategias las desarrolla un voluntario familiar, aporta unos aspectos diferenciales con consecuencias positivas debido a que los alumnos ven en el **familiar un referente** y su presencia aumenta la motivación e interés hacia el aprendizaje, mejorándose los resultados.

En este sentido, y para propiciar positivamente esas interacciones, el voluntario familiar **no puede centrar la supervisión en sus alumnos emparentados** más que en ningún otro componente del grupo, pues se rompería la dinámica de los grupos interactivos y no se favorecería la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, además de que se vería deteriorada la convivencia.

El voluntario establece semejanzas teóricas con los contenidos propuestos en la actividad, lo que favorece una mayor profundización en la tarea y por tanto mejora la comprensión y el

aprendizaje. Igualmente, el voluntario establece semejanzas con ejemplos de la vida cotidiana, con lo que el alumnado establece una **conexión entre lo que aprende en la escuela y su entorno más próximo**. Esta conexión hace que mejore el aprendizaje en el sentido de que contribuye a la creación de un aprendizaje significativo. Si además el voluntario es un familiar, estos ejemplos prácticos y conexiones con las propias experiencias e intereses se hacen mucho más significativos, porque están profundamente vinculados a su entorno próximo y a su cotidianidad, de modo que le dan sentido al contenido y, por extensión, al aprendizaje y la educación.

El voluntario pone énfasis en que los alumnos se expliquen unos a otros porque esto mejora su aprendizaje de manera importante. El hecho de razonar en voz alta acerca del procedimiento que han seguido para solucionar un problema y tener que explicárselo a otros, implica un procedimiento complejo que va desde seleccionar la información hasta ponerse en el lugar del otro y pensar qué sabe el otro para intentar conectar con su realidad con el fin de que lo entienda mejor. Además se produce una mejora de las habilidades comunicativas puesto que se ponen en marcha todos los mecanismos para elaborar un buen discurso. De esta forma, estas interacciones entre iguales favorecen la mejora de la entonación y la estructura del discurso, y aumentan el sentido de la comunicación porque hay un objetivo claro, que otros aprendan. Los niños que tienen más nivel académico también mejoran su aprendizaje porque realizan un aprendizaje más significativo, con más sentido, y desarrollan sus habilidades metacognitivas. Por otro lado, muchas veces, los alumnos entienden mejor a otro compañero que al voluntario, porque utiliza un lenguaje más cercano, o porque conoce bien los contenidos de la actividad por prácticas recientes. En este sentido, cuando el voluntario es familiar también es capaz de comunicarse con los estudiantes de una forma mucho más comprensible y cercana a ellos. Puesto que pertenecen al mismo entorno, el **lenguaje que utiliza el voluntario familiar será más cercano al alumnado**, sus expresiones serán más similares y ello, de nuevo, contribuirá a aportar sentido al contenido escolar al poder establecer conexiones con su entorno. Esta peculiaridad no se da en otros perfiles de voluntarios que no pertenecen al entorno del alumno, ni en los casos en los que el papel del voluntariado es adoptado por los profesores, quienes además utilizan un lenguaje más técnico y por tanto menos familiar para el alumno.

El voluntario no explica la tarea, sino que actúa como mediador o guía en el proceso de aprendizaje. Para ello, mientras el grupo realiza la actividad, el voluntario utiliza distintas estrategias en las que promueve las interacciones entre el alumnado para que éstos se vean expuestos a más puntos de vista, y así encuentren más oportunidades para reforzar su aprendizaje. Por ejemplo, si el voluntario, a través de esas interacciones, detecta las potencialidades o dificultades que presenta el alumnado en la realización de la tarea, puede

incidir en determinados aspectos para reforzar el aprendizaje o ayudarles en sus dificultades. Esta situación se ve favorecida cuando el voluntario es un familiar, en cuanto que conocer al alumnado facilita este tipo de actuaciones. Esto es porque existe **confianza en las relaciones y conocen algunos o muchos aspectos de la personalidad** de cada alumno y pueden orientar mejor sus intervenciones para conseguir más y mejores interacciones.

