



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV. Número: 3. Artículo no.14 Período: Febrero – Mayo, 2017.

TÍTULO: Interacciones sociales de la dimensión instrumental en los grupos interactivos.

AUTORA:

1. Máster. Estefanía Fernández Antón.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo principal estudiar las interacciones sociales del principio dialógico dimensión instrumental en los grupos interactivos de una Comunidad de Aprendizaje. Asimismo procederemos a identificar la transferibilidad de las interacciones de la dimensión instrumental a otras actuaciones educativas del centro educativo. Para alcanzar los objetivos indicados empleamos la metodología comunicativa crítica y las técnicas de investigación análisis documental, entrevista grupal, entrevistas en profundidad y observación comunicativa. Como resultado, hemos de destacar que los grupos interactivos permiten que los estudiantes lleguen a acuerdos, ayuden a los demás y reflexionen sobre las actividades académicas.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje en grupo, calidad de la educación, diálogo, proyecto educativo.

TITLE: Social interactions of the instrumental dimension in interactive groups.

AUTHOR:

1. Máster. Estefanía Fernández Antón.

ABSTRACT: This article has as main objective to study the social interactions of the instrumental dimension dialogical principle in the interactive groups of a Community of Learning. We will also proceed to identify the transferability of the interactions of the instrumental dimension to other educational actions of the educational center. To reach the indicated objectives, we use the critical communicative methodology and research techniques such as the documentary analysis, the group interview, the in-depth interviews and the communicative observation. As a result, we must emphasize that interactive groups allow students to reach agreements, help others and reflect on academic activities.

KEY WORDS: group learning, educational quality, dialogue, educational projects.

INTRODUCCIÓN.

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación de un centro educativo para conseguir el éxito académico y social del alumnado y de toda la comunidad formada por los padres, las madres, las personas jubiladas, las amas de casa, maestros, exmaestros, alumnado universitario, agentes de servicios sociales, personas del barrio y personas a título personal (Ferrer y Martínez, 2005; García, Leena, y Petreñas, 2013; Valls, Soler, y Flecha, 2008, p. 82).

La consecución del éxito académico y social es posible por la dotación de más recursos humanos en este modelo de centros educativos. Estamos hablando de personas voluntarias que aprenden juntas (Salimbeni, 2011) y que participan en la toma de decisiones del centro educativo, en los procesos de aprendizaje del alumnado y en la evaluación del progreso de los estudiantes y de la escuela (Gatt y Petreñas, 2012).

DESARROLLO.

El primer centro educativo que funcionó como una Comunidad de Aprendizaje fue La Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí de Barcelona, que apareció en 1978 en el barrio La Verneda-Sant Martí (Tellado, Serrano, y Portell, 2013). En estos momentos, los vecinos y vecinas

del barrio empezaron a cuestionar los sistemas autoritarios propios de la época, e incluso, crearon asociaciones para poner en funcionamiento una Comunidad de Aprendizaje para que todas las personas adultas pudiesen compartir conocimientos y aprender (Sánchez, 1999).

La Verneda-Sant Martí y el resto de Comunidades de Aprendizaje se sustentan en la pedagogía de Paulo Freire. Una pedagogía basada en distintos principios, como son: todas las personas tienen derecho a la educación (indistintamente de las capacidades, los conocimientos académicos, la ideología, el lugar de procedencia, etc.), el diálogo igualitario, la valoración de todos los saberes (académicos y culturales), la solidaridad, la democracia y la transformación (Cuenca, 1998; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006; Elboj, Valls, y Fort, 2000; Sánchez, 1999).

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto cultural y social de interés científico. Los trabajos de (Elboj, 2001; García, 2004; Molina y Ríos, 2010) así lo demuestran. Desde estas investigaciones se entiende que las Comunidades de Aprendizaje son necesarias para el desarrollo del aprendizaje de máxima calidad de todas las personas que deseen formar parte del proyecto. También se desvela que los centros educativos convertidos en Comunidades de Aprendizaje permiten la inclusión de todas las personas, no importa el origen socioeconómico de los integrantes.

La Comunidad de Aprendizaje de este estudio parte de los principios teóricos de Freire y acogió al proyecto Comunidades de Aprendizaje para aumentar el número de niños matriculados en la escuela, para mejorar la calidad de la enseñanza, e incluso, para mejorar el funcionamiento de la calefacción en el centro, de modo que se evitase el frío en el invierno.

En la actualidad, la Comunidad de Aprendizaje analizada pone en práctica diferentes actuaciones socioeducativas: grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, tertulias literarias y formación de familiares. Según Ojala y Padrós (2012), estas actuaciones son denominadas de éxito porque pueden ser transferidas a diferentes contextos educativos, geográficos, socioeconómicos y culturales.

