



Trabajo Fin de Grado

Grupos interactivos: El voluntariado y la transformación del contexto educativo.

Interactive groups: Volunteering and the transformation of the educational context

Autor

Luis Ángel Gálvez Villar

Directora

Pilar Cáncer Lizaga

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2016

ÍNDICE

1. Introducción y marco legislativo en Aragón	7
2. Objetivos	11
3. Fundamentación teórica	12
3.1. Comunidades de aprendizaje	12
3.1.1. Principios Pedagógicos	14
3.1.2. Antecedentes	18
3.2. Aprendizaje dialógico	21
3.2.1. Diálogo igualitario	23
3.2.2. Inteligencia cultural	25
3.2.3. Transformación	31
3.2.4. Dimensión instrumental	35
3.2.5. Creación de sentido	38
3.2.6. Solidaridad	41
3.2.7. Igualdad de diferencias	44
3.3. Grupos interactivos	47
3.3.1. El tutor	49
3.3.2. El voluntariado	50
4. Conclusiones de las mesas de debate con voluntarios y docentes participantes en GG.II.	53
5. Respuestas a las encuestas individuales y voluntarias formuladas a los participantes	72
6. Conclusiones	78
7. Referencias bibliográficas	80
7.1. Libros y publicaciones	80
7.2. Recursos y direcciones web	82
7.3. Normativa y legislación	83
8. Anexos	85

RESUMEN

En la sociedad del S. XXI se imponen nuevas formas de organización y de gestión del aula frente a la enseñanza tradicional. La democratización de la sociedad se ha reflejado en las aulas a través del aprendizaje dialógico que da voz y validez al pensamiento y opiniones de todos los miembros de la comunidad. Los Grupos Interactivos, como estructura organizativa para trabajar en clase, se han consolidado como una de las actuaciones educativas de éxito en las escuelas europeas. La participación de adultos voluntarios en las actividades de clase y sus interacciones con los alumnos suponen un enriquecimiento para toda la comunidad. Esta apertura de los centros educativos a la sociedad genera una transformación no sólo del propio centro sino de todo su entorno. Los voluntarios son los verdaderos artífices del cambio aportando al centro la diversidad del entorno pero a la vez enriqueciéndose de las aportaciones e interacciones de éste generándose un efecto transformador mutuo y recíproco.

PALABRAS CLAVE

Actuaciones educativas de éxito, aprendizaje dialógico, comunidades de aprendizaje, éxito educativo, grupos interactivos, voluntariado.

ABSTRACT

In the society of XXI century new forms of organization and management versus traditional classroom teaching they are imposed. The democratization of society has been reflected in the classroom through dialogic learning that gives voice and validity to the thoughts and opinions of all members of the community. Interactive Groups such as organizational structure to work in class, have become one of the successful educational activities in European schools. The participation of adult volunteers in classroom activities and interactions with students are an enrichment for the whole community. This opening of schools to society generates a transformation not only of the center itself but its surroundings. Volunteers are the true agents of change contributing to the diversity of the environment center but also enriched by the contributions and interactions of generating a transformative effect this mutual and reciprocal.

1. INTRODUCCIÓN

Hace poco más de 10 años, una orden del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón, de fecha 15 de febrero de 2003, autorizaba la puesta en marcha del proyecto de innovación singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad autónoma de Aragón. A esta convocatoria se adhirieron dos centros educativos, el C.E.I.P. Joaquín Costa de Monzón y el Colegio Cantín y Gamboa de Zaragoza comenzando la sensibilización del I.E.S. Lucas Mallada (Huesca) y del C.E.I.P. Santo Domingo (Zaragoza). Poco después se les sumaron el C.R.A. de Ariño-Alloza (Teruel) y el C.E.I.P. Francisco Galiay Saraña (Ballobar-Huesca). Durante prácticamente 10 años estos fueron los únicos centros de nuestra comunidad que desarrollaron este proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

El 27 agosto de 2014, otra orden de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, convoca a los centros públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos interactivos, práctica común entre las Comunidades de aprendizaje. En esta ocasión fueron 14 los centros que se acogieron a la convocatoria. (*Anexo I*). El proyecto tuvo su continuación y consolidación durante el curso escolar 2015-16 mediante la Orden de 9 de junio de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la continuación de Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos Interactivos y se convoca a los centros públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos interactivos durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. A los 14 centros que comenzaron esta experiencia se ha sumado uno más. (*Anexo II*).

Dos nuevas órdenes de 5 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, convocaban a los centros docentes públicos y privados concertados para desarrollar el Programa Aúna, de participación educativa y ampliación del tiempo de aprendizaje. Dicho programa proponía la participación de voluntarios en las actividades del centro y recogía entre sus propuestas de *Actividades de participación educativa de la comunidad* la realización de Grupos interactivos. En su resolución de 6 de octubre de 2015, más de cien centros fueron autorizados para desarrollar dicho programa y cerca de cincuenta más quedaron en lista de reserva.

Este incremento exponencial en la puesta en marcha de experiencias educativas de éxito en los centros escolares que impliquen la participación de las familias, del entorno educativo y de la comunidad en general, me ha llevado a reflexionar sobre estas actuaciones educativas, a profundizar en su práctica y a analizar su implantación en nuestra Comunidad, con especial atención en los Grupos interactivos. Ello me lleva a hacerme una serie de preguntas y reflexiones que pretendo resolver a lo largo de la exposición del presente trabajo y mediante las entrevistas y mesas de debate que se desarrollarán en paralelo y cuyas conclusiones se exponen al final del mismo. ¿Cuál es la motivación de los docentes para implicarse en este proyecto? ¿Qué ha cambiado en la sociedad en estos años para que esta experiencia haya multiplicado su demanda hasta estos extremos? ¿Cómo encaja esta experiencia en la normativa educativa actual?

Pero este fenómeno social en el entorno educativo no sería posible sin la intervención de los voluntarios, figura imprescindible para el desarrollo de sus actividades. Cientos de ellos son necesarios para atender correctamente al elevado número de centros educativos que se han sumado a estas experiencias en los últimos cursos escolares. Si en el párrafo anterior me planteaba cuál ha podido ser la motivación del profesorado para implicarse en un proyecto de este tipo, ahora me pregunto cuál es la motivación de los cientos de voluntarios que colaboran en los colegios e institutos, cuál es su relación con el centro, con el entorno educativo, qué aportan a éste y qué les aporta a ellos, en qué medida contribuyen a la transformación social del centro y de su entorno, en qué medida el centro educativo les transforma a ellos.

Son muchas más las preguntas que podemos plantearnos en torno a este auténtico fenómeno educativo que merecería ser objeto de un estudio mucho más extenso y profundo que el que aquí nos ocupa. Éste no es sino el principio de un proyecto mucho más ambicioso que pretende en los próximos años realizar el seguimiento de dicho programa en una muestra aleatoria de centros y analizar la evolución de los mismos así como la posible mejora en el rendimiento académico y relaciones sociales de sus alumnos.

La participación de voluntarios dentro de las aulas modifica el ambiente de trabajo, las interacciones, influye en el aprendizaje y, evidentemente, supone una transformación del entorno escolar. No obstante, como se desarrollará más adelante, estas prácticas educativas no constituyen una metodología en sí, sino una forma de organizar el aula y de estructurar diferentes tareas y actividades en aras de un aprendizaje más efectivo, aunque dicha organización sí lleve implícito un cambio de

mentalidad por parte del profesorado y la utilización de metodologías activas diferentes a las usadas tradicionalmente.

Por ello, en este momento, retomo una de las preguntas que me hacía en el apartado anterior ¿Cómo encaja esta experiencia en la normativa educativa actual? La implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante L.O.M.C.E.) y su posterior desarrollo mediante el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y su concreción a nivel autonómico a través de la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, ha supuesto una importante transformación en los centros educativos, especialmente en los de Enseñanza Primaria, durante el curso 2014/15 y siguiente. Personalmente, he podido presenciarlo en primera fila a lo largo de los dos cursos de andadura de esta nueva normativa puesto que he tenido la ocasión de visitar muchos centros educativos y asistir a muchas sesiones de formación y debate al respecto. En la mayoría de ellas, parafraseando el refrán “*Los árboles nos impiden ver el bosque*”, los estándares nos han impedido ver la metodología que acompaña a esta nueva norma. El profesorado se ha centrado en la adaptación a la nueva normativa, a su terminología y a su nuevo y complejo sistema de evaluación dejando en un segundo plano la transformación metodológica que lleva implícita. Sin embargo, si obviamos la complejidad de la evaluación mediante estándares de aprendizaje evaluables y su graduación en indicadores de logro, si rebajamos las exigencias burocráticas al profesorado y le permitimos explorar los principios metodológicos que el nuevo Currículo Aragonés aporta, veremos que estos son de una extraordinaria riqueza y que avalan significativamente la puesta en práctica de actuaciones educativas de éxito como las que se desarrollan en este documento.

Por ello, a lo largo del presente trabajo, intentaré relacionar todas estas teorías con la aplicación de la normativa educativa actual estableciendo vínculos y paralelismos entre los fundamentos y principios del aprendizaje dialógico y los principios metodológicos del actual Currículo educativo para la Enseñanza Primaria en Aragón.

La sociedad del S. XXI es una sociedad dinámica, cambiante, en continua evolución y transformación. Vivimos en la sociedad de la información y la comunicación en la que internet y las redes sociales han transformado la noción de democracia y participación hacia un concepto mucho más asambleario. Nuestros alumnos no son ajenos a estos cambios. Han nacido en una democracia consolidada y, como “nativos digitales”, tienen acceso a toda esa información que asimilan como algo natural. Para ellos la democracia, la participación, el asociacionismo, el asamblearismo, la libertad de opinión, el respeto a las diferencias, etc. son conceptos innatos. Este nuevo modelo de sociedad impone también nuevas formas de entender y organizar el aula. Nuevas metodologías adaptadas al contexto, al momento y a la realidad de la sociedad actual. Los métodos de enseñanza tradicionales han dejado paso a nuevas metodologías como el aprendizaje cooperativo, las inteligencias múltiples, el aprendizaje por descubrimientos o las flipped classroom en las que el profesor actúa como un mero guía u orientador del aprendizaje que tiene en cuenta las voces y opiniones de todos sus alumnos por igual en base a un diálogo igualitario. Aulas abiertas a la comunidad en las que también tiene cabida la participación de agentes sociales de la comunidad cuyas aportaciones son bien recibidas al generar interacciones e intercambios comunicativos entre los alumnos y su entorno tremendamente enriquecedores. Es en este contexto, en esta nueva forma de entender la educación, donde cobran un mayor sentido formas diferentes de gestión y organización del aula basadas en la democracia, la participación y el diálogo entre iguales como los Grupos Interactivos, actuación educativa de éxito que nos ocupa el presente Trabajo Fin de Grado.

NOTA: Las referencias contenidas este trabajo al género masculino se entenderán referidas también a su correspondiente femenino.

2. OBJETIVOS

1. Reflexionar sobre los principios pedagógicos del Aprendizaje dialógico.
2. Analizar las relaciones entre los principios del aprendizaje dialógico y los principios pedagógicos del currículo actual para la Educación Primaria.
3. Profundizar en el conocimiento de los Grupos Interactivos como estructura de organización del aula y actuación educativa de éxito.
4. Conocer las motivaciones de la comunidad educativa para su implicación en esta actuación educativa de éxito.
5. Detectar las necesidades tanto formativas como organizativas y/o motivacionales del voluntario implicado en los Grupos Interactivos

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos. (Flecha y Puigvert, 2002, p. 11)

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa de todos los niños y niñas. Parten del sueño de una escuela ideal con igualdad de oportunidades para todos en la que ningún niño se sienta discriminado y pueda lograr el máximo desarrollo personal y académico con independencia de su sexo, origen, clase social, etnia, etc. Para la consecución de este sueño es imprescindible no sólo el compromiso del profesorado y del alumnado, sino también la implicación de las familias y, por extensión, de toda la comunidad.

Las comunidades de aprendizaje, tal y como las definen Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002) son pues un proyecto de transformación social y cultural. En contra de lo que venía siendo habitual, las comunidades de aprendizaje se rebelan contra un sistema conformista que rebaja las expectativas del alumnado más desfavorecido socialmente. El proyecto pretende superar las desigualdades mediante la participación activa de toda la comunidad. El cambio es posible con una educación de calidad que se logra gracias al esfuerzo del profesorado que es mucho más autónomo para formarse en nuevas metodologías educativas y poder innovar y que cuenta, no sólo con el apoyo, sino con la participación de las familias en la formación, la gestión y toma de decisiones del centro conscientes de la importancia de la educación integral de sus hijos. Este cambio de mentalidad hace que las familias no vean la escuela como un mero servicio público sino que se sientan copartícipes en la gestión del centro.

Son un proyecto de centro educativo en tanto en cuanto, además de los objetivos de participación, de relación social y de aprendizaje dialógico (concepto que se desarrollará ampliamente en el apartado 3.2.), uno de sus objetivos prioritarios es el de

garantizar el acceso a la sociedad de la información y la comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa del centro. Si en el párrafo anterior hablábamos de la transformación social y cultural y asociábamos ésta a centros en entornos más desfavorecidos o con población de mayor riesgo de exclusión social, es precisamente en estos centros donde la apuesta por la transformación desde el propio proyecto de centro ha de ser mayor. Cuando las condiciones son más adversas y mayores las dificultades, los cambios han de ser más radicales.

Son un proyecto del entorno puesto que la transformación del centro educativo afecta a todo su entorno (barrio, pueblo, etc.). El entorno actúa como un agente educativo más desapareciendo así las barreras entre el centro educativo y la comunidad. El aprendizaje no depende sólo de lo que ocurre dentro del aula sino de la relación de lo que pasa allí con lo que ocurre en el barrio, en la calle, en casa, en la prensa... Lo que ocurre en el entorno afecta al centro del mismo modo que lo que ocurre en el colegio afecta a su entorno.

Entre sus actividades las comunidades de aprendizaje proponen una serie de actuaciones de éxito, avaladas por la comunidad científica internacional, que garantizan el máximo aprovechamiento por parte de los alumnos. Estas actuaciones no sólo favorecen el aprendizaje y aceleran su ritmo sino que además contribuyen a minimizar los conflictos entre iguales mejorando así la convivencia escolar.

Estas actuaciones de éxito, de forma resumida, son:

- ✓ **Grupos Interactivos**, en adelante GG.II., a los que dedicaremos un capítulo aparte, que se basan en la organización del trabajo de clase en grupos heterogéneos de alumnos bajo la supervisión de un adulto que se encarga de garantizar las interacciones mediante la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico.
- ✓ **Tertulias dialógicas**. En las que, bajo el principio del diálogo igualitario, se leen y comentan los clásicos de la literatura universal, del arte o de la música. Todos los participantes expresan libremente sus opiniones, sensaciones, críticas o formulan preguntas sobre una misma obra que son puestas en común. Sus intervenciones son consideradas por todos de forma igualitaria respetando la pluralidad de opiniones.
- ✓ **Ampliación del tiempo de aprendizaje**. Mediante el uso de **Bibliotecas tutorizadas** o la organización de otras **actividades complementarias** se

garantiza a los alumnos la posibilidad de permanecer en el centro escolar después del horario lectivo ampliando su aprendizaje. De esta forma se les facilita un espacio adecuado al estudio con acceso a toda la información que necesitan de forma libre y gratuita. Allí podrán realizar sus tareas escolares y reforzar y ampliar sus aprendizajes con la ayuda de voluntarios que les acompañarán y fomentarán las relaciones interpersonales entre estos.

- ✓ **Formación de familiares.** La escuela se abre al entorno facilitando la formación de todos los miembros de la comunidad como una muestra de que la transformación de la escuela ha de hacerse también mediante la transformación del entorno.

3.1.1. Principios pedagógicos

Para conseguir sus propósitos las comunidades de aprendizaje se basan en los siguientes principios pedagógicos (Flecha y Puigvert, 2002).

1. La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje: se buscan formas alternativas en la organización escolar tradicional para abrir más posibilidades de aprendizaje.

Dado que lo importante es el aprendizaje, se buscan fórmulas de organización y de enseñanza alternativas para que todos los niños puedan desarrollar sus capacidades al máximo. La responsabilidad de éstas ya no recae exclusivamente en el docente sino que toda la comunidad, incluyendo familiares, voluntarios, etc. se implica en ello.

El centro educativo se abre a la comunidad y a la participación de sus miembros dentro y fuera del horario lectivo que se amplía para dar respuesta a las necesidades de la comunidad. Así se organizan **grupos interactivos**, que desarrollaremos más ampliamente en el apartado correspondiente, **bibliotecas tutorizadas** en las que la presencia de un profesor o de un voluntario fuera del horario lectivo garantiza la posibilidad de ampliar el tiempo de aprendizaje en la escuela fuera del horario lectivo, **comedores escolares educativos** o **actividades extraescolares inclusivas** y enriquecedoras al alcance de todos.

2. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar: el centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de sus tareas escolares.

