

La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje

Lena De Botton

University of Barcelona (Spain)

lenadebotton@ub.edu

Received November, 2014

Accepted May, 2015

Resumen

Objeto: El elevado fracaso escolar existente en España exige preguntarnos sobre sus causas pero también por las alternativas. En ocasiones se señala al propio alumnado como responsable de este, especialmente aquellos grupos vulnerables como el migrante, la comunidad gitana o clases sociales desfavorecidas, entre otros. En lugar de hablar de fracaso escolar deberíamos referirnos a escuelas que fracasan, es decir, aquellas que no garantizan para todo el alumnado los aprendizajes necesarios para participar en la actual sociedad. El artículo centrará por tanto la atención sobre ésta relación entre éxito escolar e inclusión social.

Diseño/metodología/enfoque: Partiendo de los resultados del proyecto Includ-ed (VI Programa Marco de la Comisión Europea), existen determinadas actuaciones educativas que al implementarse permiten erigir una escuela eficiente y eficaz, y en consecuencia una escuela deseable para las familias donde se aprende. Se analizarán los resultados del proyecto que permiten identificar cómo dichas actuaciones refuerzan la dimensión instrumental del aprendizaje y cómo además la dimensión instrumental del aprendizaje se convierte en una apuesta para la inclusión social.

Aportaciones y resultados: Las comunidades de aprendizaje aplican estas actuaciones de éxito demostrando cómo incluso en situaciones donde se concentran los factores de exclusión, las escuelas gueto, logran transformarse en escuelas deseadas al ofrecer las mismas oportunidades educativas y sociales a todo el alumnado con independencia de la procedencia social o cultural de éste.

Originalidad / Valor añadido: Los resultados nos muestran como la innovación educativa reside en garantizar la igualdad de oportunidades realpara todo el alumnado. Ello supone una decisiva contribución a la construcción de una sociedad más cohesionada, al combate de la pobreza y la exclusión, y en definitiva se orienta hacia la consecución de los objetivos de la estrategia 2020 de la Comisión Europea.

Palabras clave: Éxito educativo, Dimensión instrumental del aprendizaje, Escuela gueto, Comunidades de aprendizaje

Códigos JEL: I20, I24

Title: The instrumental dimension in learning communities

Abstract

Purpose: Nowadays, Spain is experiencing a high rate of school failure. Consequently, we must ask us about its causes but also the alternatives to overcome this. Sometimes, certain perspectives attributes the educational failure to individual causes of students themselves, especially regarding vulnerable groups such as migrants, Roma and disadvantaged social classes among others. However, instead of talking about "school failure"we should refer to "failing schools" indicating those that aren't guarantee to all pupils the basic knowledge to participate in the society. The article focus the attention on this correlation between academic success and social inclusion.

Design/methodology: Based on the results of Includ-ed project (Sixth Framework Programme of the European Commission), there are certain educational actions that allow to build an efficiently and equitable school. So, we are referring about a desirable school for families because their children are learning into. The paper wants to identify how these actions reinforce the instrumental dimension of learning and how the instrumental dimension of learning becomes a commitment to social inclusion.

Findings: Learning communities apply these successful actions demonstrating that even in situations where the exclusion factors are concentrated, ghetto schools, schools could manage to become a "magnet" school. These schools offer the same educational and social opportunities for all students regardless their social or cultural origin.

Originality/value: The results shows us that the really innovation is to treat all people in equal opportunities for all the students. This makes a relevant contribution to building a more cohesive society by fighting poverty and exclusion, and ultimately is geared towards achieving the objectives of the 2020 European Commission.

Keywords: School success, Instrumental dimension of learning, Ghetto, Learning communities

Jel Codes: I20, I24

1. Introducción

Una parte importante del alumnado escolarizado en el sistema educativo español no alcanza aquellos aprendizajes y competencias exigidas por la sociedad. Debemos interrogarnos sobre las causas, el impacto que el fracaso tiene socialmente y las alternativas para transformar esta situación. En España el abandono educativo temprano (referido al porcentaje de jóvenes de 18-24 años que no han conseguido ninguna titulación de educación secundaria postobligatoria y/o que no continúan estudios) se sitúa en el 23,6%, superando la media Europea que es de 12% y llegando a ser la más elevada de Europa en el 2013, y (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014a). Está por tanto, lejos del objetivo europeo de reducir el abandono prematuro al 10%, tal y como fija la estrategia 2020 (Comisión Europea, 2010). Los datos se agravan cuando nos referimos a jóvenes de origen inmigrante. El fracaso escolar del alumnado se sitúa en un 30% de los que no alcanzan las competencias requeridas. La situación se agrava si analizamos los datos recogidos para el alumnado de origen inmigrante que supera el 40% (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014b).

El fracaso escolar tiene una estrecha relación con procesos de exclusión social lo cual reduce las oportunidades de participación social (Flecha & Soler, 2013). Las tasas de empleo se reducen a medida que desciende el nivel formativo. Así, por ejemplo, existe un elevado porcentaje de desempleados sin cualificación formal (35.2%) destacando el desempleo juvenil, que supera de nuevo a la media Europea (Consejo Unión Europea, 2014). Determinados grupos vulnerables como por ejemplo los colectivos migrantes, la comunidad Roma (Council of Europe, 2012) o familias con nivel socio-económico bajo entre otros, están más expuestos a dicho fracaso escolar y a su vez al riesgo de exclusión social. En este artículo se utiliza el término "Roma" aceptado por el Consejo de Europa. Este término cubre un amplio abanico de colectivos en Europa tales como Roma, Sinti, Kale o personas que se identifican así mismo como gitanas, entre otros.

Urge por tanto una intervención que pueda revertir esta situación. Sin embargo, una de las mayores dificultades proviene de atribuir con frecuencia el fracaso educativo al propio alumnado argumentando su falta de motivación innata, sus capacidades o incluso su entorno familiar como elementos más decisivos en los resultados académicos que el propio sistema educativo (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002). Estas perspectivas pseudo-científicas ignoran el problema de raíz y proponen medidas que no solucionan el fracaso como por

ejemplo establecer porcentajes máximos de determinado alumnado en las escuelas (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008). Se culpabiliza así al propio alumnado y a sus familias de la baja calidad educativa que se les ofrece considerando que el origen étnico, cultural o religioso es el problema.