4.6.2. Aspectos relacionados con el voluntariado familiar que influyen en la mejora de los aprendizajes en el aula.

El voluntario familiar regula las interacciones del alumnado relacionando los contenidos de la actividad o sus explicaciones con experiencias que el alumnado conoce, con su entorno cotidiano. Los familiares comparten las experiencias de su vida diaria, estableciendo semejanzas con ejemplos del día a día para potenciar las interacciones. La exposición del alumnado a estos **ejemplos cotidianos** provoca un aumento del interés por participar y por tanto de la motivación, porque reciben estímulos prácticos que tienen que ver con su entorno más cercano. Esta **cercanía también aporta comprensión y sentido al aprendizaje** aumentando, a su vez, el interés hacia el mismo. En otras palabras, cuando el familiar interviene como voluntario, aumenta el valor del aprendizaje porque cuando el alumnado ve que su familia está participando en el aula pasa a considerar la escuela como algo importante y afín a su ambiente.

La intervención de familiares procedentes de diferentes contextos culturales, económicos y sociales, aumenta la **diversidad de las interacciones** y el alumnado se ve expuesto a más realidades diversas lo que enriquece el aprendizaje.

La participación de los voluntarios familiares en el aula transforma también el entorno familiar porque **se introducen aspectos académicos en el contexto familiar**. Por ejemplo, los voluntarios familiares que participan en grupos interactivos, en casa se sientan con sus hijos a hacer las tareas, se produce una conexión entre dos contextos que antes se encontraban separados. Por tanto, cuando el voluntario que participa en los grupos interactivos es un familiar, se favorece la conexión con el entorno familiar.

La participación de las familias en el aula conduce también a **mejorar las relaciones entre profesores y familiares** porque así ambos agentes trabajan por un interés común que repercutirá positivamente en el aprendizaje del alumnado. Esta participación familiar también permite mayor variedad de estilos y estrategias, al aportar las familias formaciones y experiencias diferentes a las de los docentes.

El hecho de que intervengan los familiares en los grupos interactivos provoca en el alumnado orgullo, respeto e interés, lo que hace que **aumente la autoestima** de los niños y mejore su rendimiento en clase. Estas intervenciones de los familiares en el aula fomentan también la motivación, la ilusión y las expectativas de todo el alumnado, no sólo del niño familiar, porque aportan sentido al aprendizaje y, por tanto, lo favorecen.

4.6.3. Aspectos relacionados con el voluntariado familiar que influyen en la mejora de la convivencia en el aula.

La generación de un ambiente democrático, contribuye a la creación de sentido de pertenencia a un grupo en el que todos participan libremente. En este sentido, el voluntariado familiar también juega un papel crucial al promover las interacciones basadas en el diálogo igualitario y en la solidaridad, ya que la mayor parte de los problemas de convivencia se dan por falta de diálogo y cooperación.

Cuando los familiares intervienen en los grupos interactivos, el alumnado se siente muy orgulloso, se emocionan, aumenta su implicación y se produce **mayor número de interacciones**. Estas interacciones, puesto que están basadas en el diálogo igualitario, provocan más intercambios comunicativos que conducirán a una reducción de los conflictos en el aula y a una mejora de la convivencia por la necesidad de **llegar a acuerdos igualitarios**. Esta mejora de las relaciones sobrepasa el aula y se hace explícita en otros espacios y tiempos (recreos, pasillos...).

Se observa una **menor competitividad** entre los alumnos, que la que muestran en una clase “ordinaria”, puesto que no buscan la aprobación del profesor sino que lo que intentan es agradar a sus familiares, implicándose en la tarea de forma menos competitiva y más cooperativa. El alumnado demuestra su **respeto** ante la participación de familiares y se mejora, con ello, la disciplina en el grupo, y por tanto la convivencia en el aula y en otros espacios compartidos.

Aunque el familiar que participa como voluntario no sea pariente directo de ninguno de los componentes de los grupos interactivos, su presencia es igualmente beneficiosa porque sigue representando un referente. La figura de un voluntario familiar les resulta a todos más cercano que cualquier otro perfil de voluntario, porque se conocen de otras situaciones fuera del aula ya que pertenecen al mismo entorno. Cuando intervienen familiares, se genera en el grupo un **clima de confianza** donde el alumnado se encuentra cómodo y participa de manera más activa y libre, produciéndose más situaciones comunicativas e interacciones que contribuirán a que mejore la convivencia.