Además de lo comentado en el párrafo anterior, el centro educativo se abre como centro de aprendizaje para toda la comunidad. Así se organizan actividades de **formación de familiares** que surgen de la necesidad y propia demanda de padres, madres, voluntarios y resto de miembros de la comunidad, poniendo el centro a disposición de estos sus instalaciones y recursos. De igual modo se organizan **tertulias literarias dialógicas** con la participación de todos los sectores de la comunidad.

3. La enseñanza tiene propósitos: la enseñanza se planifica para el colectivo y se establecen finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.

Si partimos del convencimiento de que el contexto influye en los aprendizajes y, por tanto, los aprendizajes son tanto más ricos cuanto mayor sean las implicaciones del contexto, la coordinación entre el centro educativo y su entorno será imprescindible para que los aprendizajes sean exitosos. Para ello será necesario que los objetivos sean comunes y compartidos por toda la comunidad.

4. El fomento de altas expectativas: todos los colectivos implicados parten de altas expectativas y también las fomentan en el resto.

La idea de que las familias con escasa formación académica valoran poco la importancia de la educación de sus hijos ha de ser superada puesto que no es cierta. Todo padre desea el mejor futuro para sus hijos y éste pasa por la mejor formación para su desenvolvimiento en la vida adulta. Pero para ello, como propone Vygotsky (1996), hemos de comenzar transformando el entorno para que ofrezca estímulos positivos. Hemos de crear conciencia social hacia la transformación y demostrar que es posible. No podemos rebajar las expectativas de nuestros alumnos desde el conformismo con una pedagogía de mínimos, sino todo lo contrario. Cuánto mayores sean las exigencias y las expectativas respecto a nuestros alumnos mayores serán sus éxitos.

5. El desarrollo de la autoestima: el trabajo riguroso y el apoyo y reconocimiento de éste genera mayor autoestima.

La mejora de las expectativas que comentábamos en el punto anterior ayuda a mejorar la autoestima de los alumnos que aprenden a romper barreras y prejuicios y ven ampliadas sus posibilidades de aprendizaje y de progreso social.

Pero la autoestima también crece en las familias que son capaces de implicarse en la vida escolar de sus hijos e hijas no sólo en lo relativo a los procesos de aprendizaje, que también debido a la formación de familiares, sino en lo que se refiere a la organización y gestión del centro escolar mediante su participación en las comisiones de trabajo del centro.

6. La evaluación continua y sistemática: a través de las comisiones de trabajo que se crean es posible evaluar y reorientar el trabajo de forma continua y sistemática.

La evaluación no es ya un proceso ajeno a la comunidad educativa del que sólo el personal docente es responsable. En esa relación igualitaria que se establece mediante el *aprendizaje dialógico*, las comisiones de trabajo de las que forman parte los representantes de toda la comunidad, se toman acuerdos relativos a los procesos de evaluación y mejora del centro en un intento de lograr el máximo nivel de aprendizaje de los alumnos y alcanzar las mayores metas posibles.

Así se contempla también en los principios pedagógicos del nuevo Currículo aragonés publicado por Orden de 16 de junio de 2014.

La coherencia entre los procedimientos para el aprendizaje y para la evaluación. Esta coherencia potencia el desarrollo del alumnado y su satisfacción con su proceso educativo. A partir del referente de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, debemos plantear una evaluación continua que sea educadora y que favorezca la mejora de los aprendizajes y de los resultados. Todo lo anterior debe garantizar el derecho de los alumnos a una evaluación objetiva.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.k)

7. La participación del alumnado, de la familia y de la comunidad: cuando se da voz de forma igualitaria a todas las personas aumenta la participación.

Sólo cuando la escuela se implica verdaderamente en el entorno y en el contexto de sus familias, se plantean objetivos y metas comunes, de forma consensuada, y se comparten intereses, se garantiza la verdadera y efectiva participación de las familias en la vida escolar. Si la escuela se muestra distante de la realidad de su entorno y se continúa manteniendo una estructura jerárquica respecto a la implicación de las familias, esta participación no pasará de ser una mera colaboración.

8. El liderazgo escolar es compartido: se generan comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.

Una vez más queda claro que el papel hegemónico del maestro ha quedado sustituido por las relaciones igualitarias y democráticas surgidas en el seno de la comunidad con participación de todos sus miembros. La toma de decisiones se hace de forma consensuada mediante un **diálogo igualitario** en el que todas las partes implicadas en el proceso educativo participan y cuyas opiniones son tenidas en cuenta por igual. Sólo desde este principio de igualdad y democracia se puede garantizar una implicación de las familias y asunción de responsabilidades.

9. La educación entre iguales: se incide en la igualdad de derechos de todas y todos para acceder a todos los procesos formativos.

La escuela ha de ser compensadora de las desigualdades. Las **comunidades de aprendizaje** han de garantizar la igualdad de derechos y de oportunidades para todos. Igualdad en derechos, obligaciones y oportunidades desde la aceptación, valoración y respeto a las diferencias. Una igualdad que no supone la pérdida de identidad de las minorías absorbidas por el gran grupo sino todo lo contrario; el gran grupo se enriquece con las aportaciones de las minorías étnicas y culturales.

3.1.2. Antecedentes

El proyecto de Comunidades de aprendizaje, según nos cuenta Cuenca (1998), tiene su origen español en la escuela barcelonesa de personas adultas de La Verneda-San Martí, en 1978. Las reivindicaciones vecinales lograron la transformación de una antigua residencia de Sección Femenina en un centro cultural que incluía una escuela para personas adultas. Esta escuela se basaba en los principios de la pedagogía de Paolo Freire (1970): formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias. Trabajaba por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas del barrio.

Partiendo de esta experiencia, el grupo C.R.E.A. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de las Desigualdades de la Universidad de Barcelona (1991) trabajó buscando su aplicación en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria para combatir el fracaso educativo y fomentar la convivencia solidaria. Sus investigaciones han merecido el reconocimiento de la comunidad científica internacional que avala las comunidades de aprendizaje como una de las actuaciones de éxito en las escuelas europeas y cuyas conclusiones se encuentran desarrolladas en la publicación *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* de la Colección de estudios CREADE, nº 9. Ministerio de Educación, 92, de la que fue coordinador Ramón Flecha. (Flecha y otros, 2011)

En el ámbito internacional, fuera de Europa, también existen experiencias de éxito con planteamientos similares como las que describen Elboj, Puigdemívol, Soley y Valls (2002):

School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar) de la Universidad de Yale. Se trata de un programa dirigido a los estudiantes en situación de riesgo de exclusión y fracaso escolar, que se inició en 1968 en colaboración con dos escuelas primarias de New Haven. El alumnado de estas escuelas, mayoritariamente afroamericano, presentaba un bajo rendimiento escolar y problemas de convivencia. Organizaron sus clases en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo e implicaron a todos los agentes de la comunidad para lograr el desarrollo integral de todos los niños. Los resultados fueron muy positivos.

La puesta en marcha de este programa se rige por tres principios fundamentales:

- ✓ *Colaboración:* Todos los miembros del equipo tienen voz y ésta es respetada y escuchada por todos. Todas las opiniones son escuchadas y tenidas en cuenta.

- ✓ *Consenso*: Todas las decisiones se toman por consenso. Es necesario poner en común todos los puntos de vista y escuchar los argumentos de todos para lograr así una decisión de conjunto consensuada.
- ✓ *Resolver los problemas sin culpabilizar*: El equipo trabaja cooperativamente por lo que los éxitos o los fracasos del grupo son responsabilidad de todos y asumidos por todos sin buscar culpables.

Accelerated Schools (Escuelas aceleradas) del Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Stanford. Este programa se puso en marcha en 1986 inspirado en las cooperativas de trabajadores y en modelos de organización democrática del trabajo. El trabajo diario se estructura de modo similar al anterior destacando aquí la importantísima implicación de las familias en el proceso, así como su participación en la gestión del centro. El programa consiste en la aceleración del progreso de los alumnos con bajo rendimiento escolar y en situación de riesgo de exclusión social para que adquieran el nivel que les correspondería por edad.

Para ello se establecen las siguientes fases de trabajo:

- ✓ Inventario de problemas existentes en la escuela, en el entorno, en los propios estudiantes así como recursos existentes.
- ✓ Plantear la idea de centro que se quiere lograr y los objetivos a alcanzar en el plazo establecido (5-6 años).
- ✓ Comparar esos objetivos con la realidad y las necesidades detectadas.
- ✓ Análisis de los problemas detectados y las soluciones aportadas.
- ✓ Establecer objetivos prioritarios entre todos los agentes de la comunidad.
- ✓ Diseñar el programa de actuación.
- ✓ Evaluación conjunta de los resultados.

Success for All (Éxito para todos y todas) de la Universidad John Hopkins y el Departamento de Educación de Baltimore. Se puso en marcha en 1987 con el fin de mejorar los resultados en centros con bajo rendimiento y problemas de convivencia. En sus aulas se trabaja en grupos cooperativos en los que también participan las familias y otros voluntarios creando grupos de apoyo. Se potencian las actividades relacionadas con la vida real desde los primeros cursos y se atiende individualmente a los niños en la adquisición de la lecto-escritura. Posteriormente sus actividades se ampliaron al resto de las materias escolares.

Se trata de un programa muy organizado y estructurado con un estricto sistema de evaluación en el que se valora:

- ✓ Evaluación del impacto del programa.
- ✓ Evaluación del trabajo del alumnado.
- ✓ Valoración de la puesta en práctica del programa.

3.2. APRENDIZAJE DIALÓGICO

El aprendizaje dialógico es el resultado de una larga trayectoria de investigación en torno al debate y que implica disciplinas muy variadas como las ciencias sociales, la psicología, la educación, etc. y en el que todas coinciden en afirmar que las interacciones comunicativas entre iguales favorecen el aprendizaje.

Este término, que ha sido investigado y desarrollado por CREA, tiene su origen en la Teoría de la Acción Dialógica creada por Freire en 1970 que señalaba la naturaleza dialógica de las personas y que tiene su continuidad en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987) en la que demuestra que todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y acción. Beck (1998) en su teoría de la *modernización reflexiva* nos demuestra que la reflexión mediante el diálogo es un elemento cada vez más importante y habitual en la sociedad actual.

Elboj, Puigdellívol, Soley y Valls (2002) definen el aprendizaje dialógico como “el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez” (p. 92).

Hoy en día estamos inmersos en la sociedad de la información. Las nuevas tecnologías nos aportan, en ocasiones, un sobre exceso de información de manera casi inmediata que nuestros alumnos tienen a su alcance a través de multitud de medios. Ello ha obligado a cambiar el rol del docente. El profesor ya no es un mero transmisor de información, puesto que esa información ya puede en muchas ocasiones disponerla el alumno, sino que se ha de convertir en el canalizador de esas informaciones. El docente no está en esa situación jerárquica de privilegio que tenía en la escuela antigua sino que se encuentra en una situación más igualitaria y mantiene una relación más de tú a tú con el alumno en la que el *diálogo igualitario* es la máxima expresión. El rol del docente se ha transformado en el dinamizador de las interacciones comunicativas entre sus alumnos.

El propio Currículo Aragonés para la Enseñanza Primaria, publicado por orden de 16 de junio de 2014, en su Anexo I de *Orientaciones Metodológicas* habla de este nuevo papel de los docentes “cada vez más formadores”, y añade que “cada vez se reduce más la necesidad de transmitir conocimientos y ofrecer soluciones y se amplía la

de facilitar y orientar el aprendizaje activo a estudiantes que buscan y avanzan por sí mismos hacia soluciones que, en muchos casos, son nuevas.”

Es en este contexto y en el marco de los *Grupos Interactivos* en el que cobra sentido y alcanza su pleno significado el concepto de **aprendizaje dialógico**. En los GG.II. alumnos de diferentes niveles, sexos, etnias, etc, trabajan y aprenden juntos. Los objetivos son compartidos y la consecución de estos es un objetivo común en beneficio del grupo y no del individuo. Todos han de colaborar y esforzarse por igual para alcanzar las metas propuestas. Deberán ayudarse entre sí y respetar todas las aportaciones de los miembros del equipo. Quienes presenten mayor facilidad para la adquisición de conceptos deberán explicarlo a sus compañeros con mayores dificultades lo que reforzará el proceso de aprendizaje de ambos. De este modo se desarrollan los siete principios fundamentales del **aprendizaje dialógico** que explicaremos a continuación de modo individual si bien están ligados entre sí e interactúan constantemente. Estos son el *Diálogo igualitario*, la *Inteligencia cultural*, el principio de *Transformación*, la *Dimensión instrumental*, la *Creación de sentido*, la *Solidaridad* y la *Igualdad de diferencias*.

3.2.1. Diálogo igualitario

Como ya se apuntaba en la introducción al *aprendizaje dialógico*, la sociedad actual está inmersa en una transformación profunda en la que el rol del maestro está cambiando a pasos de gigante. La sociedad de la información y la comunicación ponen al alcance de todo el mundo un enorme conjunto de saberes y de conocimientos. El docente ha perdido, o más bien ha sustituido, su posición de poder frente al grupo clase como dueño y señor del aula y conocedor de toda la verdad, por una posición más abierta e igualitaria en la que se facilita la entrada de otras personas al aula cuyas opiniones, así como las de los alumnos, son tan válidas como las propias.

El profesor sigue siendo el modelo, el referente en el aula pero ha pasado de ser informador a orientador del proceso de aprendizaje lo que se traduce en este concepto del aprendizaje dialógico que supone el **diálogo igualitario**.

La actuación del docente como ejemplo del que aprenden los alumnos en lo referente al saber y al saber ser y como impulsor del aprendizaje y la motivación del alumno. Los maestros y maestras ejercen una importante influencia como modelo en el desarrollo de los alumnos, en sus valores y comportamientos. La neurociencia confirma que aspectos como el respeto a todos los alumnos, la resolución de conflictos de forma constructiva, las muestras de afecto, la curiosidad, el humor y todos los demás elementos del comportamiento docente causan cambios en el desarrollo cerebral del alumno y en su forma de ser y de actuar. Esta función de modelo se complementa con la importancia de transmitir a los alumnos expectativas positivas sobre su aprendizaje.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.q)

El **diálogo es igualitario**, respetuoso e integrador. Basa su fuerza en la fuerza de los argumentos y no en el diálogo de la fuerza por lo que todas las ideas son escuchadas de igual modo y valoradas o cuestionadas en función de sus argumentos. Es igualitario porque tiene en consideración, de igual modo, todas las aportaciones en base a sus argumentos y no al rol de quien las pronuncia. Es respetuoso porque escucha por igual a todos los interlocutores con absoluta tolerancia. Es integrador porque permite la

opinión y la expresión libre de todos los participantes sin distinción en cuanto a su formación académica, origen social, sexo, etnia, etc.

A partir de este **diálogo igualitario** se fomentan las interacciones de todos los agentes que intervienen en el ámbito educativo. Se eliminan las relaciones de poder y se establecen interacciones comunicativas entre todos los participantes en cualquier situación de aprendizaje ya sean profesores, alumnos, padres, voluntarios, etc. Esto facilita la participación ya que todas las opiniones son tenidas en cuenta. No hay temor a preguntar, a opinar, a reflexionar, a pensar en voz alta y genera un diálogo rico en aportaciones diferentes.

Este principio del *aprendizaje dialógico* tiene su fundamentación en la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1987) quien argumentaba que todas las personas tenemos capacidades para el lenguaje y la acción lo que nos permite establecer relaciones comunicativas basadas en un diálogo de igual a igual a través del cual llegar a acuerdos tanto por medios verbales como no verbales. Este diálogo igualitario rompe con la situación de poder de que partía el maestro y tiene en cuenta todas las opiniones sin distinción de formación académica, clase social, religión, etnia, etc. creando una relación totalmente democrática.

Lave y Wenger (1991) consideran que las personas construimos nuestro aprendizaje mediante la relación de los significados con el medio en el que nos desenvolvemos, es decir, el contexto no sólo influye en nuestro aprendizaje sino que es inseparable de éste. Su concepto de *aprendizaje situado* implica una participación en las actividades de la comunidad en la que se colabora y con cuyos miembros nos comunicamos. Cuantas más interacciones y más situaciones de diálogo se produzcan en el seno de la comunidad mayores situaciones de aprendizaje se generarán.

Cazden (2001), por su parte, habla de la necesidad para el aprendizaje de la conversación, la discusión y el habla en clase. El **diálogo igualitario** es un catalizador de cambios internos, representa roles complementarios, fomenta la relación entre los otros y el habla exploratoria, todos ellos beneficios a nivel cognitivo en el aprendizaje.

3.2.2. Inteligencia cultural

Durante mucho tiempo se ha asociado el concepto de inteligencia a la meramente intelectual. Los centros educativos realizaban a sus alumnos test de inteligencia que ayudaban a su “clasificación” en función de sus mal entendidas capacidades cognitivas creando grupos homogéneos, lo que Flecha (2011) define como *streaming*.