No obstante, la Comunidad Científica nos señala como es más apropiado hablar de “escuelas fracasadas” en lugar del fracaso escolar, señalando aquellas escuelas que se revelan incapaces de conseguir que todo su alumnado adquiera los conocimientos y competencias fundamentales que exige la sociedad (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004). Siendo conscientes de esta relación, la Unión Europea recomienda que las reformas educativas que se lleven a cabo en los distintos países miembros deben garantizar que los sistemas educativos sean eficientes y equitativos (COM, 2006). Cabe preguntarse tal y como realiza Orfield sobre cómo convertir dichas “escuelas fracasadas” en escuelas atractivas para todas las familias (Orfield, 2011), es decir, ¿cómo transformar una escuela con malos resultados y conflicto en una escuela dónde se aprende y existe convivencia?

El fracaso escolar es un problema multifactorial. Una de los aspectos más decisivos de éste se refiere a la falta de calidad educativa lo cual obstaculiza poder afrontar los retos de la actual sociedad de la información (Aubert, 2011; Darling-Hammond, 1996, 2000). La dimensión instrumental de aprendizaje juega un papel relevante para garantizar esta calidad. Ésta se refiere a aquellos conocimientos y herramientas fundamentales que nos permiten adquirir el resto de aprendizajes (Apple, 2013; Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008), siendo por ejemplo la lectura uno de los mecanismos básicos para la mayoría de aprendizajes (Soler, 2001; Valls, Soler & Flecha, 2008; Vygotsky, 1979). A pesar de la relevancia de la dimensión instrumental para el éxito escolar, en ocasiones para ciertos colectivos ha sido relegada a un segundo término, priorizando otros aspectos como la educación emocional, la sociabilidad o la disciplina (De Botton, Flecha & Puigvert, 2009; European Commission, 2011; Florian & Linklater, 2010; Vargas & Gómez, 2003).

Como veremos la contraposición entre la dimensión instrumental del aprendizaje con respecto a la educación humanística y emocional es una falacia (Freire, 2003; Frijters, Ten Dam & Rijlaarsdam, 2008). En otros términos, en numerosas ocasiones las escuelas se encuentran ante la disyuntiva de ofrecer a su alumnado o bien de un currículo educativo de máximos y otro de la sociabilidad, dirigiendo en general hacia este último al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Ello tiene nefastas consecuencias dado que genera una doble línea de escolarización y por tanto desiguales oportunidades educativas (Aubert, 2011; Braddock & Slavin, 1992; Wöbmann & Schütz, 2006). El aprendizaje dialógico supera esta contraposición al profundizar en la dimensión instrumental pero cuestionando el monopolio experto del

aprendizaje que aleja a las personas de la toma de decisión de los procedimientos y objetivos (Fisher, 2007; Flecha, 1997; Wells, 1999). Desde el aprendizaje dialógico lo que se consigue es un marco donde los aprendizajes instrumentales se consiguen más eficazmente y para todo el alumnado.

Partiendo de dicho marco, en la experiencia educativa de las Comunidades de Aprendizaje la dimensión instrumental ocupa un lugar central del aprendizaje (Elboj et al., 2002). Lo que observaremos es cómo incide el acceso a la dimensión instrumental del aprendizaje para todos los colectivos, especialmente para el alumnado con mayores dificultades, en la reducción del fracaso escolar. Por tanto, en primer lugar en el análisis de resultados abordaremos en qué consiste la dimensión instrumental del aprendizaje y su conexión con la educación emocional y en valores. En segundo lugar se analiza qué relación tienen ambas dimensiones con el éxito educativo. Y por último se abordará las condiciones que lo posibilitan, haciendo estimulante este aprendizaje sin renunciar para ningún niño o niñas de ambas dimensiones: ni a la educación emocional ni a los conocimientos básicos requeridos por la sociedad (Racionero, Ortega, García & Flecha, 2012).

2. Metodología

Este artículo se enmarca dentro de la perspectiva de la metodología comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006) que contribuye a la superación de desigualdades sociales y está fundamentada en un diálogo permanente entre el equipo de investigación y agentes sociales implicados en el proceso. Es precisamente el equipo de investigación el responsable de introducir el conocimiento científico en el diálogo que se mantiene con las personas investigadas. Éstas últimas tienen capacidad suficiente para analizar su propia realidad y proponer alternativas de transformación, que a través de la reflexión conjunta pueden acelerar dicho proceso de cambio.

Los resultados que se presentan a continuación toman como referencia los resultados del proyecto INCLUD-ED del 6º programa Marco de la comisión Europea. Dicho proyecto analiza las estrategias educativas que están contribuyendo a superar las desigualdades educativas y a fortalecer los procesos de inclusión social en los distintos niveles de la enseñanza obligatoria. Para el presente artículo, los resultados y testimonios que se presentan provienen también de relatos de vida realizados a familiares, profesorado y alumnado que pertenecen a una escuela de infantil-primaria transformada en Comunidad de Aprendizaje en el 2001 en Cataluña. Se ha realizado por tanto un estudio de caso en una escuela ubicada en la periferia de una ciudad secundaria. Este barrio donde se ubica la escuela, con un nivel socio-económico

desfavorecido, se ha formado por sucesivos procesos migratorios desde mediados de siglo XX hasta nuestros días. Contando por tanto con una compleja diversidad de culturas. La selección de este caso responde a dos criterios: un entorno desfavorecido, y la mejora de resultados académicos desde el 2001 gracias a la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito – analizadas por el proyecto Includ-ed –.