La participación en el aula de diferentes perfiles de voluntariado familiar hace que se favorezca la ampliación de las perspectivas y se produzca una **ruptura de prejuicios y estereotipos**. Al igual que esta relación entre culturas provocaba una mejora de los aprendizajes en el alumnado por la diversidad de puntos de vista que se aportaban, ocurre lo mismo con la convivencia. Al estar en contacto con otras culturas, éstas dejan de ser desconocidas, y pasan a ser integradas en su vida diaria con normalidad, de forma que el alumnado es capaz de considerar más puntos de vista, lo que implica que sea más solidario en sus relaciones dentro y fuera del aula.

Cuando los familiares participan como voluntarios para ayudar están demostrando **solidaridad**, lo que es percibido por el alumnado de forma positiva, transformando su actitud para trabajar también ellos y ellas de forma solidaria con sus compañeros, y mejorando la convivencia entre ellos.

4.6.4. Aspectos que influyen en la mejora del funcionamiento de los grupos interactivos cuando intervienen familiares como voluntariado.

La participación familiar en la escuela contribuye a la **transformación social y cultural del contexto**, porque conexiona el centro educativo y la familia y consigue que dejen de ser dos espacios no relacionados. Este hecho implica un cambio de pensamiento y comportamiento hacia la cultura escolar, tanto en los familiares como en el alumnado, lo que se refleja en una mejora de la dinámica de los grupos interactivos cuando ambos participantes coinciden en ese espacio y lo hacen con una **mayor implicación**. La participación del voluntariado familiar hace que el interés aumente, así como el respeto y la cercanía al centro educativo, un centro en el que se tienen en cuenta las aportaciones de los familiares para la planificación, realización y evaluación de las actividades, con lo que deja de verse como algo lejano para convertirse en algo significativo y afín.

Esta mayor implicación de los familiares contribuye a un **aumento de las expectativas** de los familiares sobre el alumnado, lo que a su vez repercute en la mejora del funcionamiento de los grupos interactivos. Es decir, los familiares transmiten sus altas expectativas al alumnado, promoviendo las interacciones para que mejoren las ayudas entre iguales y todos y todas alcancen los objetivos y desarrollen con éxito la tarea propuesta.

La intervención de las familias en el aula hace que disminuyan los problemas de convivencia entre alumnos y familias de distinta procedencia, **superando concepciones previas racistas** tanto en el contexto escolar como fuera de él. La presencia de familiares de distintas

culturas en el aula, favorece una actitud de comprensión y respeto hacia las diferencias y hacia las distintas realidades de cada uno, además de ayudarles a comprender que la diversidad es enriquecedora para todos.

Que los familiares dialoguen con otros miembros de la comunidad educativa sobre sus intervenciones en los grupos interactivos, genera curiosidad y fomenta que otros familiares se acerquen al centro y que pregunten a sus hijos sobre lo que están haciendo en esos grupos. Los alumnos se percatan de que **es algo importante lo que está ocurriendo** y hace que aumente su motivación y participación en los grupos interactivos. Igualmente, si esta participación es sistemática y comprometida, transmitirá una serie de valores solidarios al alumnado que reproducirán en sus interacciones diarias, beneficiándose así la dinámica de los grupos interactivos.

4.6.5. Aspectos comunes al voluntariado familiar y otros perfiles de voluntariado que contribuyen a la mejora de los aprendizajes y de la convivencia.

No debemos olvidar que el familiar es, ante todo, un voluntario cuya intervención en el aula pretende mejorar la calidad y cantidad de las interacciones sociales entre el alumnado. Su participación en el grupo aporta aspectos únicos, pero también existen muchos puntos y patrones comunes con la participación de otros perfiles de voluntariado. En este apartado se exponen todos aquellos resultados obtenidos en la investigación que hacen referencia a esos aspectos comunes.

