

Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo

Patricia Melgar Alcantud
Universitat de Girona (Spain)

patricia.melgar@udg.edu

Received November, 2014

Accepted May, 2015

Resumen

Objeto: La fractura educativa entre los que tienen éxito en el sistema educativo y los que fracasan puede empezar en los años previos a la escolarización obligatoria, por ello la reducción de los altos índices de fracaso escolar requiere de la intervención en las edades más tempranas. El presente artículo, siguiendo las recomendaciones de Comisión Europea así como de los resultados de diferentes investigaciones, analiza algunas de las características que debe tener esta educación infantil para contribuir a la mejora del éxito educativo.

Diseño/metodología/enfoque: Los resultados que aquí se presentan son fruto de la revisión de la literatura científica previa y los resultados obtenidos en la investigación europea Includ-ed (Flecha, 2006-2011), cuya metodología fue de orientación comunicativa. Concretamente, hemos recogido los resultados de uno de los estudios de caso realizados en España durante el período 2007 - 2010. Las técnicas de recogida de información fueron tanto cuantitativas como cualitativas: cuestionarios, relatos comunicativos, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observaciones comunicativas.

Aportaciones y resultados: El fomento de la interacción y la implicación de la familia, son dos de los componentes identificados que pueden favorecer el desarrollo de una educación infantil de calidad. Una de las formas de organización de aula que contempla ambos elementos es grupos interactivos. Los resultados del estudio de caso muestran

que esta actuación ha contribuido a reducir el abandono escolar y aumentar la motivación, aumentar la solidaridad y mejorar los resultados educativos de los niños y niñas.

Originalidad / Valor añadido: La escasez de trabajos científicos en Europa que analicen las actuaciones en educación infantil que contribuyen al éxito y, específicamente, aquellos elementos organizativos que inciden, hace de especial interés este artículo para la comunidad científica, así como para el resto de profesionales y población en general implicada en la formación de los niños y niñas desde las primeras edades.

Palabras clave: Educación infantil, Grupos interactivos, Éxito educativo

Códigos JEL: I2

Title: Interactive groups in early childhood education: First step for educational success

Abstract

Purpose: The educational gap, between those who succeed in the education system and those who fail, may begin in the years before compulsory schooling, thereby reducing the high rates of school failure requires the intervention at an early age. This article follows the recommendations of the European Commission as well as the results of different researches, to analyze some of the features that this childhood education should have to contribute to improve the educational success of children.

Design/methodology: The findings presented are the result of a scientific literature review and the results obtained in European research Included (2006-2011), which methodology was based on communicative approach. Specifically, we gathered the results from one of the case studies developed in Spain during the period 2007 - 2010. The data collection techniques used were both quantitative and qualitative: questionnaires, communicative daily live stories, semi-structured interviews, focus groups and communicative observations.

Findings: Promoting interaction and family involvement are two of the identified components that may favor the development of this education of quality. One way of organizing the classroom that includes both elements is by means of interactive groups. The results of the case study show that this action has helped to reduce dropout rates and has increase motivation, enhancing solidarity and improving educational outcomes of children.

Originality/value: The lack of scientific researches in Europe that analyze educational actions in early childhood education that contribute to the success and, more specifically, those organizational elements that influence them, makes this article specially appealing to the scientific community and to the rest of professionals and the general public involved in the education of children since the earliest ages.

Keywords: Early childhood education, Interactive groups, Educational success.

Jel Codes: I2

1. Introducción

En ocasiones a familiares, profesorado y población en general se les presenta el debate sobre la necesidad o no de que los niños y niñas reciban educación formal durante la etapa infantil. Esta pregunta general suele acompañarse de cuestiones como si las niñas y niños en sus primeras edades están preparadas y preparados para asimilar conocimientos académicos, si esos conocimientos son necesarios en estas edades, si la educación infantil incide en el desarrollo de etapas posteriores o qué características debería tener esta educación infantil. En el presente artículo en primer lugar realizamos una revisión de la literatura científica sobre la temática que nos acerca al conocimiento sobre los beneficios de la educación infantil para el desarrollo educativo en posteriores etapas. A su vez, se destacan algunas de las características que han demostrado favorecer este proceso de aprendizaje, concretamente la interacción y la implicación de las familias. Ambos elementos están presentes en una de las actuaciones de éxito identificadas en el marco del proyecto *Includ-ed* (Flecha, 2006-2011): grupos interactivos. Finalmente, en el último apartado se analizan los resultados logrados, gracias a la aplicación de esta actuación, en uno de los estudios de caso realizados en educación infantil.