Las técnicas de recogida de datos abarcan tres perfiles fundamentales: profesorado, familiares y alumnado. En este sentido, se han realizado 10 relatos comunicativos: 4 a menores de entre 8 y 12 años, y 6 a familiares. Por otro lado también se han realizado 3 entrevistas semiestructuradas a profesorado, y finalmente 4 observaciones de la actuación educativa de Tertulias Literarias Dialógicas. Los relatos comunicativos nos permiten reflexionar conjuntamente con la persona investigada sobre aspectos de su vida cotidiana, logrando una narración en lugar de una biografía. Ello es posible porque la persona investigadora comparte sus conocimientos científicos sobre el tema y los contrasta en un diálogo con la persona investigada, creando conocimiento científico de forma intersubjetiva (Habermas, 1987). No obstante, la reflexión en las entrevistas semi-estructuradas están ligadas al rol social que desempeña la persona investigada, en este caso que nos ocupa el profesorado. Por último, en las observaciones comunicativas la persona que observa y el sujeto comparten la interpretación de las acciones observadas y el significado de éstas, procurando llegar conjuntamente a un consenso sobre su interpretación. En el presente artículo se han observado 2 tertulias de familiares y 2 de alumnado de primaria.

El artículo pretende analizar la relación existente entre el acceso a la dimensión instrumental del aprendizaje con el éxito educativo. La hipótesis de partida se refiere a que garantizar el acceso a una escolarización de calidad, es decir la adquisición de todo el alumnado a los conocimientos básicos, es una herramienta eficaz para combatir el fracaso escolar. Por tanto, esto contribuiría a su vez a la superación de los procesos de exclusión social. Este proceso sería especialmente relevante para colectivos desfavorecidos tales como migrantes, minorías étnicas o clases sociales desfavorecidas que son los colectivos más afectados por el fracaso educativo.

Se abordará concretamente la experiencia educativa de las Comunidades de Aprendizaje para analizar el lugar que ocupa la dimensión instrumental en el proceso de aprendizaje, así como las condiciones que favorecen para cualquier niño o niña el acceso a esta dimensión.

3. Resultados

3.1. Comunidades de Aprendizaje: Uniendo la formación técnica instrumental y la educación humanística

En el proceso de aprendizaje de una persona se necesita por igual la dimensión técnica y científica como de una dimensión humanística (Freire, 2003). Dentro de un marco educativo dialógico se ahonda en la unión de ambas esferas (Gatt, Ojala & Soler, 2011; Van Der Linden & Renshaw, 2004; Wells & Arauz, 2006). El diálogo igualitario favorece que todos los niños y niñas puedan alcanzar los contenidos y herramientas fundamentales para participar en igualdad de condiciones en la actual sociedad. Un marco de aprendizaje dialógico favorece que ambas dimensiones se unan precisamente a que en este contexto se multiplican y diversifican las interacciones (Racionero et al., 2012). Como nos muestran diversos autores el proceso cognitivo de una persona se acelera gracias a las interacciones (Flecha & Soler, 2013; Mercer, 2000; Rogoff, Goodman & Bartlett, 2001; Slavin & Oickle, 1981). A su vez este diálogo si es igualitario permite desarrollar la capacidad crítica así como profundizar en la educación emocional (Apple, 2013).

Sin embargo, diversas reformas educativas sin el aval de la comunidad científica han favorecido la creación de una doble línea de escolarización dónde se contraponen un currículum de máximos a un currículum más orientado a la sociabilidad y la afectividad (Flecha & Racionero, 2012; Flecha, 2011; Iñiguez & Burgués, 2013; Terwel, 2005). Esta dicotomía ha condenado al fracaso y a la exclusión social a aquellas escuelas y alumnos inmersos en prácticas educativas orientadas a la "felicidad" en detrimento de la dimensión instrumental del aprendizaje (Aubert et al., 2004). Esta doble línea de escolarización tiene un impacto sobre todo el alumnado pero especialmente sobre aquellos colectivos que provienen de contextos desfavorecidos dado que son orientados hacia el currículo educativo de la sociabilidad al mantener bajas expectativas (Aubert, 2011; Oakes, 2005). Esta falsa dicotomía entre el conocimiento técnico- científico y el humanístico obvia el principio de igualdad produciendo, en aras al supuesto reconocimiento de la diversidad, currículos educativos muy desiguales. La consecuencia final es que se obtiene resultados desiguales y no se garantizan las mismas oportunidades sociales y educativas para todo el alumnado.

Este doble discurso garantiza a ciertos niños y niñas la adquisición de las herramientas necesarias para la actual sociedad, negándoselo a otros. Especialmente es a aquel alumnado procedente de barrios desfavorecidos sobre el que no se prioriza en su aprendizaje el esfuerzo ni la adquisición de los conocimientos básicos (Bhopal, 2011; Stedman & Kaestle, 1987; Valls & Kyriakides, 2013). En estos contextos habitualmente se prima compensar con mayor afectividad o una formación humanística las supuestas carencias del alumnado, relegando a un

segundo nivel la dimensión instrumental de la formación. Como nos indican diversos autores el principio del no esfuerzo va ligado a la idea del énfasis en el proceso y no en el resultado, lo que se traduce en la infravaloración de la dimensión instrumental del aprendizaje (Racionero et al., 2012, pag. 84).

La doble línea de escolarización basada en compensar déficits condena habitualmente a la exclusión a aquel alumnado que ya se encontraba en una situación desfavorecida, cumpliendo así con el Efecto Mateo identificado por Merton (Merton, 1968). No obstante, las teorías del déficit han sido superadas por otras perspectivas educativas tales como el aprendizaje dialógico (Harris & Soler, 2011; Ríos, Herrero & Rodríguez, 2013; Van Der Linden & Renshaw, 2004; Wells, 1999). Entendiendo por teorías del déficit aquellas teorías, fundamentalmente psicológicas, que atribuyen a personas que no obtienen los mismos resultados académicos medios una carencia de capacidades o habilidades básicas. Estas “carencias” se suplen con programas de compensación educativa (Racionero & Padrós, 2010). La alternativa basada en evidencias científica y fundamentada sobre principios éticos de igualdad consiste en garantizar el mismo nivel de formación instrumental para todos los niños y niñas (INCLUD-ED Consortium, 2010). El aprendizaje, como plantea Vygotsky, se da cuando a las personas se les presenta retos cognitivos, es decir cuando se enfrentan con esfuerzo a la dificultad (Vygotsky, 1979).