En la actualidad ese concepto de inteligencia ha sido superado y se reconoce la existencia de otros tipos de inteligencia relacionados más con la habilidad y capacidad de resolver problemas en situaciones y contextos cotidianos que con la inteligencia meramente académica y constituye uno de los principios metodológicos del currículo actual.

La preparación para la resolución de problemas de la vida cotidiana. Requiere un entrenamiento en la búsqueda reflexiva y creativa de caminos y soluciones ante dificultades que no tienen una solución simple u obvia. Las habilidades relacionadas con la resolución de problemas se relacionan con la planificación y el razonamiento pero también con la adaptación a nuevas situaciones, la intuición, la capacidad de aprender de los errores y de atreverse a probar, con el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo y con el emprendimiento.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.g)

Esta es la distinción que hacían Sternberg y Wagner (1986) al referirse a la inteligencia académica como aquella que se aprende y utiliza en contextos académicos, y la inteligencia práctica que se adquiere por el uso en situaciones de la vida cotidiana.

Más tarde el propio Strenberg (1990) daría un paso más en su *teoría triárquica de la inteligencia* y hablaría de tres tipos de inteligencia: *analítica, práctica y creativa* que interactúan entre sí para dar solución a situaciones cotidianas pero cuyo desarrollo está condicionado por el contexto en el que se desenvuelve el individuo.

El fomento de la creatividad a través de tareas y actividades abiertas que supongan un reto para los alumnos en todas las áreas. Los alumnos deben comprender que el conocimiento está inacabado y que es posible

explorar otras posibilidades, lo que supone perderle miedo a cometer errores en la búsqueda y reflexionar sobre el valor de sus propuestas.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.h)

En base a ésta y otras teorías similares, se han diseñado los currículos escolares en los últimos años en torno a las *competencias*, definidas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.”

La concreción de la interrelación de los aprendizajes tanto en cada área como de carácter interdisciplinar. Tal como recomienda el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, es importante que los alumnos comprendan la relación que existe entre los diferentes aprendizajes de cada área y entre las áreas. Para ello, a partir del perfil de área y del perfil competencial, es especialmente aconsejable la aplicación de métodos y tareas globalizados, como son los centros de interés, los proyectos, los talleres o las tareas competenciales. Este principio responde a la necesidad de vincular la escuela con la vida y supone, en muchos casos, un esfuerzo de coordinación entre los docentes que intervienen con un mismo grupo de alumnos.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.f)

Si Strenberg (1990) hablaba de la influencia del contexto como condicionante del desarrollo de las inteligencias, Cole y Scribner (1977) habían demostrado que las personas, independientemente de nuestro origen cultural, desarrollamos diferentes habilidades para la resolución de problemas en función de los diversos contextos en los que nos manejamos habitualmente. No se trata de que las personas de diferentes culturas presenten diferentes capacidades intelectuales, pues éstas son las mismas, sino que es el contexto el que condiciona cómo se utilizarán.

El aprendizaje por competencias, que se aplica a una diversidad de contextos, debe favorecer los procesos de aprendizaje y la motivación por aprender de los alumnos. Las competencias suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible, resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

(O. 16 de junio de 2014. Preámbulo)

Una de las teorías más extendida y que ha cobrado de nuevo un gran protagonismo en nuestros días es la de las *inteligencias múltiples* de Gardner (1983) quien define la inteligencia como *la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas*. Esta teoría, se ha ido reformulando con el paso de los años adaptándose a la situación actual en la que Gardner (2003) establece que todas las personas tenemos una serie de inteligencias que desarrollamos en mayor o menor medida en función del contexto. Éstas son la inteligencia lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal, naturalista y espiritual. La propia orden del currículo aragonés para la Educación Primaria establece el desarrollo de esta teoría como uno de sus principios metodológicos prioritarios que sirve de marco a los demás.

El desarrollo de las inteligencias múltiples desde todas las áreas y para todos los alumnos. Para ello, se deben incluir oportunidades para potenciar aquellas inteligencias en las que cada alumno presenta mayores

capacidades. Por otra parte, supone dar respuesta a la diversidad de estilos de aprendizaje existentes a través de la combinación de propuestas verbales, icónicas, musicales, espaciales y matemáticas y también las relacionadas con la inteligencia emocional –intrapersonal e interpersonal- y con el cuerpo y el movimiento.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.b)

Por su parte el equipo de psicólogos educativos formado por Moll (2001) y sus colaboradores nos hablan de la existencia de *fondos de conocimiento* provenientes del origen y contexto social y que son mucho más profundos que los entendidos como conocimientos previos.

Utilizamos la expresión fondos de conocimiento para referirnos a las distintas redes sociales que conectan a las familias con sus entornos sociales y hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimiento, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p.185).

Estos *fondos de conocimiento* permiten el afianzamiento de los aprendizajes produciéndose de este modo un verdadero aprendizaje significativo, otro de los principios metodológicos prioritarios en el diseño curricular aragonés.

El aprendizaje realmente significativo a través de una enseñanza para la comprensión y una estimulación de los procesos de pensamiento. Promover una enseñanza para la comprensión que fomente el desarrollo de un pensamiento eficaz, crítico y creativo. Enseñar a pensar desarrollando destrezas y hábitos mentales, a través de todas las áreas, y posibilitando el desarrollo de un pensamiento eficiente transferible a todos los ámbitos de la vida y acorde con un aprendizaje competencial. Este tipo de enseñanza favorece la permanencia de los aprendizajes y una mejora en la capacidad de seguir aprendiendo.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.c)

El desarrollo de la inteligencia queda pues así vinculado directamente a las experiencias vividas y el contexto sociocultural que se relacionan con la inteligencia adquirida a través de la escuela. Ambas inteligencias, *práctica* y *académica*, se funden dando lugar a la **inteligencia cultural** que será tanto más rica cuanto mayores y más variadas sean las interacciones en el aula, el centro educativo y el entorno del niño.

No podemos obviar en este apartado la *teoría sociocultural del desarrollo del aprendizaje* de Vygotsky (1989). En ella nos habla de la relación entre el desarrollo cognitivo y el contexto sociocultural entendiendo el aprendizaje como un proceso social pues todo lo que ha sido individual antes ha sido social, todo lo que ha sucedido en un plano intrasubjetivo antes lo ha hecho en un plano intersubjetivo, por lo que no se puede entender la mente fuera del contexto social.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). [...] Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygostky, 1989, p. 94)

Además Vygotsky (1989) también desarrolló su teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo*, que establecía como la distancia entre el desarrollo real del niño, es decir, lo que el niño conoce y domina, y el nivel potencial de desarrollo, o lo que es lo mismo, aquello que un niño puede alcanzar con la ayuda de un adulto.

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygostky, 1989, p. 133)

En base a esta teoría afirmaba que los niños pueden llegar a realizar acciones mucho más complejas de lo que cabría esperar por su edad gracias a la intervención de una persona adulta más experimentada. Pero en contra de lo que tradicionalmente se ha interpretado, este adulto no tiene por qué ser un docente. Esta es la filosofía de los GG.II. en los que participan adultos voluntarios, no docentes. En ellos además se

procura la mayor heterogeneidad de sexos, culturas, etnias, etc. de modo que cuanto más ricos sean los contextos de procedencia de estos voluntarios mayores serán las posibilidades de aprendizaje de los alumnos a través de esa **inteligencia cultural**.

Todo ello nos lleva a concluir que la inteligencia está ligada, indisolublemente, a la experiencia y al contexto sociocultural por lo que un individuo puede mostrar unas determinadas habilidades en un contexto concreto y no en otro en base a su experiencia personal y la adaptación al medio.

3.2.3. Transformación

Durante años la escuela tradicional ha tenido tendencia a reproducir en las aulas las desigualdades de la sociedad. Se creaban diferentes itinerarios según las capacidades de los alumnos rebajando las exigencias y mermando así sus posibilidades de logro. Se agrupaba a los alumnos en función de su potencial haciendo adaptaciones curriculares que reducían las expectativas del alumnado con mayores dificultades contribuyendo así a agrandar esas diferencias cuando, por el contrario, y tal y como afirmaba Freire (1997) el papel de la escuela debería ser el de superador de esas diferencias. La escuela debe potenciar las relaciones de igualdad mediante el diálogo igualitario y la democracia para que gracias a esa transformación interior logremos también transformar el entorno y toda la sociedad.

Hoy en día hemos asumido que el contexto influye en los aprendizajes tal y como hemos comentado al hablar del *diálogo igualitario* como apuntaban Lave y Wenger (1991). Por tanto, la mejora de los aprendizajes pasa también por la intervención y mejora del entorno. Hemos de huir de la creencia popular de que de entornos desfavorecidos no pueden surgir alumnos universitarios o académicos brillantes y del conformismo y resignación que llevaban implícitos.

Vygostky (1996) en su *teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje*, además de hablarnos de la *inteligencia cultural*, incidía en esta apartado de la **transformación** argumentando que no hay que adaptarse al medio sino transformar éste para asegurar el desarrollo y la mejora educativa. Hasta hace bien poco en las escuelas se hablaba de *educación compensatoria* en un intento fallido de “compensar” las desigualdades de aquellos alumnos en situación más desfavorecida. En contra de la intención inicial, este sistema compensatorio resultaba excluyente y segregador y no hacía sino aumentar las diferencias entre los alumnos que recibían dicha atención compensatoria y el resto. La solución pasa por no conformarse con esa apuesta por una educación “minimalista” sino hacer una propuesta de máximos. El éxito será tanto mayor cuanto mayores sean nuestras expectativas. La verdadera enseñanza transformadora es la que se dirige a la modificación del contexto introduciendo todos los recursos y herramientas necesarias para acelerar el aprendizaje de los alumnos.

En esta línea se enmarcan los GG.II., grupos heterogéneos, como elemento acelerador del ritmo de aprendizaje y generador de interacciones, no sólo entre los

alumnos, sino también con adultos provenientes de contextos muy diferentes lo que favorecerá los aprendizajes y que el Currículo aragonés refleja como uno de sus principios metodológicos fundamentales.

La combinación de diversos agrupamientos, priorizando los heterogéneos sobre los homogéneos, valorando la tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo como medios para favorecer la atención de calidad a todo el alumnado y la educación en valores. Para que el reto de la heterogeneidad de los grupos de alumnos sea un elemento de enriquecimiento es necesario apoyarse en métodos diseñados expresamente para ello, como los mencionados. Ello debe revertir en una mejor valoración por parte del alumnado de la diversidad del aula y una mejor capacidad para trabajar con todos los compañeros.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.n)

Flecha y otros (2011) en sus Actuaciones de éxito en las escuelas europeas, afirman:

Los agrupamientos homogéneos no mejoran, sino que incluso empeoran el rendimiento general del alumnado con menor nivel de aprendizaje. Esta división también incrementa las diferencias entre el rendimiento del alumnado: disminuye el logro de los de nivel más bajo, mientras que los que tienen mayor nivel de aprendizaje se benefician, o su rendimiento no se ve afectado. Los grupos más vulnerables son los más perjudicados por el agrupamiento homogéneo, tanto en lo que se refiere a sus oportunidades de aprendizaje como a las relaciones entre grupos. (Flecha y otros, 2011, p.55)

Bruner (1996) propone una organización de las aulas en pequeñas “*subcomunidades de mutuos aprendizajes*” en la que todos los miembros aprenden juntos a través de las aportaciones de unos y de otros. Se trata, en definitiva, de un aprendizaje interactivo en el que el alumno es el protagonista y sujeto activo de los aprendizajes y el maestro un mero guía u orientador de éste.

La contribución a la autonomía en los aprendizajes que conlleva el desarrollo de la competencia de aprender a aprender como elemento fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida. Requiere incluir en el currículo y en la práctica educativa aspectos como el autoconocimiento, las estrategias de aprendizaje y su autorregulación, el trabajo en equipo y la evaluación formadora.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.i)

Posteriormente Bruner (1998) ampliará esta teoría y la hará extensiva al campo de la cultura en general que se elabora y reelabora a través del diálogo. "La implicación más general es que una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes" (p. 128). Pero además, Bruner va más allá al afirmar que los niños aprenden a construir el mundo con la ayuda de los adultos y que su percepción de éste depende de las interacciones que se hayan generado y del contexto social en el que se hayan producido.

No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Es esto lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida. (Bruner, 1988, p. 132)

En esta misma línea se encuadran también las teorías y el principio de *participación guiada* de Rogoff (1993) quien dice:

El concepto de participación guiada incluye tanto el papel que desempeña el individuo como el contexto sociocultural. En lugar de intervenir como fuerzas separadas o que interactúan, los esfuerzos individuales, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados a través de todo el desarrollo infantil, hasta que

los niños llegan a participar plenamente en la actividad social. (Rogoff, 1993, p. 43)

Por último cabe destacar las aportaciones de Wells (2001) al hablar de la *indagación dialógica*. Wells propone una reestructuración de los espacios educativos que favorezca la indagación y la exploración en busca de respuestas a los interrogantes que los alumnos puedan plantearse. Todo ello desde una perspectiva dialógica en la que los alumnos participan de forma colaborativa y heterogénea con la intervención de personas adultas.

Una conceptualización dialógica del aprendizaje-enseñanza donde el conocimiento es construido conjuntamente por el enseñante y los estudiantes mientras realizan actividades conjuntas que se negocian en lugar de ser impuestas. Según esta concepción, el principal objetivo de la educación es mejorar la comprensión de todos los interesados mediante la apropiación y el aprovechamiento de los recursos de la cultura como instrumentos para participar en indagaciones que tienen una importancia al mismo tiempo individual y social y que tienen repercusiones para la acción más allá del aula. [...] El individuo se transforma en función de su comprensión y su potencial para la acción y, al aplicar estos recursos, también transforma la situación a la que los aplica. (Wells, 2001, p. 234)

Hoy en día esta *indagación* pasa por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que en los últimos tiempos han pasado de ser únicamente una fuente de información a ser un instrumento más para el aprendizaje y el conocimiento para los alumnos (TAC) a través de las cuales el alumno ha de ser capaz, no sólo de buscar y encontrar la información que necesite, sino de seleccionar aquella que más se adecue al propósito que se le requiere.

La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso didáctico del profesor pero también como medio para que los alumnos exploren sus posibilidades para aprender, comunicarse y realizar sus propias aportaciones y creaciones utilizando diversos lenguajes. (O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.1)

3.2.4. Dimensión instrumental

“Cuando hablamos de **dimensión instrumental** nos referimos al aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales que constituyen la base para acceder a los demás aprendizajes.” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, p. 109). El *aprendizaje dialógico* pretende que, todos los niños accedan por igual a esos aprendizajes que les posibiliten estudiar sin limitaciones, no sólo en igualdad de oportunidades sino con igualdad en sus resultados como proponía Chomsky (1995).

“La dimensión instrumental del aprendizaje dialógico se basa en la intención de que cada uno de los niños y de las niñas ha de aprender tanto o más que en cualquier otra escuela.” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, p. 110)

La escuela tradicional, tal y como comentábamos al hablar de la *transformación*, ha sido segregadora y acrecentadora de las diferencias. Algunas teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, 1989) han contribuido a esta desigualdad condicionando los aprendizajes de los niños de familias desfavorecidas y con pocos recursos a una educación “compensatoria” mal llamada “*currículum de la felicidad*”. Este tipo de pedagogía suponía las bajas expectativas del alumnado perteneciente a clases sociales más desfavorecidas y adaptaba sus exigencias a unos “mínimos para desenvolverse” en su entorno limitando así sus posibilidades. Bajo la creencia de que los niños así eran más felices se adecuaban los currículos creando para ellos programas elementales, aprendizajes básicos, itinerarios diferenciados (*tracking*), condicionando, de algún modo, el futuro de esos niños a no progresar más que el resto de su entorno, entorno que, por otra parte, debido a su escasa formación académica no era capaz de apreciar el valor del esfuerzo y de la educación resignando a su descendencia a una formación similar a la suya.

La segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos afecta profundamente a su éxito académico y a sus posibilidades de empleo en el futuro. Cuanto antes comienza esta separación, mayores son las diferencias apreciables entre los alumnos y alumnas situados en los distintos itinerarios. (Flecha y otros, 2011, p. 38)

Lo que la realidad nos muestra es que, precisamente, aquello que más necesitan 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 y Racionero, 2008, p. 203)

En la actualidad todavía se producen prácticas segregadoras en nuestro sistema educativo que aumentan la desigualdad entre ciertos colectivos sociales. Nuestro sistema permite el agrupamiento en grupos homogéneos por nivel dentro del aula o la realización de desdobles con grupos homogéneos, adaptaciones curriculares fuera del aula, escolarización especializada, programas de aprendizajes básicos, etc., medidas todas ellas muy lejos de una verdadera escuela inclusiva.