2. Educación Infantil. Primer paso para la inclusión social

Décadas atrás autores de relevancia como Vygotsky (1978) ya enfatizaban la importancia de la educación en las primeras edades, destacando que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida. Investigaciones más recientes (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002; Reynolds, Temple & Ou, 2010; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2005; Soler & Flecha, 2015) destacan los beneficios de la educación infantil en dos sentidos principalmente: para el desarrollo educativo en futuras etapas, y para evitar la exclusión social. Respecto al desarrollo educativo en futuras etapas,

pruebas diagnósticas han presentado evidencias de sus beneficios. Estos son los casos de PISA (OECD, 2011) y PIRLS (IEA, 2007). En el caso de PISA, en la evaluación de la lectura, la diferencia entre aquellos niños y niñas de 15 años que asistieron a la educación infantil durante más de un año y aquellos que no, es de 54 puntos de media. En esta misma línea los resultados obtenidos en PIRLS muestran que aquellas niñas y niños que habían adquirido habilidades de alfabetización en la infancia, obtuvieron mejores resultados de lectura en cuarto curso.

Respecto a la vinculación de la educación infantil con la reproducción o superación de la exclusión social, según un informe reciente de la Comisión Europea (European Commission, 2010) la educación infantil es el factor crucial para romper el círculo vicioso de la transmisión intergeneracional de la pobreza. Este organismo también contempla la educación infantil de calidad como una de las estrategias necesarias para alcanzar dos de los objetivos principales de la Estrategia Europa 2020: reducir el abandono escolar prematuro por debajo del 10% y reducir al menos en 20 millones de personas la población en riesgo de pobreza y exclusión social (Comisión Europea, 2010; European Commission, 2011a). Esto se debe a que mejoran los resultados educativos en posteriores etapas, y reducen futuros costes sociales derivados del abandono escolar, sistema sanitario, judicial, etc. (European Commission, 2011b).

En este sentido, autores como Heckman (2011) o Schweinhart et al. (2005) han profundizado en el análisis de la incidencia económica de la inversión en educación infantil. Sus estudios concluyen que la inversión en esta etapa educativa es una de las más rentables, puesto que contribuye positivamente a la inclusión social y a la mejora de la economía. Cuanto más tarde se inicia la escolarización, los beneficios se ven reducidos. Según Heckman (2011) la primera infancia es una buena oportunidad para invertir en capital humano, especialmente en el caso de grupos desfavorecidos, puesto que contribuye a reducir las desigualdades. En este aspecto coincide también Reynolds et al. (2010) y Reynolds, Temple, White, Ou & Robertson (2011), quienes afirman que la formación recibida en esta etapa puede ayudar a compensar situaciones socioeconómicas desfavorecidas en los casos de infancia en situación de riesgo social.

2.1. ¿Qué elementos pueden favorecer una educación infantil de calidad?

Tal y como se destaca en el apartado anterior, el acceso a la educación infantil para todos los niños y niñas supone un paso importante para lograr una igualdad de oportunidades, pero eso no será posible con cualquier tipo de educación infantil. Para ello se requiere una educación infantil de calidad que logre que todos los niños y niñas se inicien en su escolarización

obligatoria con las mismas posibilidades de éxito (Soler & Flecha, 2015). Por lo tanto, esta educación debe incorporar tanto el trabajo de habilidades socioafectivas como académicas (Bredekamp, 1987). No es necesario esperar a que el alumnado llegue al nivel de primaria para incorporar el aprendizaje de la lectura o las matemáticas. La base que adquieran en la edad infantil ayudará al trabajo en primaria (Soler & Flecha, 2015).

En este apartado analizamos dos componentes que la literatura científica ha destacado como claves a la hora de favorecer que la educación infantil sea de calidad y, por lo tanto, favorezca el éxito educativo. Éstas son el fomento de la interacción y la intervención de la familia. Cabe destacar que estos dos elementos no son exclusivos de la educación infantil, sino que también han sido constatados sus beneficios en posteriores etapas (Flecha, 2015; Radziszewska & Rogoff, 1991).

2.1.1. Interacción

Los beneficios de promover el aprendizaje a través de la interacción entre iguales o con personas adultas ha sido ampliamente estudiado en educación durante el último siglo. A principios del s. XX ya destacaba Vygotsky (1978) la importancia de la interacción para alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo. En este proceso Vygotsky ponía de relieve que no es posible un desarrollo independiente. Por contra, nos dice que para pasar del nivel actual -determinado por la resolución independiente de problemas- al nivel de desarrollo potencial, será necesario contar, en la resolución de problemas, con la guía adulta o bien la colaboración con iguales más capaces.