A la pregunta que se le formula a Jamila, madre marroquí, si no sería mejor que a su sobrino que ha llegado recientemente de Marruecos estuviera previamente en un aula específica para aprender la lengua, Jamila responde con asertividad:

"Entonces sus padres lo hubieran apuntado a otra escuela, ¡claro!.. Porqué solo aprendes de verdad la lengua con quien sabe la lengua (...) Sí, sí, al principio cuesta y no te enteras mucho, ¡es verdad! pero así te espabilas y luego ¡estás orgulloso de ti mismo de haberlo hecho! Si estas con otros que están como tú que no saben, parece que con que aprendas algunas cosas ya has avanzado mucho. ¡Pues no! No, no.. ¡así no!"

Es justamente la escuela de Jamila, que presenta numerosos retos socio-educativos por estar situado en un entorno desfavorecido, la que necesita contrarrestar los factores sociales que empujan al fracaso escolar a su alumnado y a la exclusión social de sus familias (De Botton et al., 2009; Girbés-Peco, Macías-Aranda & Álvarez-Cifuentes, 2015). Garantizar la dimensión instrumental del aprendizaje contribuye a invertir la tendencia hacia la exclusión. El doble discurso a través de los programas de atención a la diversidad – pero desvinculada del principio de igualdad – adapta el currículum y el ritmo de aprendizaje a cada alumno, siendo entonces importante los procesos de aprendizaje más que los resultados (Aubert et al., 2008;

Oakes, 2005). Ya no existen metas a obtener iguales para todo el alumnado. Bajo este punto de vista de la “atención a la diversidad”, el profesorado acaba bajando el nivel de exigencia para el alumnado con más dificultades, y en consecuencia el centro educativo se adapta así a las desigualdades existentes en el entorno social (Flecha & Soler, 2013).

Las directivas europeas, sin embargo, invitan a los estados-miembro a garantizar sistemas educativos que sean eficientes y equitativos a su vez (Comisión Europea, 2010). Para ello, desmintiendo dobles discursos que consideran bueno para ciertos colectivos lo que privan para otros, es necesario que la escuela garantice la adquisición de las competencias básicas para desenvolverse socialmente en el futuro, conciliándolos con una formación humanística. La adquisición de dichas herramientas no depende solo del propio alumnado y familias, sino del mismo centro educativo que debe plantear actividades que supongan un reto cognitivo, orientando así la acción educativa hacia un currículum de máximos (INCLUD-ED Consortium, 2010).

Sin embargo, en centros educativos desfavorecidos a menudo están más concentrados en el proceso de aprendizaje que en los resultados académicos que se puedan obtener. Siguiendo con el relato de Jamila y haciendo referencia a sus hijos y sobrinos señala la educación que quiere para ellos:

“Es que les van a pedir catalán en todos lados, bueno... sobretodo si quieres un buen trabajo si es para hacer carreteras no hace falta. Por eso...ies que lo necesitan! Bueno y también inglés y todo eso.”

También Lucía, madre de la escuela, incide en esta misma idea haciendo referencia a la hija mayor, exalumna de la escuela y que cursa secundaria:

“Le está costando, isí, sí! Pero le aprieto para que no se lo deje. Yo no sé muy bien sus deberes qué hace... no es como el pequeño que si sumas, ipues le ayudas en sumas! que si leer ipues lees con él!... con la Silvia yo no la puedo ayudar pero me siento con ella para que estudie y se concentre... es que me tiene que acabar el instituto y iluego más!, que no sea como yo, que mira... ien paro estoy desde hace 3 años!”

Como nos indican diversos autores la participación de las familias en la escuela es un mecanismo fundamental para la mejora de resultados académicos y por ende, para lograr oportunidades sociales en un futuro (Díez, Gatt & Racionero, 2011; Hill & Taylor, 2004). En la escuela de Jamila toda la comunidad educativa realiza un esfuerzo para asegurar dichos resultados a su alumnado. Montse, profesora de esta comunidad de aprendizaje y miembro del equipo directivo, así nos lo hace saber cuándo nos habla ya de los cursos de infantil.

"En esta escuela en P5 ya tienen que saber leer y escribir. Es una apuesta de la escuela. Los apretamos mucho, porque sino lo hacemos aquí, fuera en el barrio, va a ser difícil. Tenemos que dar un paso más que en otras escuelas. A la lectura le damos mucha importancia. Si sabes leer y entiendes bien lo que lees, después tienes menos problemas para matemáticas o lo que sea."

Para ello, como veremos en el siguiente punto, se han de crear las condiciones necesarias que permitan la adquisición de las competencias básicas y la educación en valores (Valls & Kyriakides, 2013). Ello nos lo ilustra Aziz, un niño marroquí que gracias a la lectura compartida y el debate crítico refuerzan tanto la dimensión científica como la emocional. De este debate, Aziz admite una transformación de sus juicios valorativos iniciales. La lectura del Lazarillo de Tormes permite a todo el grupo hablar sobre valores como por ejemplo del egoísmo, de la amistad o de la generosidad y trasladarlo a su vida personal. Aziz recuerda como un compañero gitano, Fernando, cuando hablaba del Lazarillo demostraba una gran generosidad que lo impresionó porque rompía con el imaginario que él tenía sobre la comunidad gitana. Este amigo explicaba como los diferentes amos del Lazarillo se aprovechaban de él haciéndole pasar hambre y penurias. Fernando sufría estos maltratos que se ejercían sobre el Lazarillo y se sentía indignado, naciendo un fuerte deseo de ayudar al Lazarillo o alguien que se encontrara en una situación similar.

"Fernando decía que los maltratos que sufría el Lazarillo le hacía pensar en la suerte que teníamos todos nosotros de vivir como vivíamos. En cambio a veces nos peleamos e insultamos cuando podríamos vivir como reyes. Me sorprendió que Fernando dijera que si el libro fuese real a él le hubiera gustado ayudarlo, porque a las buenas personas se las ha de ayudar aunque no las conozcas. A mí me sorprendía que dijera esto. Pensaba que los gitanos sólo se ayudaban entre ellos y que no querían saber nada de los otros, y que solo les gusta cantar [¿y has visto que también les gusta otras cosas?] Sí, Fernando siempre en las tertulias dice cosas buenas de los amigos, y siempre te ayuda en clase."