En el contexto educativo actual, el profesorado encuentra gran dificultad para atender a la diversidad de necesidades del alumnado de los grupos mixtos. El agrupamiento homogéneo es un intento de hacer frente a esta situación, adaptando el currículo, distribuyendo al alumnado según niveles de rendimiento y, a menudo, incrementando los recursos humanos. Varios estudios han demostrado que existe una correlación negativa entre el agrupamiento homogéneo y los resultados académicos obtenidos. Es más, este modelo genera mayores diferencias en cuanto al rendimiento del alumnado y reduce las oportunidades de aprendizaje de aquellos que obtienen peores resultados o pertenecen a grupos desfavorecidos. (Flecha y otros, 2011, p. 20)

Freire (1997) nos habla de la *curiosidad epistemológica* refiriéndose así a la necesidad del ser humano de buscar y conocer la verdad de las cosas, fenómeno al que no son ajenos los niños. Este conocimiento se verá tanto más reforzado cuando mayores sean las condiciones que favorezcan el diálogo, la exploración y la indagación.

En la misma línea se manifestaba Wells (2001) en su obra *Indagación Dialógica*, como hemos visto al hablar del principio de *transformación*, al afirmar que los niños muestran una capacidad innata a la indagación, la exploración y al aprendizaje y que todo se consigue a través del diálogo. Es lo que podríamos entender como *aprendizaje por descubrimiento*, desde una perspectiva dialógica, y que constituye otro

de los principios metodológicos del actual currículo de la Educación Primaria en Aragón.

El aprendizaje por descubrimiento como vía fundamental de aprendizaje. Siempre que sea posible, el aprendizaje debe dar respuesta a cuestiones que se ha planteado el alumnado e implicar un proceso de investigación o resolución; para lo cual resultan idóneos los proyectos de trabajo y las tareas competenciales, entre otros.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.d)

Pero estos aprendizajes han de afianzarse mediante su funcionalidad. La escuela ha de facilitar situaciones y contextos diversos en los que poner en práctica estos aprendizajes. De ahí el aprendizaje competencial en el que se ponen en uso los conceptos aprendidos en situaciones de la vida real demostrando así su utilidad y su necesidad para el desenvolvimiento en el día a día. Esa es también la *dimensión instrumental* del aprendizaje.

La aplicación de lo aprendido a lo largo de la escolaridad en diferentes contextos reales o simulados, mostrando su funcionalidad y contribuyendo al desarrollo de las competencias clave. La realización de tareas y actividades que conlleven la aplicación de lo aprendido a lo largo de la escolaridad en diferentes contextos reales o simulados contribuye al desarrollo de las competencias clave y da mayor sentido a muchos de los aprendizajes.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.e)

La participación de la comunidad en los centros escolares mejora el rendimiento académico del alumnado. Los datos sugieren que el nivel de competencia en lectoescritura de los niños y niñas mejora cuando las familias participan más en los centros escolares. Y al contrario, si las familias no participan de manera activa, se abre una brecha en la competencia en lectoescritura entre el alumnado, dependiendo del nivel educativo de sus padres. Cuando la familia participa activamente, estas diferencias desaparecen. (Flecha y otros, 2011, p. 76)

3.2.5. Creación de sentido

La sociedad actual está inmersa en un profundo cambio político, económico y social al que la escuela no puede ser ajena. Frente a los modelos tradicionales aparecen las nuevas políticas en las que el diálogo es el elemento fundamental para lograr una convivencia pacífica y democrática. Sin embargo la escuela sigue manteniendo estructuras jerárquicas de poder en las que la participación de alumnado y familiares queda relegada a un plano más testimonial que realmente igualitario. Ello implica que, en ocasiones, se genere una pérdida de sentido entre las necesidades e inquietudes de los alumnos y sus familias y las propuestas del centro educativo. Hemos de caminar hacia una **creación de sentido** en la educación basada en la coincidencia de intereses y prioridades. Es necesario unir lo que ocurre e importa en el contexto educativo con lo que suceden en el interior de las aulas. La escuela no puede vivir ajena a lo que ocurre en su entorno y para ello es imprescindible dar voz y participación al entorno dentro del centro educativo para que la comunidad se sienta identificada con la escuela y ésta se sienta vinculada al contexto en el que se ubica. Una escuela ubicada en un barrio de población mayoritariamente de etnia gitana será totalmente carente de sentido si no incluye en su proyecto educativo y en su currículo aspectos relacionados con la cultura romaní. Eso favorecerá en los alumnos el deseo de aprender y el compromiso con su propio aprendizaje al entender la escuela como parte de su realidad, de su vida diaria y de su cultura.

La promoción del compromiso del alumnado con su aprendizaje. Para ello se promoverá la motivación intrínseca de los alumnos, vinculada a la responsabilidad, autonomía y al deseo de aprender. Se promoverá, asimismo, la implicación del alumnado en todo el proceso educativo, tomando en consideración sus intereses y necesidades, fomentando su participación en la toma de decisiones y en la evaluación. Todo ello procurando una coherencia con los planteamientos educativos familiares.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.p)

En los últimos años hemos vivido la transformación de las A.P.A. (Asociaciones de Padres de Alumnos) en A.M.P.A. (Asociaciones de Madres y Padres de alumnos) ampliando el concepto, no sólo por una cuestión de género, sino porque la implicación de las madres en el proceso educativo de sus hijos e hijas era, si no mayor, al menos igual que la de los padres. Hoy de nuevo asistimos a un nuevo concepto el de las A.F.A. (Asociaciones de familias de alumnos) pues en la sociedad actual los modelos de familia también han cambiado y en la educación de nuestros alumnos intervienen otras personas que también forman parte del núcleo familiar (abuelos, hermanos, tíos, primos, nuevas parejas de papá y mamá...). Es esta concepción mucho más amplia la que nos hace entender que no sólo son los progenitores los que pueden jugar un importante papel en la educación de los niños sino que todo el entorno familiar y vecinal, en definitiva, toda la comunidad puede resultar un agente activo en la educación de los niños. Pero este cambio no puede relegarse a un cambio terminológico. Es necesario facilitar una verdadera y efectiva participación de la comunidad en la vida diaria del centro escolar que no se relegue al papel, más bien testimonial, de las A.F.A. o de los representantes en los Consejos Escolares cada vez con menores atribuciones y responsabilidades. Es necesario vincular a la comunidad en la toma de decisiones y gestión del centro escolar para acortar la brecha existente ente familia y escuela y dotarla de verdadero sentido. A menudo escuchamos quejas de docentes que se lamentan de la falta de implicación de algunas familias, pero es difícil implicar a las familias en la vida escolar del centro cuando se coartan sus iniciativas, se vetan sus propuestas y sus intervenciones quedan relegadas a situaciones puntuales.

La relación con el entorno social y natural y, muy especialmente, con las familias como principal agente educativo. Desde el aula se debe favorecer la permeabilidad con el entorno del que proceden los alumnos. La coordinación y colaboración con las familias es un aspecto fundamental, al que se pueden sumar otras iniciativas como el aprendizaje servicio o las comunidades de aprendizaje.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.r)

Este es un problema que han sabido resolver las *Comunidades de Aprendizaje* en las que, mediante la organización en comisiones mixtas de trabajo con la participación e implicación de todos los colectivos de la comunidad (familiares, entidades sociales, etc.)

se ha dotado de pleno sentido a la gestión del centro escolar con una verdadera participación libre y democrática. “Todos los sectores sociales y culturales pueden participar y aportar sus ideas e iniciativas desde sus propios mundos de la vida y todas las personas pueden desarrollar sus culturas e identidades compartiendo el mismo proyecto y aprendiendo unas de otras.” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, p. 77).

El aprendizaje dialógico es una de las mejores herramientas para superar la pérdida de sentido. El cambio social que estamos viviendo, promovido por el tránsito a la sociedad de la información y del riesgo, la pérdida de estabilidad laboral, y la consiguiente inseguridad y descenso de las expectativas para jóvenes y personas adultas, la difuminación de los valores tradicionales familiares, la puesta en cuestión de los grandes modelos sociales alternativos, etc. han promovido huídas hacia lo tradicional, el fundamentalismo religioso o nacional, el sinsentido, la vivencia de lo inmediato como forma de vida, mientras parece que la sociedad se aferra al dinero como único valor seguro. Y, mientras tanto, a la educación se le pide la afirmación de unos valores que la sociedad no sabe muy bien cuáles son. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, p. 104).

3.2.6. Solidaridad

La democracia que proclama como ideal propio la igualdad de oportunidades requiere una educación en la que la enseñanza y la aplicación social, las ideas y la práctica, el trabajo y el reconocimiento del sentido de lo que se hace estén unidos de principio a fin. Escuelas como las que hemos estudiado en este libro [...] demuestran que el ideal de dar oportunidades iguales para todos se ha de convertir en una realidad. (Dewey, 1994, p. 99)

Cuando se lucha, desde la escuela, contra la exclusión social desde la transformación, la democracia, la igualdad, etc. éstas, indefectiblemente, nos van a conducir hacia la **solidaridad**. Un proyecto de escuela basado en el *aprendizaje dialógico* debe regirse, indiscutiblemente, por el principio de **solidaridad**. Pero no se trata sólo de una relación de compañerismo entre iguales, de camaradería y fraternidad ni de apoyo a los más desfavorecidos mediante campañas puntuales, se trata de una verdadera acción solidaria en el día a día y en todo momento.

Ya hemos visto que mediante el *aprendizaje dialógico* se transformaba el rol del docente estableciendo relaciones de igual a igual entre los alumnos y las familias. El maestro pone todos sus conocimientos, experiencias y recursos a disposición del colectivo. El éxito del grupo, de la escuela y de la comunidad en general, es también su éxito. Del mismo modo, los voluntarios colaboradores con la escuela hacen lo propio mediante su participación en los GG.II. o en las otras actividades ofreciendo el máximo de sus posibilidades. De este modo se generan multitud de intercambios comunicativos, de interacciones solidarias desde el *diálogo igualitario* en las que todos aportan en beneficio de todos con la satisfacción de que el progreso del grupo es el progreso de todos y cada uno de sus miembros.

Se mejoran así los aprendizajes pero también las relaciones personales. La convivencia mejora en tanto en cuanto que los alumnos perciben ese clima de ayuda y solidaridad entre los adultos que intervienen en el aula y la trasladan a su propia experiencia vital mejorando notablemente el clima de aula.

El logro de un buen clima de aula que permita a los alumnos centrarse en el aprendizaje y les ayude en su proceso de educación emocional. Este clima depende especialmente de la claridad y consistencia de las normas y de la calidad de las relaciones personales. Debe tenerse muy presente que hay que ayudar a los alumnos a desarrollar y fortalecer los principios y valores que fomentan la igualdad y favorecen la convivencia, desde la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.m)

El aprendizaje no es individual, sino social, y se construye a través de las interacciones y del lenguaje. Bajo esta premisa se desarrolla la teoría del *interaccionismo simbólico* (Mead, 1972) quien además concluye que esas mismas interacciones son las que forjan la personalidad del individuo mediante la relación que se establece entre la imagen que uno tiene de sí mismo y la que proyecta hacia los demás o los demás perciben de éste. Desde una perspectiva dialógica, mediante interacciones solidarias basadas en el *diálogo igualitario*, podemos ser más capaces de establecer relaciones de empatía para ponernos en el lugar del otro y transformar así las imágenes negativas, los estereotipos y los prejuicios en aras de una convivencia mucho más solidaria e igualitaria.

Ningún individuo puede organizar toda la sociedad; pero uno afecta continuamente a la sociedad por medio de su propia actitud, porque provoca la actitud del grupo hacia él, reacciona a ella y, gracias a dicha reacción, cambia la actitud del grupo [...]. Pero podemos hacer tal cosa, sólo en la medida en que logramos provocar en nosotros la reacción de la comunidad; sólo tenemos ideas en la medida en que tenemos capacidad para adoptar la actitud de la comunidad y luego reaccionar a ella. (Mead 1972, p. 202)

Otro autor interesante al hablar de este principio es Hartup (1992) quien afirmaba que las relaciones entre iguales que se establecen en la niñez contribuyen notablemente al desarrollo cognitivo y social del niño e influyen en la efectividad con la que se funcionará en la vida adulta. Por tanto, favorecer las interacciones solidarias, igualitarias y democráticas en la infancia, garantizará ciudadanos solidarios,

respetuosos, tolerantes y democratas en el futuro. En ello radica a verdadera transformación social del *aprendizaje dialógico*.

El mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con otros niños. Los niños que generalmente no son aceptados por otros niños, que son identificados como agresivos o destructores, que son incapaces de sostener una relación estrecha con otros niños y de ubicarse en la cultura a la que pertenecen sus demás compañeros corren serios «riesgos» (Hartup, 1992 p. 1)

3.2.7. Igualdad de diferencias

Mientras las estructuras europeas cierran muros a la nueva inmigración, muchas instituciones educativas reclaman un espacio compartido donde el respeto por cualquier diferencia sea recogido en unas normas mínimas de convivencia consensuadas entre todos y todas. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, p. 125).

Pese a estar escrito hace más de 10 años este párrafo sigue pleno de sentido en nuestros días. La escuela actual abandera el proceso de inclusión social donde las minorías y las diferencias no son sólo aceptadas, sino entendidas como una fuente de enriquecimiento cultural y de aprendizaje. La heterogeneidad aporta un mayor número de vivencias, de experiencias, de puntos de vista que contribuyen a un mayor aprendizaje del grupo.

“*Todos somos iguales, todos somos diferentes*” ha sido durante años el lema de la escuela inclusiva en nuestra comunidad. Igualdad en derechos, obligaciones y oportunidades desde la aceptación, valoración y respeto a las diferencias. Una igualdad que no supone la pérdida de identidad de las minorías absorbidas por el gran grupo sino todo lo contrario; el gran grupo se enriquece con las aportaciones de las minorías étnicas y culturales.

En ello se basa este principio del *aprendizaje dialógico*. Frente a la homogeneización e incluso el sectarismo de la escuela tradicional, la escuela basada en el *aprendizaje dialógico* se beneficia de esa heterogeneidad de sus aulas y de su comunidad entendiendo ésta como algo positivo y enriquecedor. No se apuesta por una adecuación del currículo en objetivos y contenidos, sino por una contextualización de éste en la que las diferentes identidades de la comunidad queden plasmadas y reconocidas. La igualdad en objetivos y oportunidades debe verse también plasmada en una igualdad en los resultados de todos los miembros de la comunidad. Por ello esta escuela, verdaderamente inclusiva, deberá adecuar sus actuaciones y su metodología a la realidad diversa de sus aulas, no sólo en lo que a la diversidad étnica o cultural se refiere, sino a la pluralidad de pensamientos, de capacidades y a las realidades particulares de cada uno de sus miembros.

La atención a la diversidad de los alumnos como elemento central de las decisiones metodológicas. Conlleva realizar acciones para conocer las características de cada alumno y ajustarse a ellas combinando estrategias, métodos, técnicas, recursos, organización de espacios y tiempos para facilitar que alcance los estándares de aprendizaje evaluables; así como aplicar las decisiones sobre todo lo anterior de manera flexible en función de cada realidad educativa desde un enfoque de escuela inclusiva.

(O. 16 de junio de 2014. Artículo 9.a)

La organización del aula en grupos interactivos refuerza enormemente este principio. La heterogeneidad de los grupos facilita la presencia de personas con diferentes ritmos de aprendizaje y pertenecientes a diversos colectivos en cada uno de ellos cuyas aportaciones y opiniones serán tenidas en igual consideración puesto que el *diálogo igualitario* es otro de los principios fundamentales de este aprendizaje. La presencia de familiares voluntarios miembros de culturas no mayoritarias contribuirá a enriquecer esas aportaciones e interacciones en el grupo y a dar mayor visibilidad a esas diferencias. De este modo los alumnos no sólo se acercarán al conocimiento de otras costumbres y culturas, sino que aprenderán a valorarlas, respetarlas y a deshacerse de prejuicios y estereotipos. Este conocimiento y vivenciación de otras entidades culturales ayudará a la interiorización de sus realidades de forma tolerante eliminando posibles conflictos sociales y/o raciales y facilitando una convivencia pacífica e igualitaria.

La participación de las familias no debe relegarse sólo a su papel como colaborador en los grupos interactivos. La implicación de éstas en la organización y funcionamiento del centro escolar ha de ser máxima formando parte de la vida diaria del centro y de la toma de decisiones que atañen tanto a la gestión del centro como a la educación de sus hijos e hijas. La organización por comisiones de trabajo de las *Comunidades de aprendizaje* con la participación activa de los familiares es un paso más en esta verdadera y efectiva inclusión y supone el reconocimiento de la importancia social, cultural y educativa de las diferencias.

“Mediante la participación en la toma de decisiones y en las actividades de aprendizaje del centro escolar las familias pueden contribuir a crear una pedagogía culturalmente relevante, que incluya también un currículo sensible a las diferencias culturales.” (Flecha y otros, 2011, p. 79)

“Nuestra lucha contra las discriminaciones, contra la negación de nuestro ser sólo alcanzará la victoria si realizamos lo que es obvio: la unidad en la diversidad.”