Este proceso puede iniciarse en las edades más tempranas. Metodologías y actividades que ya se emplean en educación infantil, como la experimentación, pueden desarrollarse fomentando la colaboración. Los aprendizajes de niñas y niños en esas edades se verán beneficiados e incluso incrementados por la interacción entre iguales o con otras personas adultas. Por lo tanto, el profesorado deberá gestionar el aula y plantear las actividades de tal manera que supongan un reto para esos niños y niñas y, por ende, un nuevo aprendizaje (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus, Kiuru Siekkinen, Rasku-Puttonen et al., 2010). Es importante que la resolución de dicha actividad sea propuesta de tal manera que niños y niñas interactúen entre ellas y ellos y que deban razonar y verbalizar sus conclusiones. En las siguientes palabras de Habermas quedan resumidos los beneficios de este proceso: bajo el aspecto funcional del entendimiento, la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural; bajo el aspecto de coordinación de la acción, sirve a la integración social y a la creación de

solidaridad; y bajo el aspecto de socialización, finalmente, sirve a la formación de identidades personales. (Habermas, 1999, pp. 196).

Tal y como ya se ha destacado, las interacciones que benefician este proceso no se limitan a las que se producen entre iguales, sino que también son de gran importancia las que se dan con personas adultas. En el caso de familiares y alumnado, las interacciones de aprendizaje entre ambos no sólo se producen dentro de espacios educativos formales, es decir, dentro de la escuela. Por lo tanto, el enriquecimiento de la formación de las familias, así como proporcionarles asesoramiento en aquellas cuestiones que requieran, enriquecerá uno de los espacios fuera de las escuelas donde niñas y niños pasan más tiempo, el hogar. Lograr que el espacio familiar también contribuya a incrementar los niveles de conocimiento de los niños y niñas en la primera infancia les dotará de mayores estrategias para afrontar con éxito las futuras etapas educativas (Brooks-Gunn, Berlin & Fuligni, 2000; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Martínez Gutiérrez & Niemelä, 2010). Sobre este punto entramos en mayor profundidad en el siguiente apartado.

2.1.2. Intervención de la familia: participación en actividades educativas y formativas

Entre las recomendaciones de la Comisión Europea (European Commission, 2011b; 2014) para desarrollar una educación infantil de calidad encontramos la implicación de las familias. Igual que las aportaciones referidas a la interacción en el aprendizaje, los beneficios de la participación de la comunidad y, más concretamente, de la familia al desarrollo de los niños y niñas han sido ampliamente demostrados (Díez, Gatt & Racionero, 2011). Pero, a pesar de que algunos trabajos como los de Rogoff, Goodman y Barlett (2001) o los de Hill y Taylor (2004) hacen mención específica a la influencia en la primera infancia, esta participación no ha sido contemplada y analizada en la etapa infantil como sí se ha hecho respecto a etapas posteriores. Quizás, en parte, porque de entrada no existe un consenso unitario sobre la necesidad de que niños y niñas participen de la educación infantil.

La participación de la familia en educación infantil puede materializarse de diferentes maneras. En este artículo nos centraremos en dos tipos, ambas complementarias: educativa y formativa (Díez et al., 2011; Reynolds et al., 2011), por su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas. Estos dos tipos de implicación amplían el concepto tradicional de participación de las familias. Van más allá de lo que en el proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2006-2011; Flecha, 2015) fue identificado como participación informativa y consultiva. En la participación informativa, las familias son informadas de las actividades, funcionamiento, por ejemplo, de cómo han dormido o comido sus hijos e hijas, etc., pero no toman parte de las

decisiones que marcan la vida del centro. En el caso de la participación consultiva, la participación se centra principalmente en los organismos legales, y su impacto suele ser limitado. En ambos casos las familias no participan en las actividades educativas que se realizan (Díez et al., 2011; Martínez & Niemelä, 2010). Por lo tanto, su participación se limita a organización de eventos lúdicos, como fiestas, asistencia a reuniones, o la decoración del centro.

Por el contrario, en el caso de la participación educativa las familias se implican en el proceso de aprendizaje dentro de la escuela, interviniendo en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto escolares como extraescolares. Cabe destacar que la entrada de diversidad de perfiles que suponen las familias - diversidad de bagajes, culturas, etc.-, a su vez, enriquece las interacciones que se producen en el aula y con ello los aprendizajes (Bruner, 1983).