Los grupos interactivos¹ son la medida educativa de éxito que nosotros hemos analizado; así pues, los objetivos que planteamos son conocer el principio dimensión instrumental en los grupos interactivos e identificar la transferibilidad de este principio fuera de la actuación educativa de éxito indicada. Sobre el principio dialógico y sobre la actuación socioeducativa hablaremos a continuación.

Grupos interactivos: actuación socioeducativa sustentada en el aprendizaje dialógico.

Los grupos interactivos son una actuación socioeducativa de éxito sustentada en una organización flexible de aula, que fomenta la interacción entre estudiantes, profesorado, familiares y otras personas de la comunidad. Esta interacción favorece la comunicación, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje de contenidos instrumentales y la inclusión de todos los estudiantes y de todas las personas de la comunidad (Molina, 2011).

En la organización de los grupos interactivos es fundamental las acciones de tres agentes (Aubert y García, 2001; Oliver y Gatt, 2010): I) Los **docentes** tienen que distribuir el tiempo de aprendizaje en distintas partes de veinte minutos. De esta manera, las actividades de aprendizaje serán de cuatro tipos en relación a un área de conocimiento (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, etc.). II) El **voluntariado** fomenta la participación de los estudiantes y promueve la ayuda entre compañeros. Además de estas tareas, las personas voluntarias tienen que intentar que los alumnos y alumnas resuelvan los ejercicios dialogando y reflexionando. III) El **alumnado** ayuda a sus compañeros a través del diálogo y cambia de actividad, de mesa y de voluntario cada veinte minutos. Este cambio es necesario para aprender con distintas personas voluntarias y para aprender más conocimientos académicos en una sesión.

La base teórica de los grupos interactivos es el aprendizaje dialógico, desde el cual la comunidad aprende mediante la búsqueda de entendimiento, el diálogo y el respeto a los argumentos de docentes, voluntariado y alumnado. Los principios del aprendizaje dialógico son el diálogo

¹

Información contenida en este trabajo aparecen en los documentos Antón (2014a) (2014b).

igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Flecha, García, Gómez, y Latorre, 2009).

La dimensión instrumental es el principio que aquí analizamos, y desde este fundamento dialógico, es importante que se introduzcan en las aulas todas las interacciones dialógicas que sean necesarias para que los estudiantes adquieran los aprendizajes académicos y sociales de la sociedad actual (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Elboj, et al. 2006; Flecha, 2011; Flecha y Torrego, 2012); por lo tanto, la escuela no puede apartar los conocimientos académicos y sociales de determinados grupos étnicos, grupos con limitaciones cognitivas, etc. (Ferrada y Flecha, 2008, pp. 51-52).

En definitiva, este principio se aleja del currículum de la felicidad, que suele plantearse en escuelas donde aparecen dificultades (absentismo escolar, distanciamiento entre familias, escolares con problemas de conductas, etc.) y defiende que no es necesario enseñar contenidos instrumentales a los estudiantes pertenecientes a entornos desfavorecidos, sino que es más positivo darles cariño (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2010). Según Beane y Apple (1997), un currículum democrático permite que todos los estudiantes tengan derecho a un aprendizaje de máximos, abre las puertas de la enseñanza a todo el alumnado y evita poner trabas a las personas que sufren desigualdades.

Elboj y Niemelä (2010), García, Mircea y Duque (2010), y Tellado y Simona (2010) demuestran que las actuaciones socioeducativas de éxito reconocidas por la comunidad científica internacional (entre las que se encuentran los grupos interactivos), permiten aumentar los aprendizajes instrumentales de los escolares y el desarrollo de la solidaridad, de la confianza y del respeto.

Metodología.

El procedimiento metodológico de este trabajo es comunicativo crítico. En esta metodología, el investigador tiene que conseguir los objetivos pautados a partir del entendimiento con las personas investigadas y los descubrimientos científicos se obtienen mediante las interpretaciones del equipo

investigador y de los participantes (Flecha, Vargas, y Davila, 2004; Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006; Gómez y Racionero, 2008; Latorre y Gómez, 2005). Estas características de la metodología comunicativa crítica nos permitieron alcanzar los objetivos de esta investigación (conocer el principio dimensión instrumental en los grupos interactivos e identificar la transferibilidad de este principio fuera de la actuación educativa de éxito indicada).

Las técnicas de recogida de datos del presente estudio son el análisis documental, las entrevistas comunicativas y la observación comunicativa. El documento que analizamos fue un periódico escolar creado por las personas de la Comunidad de Aprendizaje durante el mes de junio del 2013. Este documento recogía información del centro educativo (actividades de aprendizaje, excursiones, visitas de personajes célebres al colegio, etc.).