(Freire. 1997, p.94)

3.3. GRUPOS INTERACTIVOS

Los **grupos interactivos** no son una metodología. Para Elboj y Niemelä (2010), “son un enfoque específico de organización del aula” que se lleva a cabo, fundamentalmente, en centros educativos que se han transformado en *Comunidades de aprendizaje* pero que en los últimos años se ha hecho extensivo a centros con características muy diferentes. Sus objetivos fundamentales son el aumento del aprendizaje de todos los alumnos y la mejora de la convivencia.

En los GG.II. la clase se divide en varios grupos de igual número de miembros en función de la ratio de aula, lo que no implica una metodología específica basada en el aprendizaje cooperativo. La metodología utilizada no tiene por qué ser diferente de la habitualmente utilizada en el aula. Estos grupos tienen como requisito ser lo más heterogéneos posible en cuanto a reparto de sexos, minorías étnicas, cultura, capacidad, ritmo de aprendizaje, etc. El profesor/tutor divide la clase en actividades, tantas como grupos, y el tiempo de la sesión en partes iguales para cada una de las actividades a desarrollar. Así, por ejemplo, una clase de 25 alumnos podría repartirse en 5 grupos con 5 miembros y una sesión de clase de 90' se distribuiría en 5 actividades de 15' de duración cada una (75' en total). El tutor es el encargado de planificar las actividades que asignará a cada uno de los voluntarios quien guiará a los alumnos en su desarrollo durante el tiempo de duración de ésta. Transcurrido el tiempo fijado, los alumnos cambiarán de actividad y, por ende, de voluntario. El voluntario no cambia de tarea sino que se hace cargo de una misma actividad con cada uno de los grupos durante todo el tiempo de la sesión. Su función no es la de reemplazar al docente sino la de garantizar la participación y colaboración de todos los miembros del grupo y fomentar sus interacciones mediante un proceso de aprendizaje dialógico. (El papel específico del voluntario lo veremos en el siguiente apartado).

“Cada niño y cada niña de un grupo consideran un objetivo propio el éxito en el aprendizaje de todo su grupo” (Ondina, Buitago y Alcalde, 2004, p. 43). De este modo, además de garantizar unos efectivos intercambios comunicativos, se mejoran los aprendizajes. Todos los alumnos se ven inmersos en un proceso de metacognición en el que no sólo es importante comprender conceptos y aplicarlos correctamente sino saber explicar a sus compañeros el proceso seguido y las estrategias utilizadas.

Pero los GG.II. exceden de lo estrictamente curricular. “Contribuyen a mejorar el rendimiento académico y la solidaridad entre el alumnado” (Flecha y otros, 2011, p. 92). Las interacciones entre los alumnos ponen de manifiesto los principios del aprendizaje dialógico desarrollados anteriormente. El *diálogo igualitario* favorece esos intercambios comunicativos de igual a igual en los que ninguno de los miembros se sitúa en una posición de poder o privilegio por encima del resto. Se fomenta la *solidaridad* y la cooperación al intentar el éxito del grupo y no el propio estableciéndose lazos de colaboración y ayuda entre todos los miembros del equipo cuyas aportaciones a éste son tenidas en cuenta por igual.

3.3.1. El tutor

Organización de los grupos, atender a las necesidades que surgen, recibir feedback por parte de los voluntarios/as al terminar la actividad o realizar evaluación conjunta con las y los voluntarios/as y el alumnado. (Racionero, García, Aubert, y Puigvert, 2009, p.5)

Como se ha apuntado anteriormente, el profesor/tutor es el encargado de distribuir a los alumnos en grupos lo más heterogéneos posible y de asegurar que esta heterogeneidad se mantenga a lo largo de todo el curso. Será necesario reorganizar los grupos si se produce una tendencia a la homogenización. Además, será quien diseñe las actividades a realizar durante la sesión de GG.II. enmarcadas dentro de su proyecto curricular, adaptadas a sus alumnos y a la duración estimada para cada una de ellas. Es el responsable final de la evaluación por lo que también es el encargado de elaborar las pautas de observación de cada actividad por parte de los voluntarios, las hojas de recogida de datos y de liderar la coordinación con los voluntarios antes, durante y después de las sesiones.

Antes de cada sesión el tutor se reúne con los voluntarios que van a participar ese día en las actividades de clase y les explica las diferentes tareas que los alumnos realizarán de modo que estos puedan prepararlas y resolver cualquier duda que puedan tener al respecto. Les facilita una hoja de recogida de datos e indica los aspectos en los que debe incidir su observación del alumnado. Todas las partes ratifican su compromiso de confidencialidad.

Durante la sesión el tutor no participa en ninguno de los grupos. Su papel es el de coordinar a los voluntarios durante el desarrollo de las diferentes tareas, atender las dudas del alumnado que el voluntariado no pueda resolver y dar apoyo cuando sea necesario. Indica el momento en el que los grupos tienen que cambiar de actividad.

Al finalizar la clase el tutor y los voluntarios se reúnen de nuevo para valorar el desarrollo de la clase, recoger las diferentes observaciones anotadas por los voluntarios, comentarlas y escuchar posibles sugerencias para futuras sesiones.

3.3.2. El voluntariado

El voluntario no es un sustituto del docente. No es tampoco un apéndice de éste. No se trata por tanto de un caso de docencia compartida como los descritos por Durán y Miquel (2003) sino una colaboración basada en la participación y el aprendizaje dialógico.

El papel del voluntario no es enseñar a los alumnos ni facilitar las respuestas a sus tareas sino propiciar la participación por igual de todos los miembros del grupo, fomentar los intercambios comunicativos, dinamizar las interacciones y garantizar que todo ello se desarrolle en un clima de armonía, valores democráticos y solidaridad.

El voluntario será el encargado de explicar a cada grupo la actividad a realizar (previamente propuesta por el tutor) y de generar una interdependencia positiva con relación a los logros del grupo y de cada uno de sus miembros. Explicará también los criterios para el éxito de la tarea y orientará y/o asignará roles de trabajo dentro del equipo.

Un maestro o maestra sola no puede transformar el aula en un espacio interactivo, es necesaria la participación de otras personas adultas que contribuyan a este proceso. [...] Al incluir más personas adultas en el aula, se multiplican las estrategias de aprendizaje porque se generan interacciones con el maestro o maestra, los y las voluntarios de los grupos y los demás niños y niñas, acelerando así el proceso de alfabetización. (Soler, 2003)

Será importante, tal y como se ha apuntado en el apartado anterior, la coordinación con el profesor/tutor y su aportación a la evaluación del alumnado.

Por otra parte, no se requiere un perfil específico para ser voluntario. Cualquier persona que desee colaborar como voluntario es válida siempre que cumpla el mínimo grado de compromiso exigido y respete el principio de confidencialidad.

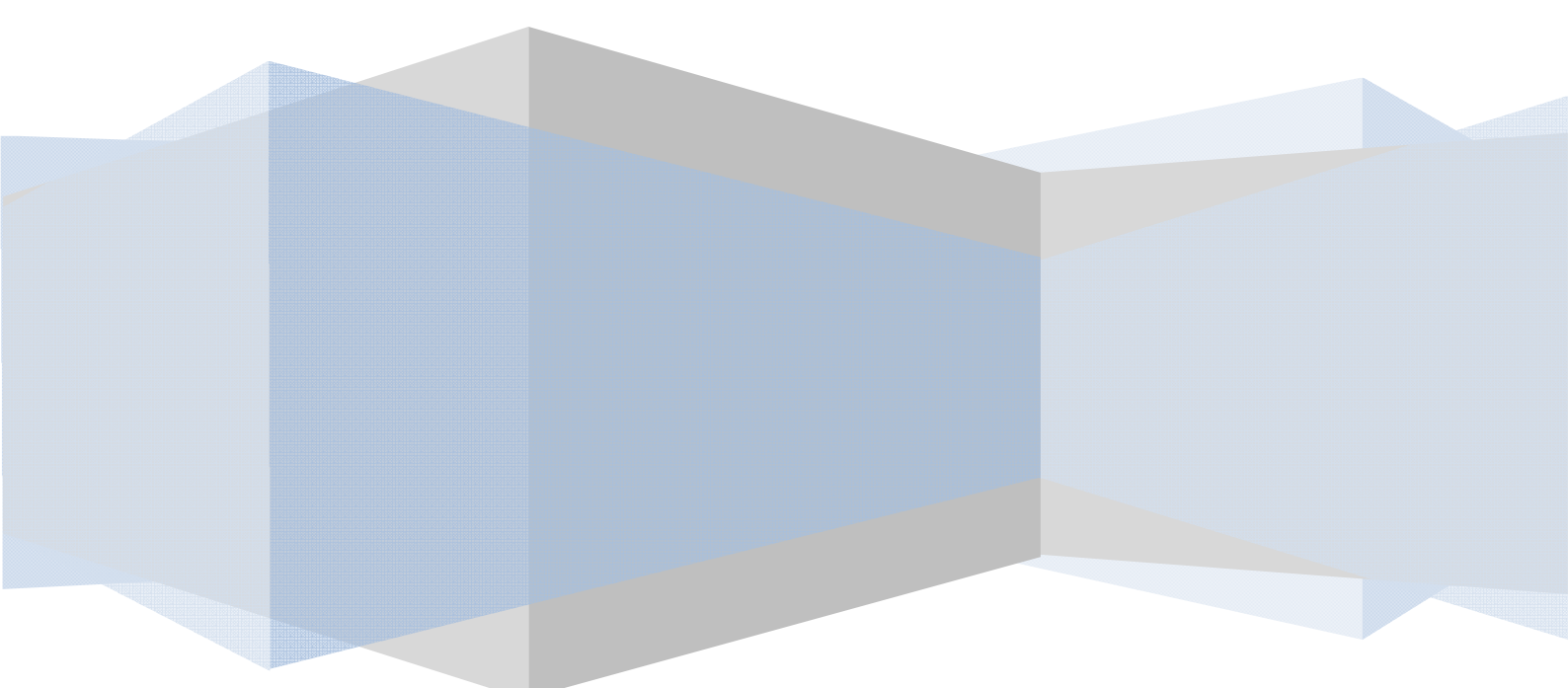
El voluntario no sustituye al docente por lo que no es necesario que tenga una formación académica específica. Sí debería mostrar una actitud neutral, dialogante, favorecedora de las interacciones y poseer habilidades cooperativas que pueda transmitir a los alumnos.

Tal y como afirman Valls y Munté (2010) “Todas las personas tienen inteligencia cultural” por lo que todas las personas son susceptibles de poder participar como voluntarios en GG.II. Entre los perfiles más habituales encontramos 3 grandes grupos:

- Vinculados directamente con la comunidad educativa (padres/madres de alumnos, antiguos alumnos, profesores del centro ya jubilados...)
- Vinculados con el sistema educativo (estudiantes, generalmente de la Facultad de Educación, profesores de otros centros...)
- Otros miembros de la comunidad

Una experiencia. Grupos interactivos: el voluntariado y la transformación del contexto educativo.

**Conclusiones de las mesas de debate
con voluntarios y docentes participantes
en GG.II.**



4. CONCLUSIONES DE LAS MESAS DE DEBATE CON VOLUNTARIOS Y DOCENTES PARTICIPANTES EN GG.II.

Durante los meses de enero a marzo de 2016, el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (C.A.R.E.I.) organizó el curso “*Grupos Interactivos: una actuación educativa de éxito*” en virtud de la ORDEN de 9 de junio de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la continuación de Proyectos de Innovación Basadas en Evidencias a través de Grupos Interactivos y se convoca a los centros públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos interactivos durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017.

Los participantes en dicha formación pertenecían a los centros que al margen se citan y formaban parte de diferentes colectivos. Entre ellos había profesorado en activo, profesorado que colaboraba como voluntario en otros centros educativos y voluntarios propiamente dichos.

Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria:

C.E.I.P. Fernando el Católico (Zaragoza), C.E.I.P. Luis Vives (Zaragoza), C.E.I.P. Parque Goya (Zaragoza), C.E.I.P. La Almozara (Zaragoza), C.E.I.P. Benedicto XIII (Illueca), C.E.I.P. San Roque (María de Huerva), C.E.I.P. San Jorge (Herrera de los Navarros), C.E.I.P. Antonio Gargallo Moya (Escucha), C.I.P. El Justicia de Aragón (Alcorisa), C.E.I.P. San Javier (Escatrón) y C.R.A. del Mezquín (Castelserás)

Institutos de Educación Secundaria Obligatoria:

I.E.S. José Manuel Blecua (Zaragoza), I.E.S. Parque Goya (Zaragoza), I.E.S. Torres de los Espejos (Utebo)

Centros Privados Concertados:

C.P.E.I.P.S. Nuestra Señora del Carmen y San José (Zaragoza), C.P.E.I.P.S. San Valero (Alcañiz), C.P.E.I.P.S. La Salle-San José (Teruel), C.P.E.S. Salesianos Laviaga-Castillo (La Almunia de Doña Godina)

Otros centros: E.O.E.I.P. de Alcañiz

Dicho curso de formación incluía los vídeos de las sesiones formativas impartidas por el grupo C.R.E.A. durante el curso 2014-2015 y dos sesiones *World coffee* con participación de todos los asistentes al curso en las que tuve el privilegio de participar como moderador junto con los siguientes compañeros: M^a José Bailo, Alicia Echevarría, Carmen Elboj, Coral Elizondo, Estrella Laya y Palmira Meneses.

La dinámica de estas sesiones se planteó a modo de Grupos Interactivos en la que los moderadores actuábamos como voluntarios de los mismos fomentando las intervenciones de los participantes, asegurando sus interacciones y brindando oportunidades de diálogo y encuentro entre todos ellos.

Durante sus intervenciones se iban recopilando las ideas más recurrentes o mayoritarias para plasmarlas en un documento final cuyas conclusiones se recogen aquí, a modo de resumen.

1. Voluntarios: buscar, formar y seleccionar

La **búsqueda** de voluntarios para poner en práctica esta actuación educativa de éxito, supone un importante reto para la mayoría de los centros que no saben cómo afrontar esta situación.

Una de las vías más utilizada por los centros es la directa, a través de las reuniones de padres/madres, a principio de curso, y de las diversas tutorías individuales en las que el contacto es más directo y es más factible lograr el apoyo y la implicación de las familias.

Siempre resulta de gran apoyo la colaboración de la Asociación de Madres y Padres del Centro (AMPA) pero ésta se entendía más bien como un canalizador y transmisor de informaciones que como voluntarios con una participación directa. Hubo una opinión generalizada de que no hay que abusar de las familias que se implican constantemente en el centro y que, generalmente, suelen ser “voluntarias para todo”.

En la era de las Tecnologías de la Información y la comunicación todos los recursos que éstas nos ofrecen serán bienvenidos para la consecución de nuestro objetivo: Información a través de la web del centro, envío de correos electrónicos,

utilización de los grupos de whatsApp de las familias, etc., pero sin olvidar las notificaciones por escrito a las familias, la cartelería, etc.

Entre los colectivos que pueden ser susceptibles de colaborar como voluntarios en los GG.II. se destacaban, además de las familias del centro, el profesorado jubilado y los exalumnos que pueden resultar un colectivo interesante puesto que, de este modo, pueden seguir manteniendo una vinculación con su centro educativo, colaborando en sus actividades, sintiéndose partícipes de su día a día y aportando su propia experiencia en estas actuaciones.

No obstante, si lo que se pretende es implicar a la comunidad, todos coincidían en que es necesario “salir a buscar” voluntarios fuera del entorno del centro educativo, y no limitar la búsqueda a la comunidad educativa sino a toda la comunidad en general. Por ello otro potencial importante son los colectivos vecinales. Podría resultar interesante contactar con Asociaciones de vecinos, Centros de Mayores (donde se pueden encontrar voluntarios con los que crear además una relación intergeneracional) y otras entidades y colectivos del barrio.

Fuera del ámbito vecinal y de la propia comunidad, también se puede recurrir a la Universidad y, especialmente, a la Facultad de Educación a través de los alumnos en prácticas y de los estudiantes de Magisterio, en los centros de Primaria, así como de los alumnos del Máster de Secundaria en el caso de los I.E.S.

¿Qué es antes la formación o la selección?

Es necesario seleccionar a los posibles voluntarios para darles la formación adecuada pero también es necesario optimizar recursos para formar sólo a aquellos voluntarios que se adecuen al perfil demandado.

Es difícil establecer el orden y la priorización entre **formación** y **selección** lo que aportó una interesante reflexión en las mesas de debate.

Selección

Uno de los aspectos en el que coincidían todos los grupos entrevistados era el de la *heterogeneidad*. Del mismo modo que planteamos que los GG.II. sean lo más heterogéneos posible, había unanimidad en que los voluntarios también lo fueran. Los voluntarios han de ser un reflejo de una sociedad diversa y plural. Esta heterogeneidad se orientaba en tres aspectos:

1º.- Por origen: raza, etnia, sexos, edades... Cuánto más rica sea ésta más ricas serán también las aportaciones e interacciones en los grupos.