La participación en actividades formativas, se refiere a la oferta, por parte del centro, de procesos de aprendizaje donde familias y personas de la comunidad puedan mejorar su formación. Estas actividades pueden ser cursos de alfabetización, informática, lecturas literarias, etc., es decir, cualquier tipo de actividad que responda a los intereses formativos de la comunidad. Ello, tal y como destacamos en el apartado anterior, no sólo incrementa el aprendizaje de las propias familias sino también de sus hijos e hijas gracias a las interacciones que se producen en otros espacios fuera de la escuela.

Tal y como ya hemos destacado en puntos anteriores, poner en funcionamiento estrategias, como la intervención de la familia o el fomento de la interacción, que hagan de la educación infantil una etapa de aprendizajes de calidad será de especial importancia para aquellas niñas y niños pertenecientes a grupos vulnerables, puesto que una de las causas de la diferencia de resultados en primaria respecto a otro alumnado, viene dada por las diferencias que presentan en sus niveles de partida. Cuando no existe formación en la etapa infantil, lo que emergen son los aprendizajes adquiridos en el contexto familiar. Así pues, no sólo será importante la participación de estos niños y niñas en la educación infantil, si no también poner al alcance de sus familias el asesoramiento y formación necesarios (Anders et al., 2012; Flecha, 2015).

En el cuarto punto analizamos una de las actuaciones que incorporan estos dos componentes y, en el marco de proyecto Includ-ed (Flecha, 2006-2011), se han identificado como de éxito por haber demostrado obtener resultados en diferentes contextos y etapas educativas -entre ellas educación infantil-. Esta actuación es grupos interactivos.

3. Metodología

Este artículo parte de los resultados obtenidos en el proyecto Includ-ed (Flecha, 2006-2011). Para su elaboración hemos realizado una revisión documental sobre los principales estudios que han analizado las implicaciones beneficiosas de la educación infantil en las trayectorias educativas de los niños y las niñas. En este sentido, debemos destacar que son pocos los trabajos en Europa que aportan información sobre aquellas actuaciones aplicadas en el período 0 a 6 que impactan en el desarrollo educativo de los niños y niñas.

El proyecto Includ-ed fue desarrollado empleando la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011). En el proyecto 6 de esta investigación se realizaron 6 estudios longitudinales de caso en escuelas de 5 países europeos (España, Finlandia, Lituania, Malta y Reino Unido), entre los años 2007 y 2010. Todas las escuelas seleccionadas cumplían los siguientes requisitos:

- Haber demostrado tener significativamente más éxito escolar que el conjunto de los situados en contextos similares.
- Tener población de bajo nivel socioeconómico y alumnado perteneciente a minorías.
- Contar con una fuerte implicación de la comunidad.

En el presente artículo hemos tomado de referencia los resultados obtenidos en una de las dos escuelas seleccionadas en España. Esta escuela se encuentra ubicada en una zona periférica, formada por viviendas sociales y cuya población presenta un muy bajo nivel socioeconómico. En ella encontramos una elevada presencia de población gitana (46%) e inmigrante (7%).

En cada estudio de caso se realizó trabajo de campo cuantitativo y cualitativo. El trabajo de campo cuantitativo consistió en la aplicación de cuestionarios dirigidos a alumnado y familias. El trabajo de campo cualitativo se llevó a cabo a través de las siguientes técnicas de recogida de la información: relatos comunicativos, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observaciones comunicativas. Los relatos comunicativos se realizaron con los siguientes perfiles: 6 a alumnado y 7 a familiares. En el caso de las entrevistas se realizaron 3 a profesorado y profesionales de las organizaciones implicadas en los centros, y 5 a representantes de la administración pública. En cada estudio de caso se realizó un único grupo de discusión en el que participaron diferentes profesionales implicados en la escuela. Respecto a las observaciones se llevaron a cabo 5 en diversos espacios del centro en los que se daba la participación de familiares y personas de la comunidad. Las personas participantes en el trabajo de campo fueron seleccionadas como informantes clave, es decir, aquellas personas que por su implicación en la escuela y/o conocimiento de la escuela y el barrio podían aportar información de especial interés.

La información se analizó, siguiendo la orientación comunicativa, basándose en las dimensiones transformadoras y excluseras, poniendo énfasis en aquellos elementos que contribuyen o dificultan la mejora académica, la participación de las familias y de la comunidad.