El voluntario utiliza diferentes estrategias para asegurarse de que todos los alumnos del grupo han comprendido la tarea que tienen que realizar. En unas ocasiones es el voluntario quien presenta la actividad que van a realizar, y lo hace de forma que el objetivo quede claro y estructurando la tarea en sucesivos pasos, a la vez que va estableciendo interacciones con el alumnado para asegurarse de que todos entienden lo que tienen que hacer. Otras veces, pide a los alumnos que lean la actividad y se expliquen unos a otros los pasos que tienen que seguir para realizar la tarea que se les propone. El voluntario interactúa con ellos para guiarles en el proceso porque el papel del voluntariado es **enseñar a ayudar**. Para ello no se permite la imitación entre el alumnado, sino que el voluntariado se encarga de dirigir las interacciones entre el alumnado para que mejoren las ayudas.

El voluntario facilita el intercambio de ideas y la **cooperación** en el grupo. Por ejemplo, cuando hay algún miembro del grupo que no entiende lo que tiene que hacer o necesitan ayuda

para seguir realizando la actividad, el voluntario no se adelanta a explicarlo directamente, sino que les da tiempo para que razonen, y promueve y regula las interacciones para que se ayuden entre ellos. Para ello, permite que los niños accedan y dispongan de todos los recursos del aula necesarios para maximizar sus aprendizajes. De esta forma, se favorece la proactividad, la iniciativa de los alumnos para cooperar y ser responsables en la construcción del conocimiento, es decir que jueguen un papel activo en su aprendizaje y que esa responsabilidad sea compartida.

El voluntario también guía la autoevaluación y coevaluación de la tarea y de las interacciones entre todos los miembros del grupo en esta tarea. Utiliza el refuerzo positivo haciéndoles partícipes a todos y a cada uno de ellos del **éxito del grupo** en la realización de la actividad, lo que aumenta la motivación del alumnado. Para mejorar la autoestima, también es importante que el voluntario propicie el reconocimiento entre los propios compañeros cuando han realizado la tarea con éxito, han colaborado y ha funcionado bien el grupo. Es decir, el voluntario reconoce los progresos de todos y cada uno de los miembros del grupo, y promueve que ellos mismos sean capaces de reconocer ese trabajo bien hecho.

Sin embargo, cuando el voluntario se anticipa en la aprobación de la tarea de algún alumno, y no provoca la interacción, está favoreciendo que el resto reproduzcan la respuesta sin que se produzca un razonamiento, y sin que se produzcan entre ellos las interacciones y ayudas que mejoran el aprendizaje.

El voluntario promueve, además, el **intercambio de roles** en las ayudas. Que no sea siempre el mismo “el que ayuda”, “el que explica”, “el que lo hace todo bien”, “el que necesita ayuda”, “el que no sabe nada”... El voluntariado no debe permitir que el alumnado “etiquetado” se acomode en el papel que tiene asumido.

El voluntario también contribuye a favorecer la **creación de sentido de grupo**, potenciando, mediante las interacciones, las ayudas que se prestan entre ellos para conseguir el objetivo común: que todos realicen la tarea con éxito, y que todos desarrollen al máximo sus capacidades. Para favorecer esta creación de sentido de grupo, es muy importante crear un clima de colaboración entre ellos, que potencie el sentimiento de responsabilidad del aprendizaje de todos. Se trata de conseguir que el que termina antes ayude a los demás, que el que no entiende algo lo pregunte, y que los demás se lo expliquen. En el clima de confianza que el voluntario genera, puede descubrir las diferentes habilidades que tiene cada alumno y potenciarlas para que todos sientan que pueden aportar algo al grupo.

Cuando el voluntariado promueve interacciones que mejoran las ayudas entre el alumnado, está favoreciendo una **actitud solidaria**. Esta solidaridad se refleja en el

funcionamiento del grupo, en el sentido de que los alumnos comparten un interés común, el éxito de todos, y se sienten responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros.

4.7. ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN DEL VOLUNTARIADO FAMILIAR EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS.

Estas orientaciones prácticas pretenden servir de guía para la aplicación de los resultados obtenidos en este estudio a otros contextos, lo que confiere transferibilidad a la investigación realizada.

El voluntariado familiar, al igual que el resto de perfiles de voluntariado, debe **conocer sus funciones** como dinamizador de los grupos interactivos, así como los principios básicos de funcionamiento de los mismos.

Así, el voluntariado familiar ha de procurar que se produzca el **máximo número** de interacciones en el grupo y ha de velar por la **calidad** de dichas interacciones, asegurándose de que todo el alumnado participa de forma activa en el desarrollo de la actividad y resuelve con éxito la tarea.