2º.- Por nivel socio-económico. No es conveniente centrarse sólo en un estrato concreto de la población, lo que a veces resulta muy recurrente en algunos barrios o zonas específicas, sino abrirse a la participación de voluntarios de diferentes niveles sociales, formaciones y ocupaciones dispares, etc. Los voluntarios deben ser un reflejo de la sociedad real.

3º.- Relación con el grupo-clase. Éste tema genera un debate desigual entre las familias del entorno rural y el urbano. En el primero, las bajas ratios en las aulas y el reducido número de habitantes de algunos municipios hacen difícil seleccionar voluntarios fuera del entorno escolar y, necesariamente, son las familias de los propios alumnos las que han de implicarse en el proyecto. En un centro urbano es mucho más fácil poder separar a los voluntarios que tengan implicación directa en un aula en concreto (hijos, familiares, vecinos) de modo que estos participen como voluntarios en las aulas en las que no estén sus familiares.

En todo caso, en ambas situaciones, se encontraban aspectos tanto positivos como negativos cuando el voluntario tiene una relación de parentesco con alguno de los alumnos del grupo en el que participa.

Donde la coincidencia era general era en las *cualidades* que todo voluntario debe tener a la hora de participar en estas actividades. Éstas se resumen en cinco pilares fundamentales:

- Interés: Deben mostrar una tendencia clara participar en las actividades del centro, a colaborar con este, a implicarse en su día, a recibir formación específica...
- Predisposición: Deben estar dispuestos a adaptarse a las necesidades, exigencias y normativas del centro, a los horarios de participación, a preparar las actividades a realizar, a recibir formación...
- Empatía: Han de conectar con los alumnos, ponerse en su situación, ser cercanos, compartir sus sentimientos...
- Asertividad: Los voluntarios deben propiciar las interacciones de los alumnos facilitando que estos expresen sus ideas de una manera sincera, clara, amable, procurando no influir en sus opiniones y haciendo que todos respeten las aportaciones e ideas de los demás sin ofender a nadie.
- Discreción: Han de ser extremadamente reservados con lo que ocurre dentro del aula y conscientes de que la prudencia ha de ser una de sus máximas. Lo que ocurre en el entorno educativo no debe trasladarse fuera. Pese a no ser docentes, han de asumir también un cierto código deontológico en el que ha de primar la máxima del “secreto profesional”. En este aspecto se incidía, de forma especial, en el medio rural donde alumnos y familias se conocen entre sí y conviven dentro y fuera de la escuela y donde los problemas sociales y familiares se trasladan con frecuencia al ámbito educativo.

Formación

En lo que se refiere a la formación de los voluntarios, dos parecen ser las bases en las que ésta se debería fundamentar a juicio de los entrevistados:

- Crear altas expectativas (tanto en los voluntarios como éstos en los alumnos)
- Dejar clara la idea de que el voluntario “No es el profesor” ni el responsable de las actividades pero tampoco es el padre/madre/hermano en ese momento en concreto dentro del aula. El voluntario ha de ejercer como voluntario.

En cuanto al primer aspecto, se desarrollará más ampliamente con posterioridad ya que las *Altas expectativas para todos* fueron objeto de otra de las mesas de debate.

En lo que respecta a la segunda cuestión, es necesario concienciar al voluntario de que no debe asumir nunca el papel del profesor. No se trata de ser un sustituto de éste, ni tan siquiera un colaborador didáctico. No es necesario tener grandes conocimientos sobre la materia en la que se interviene como voluntario por lo que hay que perder el miedo a entrar en el aula. Se debe hacer hincapié en que la misión del voluntario es la de incentivar la participación de los alumnos, fomentar sus interacciones y garantizar el diálogo igualitario entre ellos. No la de impartir clase y transmitir conocimientos.

Para esta formación es imprescindible la implicación de los centros de formación del profesorado (CIFE y CAREI) organizando formaciones específicas tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

Estos son algunos de los contenidos propuestos para la formación básica del voluntariado:

- Fundamentación del programa: Conocer los objetivos.
- Clarificar las funciones del voluntario:
 - Qué se espera de él
 - Qué debe hacer
 - Qué no debe hacer...
- Estrategias de gestión de grupos: Facilitar el diálogo, la interacción...
- Formación en recursos educativos: Conocer las actividades con antelación.
- Dinámicas de Grupos Interactivos.
- Formación emocional.

Y estos algunos de los materiales y recursos necesarios para dicha formación:

- Bibliografía específica.
- Charlas, conferencias, cursos de formación con ponentes expertos en el tema. (Grupo C.R.E.A.)
- Guía del voluntariado en Grupos Interactivos de la Universidad de Zaragoza.
- Visionado de vídeos con experiencias similares para ver cómo interactúan los voluntarios en los grupos.
- Batería de frases, verbos y expresiones que faciliten la comunicación y fomenten las interacciones:

- *¿Cómo lo has hecho?*
 - *¿Cómo lo podemos averiguar?*
 - *¿Y tú qué piensas?*
 - *¿Puedes ayudar a...?*
 - *Repasa, comprueba...*
 - *¿Alguien ha terminado?*
 - *¿Quién lo ha hecho ya?*
 - *¿Qué parte no entiendes?*
 - *¿Todos vais bien?*
- Interpretación del lenguaje no verbal y de las actitudes colaboradoras o no para detectar y prevenir posibles desfases en el alumnado.
 - Vivenciación del trabajo en GG.II. en primera persona.

2. Altas expectativas para todos

La conclusión final de esta mese de debate podría concentrarse en este lema.

“Las altas expectativas han de considerarse, prácticamente, una filosofía de vida: tenemos que creernos que somos capaces. Esto hará mejorar el grupo. Si tenemos altas expectativas para todos, el grupo mejorará.

El discurso tiene que ser positivo. Nuestra actitud tiene que ser positiva.”

¿Cómo conseguirlo?

- Implicando a las familias en su participación activa en el centro, como sucede en los GG.II. Que un padre, madre, hermano, etc. participe como voluntario en GG.II. puede elevar la autoestima de los alumnos, especialmente de los que tengan relación directa o de parentesco con los voluntarios, pero también en el resto. Aporta, además, otra perspectiva a toda la comunidad y puede provocar el efecto “contagio” en otros miembros de la comunidad lo que ampliará, no sólo el número de voluntarios, sino el de alumnos motivados y satisfechos por la implicación de sus familias en la vida escolar.
- La presencia de personas ajenas al aula que participan en ella activamente expresando ideas y opiniones y facilitando intercambios comunicativos resulta muy positiva y

enriquecedora para el alumnado puesto que fomenta el diálogo igualitario, uno de los principios del aprendizaje dialógico.

- Hay que verbalizar esas altas expectativas. Es importante para los alumnos la visión de un adulto con altas expectativas sobre ellos. Frente a las adaptaciones curriculares que rebajan el nivel de exigencia a los alumnos, tanto en objetivos como en contenidos, es necesario visibilizar que esperamos el máximo de todos y cada uno de los alumnos y fomentar la idea de que son capaces de conseguirlo con la ayuda de todos. Hay que alentar el *“Sí se puede”* educativo.
- Es importante tener siempre altas expectativas, pero si en algún momento no las tenemos, nunca hay que evidenciarlo y, mucho menos, en presencia del alumno.
- Somos humanos. Es bueno reconocer nuestra imperfección, nuestra condición de humano que *“no lo sabe todo”*. Es necesario transmitir esa idea a los alumnos para que acepten también sus limitaciones, sus propios errores como parte de su proceso de aprendizaje. Tenemos que comunicárselo, pedir perdón, dar las gracias...
- Cambiemos el “chip” planteando el error como algo positivo; guiando y ayudando a verbalizar el proceso para reconocer el error y construir a partir de él un camino hacia el éxito. *“De los errores se aprende”*.
- Por otro lado, tenemos que animar al alumno en cada logro. Tenerlo en cuenta, escucharlo.
- Las altas expectativas para todos incluyen también al profesorado. El profesorado hace muchas cosas en su día a día, y muchas de ellas positivas. Es importante que tome conciencia de ello y *“se lo crea.”* Si el profesorado tiene altas expectativas sobre su trabajo, reflexionará para mejorar. Es necesario ser autocríticos y también osados, valientes. El profesorado tiene que hacerse visible, *“vender”* su labor y los grupos interactivos son una buena plataforma para ello.

¿Qué problemas encontramos?

¿Cómo encajamos esta forma de trabajo con el currículo, las leyes educativas, etcétera?

Se puede:

En este apartado fue muy importante la aportación y reflexiones de los docentes en pleno proceso de implantación de la L.O.M.C.E. Coincidían en señalar que los libros de texto, en muchas ocasiones, en lugar de ser una herramienta y un apoyo para el docente, se constituyen en un enemigo para conseguir que se cumplan las altas expectativas. El libro de texto se convierte en la meta del trabajo docente. Es necesario abordar todo su contenido y hacerlo en plazo como si el hecho de finalizar todas sus unidades de programación fuera el objetivo final de la educación.

Sin embargo, si nos fijamos en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que nos propone la nueva norma, observamos que son mucho más ricos competencialmente que los libros de texto y no limitan las altas expectativas del alumnado.

Por otro lado había coincidencia en que el desarrollo personal de los alumnos, su bienestar, su autoestima, etc., influyen positivamente en su desarrollo académico. Por tanto, es necesario potenciar este desarrollo personal para mejorar su éxito escolar.

¿Cómo seleccionamos actividades para evitar la frustración?

Estas fueron algunas de las propuestas que se realizaron para la elección de las actividades y tareas a realizar en los Grupos Interactivos. Resultó muy interesante la aportación de ejemplos basados en experiencias vivenciadas por los participantes.

- Seleccionar actividades adecuadas al contexto y al entorno. No todas las actividades son válidas en todos los ámbitos y contextos. Es necesario adecuarlas a la realidad de las aulas para que sean fácilmente reconocibles por los alumnos y para ello el profesorado ha de implicarse activamente en esa adecuación teniendo en cuenta que es quien mejor conoce a sus alumnos.
- Plantear actividades basadas en las inteligencias múltiples. Este es uno de los principios metodológicos definidos en el artículo 9 de la Orden de Currículo de

Educación Primaria en Aragón que propone *“incluir oportunidades para potenciar aquellas inteligencias en las que cada alumno presenta mayores capacidades.”* De este modo se elevan las altas expectativas del alumnado alentando sus fortalezas como recurso para superar sus debilidades, dando *“respuesta a la diversidad de estilos de aprendizaje existentes a través de la combinación de propuestas verbales, icónicas, musicales, espaciales y matemáticas y también las relacionadas con la inteligencia emocional –intrapersonal e interpersonal- y con el cuerpo y el movimiento.”*

- Comenzar el trabajo sin esperar a que lo hagan los demás. Todos los comienzos son difíciles pero alguien tiene que empezar la innovación educativa. No podemos esperar a que todo el profesorado ni toda la comunidad se impliquen en esta aventura. Es necesario dar un paso al frente y comenzar aunque sea tímidamente confiando en el efecto *“contagio”* que seguro llegará cuando los resultados sean palpables.
- Hacer de esta nueva filosofía un proyecto de centro. Este sería el objetivo final, que una vez conseguido el contagio al resto del profesorado, esta nueva forma de organización de las aulas, este nuevo planteamiento del trabajo diario y el uso de las metodologías didácticas que llevan implícitas, formen parte de un proyecto educativo consensuado y asumido por todos y que sea seña de identidad del centro educativo recogida en su Proyecto Educativo de Centro.

3. ¿Cómo formar los grupos? y qué puede decir y hacer el voluntario para fomentar las interacciones

La formación de los grupos

En este sentido todos los participantes coinciden en la heterogeneidad de los mismos. Los grupos han de ser un reflejo de la sociedad real con representación de todos los ámbitos presentes en el aula. Han de ser heterogéneos dentro de sí pero equilibrados entre los grupos.

- Heterogéneos: Los alumnos se agrupan teniendo en cuenta la presencia de distintas capacidades, actitudes, géneros, procedencias, origen cultura, habilidades sociales,...
- El número de miembros del grupo ha de ser reducido: cuatro o cinco máximo.

- Los propone:
 - ✓ El tutor: por ser el docente que tiene una mayor carga lectiva en el grupo y el que mejor los conoce, tanto a nivel académico como personal-social.
 - ✓ El equipo docente, incluyendo al profesorado de apoyo: que aportará informaciones complementarias al tutor.
 - ✓ El equipo de orientación: por ser los profesionales que mejor pueden definir las actuaciones orientadas a dar las mejores respuestas educativas a los alumnos con necesidades educativas especiales o específicas de apoyo educativo.

Estabilidad de los grupos

Otro de los puntos tratados fue la conveniencia o no en la estabilidad de los grupos. La mayoría de los asistentes establecieron una temporalidad trimestral para los grupos, pero con algunas salvedades.

- Los grupos han de ser siempre heterogéneos dentro de sí. Si los grupos se homogenizan sería necesario reconsiderar su estructura.
- Los grupos han de ser equilibrados entre grupos. No se deben hacer grupos muy diferentes entre sí en capacidades, actitudes, etc.
- Es conveniente mantener parejas estables de alumnos con dificultades para reforzar el apoyo mutuo.
- Valorar en la evaluación la conveniencia o no de mantener la misma estructura de grupo o la necesidad de modificación.

4. ¿Cómo fomentar el aprendizaje dialógico?

Otra de las mesas se centró en las posibles actividades o actitudes que pueden favorecer el aprendizaje dialógico. Estas son algunas de las propuestas recogidas:

- Favorecer la realización de **tertulias dialógicas**.
- **Hacer preguntas** que garanticen los intercambios comunicativos.
- **Cambio de mentalidad del profesor**. El profesor ya no es el transmisor de los conocimientos sino un orientador de los aprendizajes.
- **Aprendizaje activo**.
- **Perder el miedo a equivocarse**.
- Propiciar el **diálogo igualitario** entre alumnos y profesorado, profesorado y voluntarios, alumnos y voluntarios...
- **Teoría de la argumentación**.
- Favorecer la **participación de todos**, que todo el mundo sea escuchado y sus opiniones tenidas en cuenta.
- **Respetar las ideas de los demás**.
- Tomar conciencia de que **el aprendizaje es construido por todos**.

Los asistentes coincidían en la idea de que el aprendizaje dialógico responde a la formación integral del alumno aunque resultaba complicado garantizar la participación de todos de forma igualitaria. Ese es el gran reto del trabajo mediante Grupos Interactivos.

Además se ahondó en la idea de la dificultad añadida que supone la sujeción a la normativa educativa, en muchas ocasiones, en contraposición con estas prácticas educativas.

5. En qué medida el voluntario transforma el centro y en qué medida el centro transforma al voluntario

Esta mesa planteaba una dualidad, desde mi punto de vista, muy interesante. Muchos de los voluntarios que participan en los GG.II. lo hacen con la clara intención de contribuir a la mejora educativa de los alumnos y, por ende, a la transformación del centro y de su entorno. Sin embargo, la experiencia termina transformándoles a ellos. Su participación en los GG.II. les aporta una nueva visión de la educación, de la docencia, de la sociedad... En algunos casos les ha hecho regresar a la escuela a complementar o terminar la formación que abandonaron en su día. En otros, su participación en GG.II. ha supuesto un aliciente en su vida que ha roto con su monotonía, su pasividad e incluso ha ayudado a superar su depresión.

Los participantes en esta mesa coincidieron en definir el centro educativo como un “espacio abierto al mundo” que tanto recibe influencias del entorno como realiza aportaciones a éste. Su transformación afecta a todo el conjunto del ámbito educativo: Centro, profesores y alumnos.

➤ *Los voluntarios aportan al centro:*

- Una mayor diversidad en las aulas y una mayor visualización de esta diversidad. La participación en las aulas de voluntarios pertenecientes a diferentes etnias, culturas, condiciones sociales, hace visibles las diferencias que se normalizan dentro del aula.
- Esta “apertura de puertas” supone también un acercamiento a la sociedad que rodea el centro. El aula se abre a la comunidad, pero no sólo a la educativa, sino a toda la comunidad en general. La comunidad entra en el centro y participa de su día a día y colabora en su toma de decisiones.

➤ *Los voluntarios aportan a los alumnos:*

- Un cambio de visión de la escuela. El centro se concibe como un espacio abierto a la comunidad en el que su entorno y su familia es escuchado y puede participar y en el que sus opiniones son valoradas y tenidas en cuenta.
- Cambio de actitud. Todo esto implica un cambio de actitud hacia la escuela que se ve como algo propio y más cercano.

- Mejora de la relación con la familia. Las familias toman conciencia del trabajo que sus hijos hacen día a día en el centro escolar y lo valoran muy positivamente. Supone, en muchos casos, un acercamiento de los padres voluntarios a sus hijos y una mejora en sus relaciones diarias al utilizar en el ámbito doméstico estrategias del aprendizaje dialógico aprendidas en su tarea como voluntarios. Por su parte los alumnos cuyas familias participan como voluntarios en los GG.II. valoran el interés y el esfuerzo que su allegados hacen por mejorar su educación.