De este modo, la lectura se encabalga con las vivencias personales, enriqueciendo el aprendizaje con cada interacción y con cada aportación de la lectura (Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006; Pulido & Zepa, 2010). Esta AEE crea motivación para seguir leyendo y, por tanto, reforzando la competencia lecto-escritora. En consecuencia, aprendiendo sobre la obra del Lazarillo de Tormes, Aziz abre la posibilidad a tener más amistades gitanas al derrumbar la barrera emocional que el prejuicio había erigido. Se refuerza así, la dimensión emocional y en valores de la educación.

Veamos a continuación algunas condiciones que aceleran y favorecen este aprendizaje.

4. Condiciones estimulantes para el aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje se asientan sobre la perspectiva del aprendizaje dialógico (Elboj et al., 2002), siendo el diálogo igualitario entre los distintos miembros de la comunidad educativa (alumnado, familiares y profesorado principalmente) una pieza clave en dicha perspectiva (Aubert et al., 2008). El dialogo igualitario favorece la reflexión crítica, que a su vez permite un mejor discernimiento de la información y los argumentos que se exponen en el debate (Apple, 2013). Investigaciones educativas de la comunidad científica (INCLUD-ED Consortium, 2010) señalan que el aprendizaje de los niños y las niñas no depende solo de lo que ocurre en el aula, sino también de lo que ocurre en otros espacios, como la casa o la calle (Dearing et al., 2006; Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009; Gatt et al., 2011; Hill & Taylor, 2004). En este sentido, durante la observación preguntamos a Bryan un niño participante de las TLD de 4º grado, por qué le gusta llevarse el libro a casa a lo que nos indica que por las noches lee el libro a su madre que está aprendiendo a leer y a escribir en la escuela. Este ejemplo nos ilustra cómo las relaciones académicas no se restringen únicamente al ámbito escolar sino que se amplían a más lugares y con más personas en el momento que se traslada de la escuela a casa.

El aprendizaje es el resultado de esta cadena de interacciones. Si las personas aprendemos en diversidad de contextos y con diversidad de personas, la escuela puede convertirse en una potente herramienta para transformar desigualdades sociales. Si, como apunta Bruner (Bruner, 1988), el desarrollo cognitivo es un proceso de interiorización de la cultura, la educación debe jugar el papel de orientarlo y animarlo.

Tal como señalan diversos estudios, la dimensión instrumental del aprendizaje se ve favorecida cuando las interacciones entre iguales y con personas del entorno aumentan en un marco de ayuda mutua y de diálogo (Valls et al., 2008). A modo de ejemplificar las condiciones que favorecen el aprendizaje y su vinculación con la educación en valores, tomaremos como hilo conductor de este punto la actuación educativa de éxito de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD en adelante) dado que nos ilustra perfectamente esta vinculación entre la dimensión instrumental del aprendizaje y la educación emocional.

Las TLD basadas en el debate de la lectura sobre obras de la literatura universal (Flecha, García & Gómez, 2013; Flecha, 1997; Soler, 2001), se fundamentan en el diálogo igualitario y las pretensiones de validez (Habermas, 1987), es decir la voluntad de llegar a un entendimiento entre las personas participantes del diálogo sin necesariamente tener que llegar a un consenso pero sí a un respeto de la argumentación llevada a cabo. A través de este diálogo las personas aprenden conjuntamente, creando nuevos significados que ayudan a la reflexión sobre la experiencia personal, a la par que favorecen la convivencia. La comprensión

lectora incluye tanto un proceso individual como colectivo, dónde el aprendizaje se desarrolla a través de la recreación de la historia que se lee individualmente, se comparte en el grupo y se construyen nuevos significados de forma intersubjetiva. El aprendizaje en consecuencia, no deriva tanto de los conceptos previos del lector sino del proceso comunicativo y el conocimiento que se desprende del diálogo. Así Ana, una profesora de Educación Primaria dónde se lleva a cabo las TLD indica como la orientación dialógica del aprendizaje refuerza la dimensión instrumental del aprendizaje haciéndola motivadora.

"Aprenden dimensión instrumental [conocimientos curriculares básicos], hábitos y valores con las tertulias.... Ha habido cambios en el aprendizaje. A ver, han mejorado en la lectura, que eso ya les permite tener otra actitud delante de un texto o un enunciado, porque antes veían un texto largo y decían ¡uf! Y ahora no. Están acostumbrados a leer, ahora ya... ya han superado esta barrera, ¿no? Y después también tienen otro vocabulario y lo bueno es que palabras que han adquirido de vocabulario también después las saben expresar. En otro contexto las saben utilizar, y eso es importante."

Por tanto, como nos muestra el relato anterior, cabe preguntarse por las condiciones que posibilitan a cualquier niño o niña un marco estimulante para su aprendizaje. De aquí destacaremos varios aspectos. En primer lugar, es fundamental derrumbar el la doble línea de escolarización e ir más allá de las teorías del déficit (Aubert et al., 2008; INCLUD-ED Consortium, 2010). El aprendizaje ha de partir de las capacidades de lenguaje, reflexión y acción que toda persona tiene (Habermas, 1987). Toda persona tiene por tanto inteligencia cultural que desde contextos diversos es capaz de realizar un análisis de la situación (Oliver, De Botton, Soler & Merrill, 2011) (De Botton, Flecha & Puigvert, 2009). En consecuencia cuando la comunidad educativa tiene expectativas positivas sobre el aprendizaje del alumno/a refuerza la dimensión instrumental. De este modo, la comunidad educativa deposita la confianza sobre el alumnado y lo anima en el proceso de aprendizaje. Se supera así el estigma que recae sobre determinados colectivos que los invalida para el aprendizaje académico.