Uno de los aspectos clave que aporta el voluntariado familiar es el de posibilitar la creación de sentido hacia la cultura escolar, mediante el **establecimiento de conexiones** entre lo que se trabaja en el aula y las experiencias cotidianas del entorno más cercano a los alumnos, lo que favorecerá la mejora de los aprendizajes.

Además, el voluntariado familiar aportará **diversidad** en las interacciones, lo que enriquece su calidad y favorece la exposición del alumnado a diferentes puntos de vista y por tanto a diferentes realidades, de forma que se mejora la capacidad de reflexión del alumnado.

El voluntariado familiar también ha de favorecer la **creación de un ambiente democrático y libre de prejuicios y estereotipos**, promoviendo el diálogo igualitario entre el alumnado, lo que a su vez favorece la mejora de las ayudas entre iguales con el objetivo de alcanzar el éxito del grupo que supone el éxito de todos sus miembros. La creación de un clima democrático y de confianza provoca una disminución de la competitividad y favorece la creación de sentido de pertenencia al grupo, lo que mejora la solidaridad y la convivencia.

Además, es muy importante que el familiar, que supone un referente para el alumnado, les **transmita altas expectativas**, favoreciendo su autoconcepto y autoestima para que todos se sientan capaces de desarrollar al máximo sus capacidades y de conseguir el éxito en la tarea.

Al igual que el resto de perfiles de voluntariado, el familiar participará en la **evaluación** de los grupos interactivos, tanto del desarrollo de la tarea como del funcionamiento del grupo, e implicará en ésta al alumnado, permitiendo la autoevaluación y coevaluación por parte de todos los miembros del grupo.

5. CONCLUSIONES FINALES

En este apartado se exponen las conclusiones del estudio como síntesis de los resultados más relevantes. El objetivo es presentar los aspectos más importantes acerca del papel del voluntariado familiar en los grupos interactivos y su influencia en la mejora del aprendizaje y la convivencia.

Cuando las familias entran en el aula y participan como voluntarios en grupos interactivos se favorece la **creación de sentido** hacia la educación por parte del alumnado y de las familias, porque se establecen relaciones entre su entorno próximo y el contexto escolar. Este encuentro favorece la conexión entre el trabajo desarrollado en el aula y sus experiencias propias cotidianas, lo que genera un mayor interés y respeto por la cultura escolar, permite una comprensión más profunda de los aprendizajes y favorece una mayor motivación hacia los mismos. Es decir, la entrada de los familiares en el aula favorece la conexión real entre dos contextos, familiar y escolar, que influyen de forma decisiva en el aprendizaje del alumnado.

Con la participación de los familiares como voluntariado en los grupos interactivos **aumentan las expectativas** de las familias sobre el aprendizaje de sus hijos e hijas. Los grupos interactivos, basados en el aprendizaje dialógico, suponen una oportunidad para las familias de implicarse en el proceso educativo de forma más directa, ya que sienten que sus aportaciones se tienen en cuenta y se ven incluidos en las decisiones curriculares. Es decir, en los grupos interactivos se potencia la pedagogía de máximos, a diferencia de otras prácticas educativas como las basadas en la “pedagogía de la felicidad”, que asociaban un bajo nivel cultural de los progenitores con una escasa necesidad de aprendizaje instrumental. Esta mayor implicación en la educación por parte de los familiares contribuye a un aumento de sus expectativas, que transmiten a su vez al alumnado, promoviendo las interacciones entre iguales para mejorar las ayudas mutuas y para que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades. Por otra parte, el aumento de las expectativas por parte del alumnado hace que aumente su seguridad, mejore su autoconcepto y autoestima y por tanto su motivación hacia el aprendizaje.

La participación de las familias es clave frente a la intervención de cualquier otro perfil de voluntariado porque aporta unas características particulares y únicas. Su entrada en el aula genera en el alumnado orgullo, disciplina, respeto e interés por la cultura escolar, porque se establece una conexión entre la escuela y el entorno familiar. El alumno se siente identificado con esa cultura de la escuela que no solo reconoce sus diferencias sino que las valora y respeta. Esto sucede porque los voluntarios familiares son referentes para el alumnado porque pertenecen a su entorno más cercano, de modo que **su cultura se ve representada en la**

escuela, y se favorece la creación de lazos solidarios entre las diversas realidades, lo que contribuye a una mejora de la convivencia dentro y fuera del aula.