➤ *Los voluntarios aportan a los docentes:*

- Los voluntarios valoran y reconocen la función docente lo que ayuda a incrementar en el profesorado sus niveles de autoestima, afán de mejora, superación, satisfacción, motivación, etc.
- Implica también una renovación pedagógica y metodológica. Las dinámicas con voluntarios en el aula obligan al docente a transformar su práctica educativa. Suponen un revulsivo que lleva implícita una renovación de sus dinámicas y sus metodologías para adaptarse a la nueva realidad que supone la participación de agentes extraños al aula.

➤ *El centro aporta a los voluntarios:*

- Del mismo modo que se ha comentado al hablar de la aportación de los voluntarios a los docentes en la mejora de su autoestima, ésta es mutua. Los voluntarios que participan en los GG.II. se sienten útiles y recompensados al percibir la mejora en la evolución y resultados de los alumnos. Esto ayuda a elevar sus niveles de autoestima y les motiva para continuar con su colaboración. En muchos casos esta autoestima lleva implícita un afán de mejora y de superación que les hace autoformarse para preparar a conciencia cada una de las actividades que van a moderar. En algunos casos demandan formación al profesorado para esta preparación previa y en otros en concreto, su participación como voluntarios les ha despertado de nuevo las ganas de seguir estudiando y ampliando su formación.

6. La evaluación de los Grupos Interactivos:

¿Qué evalúa el voluntario? ¿Qué evalúa el profesor?

La evaluación constituye un elemento fundamental en todo proceso educativo. En Educación Primaria, especialmente, la nueva orden de evaluación (21 de diciembre de 2015) establece que ésta “formará parte inseparable del proceso educativo, será formativa, global, sumativa, continua, [...] Dicha evaluación, por su carácter sistémico, se aplicará sobre los diversos elementos y momentos que intervienen e interactúan en la realidad educativa y, fundamentalmente, sobre los procesos de aprendizaje del alumnado y sobre la actividad docente, entendiendo que ambos se influyen mutuamente”.¹ Este carácter sistémico nos lleva a afrontar la evaluación desde la perspectiva de los diferentes agentes que intervienen en ella.

Voluntarios

Los voluntarios, tal y como se ha constatado en puntos anteriores, no son el profesor. No son o no tienen por qué ser docentes y, por tanto, no tienen por qué conocer los procedimientos para la evaluación de los alumnos, tarea que debe recaer exclusivamente en el profesor, pero sí pueden realizar aportaciones muy interesantes a ésta y a la evaluación del programa.

Aclarada esta cuestión, se planteó el debate sobre en qué aspectos puede contribuir el voluntario a la evaluación y éstas son las conclusiones.

- Tarea: Valorarán la tarea propuesta a los alumnos en el grupo en el que han intervenido como voluntarios. No se trata de evaluar el resultado de ésta sino el proceso de resolución:
 - Dificultades surgidas durante la realización de la tarea.

¹ ORDEN de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Aspectos que han supuesto un reto para los alumnos u otros que hayan resultado excesivamente simples
- Tiempo dedicado a la elaboración de la misma o de sus apartados. Si ha sido ajustado, si era suficiente o no para la realización de las actividades propuestas, etc.
- Interacciones: Se valorarán las intervenciones de los alumnos. Si han sido adecuadas, fluidas, respetuosas con las intervenciones de los demás, si han propiciado la participación de todos los miembros del equipo...
- Observación/parrilla: Todas estas observaciones se reflejarán en la ficha de observación/parrilla que proporcionará el profesor pero que se adecuará con las aportaciones del voluntariado hasta configurar una plantilla de observación consensuada y definitiva.
- Reuniones periódicas: Profesorado y voluntariado realizarán reuniones periódicas, tanto antes como después de las sesiones de los GG.II. así como otras de planificación en las que se analizarán los datos observados.

Profesor

El profesor, sin embargo, es el que debe planificar las actividades en base a la posterior evaluación teniendo cuenta:

- Objetivos
- Contenidos
- Criterios de Evaluación
- Estándares de aprendizaje evaluables

Desde su papel de supervisor de las actividades de todos los grupos observará también la dinámica en el desarrollo de las diferentes actividades y, dentro de cada una de éstas, las tareas e interacciones de igual modo que se ha comentado en el párrafo anterior respecto de los voluntarios. El tipo de agrupamiento en GG.II. permite analizar en profundidad y observar a los alumnos desde perspectivas diferentes a las habituales en el día a día de la clase.

- Observación/parrilla: También el profesorado dispondrá de su hoja de observación en la que además de las anotaciones referentes al alumnado, registrará otras incidencias relativas al voluntariado. Estas observaciones harán referencia, únicamente, a las interacciones y desarrollo de la dinámica de clase respecto a los GG.II., no a la evaluación del alumnado que se regirá por los procedimientos normativos oportunos y para los que el profesorado utilizara los instrumentos que considere pertinentes en cada momento (listas de observación, rúbricas, etc.)
- Aceptación de sugerencias. El profesorado tiene que estar abierto a escuchar la voz de los voluntarios y aceptar las sugerencias que estos propongan en base a lo observado en el desarrollo de las diferentes actividades que ellos coordinen.

Alumnos

Los alumnos también forman parte activa en la evaluación de los GG.II. Además de los procesos de auto y coevaluación en los que pueden participar, hubo coincidencia en que su aportación es fundamental en varios aspectos:

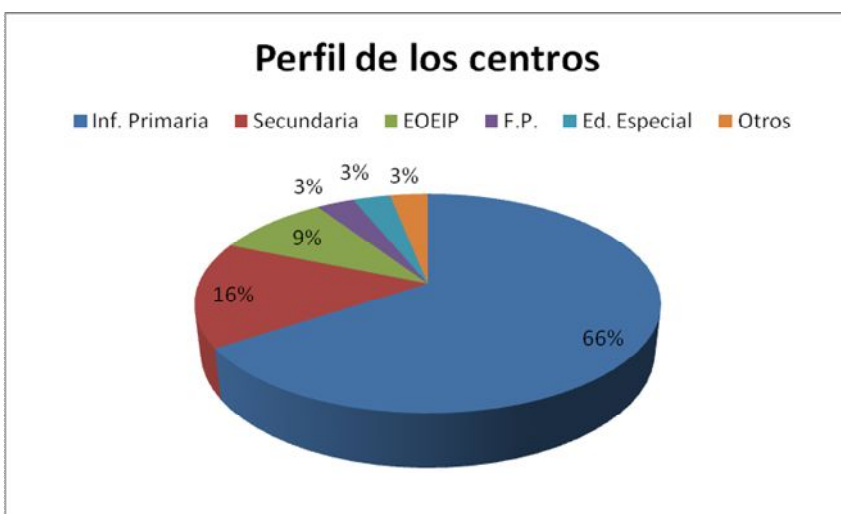
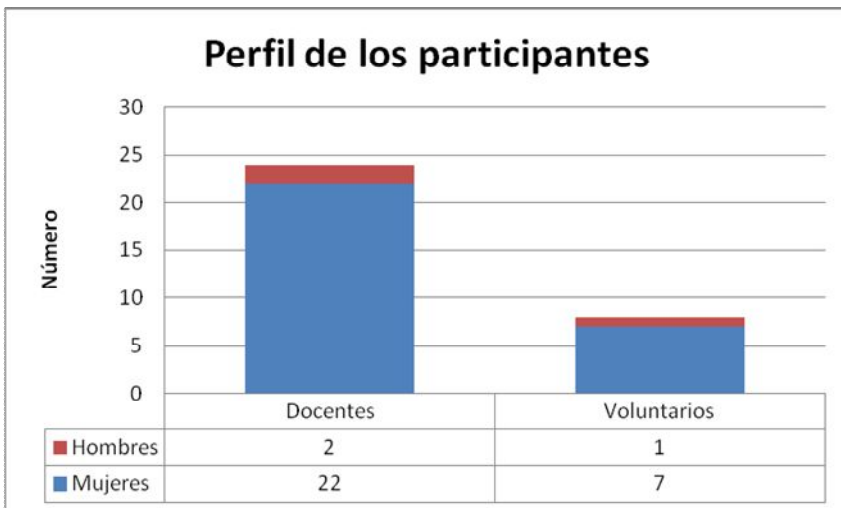
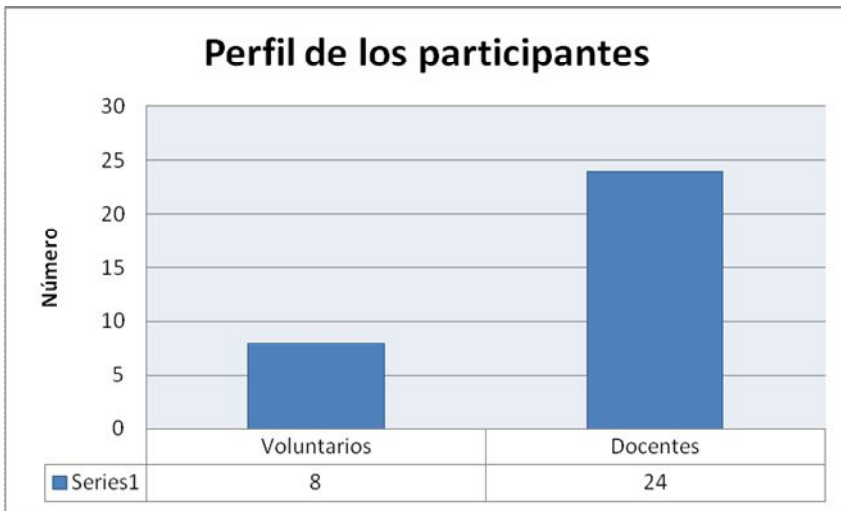
- Evaluación del voluntario y sus dinámicas: Los alumnos, y en especial los de mayor edad, pueden opinar sobre el papel y actitud del voluntariado: Sus intervenciones, si ha habido diálogo igualitario, si ha facilitado las interacciones, si ha propiciado la participación de todos los miembros del grupo, etc.
- Evaluación del profesorado: Además de evaluar al voluntariado, es interesante que los alumnos evalúen también el papel del profesorado (actividades propuestas, tiempo establecido para ellas, papel del docente...).

Programa

La evaluación del Programa, es decir, la evaluación de la puesta en práctica de GG.II. como forma de organización del aula, ha de ser una tarea global, pero no en el sentido pedagógico que implica la evaluación global, sino en el de participación de todos los sujetos implicados en el proceso.

Así, según hemos ido viendo en los puntos anteriores, las contribuciones a la evaluación que hacen los diferentes agentes (voluntariado, profesorado y alumnado) se retroalimentan ayudando a mejorar el trabajo diario de todos y entre todos. De este modo, sus valoraciones ayudan a mejorar el Programa teniendo en cuenta sus aportaciones en varios sentidos:

- Aspectos a cambiar/mejorar: Se analizan los aspectos negativos durante la dinámica para poder mejorarlos así como los positivos para mantenerlos.
- Reconducir las situaciones incorrectas: Evitar que se repitan situaciones poco favorecedoras del trabajo en grupo o de las interacciones para evitar que se “normalicen” como práctica habitual.
- Cuidado del voluntariado: Reconocer y agradecer la labor desinteresada del voluntariado, tanto por parte del profesorado como de los alumnos, para que su esfuerzo se sienta recompensando, al menos, anímicamente.



5. RESPUESTAS A LAS ENCUESTAS INDIVIDUALES Y VOLUNTARIAS FORMULADAS A LOS PARTICIPANTES.

Las encuestas se realizaron online a través de un formulario de Google Form. Los textos que se adjuntan están literalmente transcritos de las respuestas de los participantes.

Voluntarios. (8 respuestas)

¿Por qué decidiste colaborar como voluntario en GG.II.?

Me pareció una propuesta interesante y siempre estoy dispuesto a colaborar con el colegio.

Siempre estoy dispuesto a participar en las actividades del colegio.

Me lo pidió la tutora de mis hijo y me ofreci a colaborar

Para alludar a los chicos en la escuela

Me dijeron que iban a poner en práctica este proyecto que mejoraba la atención y el aprendizaje de los niños y decidí apuntarme como voluntaria.

Colaboro en muchas actividades del centro y del barrio y esta me pareció también muy interesante.

Me gusta colaborar en las actividades del colegio

Me apunte con una amiga por hacer algo de voluntariado

¿Qué te aporta la experiencia?

Es muy gratificante ver cómo los chicos y chicas resuelven retos en grupo y cómo aprovechan el tiempo de la clase.

Me ha ayudado a tener otra visión del trabajo de los profesores y de los alumnos.

Me gusta ver como los chavales se esfuerzan por hacer las actividades en grupo.

Me siento util y tambien aprendo con ellos

Es muy enriquecedora ya que nos juntamos personas muy diferentes todas con la misma intención que es ayudar a los niños a mejorar en clase.

Conozco a la mayoría de los chicos y chicas porque realizo con ellos actividades fuera de clase y me resulta muy interesante ver como son también dentro del aula.

Conozco mucho mejor a los chicos

Me gusta sentirme util y poder ayudar a los niños a que aprendan mas

¿Qué crees que puedes aportar tú al centro?

Me gusta el papel de dinamizador en el grupo y veo que es útil a la hora de acelerar el ritmo.

Siempre estoy dispuesto a colaborar y a ayudar en lo que se necesite.

Ayudo a que todos los chavales participen y que sean escuchados.

Yo fui poco a la escuela de pequeña pero me gusta alludar en todo lo que me piden

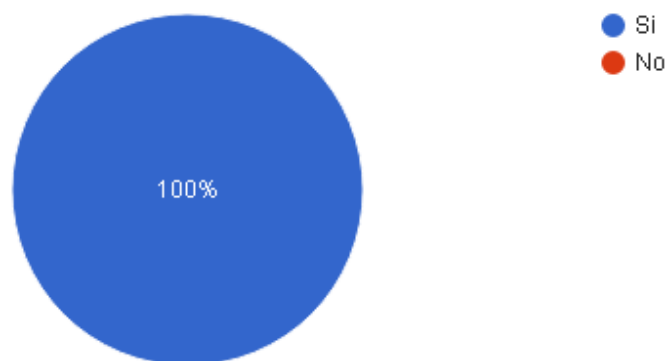
Creo que tengo un talante muy conciliador y contribuyo a que todos los niños del grupo participen por igual evitando protagonismos y conflictos.

Por mi conocimiento de los chicos y chicas del barrio, así como de sus familias, creo que puedo aportarles otra perspectiva. Se sienten cómodos trabajando conmigo en clase porque me ven como alguien muy cercano y casi familiar.

Echar una mano al profesor y a los chicos en sus clases para que puedan aprender mejor

Estoy a disposición de lo que me quieran pedir siempre para dar mi ayuda

¿Crees que tu trabajo como voluntario contribuye a transformar el centro?



¿Qué es lo más positivo de esta experiencia?

Ver cómo algunos alumnos con dificultades son ayudados por sus compañeros y terminan asimilando conceptos que no tenían adquiridos. El próximo curso intentaré poner en práctica esta experiencia en mi aula.

Saber que tu tiempo libre sirve para ayudar a los chavales a mejorar en sus clases.

Que los chavales aprenden y disfrutan con las actividades que les proponemos.

Que los chicos aprenden y como nos respetan a los voluntarios

Como progresan los niños y ver cómo se relacionan entre ellos.

El interés que se toman algunos alumnos/as en clase y ver los avances de aquellos a los que les cuesta más.

Los resultados de los chavales que aprenden más, están más activos y participativos en clase

Me siento útil ayudando y veo que los niños aprovechan mucho los momentos en los que trabajan con los voluntarios

¿Y algún aspecto negativo?

La poca implicación de otros padres y la sobrecarga que supone para los voluntarios que siempre somos los mismos para todas las actividades del colegio.

Que somos pocos los voluntarios dispuestos a colaborar.

El esfuerzo que supone preparar las actividades con la maestra.

Ninguno

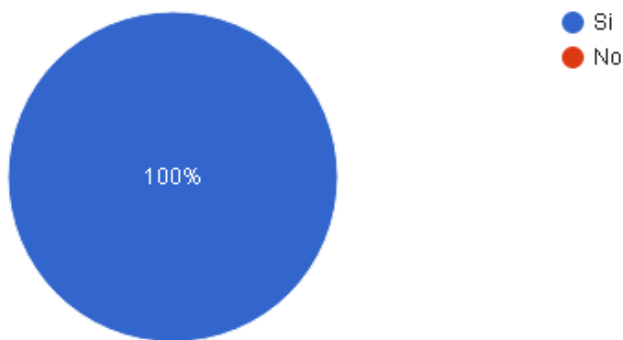
La falta de tiempo para poder colaborar más.

Las actividades se quedan cortas de tiempo muchas veces. Se debería trabajar así durante más tiempo.