De hecho, el etiquetaje escolar tiene un fuerte impacto sobre el proceso de aprendizaje y el comportamiento de la persona. El estigma que recae sobre chicos y chicas considerados que "no sirven o no tienen interés para los estudios" o que "son conflictivos", es asumido por el propio alumnado que acaba confirmando de este modo las propias etiquetas. En consecuencia, para dar respuesta al estigma y a los efectos que este ejerce sobre la identidad del propio alumnado, es fundamental evitar prácticas educativas segregado rasque los refuercen (Díez-Palomar, Santos & Álvarez, 2013).

Habitualmente en estas escuelas como la analizada, los resultados académicos acostumbran a ser bajos. ¿Qué permite romper en la escuela analizada con dicho estigma y mejorar los resultados?. Muchos factores confluyen para explicar cómo una escuela que podría ser gueto ha invertido el proceso de exclusión y asegura la adquisición de los conocimientos básicos a todo su alumnado. Los resultados de las pruebas de competencias básicas de inglés realizadas por la administración catalana en el 2011 superan a la media autonómica. Uno de estos factores es la confianza depositada en la capacidad de aprendizaje depositada en el alumnado. Montse, profesora de la escuela a raíz de una visita de un representante de la administración a la escuela interesado por conocer las TLD. Su interés procede, como deja entrever el siguiente ejemplo porque ha pasado unos meses en Estados Unidos donde también existen actuaciones educativas de éxito que refuerzan la competencia lecto-escritora del alumnado.

"Ha pasado una cosa muy chula en 6º. ¡Me ha emocionado! Resulta que cuando lo presento [a la visita] digo que ha estado en EEUU y que conoce alguna realidad donde leen clásicos y él lo ha explicado en inglés y después ha preguntado que ¿qué hacen? Y muchos niños/as con el brazo alzado para explicar. Le propongo a un niño que, aunque no es el más brillante, como su madre viene a clases de catalán y su hermano ha hecho de voluntario el verano pasado, le he querido priorizar. Y Younes empieza a hablar... ¡y lo hace en inglés!! ¡Qué pasada! No estaba preparado. He pedido un aplauso y a continuación una niña ha querido continuar en inglés explicando por qué 4 actividades con voluntarios es mejor y que aprendía más. Después como estaba Ilona [voluntaria] que habla inglés le he pedido que explicase su impresión de la escuela y Gerard [la visita] le preguntaba, y los niños y niñas flipando ¡porque seguían la conversación! ¡Qué "listening" más potente para ellos!"

Esta situación ilustra varias cuestiones relevantes: por un lado cómo se tiene confianza sobre el alumnado al darle la voz a Younas para que responda a las preguntas y la decisión del niño de hacerlo en inglés nos muestra la apuesta que la escuela ha hecho por la dimensión instrumental del aprendizaje. Este esfuerzo realizado por Younas se ve recompensado con un reconocimiento de nuevo a sus capacidades al ser aplaudido.

Ello nos enlaza con otro factor acelerador y estimulante del aprendizaje como es la creación de entornos alfabetizadores adecuados para todos. Esta situación pasa por ampliar las situaciones de aprendizaje en más espacios y con más personas, forzando así la dimensión instrumental. En este sentido, la entrada de miembros de la comunidad educativa al centro permite una mayor coordinación del discurso educativo entre la escuela, la familia y el entorno social. Así mismo, favorece la transformación de las desigualdades existentes.

Mariam, que es madre de una niña de 7 años y de un niño de 5, se ha apuntado al grupo de TLD para familiares. Están leyendo Romeo y Julieta. En casa, se sienta con su hija después de cenar y mientras una hace los deberes la otra lee. Nos explica que sus hijos están muy orgullosos que vaya a la escuela a aprender. La participación en este tipo de actividades amplía las interacciones académicas del alumnado al introducir un nuevo tipo de relación en la familia, ahora en casa hablan con su madre de literatura y trasladan también estos espacios académicos en el hogar. Esto genera más motivación del alumnado en su propio aprendizaje.

"A mi hija le gusta mucho verme en la escuela. Los martes entramos juntas al cole... ella me coge bien fuerte para entrar juntas, para que la vean. Antes de salir de casa siempre me dice "¿has cogido el libro, mamá?" "Mamá, ino te olvidas el libro!" "¡Venga mamá, corre que vamos a llegar tarde!" "¿Has escogido una frase del libro?"... luego siempre me pregunta por la historia y qué ha pasado y de qué hemos hablado en la tertulia y tal. Porque es que es un libro que te engancha. Lo pasamos muy bien."

En este contexto de confianza en las capacidades del alumnado en su proceso de aprendizaje, es fundamental, como tercer factor que refuerza la dimensión instrumental, que entre los distintos miembros de la comunidad educativa se comparta y consensúe el proyecto educativo de la escuela (Gómez, Racionero & Sorde, 2010; González, Moll & Amanti, 2005; Vargas & Gómez, 2003). En este marco, las comunidades de aprendizajes basadas en el diálogo igualitario, crea las condiciones necesarias y facilita los espacios para que todas las personas de la comunidad educativa tengan la misma oportunidad de expresar su voz y encontrar soluciones consensuadas a los problemas que se plantean. En consecuencia la selección que se realiza de los contenidos curriculares siempre se proyecta a alcanzar altos niveles de aprendizaje. Así Mari, madre de la escuela, nos ilustra la importancia del diálogo para poder tomar una decisión sobre los estudios de la hija mayor.

"Está acabando la ESO [la hija] y quiere hacer Educación infantil, un ciclo de educación infantil. Estamos hablando con la directora de su ex-escuela de antes porque ella puede hacer más... la directora le dice que se le dan muy bien los niños, que es muy lista y que vaya directamente a la Universidad, que tendrá así mejores trabajos. La directora me ha explicado que podrá ser maestra pero sino va a la universidad, ino!. Y en el instituto que dale, que no quieren oír hablar de la universidad, que no es para ella, ique si llega a ciclos ya es! Y por qué no va poder, ¿digo yo? ¿Por qué es gitana? ¿Por qué es pobre?.. Yo no tengo universidad pero ¿porque ella no va a poder?"