La participación del voluntario familiar favorece, como ya hemos señalado, las conexiones con su entorno más cercano, así como la creación de un ambiente de trabajo democrático y de confianza, en el que todos sienten que forman parte de un grupo donde su participación es imprescindible para desarrollar con éxito la tarea. El voluntario familiar promueve las interacciones en el grupo para que todos participen en el desarrollo de la tarea, potenciando un clima de cooperación y **solidaridad** en el que todos se ayuden mutuamente, y en el que la diversidad tanto del alumnado como del voluntariado se entienda como fuente de enriquecimiento para todos, tanto en el desarrollo académico como en el personal. Además de mejorar la convivencia, este ambiente solidario favorece la creación de sentido del alumnado hacia el aprendizaje en un contexto en el que sienten que se valoran y respetan sus diferencias.

La **diversidad** de los familiares que participan como voluntarios en los grupos interactivos influye de manera positiva en el aprendizaje y la convivencia de todo el alumnado porque en las interacciones que se producen se ven expuestos a más puntos de vista diferentes, y por tanto a más experiencias, costumbres y culturas y, en definitiva, a más realidades diferentes.

En los grupos interactivos, tanto el voluntariado familiar como el de otros perfiles, en su papel de mediador y dinamizador del grupo, favorece el nivel de **participación e implicación del alumnado** en la tarea a desarrollar, lo que hace que aumente el rendimiento de todos y por tanto el aprendizaje. El voluntariado supervisa el trabajo de todos los miembros del grupo y está pendiente de aumentar la cantidad y calidad de las interacciones que promueven la mejora de las ayudas entre ellos. De esta forma, el voluntariado actúa transformando el contexto de aprendizaje, enriqueciéndolo y contribuyendo a la mejora de las oportunidades de aprendizaje y al desarrollo máximo de las capacidades del alumnado.

Para finalizar estas conclusiones, consideramos que la intervención de las familias, frente a la de otros perfiles de voluntariado, es clave porque aporta unas características particulares y únicas, ya que genera en los alumnos orgullo, disciplina, respeto, interés por la cultura escolar y conexión de la escuela con el entorno familiar. Además, la participación de la familia en el aula produce unos **efectos colaterales** en las propias familias, en el alumnado y en el profesorado.

Así, en las propias familias, mejora su actitud hacia el profesorado y su interés hacia la escuela, que se ve reflejado en una mayor implicación y preocupación en ayudar a sus hijos e hijas en los aspectos académicos. Además, su participación les permite conocer mejor el funcionamiento del centro lo que hace que se impliquen más en las actividades del mismo. Esta

mejora en la implicación y en el conocimiento del proceso educativo conduce a un aumento de las expectativas.

Por otra parte, la participación de los familiares en el aula hace que mejore el comportamiento y la disciplina, lo que contribuye a una mejora de la convivencia en el aula y a una mayor implicación en las tareas que se desarrollan provocando, por tanto, un incremento del rendimiento escolar.

Finalmente, la participación de las familias en la escuela favorece que tanto profesorado como familiares conozcan y comprendan mejor los contextos en los que se desenvuelve el alumnado, con lo que se produce un mayor acercamiento entre ambas realidades y una mejora de las relaciones entre profesorado y familia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y Transformar : Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bakhtin, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2012). What psychology should study. *International Journal of Educational Psychology, 1* (1), 5-13.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cole, M., & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento: Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México, D.F: Limusa.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2003). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Colección Estudios CREADE nº 9.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). El giro dialógico en la psicología de la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 143-162.
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35 (1), 29-39.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tellado, I. y Sava, S. (2010). El papel de guía de la persona adulta no experta en la construcción dialógica del conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 163-176.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

7. ANEXOS

ANEXO 1:

DECÁLOGO DEL ALUMNADO.

DECÁLOGO DEL PROFESORADO.

DECÁLOGO DEL VOLUNTARIADO.

ANEXO 2:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE GRUPOS INTERACTIVOS.