Los resultados de esta investigación llevaron a la identificación de una serie de actuaciones que están contribuyendo a incrementar el nivel de éxito escolar e inclusión social, especialmente del alumnado perteneciente a grupos vulnerables. Entre estas actuaciones se encuentran grupos interactivos, cuyas características recogen aquellos elementos identificados en la literatura científica que son de especial importancia para desarrollar una educación infantil de calidad. En el siguiente apartado presentamos esta actuación de éxito, así como los principales resultados que ha propiciado en educación infantil en el marco del proyecto Includ-ed (Flecha, 2006-2011).

4. Grupos interactivos

Los grupos interactivos son una forma de organización del aula que promueve la aceleración del aprendizaje a través de la interacción y, con ello, el éxito educativo para todos los niños y niñas. Para su desarrollo los niños y niñas del aula son divididos en cuatro grupos compuestos por unos seis alumnos y alumnas. Este número puede variar en función del número total de niños y niñas que compongan el grupo-clase. Estos grupos deben ser heterogéneos, es decir, lo más diversos posibles y, por lo tanto, que reflejen la diversidad existente dentro del aula desde el punto de vista cultural, de género, rendimiento, etc. (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002; Elboj & Niemela, 2010).

Cada grupo trabaja una actividad distinta durante un período de tiempo corto, aproximadamente unos 15 minutos. Una vez pasado este período, todos los grupos cambian de actividad, de tal manera que al finalizar la sesión todas las niñas y niños habrán realizado las 4 actividades programadas.

La dinámica de funcionamiento para la realización de las actividades está marcada por dos aspectos característicos de grupos interactivos y de vital importancia. Estos son la presencia de una persona adulta en cada grupo y el fomento de la interacción entre niños y niñas para la resolución de las actividades. Respecto al primero, la presencia de una persona adulta, ésta puede ser otra profesional del centro, como la profesora o profesor de educación especial, otra maestra o maestro..., un o una familiar del centro, un o una ex alumna, o cualquier otra persona interesada en participar como voluntaria. Esta voluntaria o voluntario es la persona encargada de dinamizar el grupo, asegura que todos los niños y niñas del grupo se ayuden

entre sí para resolver la actividad, que todos y todas participen en la actividad y que todos y todas finalicen la actividad. El voluntario o voluntaria realizará la misma actividad con los cuatro grupos, por lo tanto, en cada cambio de actividad los niños y niñas se encuentran con una persona voluntaria diferente.

El segundo aspecto, el fomento de la interacción entre el alumnado, debe asegurar que la resolución de las distintas actividades sea fruto de la interacción entre unos y otros, a través del diálogo y la colaboración entre ellos y ellas. Por lo tanto, se promueve la solidaridad entre todo el alumnado, dejando a un lado dinámicas individualistas y de competitividad entre ellos y ellas. Con este proceso se consigue que aquellos y aquellas con niveles superiores de conocimientos ayuden a sus compañeros y compañeras, evitando que algún alumno o alumna se quede atrás. A su vez, ellos mismos y mismas refuerzan su propio aprendizaje debido al esfuerzo que realizan a la hora de explicar al resto.

Así, en lugar de segregar a aquellos y aquellas que presentan niveles de aprendizaje más bajos, éstos y éstas son ayudados haciendo realidad una educación inclusiva de calidad para todo el alumnado sin excepciones, donde adquieran los mismos conocimientos.

4.1. Resultados

A continuación se exponen los resultados identificados en nuestro estudio de caso, obtenidos gracias a la organización del aula en grupos interactivos. Estos resultados son concretamente: reducción del abandono escolar y aumento de la motivación, aumento de la solidaridad y mejora del aprendizaje.

4.1.1. Reducción del abandono escolar y aumento de la motivación

Un primer resultado constatado en educación infantil, fruto del trabajo en base a grupos interactivos, es la reducción del abandono escolar y el aumento de la motivación. En el caso del centro estudiado al que nos referimos en este artículo, la matrícula en toda la educación infantil pasó de 37 a 92 alumnos y alumnas, después de haber iniciado el trabajo en grupos interactivos. Por este motivo tuvieron que abrir un nuevo grupo de educación infantil para alumnado de tres años (Díez, Santos & Álvarez, 2013).