Como se puede observar, familias como la de Mari que no ha tenido igualdad de oportunidades educativas en su infancia, quieren lo mejor para sus hijos y confían en la educación para reducir el riesgo de exclusión social. Por ello son muy exigentes en relación al aprendizaje que

realizan para sus hijos/as. La toma de decisión requiere por tanto condiciones y espacios que posibiliten este diálogo entre los distintos miembros de la comunidad educativa. En la escuela se prevé distintos mecanismos para ello a través de asambleas o comisiones mixtas que favorece una reflexión crítica (Padrós, García, de Mello, & Molina, 2011). Para llegar a un acuerdo, cada uno expone sus argumentos y comparte sus conocimientos (Flecha, 1997; Habermas, 1987), esta situación es la que permite llevar a cabo un razonamiento sobre los objetivos educativos. Así Mari, a pesar de que apenas tiene Primaria, procede de un barrio desfavorecido y es gitana cuando reflexiona con la directora y comparten argumentos es cuando puede tomar una decisión más clara sobre el futuro de su hija al valorar las consecuencias de las distintas opciones que se le plantean. Mari quiere un currículum de máximos para su hija porque es lo que le ofrecerá un mejor futuro.

5. Conclusiones

En definitiva, como hemos podido observar, los centros educativos transformados en comunidad de aprendizaje, sitúan en el centro de la acción educativa la dimensión instrumental del aprendizaje. Para ello movilizan recursos humanos y materiales muy diversos que están presentes en su entorno. Así por ejemplo, como hemos podido observar, a través de la participación de las familias en la escuela se amplían los recursos humanos existentes en el centro. Ello ofrece un valioso apoyo a la tarea diaria del docente en espacios de aprendizaje pero también permite poder dedicar más esfuerzos a conseguir más recursos materiales o a ampliar la oferta educativa (Gatt et al., 2011).

En consecuencia, la dimensión instrumental del aprendizaje tiene que estar al alcance de todo el alumnado, especialmente de los colectivos más vulnerables. Para combatir el fracaso escolar, se requiere romper con dobles discursos que ofrecen un currículum educativo de máximos para algunos grupos sociales mientras que es relegado a un segundo término para otros. Como prueba la comunidad científica, el fracaso escolar no se explica por las capacidades individuales del alumnado sino por las actuaciones educativas que se implementen en el centro (Flecha & Soler, 2013). En las escuelas transformadas en comunidades de aprendizaje los procesos educativos están por lo tanto supeditados a los resultados.

Alcanzar el éxito educativo y la inclusión social de todos los niños y niñas sólo será posible si se aprovechan, como hemos indicado anteriormente, los recursos disponibles en nuestro entorno, si confiamos en las capacidades de las personas y si abandonamos la "cultura de la queja" que no permite identificar las soluciones ante las dificultades que se presentan (Apple, 2013; Aubert et al., 2004; Racionero et al., 2012). En este sentido apoyarse en la colaboración

y el compromiso de la comunidad educativa entendida en un sentido amplio (profesorado, familias, alumnado, entidades sociales, etc.) permite encontrar respuesta a los retos educativos existentes, así como amplía los recursos disponibles para el aprendizaje (Flecha & Soler, 2013; Rogoff et al., 2001).

No obstante, hemos podido observar a través de la actuación de las Tertulias Literarias Dialógicas como la dimensión instrumental no se contrapone a una educación humanística y emocional tal y como vimos con el relato de Aziz que mientras disfruta con la lectura del Lazarillo de Tormes, estrecha lazos de amistad y solidaridad con compañeros gitanos. En consecuencia, determinadas condiciones crean un marco estimulante para el aprendizaje y con sentido, uniendo ambas dimensiones.

En este sentido, una pedagogía dialógica permite alcanzar el aprendizaje técnico y científico necesario para participar en la sociedad actual, crea un clima positivo para este proceso de aprendizaje y se entrelaza con una educación en valores. Ello es posible porque está fundado en el diálogo con pretensiones de validez y en la participación igualitaria de los miembros de la comunidad a lo largo de todo el proceso educativo. De entre las condiciones estimulantes para el aprendizaje hemos destacado en primer lugar las expectativas positivas que se transmiten a través de las múltiples y diversas interacciones con el alumnado, tal como vimos con el relato de Younes que se siente con confianza para hablar en inglés. En segundo lugar en la participación activa de toda la comunidad educativa que permite fortalecer el discurso educativo a través de consensuar el currículum educativo tal y como vimos con el relato de Mari que aspira que su hija llegue a la universidad tras la reflexión conjunta con la directora de la escuela. Y por último a la creación de contextos alfabetizadores amplios que involucran a toda la comunidad permitiendo trasladar interacciones académicas en más espacios y con más personas como nos relata el relato de Mariam que nos ilustra como madre e hija trabajan juntas en casa.

En conclusión, el éxito educativo no depende del perfil del alumnado que haya presente en la escuela sino de las actuaciones educativas que se implementen como nos muestran las experiencias de comunidades de aprendizaje. Cuando estas actuaciones se basan en evidencias científicas, la dimensión instrumental ocupa un lugar central en el proceso de aprendizaje de todo el alumnado dado que es una eficaz herramienta para reducir el riesgo de exclusión social en el futuro.