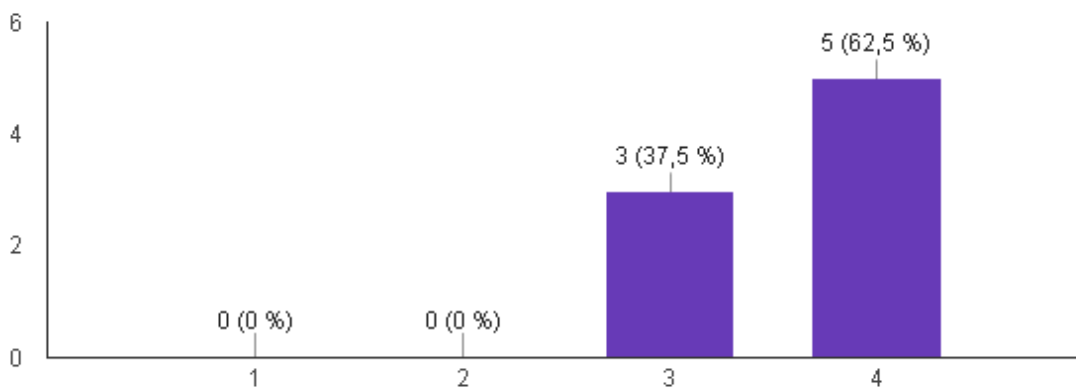
En ocasiones me resulta difícil controlar a algún grupo

Se necesita mucho trabajo de preparacion para poder atenderles bien

¿Crees que este tipo de práctica educativa contribuye a transformar el centro y su entorno?



En caso afirmativo valora en qué medida lo hace, siendo 1 la puntuación más baja y 4 la más alta.



Docentes. (7 respuestas)

¿Por qué decidiste formar GG.II. en tu aula?

Había leído sobre esta práctica educativa y quería ponerla en práctica en mi aula.

Asistí a una charla de Ramón Flecha y quise probar la experiencia con mis alumnos

Mi centro decidió participar en el proyecto PIBE y me pareció apropiado unirme al proyecto.

Era una propuesta de centro.

Hice un curso en el CAREI y decidí probarlo en mi clase.

Quise probar esta metodología que tan buenos resultados ha dado en Cataluña

Me comentaron que este tipo de agrupamientos ayudaba a reducir los conflictos en el aula y decidí probar con mi grupo.

¿Qué aportan los grupos interactivos a tu grupo-clase?

Acelera el ritmo de aprendizaje de mis alumnos y mejora la convivencia.

Ofrece otra realidad de la sociedad con la participación de personas de la comunidad.

Las sesiones con grupos interactivos mejoran el clima de la clase. Además los alumnos trabajan mucho más en esas sesiones sin darse cuenta.

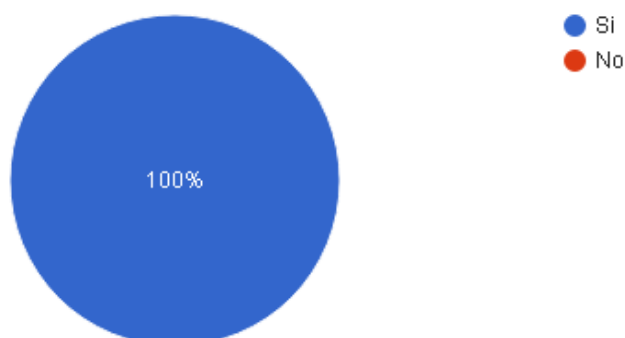
Todavía no dispongo de datos sobre la mejora de los resultados

Han mejorado los resultados de mis alumnos, especialmente, de aquellos con necesidades especiales.

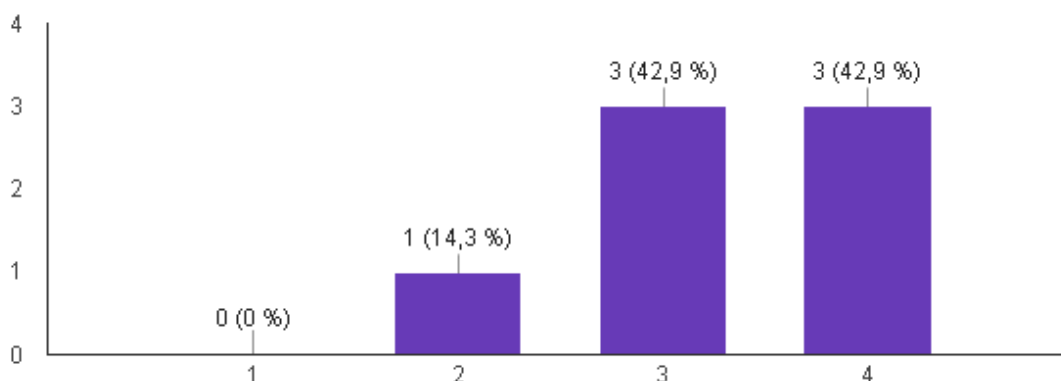
Mejora mucho la convivencia y las relaciones entre alumnos y familias.

Ha mejorado el clima de convivencia en clase. Para mí eso es muy importante.

¿Crees que este tipo de práctica educativa contribuye a transformar el centro y su entorno?



En caso afirmativo, valora en qué medida lo hace siendo 1 la puntuación más baja y 4 la más alta.



Como profesor/a ¿qué es lo más positivo de esta experiencia?

La mejora de la convivencia que supone y la integración de otros miembros de la comunidad en el aula.

La presencia de otros miembros de la comunidad en el aula.

La mejora del ritmo de trabajo de los alumnos sin que les suponga un esfuerzo añadido.

Espero que los resultados de los alumnos mejoren.

Me ayuda mucho más a atender a los alumnos con necesidades especiales.

Había algunas tensiones entre familias del pueblo que han mejorado desde que algunos padres intervienen como voluntarios en los grupos interactivos.

Conseguir que alumnos muy diferentes y con relaciones difíciles entre ellos hayan conseguido trabajar juntos.

¿Y algún aspecto negativo?

La dificultad de encontrar y gestionar a los voluntarios.

No siempre se refleja en el aula la realidad multicultural del entorno.

Los problemas para encontrar voluntarios que se ajusten a las verdaderas necesidades de la clase.

Resulta muy complicado diseñar tareas para todas las sesiones con grupos interactivos.

El seguro de los voluntarios hace muy difícil la organización de más grupos.

Todavía hay miembros de la comunidad que son reacios.

Me resulta complicado encontrar voluntarios adecuados.

¿Qué te aporta a ti como docente esta experiencia?

Veo que mis alumnos disfrutan y participan mucho más activamente en las clases.

Me enriquezco con la diversidad cultural de los voluntarios que vienen al aula.

Supone un importante refuerzo en el aprendizaje de los alumnos. Me es de gran ayuda.

Supone una sobrecarga de trabajo que no se hasta donde afecta a los alumnos.

Me siento más motivado al ver cómo progresan mis alumnos.

Destacaría la mejora en la relación con la mayoría de las familias desde que participan en los grupos interactivos.

Me ayuda a gestionar mejor el aula.

6. CONCLUSIONES

Los Grupos Interactivos se presentan como una actuación educativa de éxito cuya puesta en funcionamiento en cientos de escuelas del planeta han logrado mejorar los resultados educativos, no sólo a nivel académico, sino también de convivencia y relaciones interpersonales, independientemente del contexto social en el que se hayan desarrollado.

Partiendo de esta premisa avalada por el Proyecto INCLUD-ED, dirigido por Ramón Flecha en el año 2011, y al que se han hecho constantes alusiones a lo largo del presente trabajo, se abordó éste desde un enfoque teórico al principio, y posteriormente, mediante el contacto directo con los verdaderos protagonistas de la transformación que esto implica: voluntarios y profesorado. El escaso recorrido que estas experiencias tienen en nuestra Comunidad, por su implantación relativamente reciente, hace que resulte muy complejo, por no decir imposible, aportar datos objetivos en los que se sustente el éxito de esta experiencia educativa. No obstante, la práctica totalidad de los entrevistados durante la realización de este trabajo coinciden en reconocer sus bondades y la mejora en los aspectos reseñados anteriormente.

Por ello, tal y como se apuntaba en la introducción a este Trabajo fin de Grado, *“este no es sino el principio de un proyecto mucho más ambicioso que pretende en los próximos años realizar el seguimiento de dicho programa en una muestra aleatoria de centros y analizar la evolución de los mismos así como la posible mejora en el rendimiento académico y relaciones sociales de sus alumnos.”* Me propongo continuar con las visitas a estos centros y, además de charlar con sus docentes y voluntarios, analizar con detalle, a través de diversos instrumentos, estas mejoras. Con los datos que nos aporten las evaluaciones externas (censales y de diagnóstico) reguladas por L.O.M.C.E., podremos observar la mejora en las competencias matemática y de comunicación lingüística en aquellos centros que realizan GG.II. en áreas vinculadas a dichas competencias. Podremos así comprobar cuál ha sido el desarrollo académico de estos alumnos. Atenderemos más a cuál ha sido su progresión y evolución que a su calificación numérica propiamente dicha, es decir, más al desarrollo que al rendimiento académico. Por otra parte, la revisión de los datos de los partes de apercibimientos a alumnos por comportamientos contrarios a las normas de convivencia del centro,

sanciones, expedientes disciplinarios, etc. nos ofrecerán una estadística completa sobre la mejora de la convivencia y la reducción de los conflictos.

Entonces sí podremos asegurar que los Grupos Interactivos, como organización de aula, contribuyen a la mejora de los resultados de nuestros alumnos y, por tanto, del contexto educativo y social de estos. Alumnos motivados, felices y competentes tienen un mejor desarrollo académico y esto implica mejores resultados. Alumnos que dialogan, que saben escuchar, que empatizan, etc. son personas menos agresivas, menos violentas, es decir, mejores personas. Nuestros alumnos de hoy serán los ciudadanos del futuro. La transformación social y cultural de su escuela y de su entorno, será la transformación de la sociedad del futuro.

7. REFERENCIA IBLIOGRÁFICAS

7.1. LIBROS Y PUBLICACIONES

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia. P. 203
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- 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.
- Cuenca, J.M. (1998): *Centro de EPA La Verneda-Sant Martí. Un pequeño milagro cotidiano*. Cuadernos de Pedagogía, 265.
- Dewey, J. (1994): *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). *Cooperar para enseñar y aprender*. Cuadernos de pedagogía, 331.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*. 15, 2, 177-189
- Elboj, C. Puigdemívol, A. Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje: transformar la educación. *Graó*.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. REXE. Rev. de Estudios y experiencias en educación. UCSC1
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia
- Gardner, H. (1993, 1995). *Frames of Mind*. New York. Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hartup, W. W. (1992).). *Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relation- Ships as Educational Context*. Eric Digest.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEAD, G. *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Moll, L., Tapia, J. y Whitmore, F. (2001). *Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento*. En G. Salomon (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ondina, M. Buitago, M y Alcalde, A. (2004), Los grupos interactivos. *Aula de innovación educativa*. 131
- Racionero, S. Serradell, O. (2005) *Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje*. *Educación* nº 35
- Racionero, S. García R. Aubert, A. y Puigvert, L. (2009) *Los modelos sociales de enseñanza: los grupos interactivos*. *Competencias Básicas y modelos de enseñanza*. *Escuela*. 4
- Rogoff, G. (1993), *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidón, p. 43
- Soler, M. (2003). *Lectura dialógica: La comunidad como entorno alfabetizador*. Teberosky, A. & Soler, M. *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Valls, R. & Munté, A (2010). *Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VV.AA. (2011) *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección de estudios CREADE, nº 9. Ministerio de Educación.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

7.2. RECURSOS Y DIRECCIONES WEB

- ✚ Red de Comunidades de Aprendizaje. School As “Learning Communities”. España.
<http://utopiadream.info/ca/>
(última fecha de consulta 01/06/2016)
- ✚ Red de Comunidades de Aprendizaje. INSTITUTO Natura. Brasil.
<http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
(última fecha de consulta 01/06/2016)
- ✚ Grupo C.R.E.A. de la Universidad de Barcelona.
<http://crea.ub.edu/index>
(última fecha de consulta 01/06/2016)
- ✚ INCLUD-ED. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación.
<http://creaub.info/included>
(última fecha de consulta 01/06/2016)
- ✚ Escuela de personas adultas de La Verneda-San Martí.
<http://www.edaverneda.org/edaverneda>
(última fecha de consulta 01/06/2016)
- ✚ C.A.R.E.I. Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva. Grupos Interactivos.
<http://carei.es/grupos-interactivos/>
(última fecha de consulta 01/06/2016)

7.3. NORMATIVA Y LEGISLACIÓN

- ORDEN de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto de innovación singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma de Aragón. (B.O.A. de 19/02/2003)
- ORDEN de 27 de agosto de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos interactivos durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016. (B.O.A. de 04/09/2014)
- ORDEN de 5 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros docentes públicos para desarrollar el Programa Aúna, de participación educativa y ampliación del tiempo de aprendizaje, durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, y se dictan normas para su funcionamiento, en el marco del Programa Operativo del Fondo Social Europeo. (B.O.A. de 25/05/2015)
- ORDEN de 5 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros docentes concertados para desarrollar el Programa Aúna, de participación educativa y ampliación del tiempo de aprendizaje, durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. (B.O.A. de 25/05/2015)
- ORDEN de 6 de octubre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se resuelve la convocatoria del programa Aúna, de participación educativa y ampliación del tiempo de aprendizaje, para centros públicos durante los cursos 2015- 2016 y 2016-2017, en el marco del programa operativo del Fondo Social Europeo.
- ORDEN 9 de junio de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la continuación de Proyectos de Innovación Basadas en Evidencias a través de Grupos Interactivos y se convoca a los centros públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para

desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos interactivos durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. de 10/12/2013)
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (B.O.E. de 01/03/2014)
- ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (B.O.A. de 20/06/2014)
- ORDEN de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

8. ANEXOS

ANEXO I

CENTROS AUTORIZADOS PARA DESARROLLAR PROYECTOS DE INNOVACIÓN BASADOS EN EVIDENCIAS A TRAVÉS DE GRUPOS INTERACTIVOS DURANTE LOS CURSOS 2014-2015 Y 2015-2016

ORDEN de 7 de noviembre de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se resuelve la convocatoria a los centros públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos interactivos durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016 (B.O.A. de 1/12/2014)

Provincia	Localidad	Centro
TERUEL	ALBARRACIN	I.E.S. LOBETANO
TERUEL	CALACEITE	CRA MATARRANYA
ZARAGOZA	ALMONACID DE LA SIERRA	CP INF-PRI ARZOBISPO DOMÉNECH
ZARAGOZA	ALPARTIR	CP INF-PRI RAMÓN Y CAJAL
ZARAGOZA	CALATAYUD	I.E.S. EMILIO JIMENO
ZARAGOZA	EJEA DE LOS CABALLEROS	I.E.S. CINCO VILLAS
ZARAGOZA	HERRERA DE LOS NAVARROS	CP INF-PRI SAN JORGE
ZARAGOZA	MONTAÑANA	CP INF-PRI HERMANOS ARGENSOLA
ZARAGOZA	ZARAGOZA	C.P.E.I.P.S. NTRA. SRA. DEL CARMEN Y SAN JOSÉ
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI DOMINGO MIRAL
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI FERNANDO EL CATÓLICO
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI LUIS VIVES
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI RAMIRO SOLÁNS
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI SANTO DOMINGO

ANEXO II

**CENTROS AUTORIZADOS PARA DESARROLLAR PROYECTOS DE INNOVACIÓN
BASADOS EN EVIDENCIAS A TRAVÉS DE GRUPOS INTERACTIVOS
DURANTE LOS CURSOS 2015-2016 Y 2016-2017**

ORDEN 9 de junio de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la continuación de Proyectos de Innovación Basadas en Evidencias a través de Grupos Interactivos y se convoca a los centros públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos interactivos durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017

Provincia	Localidad	Centro	Observaciones
TERUEL	ALBARRACIN	I.E.S. LOBETANO	Comienzo curso 2014/2015
TERUEL	CALACEITE	CRA MATARRANYA	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	ALMONACID DE LA SIERRA	CP INF-PRI ARZOBISPO DOMÉNECH	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	ALPARTIR	CP INF-PRI RAMÓN Y CAJAL	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	CALATAYUD	I.E.S. EMILIO JIMENO	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	EJEA DE LOS CABALLEROS	I.E.S. CINCO VILLAS	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	HERRERA DE LOS NAVARROS	CP INF-PRI SAN JORGE	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	MONTAÑANA	CP INF-PRI HERMANOS ARGENSOLA	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	ZARAGOZA	C.P.E.I.P.S. NTRA. SRA. DEL CARMEN Y SAN JOSÉ	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI DOMINGO MIRAL	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI FERNANDO EL CATÓLICO	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI LUIS VIVES	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI RAMIRO SOLÁNS	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	ZARAGOZA	CP INF-PRI SANTO DOMINGO	Comienzo curso 2014/2015
ZARAGOZA	ZARAGOZA	C.P.E.I.P.S. CANTÍN Y GAMBOA	Comienzo curso 2015/2016