El trabajo en grupos interactivos logra este aumento de matrícula en educación infantil porque, según relatan el propio profesorado y familias, el alumnado se muestra mucho más motivado por el aprendizaje. La escuela pasa a ser un espacio al que niños y niñas acuden con

entusiasmo. Al mismo tiempo, esta motivación viene dada por el dinamismo de trabajo en grupos interactivos y las interacciones con el voluntariado. Este voluntariado se muestra cercano y es valorado muy positivamente por el alumnado. Esto es especialmente significativo en el caso de minorías culturales. La presencia de voluntariado de familias gitanas o inmigrantes rompe con estereotipos y facilita que los niños y niñas se sientan más identificados con la escuela. Los niños y niñas pertenecientes a esas culturas sienten una conexión más cercana con el voluntariado de su propia cultura, de esta manera se logra acercar su mundo de la vida y la escuela (Sordé, 2010).

Otro de los componentes que nos destacan como claves para aumentar esta motivación son los resultados que se obtienen. Concretamente el hecho de que todos los niños y niñas sientan que, durante el desarrollo de las actividades en grupos interactivos, aprenden, dota de sentido para ellos y ellas a la educación y la escuela, generando ese deseo por asistir a la misma. En la siguiente cita una profesora nos explica los cambios que se han producido en una de sus alumnas, una niña inmigrante cuya madre también está participando en la escuela (Soler & Flecha, 2015).

"El hecho de que ella esté aprendiendo, que esté empezando a aprender letras..., está tan feliz... Así ha empezado a comportarse mejor, a tener más ganas de venir a la escuela. Creo que hay una gran diferencia..."

4.1.2. Aumento de la solidaridad

Tal y como ya hemos mencionado anteriormente, uno de los aspectos clave del funcionamiento es la interacción entre alumnado con la finalidad de resolver conjuntamente las actividades. Para que esto sea posible es necesario que entre todo el alumnado exista solidaridad, no sólo con aquellos y aquellas con quienes sienten más afinidad o tienen un nivel de aprendizaje similar al suyo. El hecho de que los grupos interactivos estén configurados de manera heterogénea promueve el conocimiento entre niños y niñas de diferentes culturas, religiones, aprendizajes, etc. Lejos de la segregación propuesta por otros sistemas, grupos interactivos busca la cohesión de grupo. En palabras del propio alumnado, logran que sean todos y todas "más amigos".

En este punto concreto, el resultado más evidente recogido en nuestro estudio de caso es que todo el estudiantado de educación infantil se mostraba capaz y activo a la hora de interactuar y ayudarse unos a otros para evitar que ninguno se quedara atrás. En el siguiente testimonio, una profesora de educación infantil comenta cómo observa que la ayuda y colaboración entre

alumnado está presente en el aula y es algo que el propio alumnado ya tiene asumido en su dinámica de funcionamiento (Díez, Girbés, Melgar & Ruiz, 2014).

"En alfabetización formamos palabras con las letras. Unos y otros emiten sonidos. Si alguien no puede escribir "pato", el otro le ayuda. Si no sabe qué letra debe poner, entonces empieza el otro: "Bueno, mira, pppp" Y así, estamos mejorando y mejorando".

4.1.3. Mejora del aprendizaje

Uno de los primeros resultados visibles y contrastables cuando se trabaja organizando el aula en grupos interactivos es el aumento del trabajo. En el mismo período de tiempo en que antes se hacían dos actividades ahora se realizan cuatro.

El trabajo de campo realizado en el proyecto Includ-ed recoge diferentes testimonios que evidencian la incidencia de diferentes actuaciones educativas de éxito, entre ellas grupos interactivos, en la mejora de los resultados del alumnado (Flecha, 2015).

Uno de ellos es el caso de Alberto, alumno gitano de educación infantil, cuya madre participa como voluntaria en la escuela. Alberto tenía dificultades de aprendizaje y requería siempre de apoyo adicional para resolver las actividades de alfabetización. A final de curso, Alberto adquirió la destreza y conocimientos necesarios para realizar estas actividades él solo. En el siguiente testimonio podemos observar cómo se produjo la evolución de Alberto en palabras de su madre, quien también participaba como voluntaria en grupos interactivos (Flecha, 2012).

"El muchacho era el que tenía más dificultades y después del año... ¡Ojalá pudieras haberlo visto, cómo hizo la hoja con sus pequeñas manos! Bueno, para mí grupos interactivos es la clave, la clave para el aprendizaje de los niños. Para mí, porque yo lo he visto y lo he vivido".