Referencias

- APPLE, M. (2013). *Can education change society?*. London: Routledge.
- AUBERT, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1): 63-75. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543854>
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- BHOPAL, K. (2011). This is a school, it's not a site: teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3): 465-483. <http://dx.doi.org/10.1080/01411921003786561>
- BRADDOCK, J.; SLAVIN, R. (1992). *Why ability grouping must end: achieving excellence and equity in American Education*. Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- COM (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación. Comisión de las Comunidades Europeas (Vol. SEC(2006))*. Disponible online en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=EN>
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Comunicación de la Comisión Europa 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Comisión Europea (Vol. COM(2010))*. Bruselas.
- Disponible online en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- CONSEJO UNIÓN EUROPEA (2014). *Recomendación del Consejo relativa al Programa Nacional de Reformas de 2014 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de 2014 de España (Vol. COM(2014))*. Bruselas. Disponible online en: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/csr2014_spain_es.pdf
- COUNCIL OF EUROPE (2012). *Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues*. Version dated 18 May 2012. Brussels. Disponible online en: http://a.cs.coe.int/team20/cahrom/documents/Glossary_Roma_EN_version_18_May_2012.pdf
- DARLING-HAMMOND, L. (1996). The Right to Learn and the Advancement of Teaching: Research, Policy, and Practice for Democratic Education. *Educational Researcher*, 25(6): 5-17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X025006005>

- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1): 1-44. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- DE BOTTON, L.; FLECHA, A.; PUIGVERT, L. (2009). El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes sino de la aplicación de las actuaciones de éxito. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 2: 45-55.
- DEARING, E.; KREIDER, H.; SIMPKINS, S.; WEISS, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98: 653-664. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- 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-PALOMAR, J.; SANTOS, T.; ÁLVAREZ, P. (2013). Cover. *International Review of Qualitative Research*, 6(2): 198-209. <http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.cover>
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EUROPEAN COMMISSION (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 agenda*. Brussels. Disponible online en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>
- FISHER, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7): 615-631. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430701378985>
- FLECHA, A.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A.; LATORRE, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educación*, 21(2): 183-196. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345899>
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2011). Vilanova. La caída del feudalismo universitario español. *RASE*, 4(2): 115-132.
- FLECHA, R.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A. (2013). Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista Educación*, 360: 140-161.

- FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas?. En J.B. Martínez (Ed.), *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (pag. 105-130). Barcelona: Graó.
- FLECHA, R.; SOLER, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(March 2015): 451-465. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- FLORIAN, L.; LINKLATER, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4): 369-386. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- FRIJTERS, S.; TEN DAM, G.; RIJLAARSDAM, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18(1): 66-82. Disponible online en: <http://dare.uva.nl/document/2/62236>
- GATT, S.; OJALA, M.; SOLER, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1): 33-47. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>
- GIRBÉS-PECO, S.; MACÍAS-ARANDA, F.; ÁLVAREZ-CIFUENTES, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1): 88. <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>
- GÓMEZ, A.; RACIONERO, S.; SORDE, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3: 17-43.
- GÓMEZ, J.; LATTORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. (2006). *Metodología Comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- GONZÁLEZ, N.; MOLL, L.; AMANTI, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah: Erlbaum.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol.I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HARRIS, S.; SOLER, M. (2011). Education for social inclusion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1): 1-5. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543848>

- HILL, N.E.; TAYLOR, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4): 161-164. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2010). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. (Estudios Credade., Ed.). Madrid: Ministerio de Educación. disponible online en: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- IÑIGUEZ, T.; BURGUÉS, A. (2013). Retales de la Historia de la Sociología de la Educación en España: del Papel Reprodutor al Compromiso con la Transformación Social. *Social and Education History*, 2(3): 296-340. <http://dx.doi.org/10.4471/hse.2013.17>
- MERCER, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203464984>
- MERTON, R.K. (1968). The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered. *Science (New York, N.Y.)*, 159(3810): 56-63. <http://dx.doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2014a). *Datos y cifras Curso escolar 2014 / 2015*. Madrid. Disponible online en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2014b). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. (Secretaría general técnica, Ed.). Madrid.
- OAKES, J. (2005). *Keeping track: how schools structure inequality?*. New Haven: Yale University Press.
- OLIVER, E.; DE BOTTON, L.; SOLER, M.; MERRILL, B. (2011). Cultural intelligence to overcome educational exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17(3): 267-276. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397805>
- ORFIELD, G. (2011). *Alternatives a la segregació escolar als Estats Units: el cas de les magnet schools*. Debats d'Educació (Fundació J). Barcelona. Disponible online en: <http://www.debats.cat/cat/2011/orfield/index.html>
- PADRÓS, M.; GARCÍA, R.; DE MELLO, R.; MOLINA, S. (2011). Contrasting Scientific Knowledge With Knowledge From the Lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3): 304-312. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397809>
- PULIDO, C.; ZEPA, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2): 295-309. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-09342010000400003>

- RACIONERO, S.; ORTEGA, S.; GARCÍA, R.; FLECHA, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- RACIONERO, S.; PADRÓS, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2): 143-162.
- RÍOS, O.; HERRERO, C.; RODRÍGUEZ, H. (2013). From Access to Education. The Revolutionary Transformation of Schools as Learning Communities. *International Review of Qualitative Research*, 6(2): 239-253. <http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.239>
- ROGOFF, B.; GOODMAN, T.C.; BARTLETT, L. (2001). *Learning together: children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2008). *Segregació escolar a Catalunya*. Barcelona. Disponible online en: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf
- SLAVIN, R.; OICKLE, E. (1981). Effects of Cooperative Learning Teams on Student Achievement and Race Relations: Treatment by Race Interactions. *Sociology of Education*, 54(3): 174-180. <http://dx.doi.org/10.2307/2112329>
- SOLER, M. (2001). *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. Harvard University.
- STEDMAN, L.C.; KAESTLE, C.F. (1987). Literacy and reading performance in the United States. *International Reading Association*, 22(1).
- TERWEL, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6): 653-670. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270500231850>
- VALLS, R.; KYRIAKIDES, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- VALLS, R., SOLER, M., & FLECHA, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 46: 71-87.
- VAN DER LINDEN, J.; RENSHAW, P. (2004). *Dialogic learning* (J. Van Der Linden & P. Renshaw, Eds.). Dordrecht: Kluwer. <http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-1931-9>
- VARGAS, J.; GÓMEZ, J. (2003). Why Romà Do Not Like Mainstream Schools: Voices of a People without Territory. *Harvard Educational Review*, 73(4): 559-590. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.73.4.k6807432592612j3>

- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic inquiry*. New York: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511605895>
- WELLS, G.; ARAUZ, R.M. (2006). Dialogue in the Classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3): 379-428. http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- WÖBMANN, L.; SCHÜTZ, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission. Brussels.

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/>