Otra madre gitana, María, de la misma escuela, relata las diferencias que ha vivido entre sus propios hijos e hijas, debidas a la participación o no en grupos interactivos. El hijo mayor, Carlos, asistió a la educación infantil en la misma escuela que su hermana pequeña, Ana. Pero Carlos asistió en años previos, cuando todavía no se trabajaba en el aula por grupos interactivos. A los cinco años de edad su hijo no era capaz, ni de leer ni de realizar sumas. Por el contrario, su hija Ana a los cinco años lee y hace cuentas. Pero Ana no se trata de un caso aislado, si no que estos conocimientos también han sido adquiridos por el resto de sus compañeros y compañeras. Con ello se ha logrado que los elevados índices de fracaso escolar

de ese centro empiecen a invertirse. Tanto María como otros familiares participantes en el trabajo de campo, afirman que este éxito radica en el trabajo organizado dentro de las aulas en base a grupo interactivos (Soler & Flecha, 2015).

Estos resultados cualitativos fueron refrendados también en los estudios cuantitativos realizados al amparo del proyecto Includ-ed (2012). En el mismo estudio de caso, los datos cuantitativos mostraron el progreso en las habilidades lectoras en la edad preescolar. Aquel alumnado del centro que finalizó sexto curso cuando el centro no había empezado a trabajar en grupos interactivos apenas sabía leer y escribir. Por contra, aquel alumnado que empezó a trabajar en grupos interactivos desde los tres años, todos fueron capaces de leer y escribir a los cinco años de edad. En este mismo grupo el 78% alcanzaron los objetivos educativos correspondientes a su curso (Díez et al., 2013).

5. Conclusiones

La etapa que comprende de los 0 a los 6 años, es un período de vital importancia para empezar a sentar las bases educativas necesarias para lograr el éxito educativo en posteriores etapas. Este período cobra especial relevancia para aquellos colectivos en situación de exclusión social puesto que, en el caso de no haber recibido formación durante la etapa infantil, al iniciar su escolarización presentan unos niveles de partida inferiores al resto del grupo (Reynolds et al., 2010, 2011).

La organización del aula en grupos interactivos, actuación ampliamente estudiada en educación primaria y secundaria, es una actuación también útil en educación infantil. Esta actuación incorpora componentes destacados por la literatura científica previa como facilitadores en el proceso educativo. Estos componentes son la interacción con otras personas y la intervención de la familia. Respecto a la interacción, investigaciones previas (Vygotsky, 1978), han destacado que la resolución de las actividades mediante la colaboración es lo que desencadena el aprendizaje. En grupos interactivos el alumnado se organiza en pequeños grupos heterogéneos que deben resolver las actividades en interacción, bajo la guía de una persona adulta, asegurando que todo el grupo finalice la actividad y ningún niño o niña se quede atrás.

Respecto a la intervención de la familia, los dos tipos de participación, que la literatura científica previa destaca como más influyentes en la educación de las niñas y niños, son la participación educativa -entendida como la intervención en actividades de aprendizaje del alumnado, tanto escolares como extraescolares-, y la participación formativa -referida a la

implicación en procesos de aprendizaje, dentro de la escuela, para la mejora de la formación personal- (Díez et al., 2011; Reynolds et al., 2011).

Grupos interactivos recoge de manera directa las aportaciones respecto a la participación educativa, ya que su organización contempla que cada grupo esté dinamizado por una persona adulta. La participación formativa no está presente directamente en la dinámica de grupos interactivos. Pero sí que suele ser común que aquellos centros que aplican grupos interactivos también promueven la participación formativa. Esto es, entre otros motivos, porque la mejora de la formación de las personas que participan como voluntarias tiene también repercusiones positivas en el funcionamiento de los grupos (Flecha, 2015).

Los resultados obtenidos en el estudio de caso que se analiza en este artículo muestran que esta actuación está logrando reducir el absentismo escolar y aumentar la motivación, aumentar la solidaridad y mejorar el aprendizaje de las niñas y los niños. La presentación de resultados concretos sobre el análisis de una actuación específica aplicada a educación infantil dota de especial interés este artículo. Esto es porque, a pesar de ser conocedores de los beneficios de la formación en la primera infancia (Campbell et al., 2002; Heckman, 2011; Reynolds et al., 2010; Schweinhart et al., 2005; Soler & Flecha, 2015), son escasas las investigaciones en España y Europa sobre las actuaciones que generan mejores resultados en esta etapa, así como su incidencia en las posteriores trayectorias educativas. Futuras investigaciones en este campo deben dejar a un lado debates sin fundamento que cuestionan la necesidad de que niños y niñas inicien su formación en la etapa infantil, y afrontar un nuevo reto todavía por alcanzar. Éste es profundizar en las características que debe tener una educación infantil de calidad.

Referencias

- ANDERS, Y.; ROSSBACH, H.; WEINERT, S.; EBERT, S.; KUGER, S.; LEHRL, S.; ET AL. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2): 231-244.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- BROOKS-GUNN, J.; BERLIN, L.J.; FULIGNI, A.S. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family?. En: J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 549-577). Nueva York: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: W.W. Norton & Company.

- BURCHINAL, M.R.; PEISNER-FEINBERG, E.; PIANTA, R.C.; HOWES, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5): 415-436.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- CAMPBELL, F.A.; RAMEY, C.T.; PUNGELLO, E.; SPARLING, J.; MILLER-JOHNSON, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1): 142-157. http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_05
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Europa 2020. Estrategia para un crecimiento Inteligente, Sostenible e Integrador*. COM (2010), Bruselas.
- DÍEZ, J.; GATT, S.; RACIONERO, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2): 184-196. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>
- DÍEZ, J.; SANTOS, T.; ÁLVAREZ, P. (2013). La Paz School. From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2): 198-209.
<http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.198>
- DÍEZ, J.; GIRBÉS, S.; MELGAR, P.; RUIZ, L. (2014). Interactive Groups in Early Childhood Education. Promoting School Success since the First Stage of Education. Symposium paper at *ECER 2014, The Past, the Present and the Future of Educational Research, Porto*.
- ELBOJ, C.; NIEMELA, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. the case of interactive groups. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2): 177-189.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. The European platform against poverty and social exclusion: a European framework for social and territorial cohesion*. COM (2010) 758 final.
- EUROPEAN COMMISSION (2011a). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. COM (2011) 18 final. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROPEAN COMMISSION (2011b). *Communication from the Commission. Early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. COM (2011) 66 final. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (2014 Edition). Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FLECHA, R. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Integrated Project, 6FP European Commission.
- FLECHA, R. (2012). *Final INCLUD-ED report: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (CIT4-CT-2006-028603)*. Brussels, Belgium: European Commission.
- FLECHA, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- GÓMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3): 235-245. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa, Vol II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HECKMAN, J.J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1): 31-47.
- HILL, N.E.; TAYLOR, L.C.P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13: 161-164. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- IEA (2007). *Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS 2006 Executive summary*. *Timss and Pirls International Study Center. Lynch School of Education, Boston College*. Disponible online en: http://timss.bc.edu/PDF/P06_IR_ExecSummary.pdf.
- MARTÍNEZ, B.; NIEMELÄ, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56): 69-77.
- OECD (2011). Does Participation in Pre-Primary Education Translate into Better Learning Outcomes at School?. *PISA in Focus*, 1: 1-4. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362tpvxp-en>
- PAKARINEN, E.; LERKKANEN, M.-K.; POIKKEUS, A.-M.; KIURU, N.; SIEKKINEN, M.; RASKU-PUTTONEN, H.; ET AL. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education & Development*, 21: 95-124. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280902858764>

- RADZISZEWSKA, B.; ROGOFF, B. (1991). Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners. *Developmental Psychology*, 27: 381-389. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.381>
- REYNOLDS, A.J.; TEMPLE, J.A.; OU, S. (2010). Preschool Education, Educational Attainment, and Crime: Contributions of Cognitive and Non-Cognitive Skills. *Children and Youth Services Review*, 32(8): 1054-1063.
- REYNOLDS, A.J.; TEMPLE, J.A.; WHITE, B.; OU, S.; ROBERTSON, D.L. (2011). Age-26 Cost-Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education Program. *Child Development*, 82(1): 379-404. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x>
- ROGOFF, B.; GOODMAN, C.; BARTLETT, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- SCHWEINHART, L.J.; MONTIE, J.; XIANG, Z.; BARNETT, W.S.; BELFIELD, C.R.; NORES, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- SORDÉ, T. (2010). *Romani Immigrants in Spain. Knocking Down the Walls*. Barcelona: Hipatia.
- SOLER, M. FLECHA, A. (2015). Early Childhood Education with disadvantaged children: Actions for success. En: Fler, M. & Van Oers, B. (Eds.). *International Handbook on Early Childhood Education*. Netherlands: Springer.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Intangible Capital, 2015 (www.intangiblecapital.org)



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>