En las entrevistas comunicativas y en las observaciones comunicativas, participaron docentes, madres, estudiantes universitarios, alumnado y otras personas del entorno. Las entrevistas grupales y las entrevistas en profundidad tuvieron una orientación comunicativa, porque se intentó que no existiera diferencia entre el investigador y la persona investigada; es decir, las entrevistas se desarrollaron como un diálogo cotidiano, pero con finalidades científicas. A diferencia de la grupal, la entrevista en profundidad se realizó de manera individual.

Las observaciones comunicativas reciben este nombre, porque la persona investigadora tiene una interacción dialógica con los participantes para dar significado a los sucesos; además, las interpretaciones se producen teniendo en cuenta las opiniones y argumentos de todas las personas que forman parte del estudio (Gómez, et al., 2006). En nuestro caso, seguimos las indicaciones dadas para generar conocimiento científico.

En la tabla posterior encontramos las fechas de recogida de datos en relación a las técnicas de investigación.

Tabla I. Técnicas de investigación. Fuente: elaboración propia.

Técnicas de investigación.			
Análisis documental.	Entrevista.	Observación en los grupos interactivos.	Observación fuera de los grupos interactivos.
-Periódico escolar de junio de 2013.	-Entrevista grupal 8.5.13. -Entrevista en profundidad 24.1.14. -Entrevista en profundidad del 31.1.14. -Entrevista en profundidad del 21.2.14. -Entrevista en profundidad del 7.3.14.	-Observación comunicativa del 14.12.12. -Observación comunicativa del 1.2.13. -Observación comunicativa del 15.2.13. -Observación comunicativa del 22.2.13. -Observación comunicativa del 8.3.13. -Observación comunicativa del 15.3.13. -Observación comunicativa del 22.3.13. -Observación comunicativa del 3.5.13. -Observación comunicativa del 22.11.13. -Observación comunicativa del 4.4.14.	-Observación comunicativa fuera de los grupos interactivos del 15.1.14. -Observación comunicativa fuera de los grupos interactivos del 20.1.14. -Observación comunicativa fuera de los grupos interactivos del 28.2.14.
Total: 1.	Total: 5.	Total: 10.	Total: 3.

Otros temas importantes del procedimiento metodológico son la categoría de análisis que utilizamos para obtener los resultados, la protección de la identidad de los participantes y el rigor del estudio. La categoría del estudio es la dimensión instrumental y sus dimensiones son conectar ideas y puntos de vista, explicar y preguntar cuestiones, identificar respuestas equivocadas, reflexión sobre las tareas académicas y transferencia de la dimensión instrumental.

A las personas participantes les corresponde un código diferente, pues intentamos proteger su identidad. Este procedimiento aparece en la siguiente tabla.

Tabla II. Participantes del estudio. Fuente: elaboración propia.

Participantes	
Docentes	
«A» y «AB».	
Voluntariado	
Estudiante en prácticas del primer año	«AC».
Otras personas voluntarias (familiares, personas del entorno cercano, etc.).	«SS», «Y» y la autora del artículo.
Alumnado	
Alumnado que ya no está en la escuela	«An», «C» y «N».
Alumnado de tercero de Primaria	«Mn», «Nn», «Sn» y «W2».
Alumnado de cuarto de Primaria	«Cr», «Di», «K», «V» y «W1».
Alumnado de quinto de Primaria	«DN» y «Ne».
Alumnado de sexto de Primaria	«M», «P», «St» y «X».
Total	24.

Finalmente, queremos hacer referencia al rigor de este trabajo. Intentamos que esta investigación fuese fiable siguiendo varias acciones (Guba, 1983) y recogimos datos durante varios meses, realizamos numerosas observaciones para conocer las características propias del contexto, recogimos datos hasta que no fueron novedosos, y compartimos las interpretaciones y los descubrimientos con profesorado, voluntariado y alumnado.

Los grupos interactivos: intervención educativa basada en la dimensión instrumental cambiar.

Si tenemos en cuenta las aportaciones teóricas anteriores, podemos decir que en este apartado mostraremos cómo interaccionaban los niños y niñas para aprender contenidos académicos. Las interacciones entre iguales permitían el desarrollo social, y eran de cuatro tipos: para conectar ideas y puntos de vista, para explicar y preguntar dudas, para identificar respuestas equivocadas, y para reflexionar sobre las actividades académicas, las cuales se argumentan.

Interacción dialógica para conectar ideas y puntos de vista.

Para resolver las tareas académicas, los niños y niñas tenían que contar con todas las perspectivas de los componentes del grupo. Este acto era necesario para llegar a un punto de vista común:

«An» propone la cuenta $4+4+4+4=$.

— ¿Os parece bien esta cuenta? — pregunta «An» a todos los componentes de la mesa.

— Creo que es muy fácil —dice «M».

— Poner otra si queréis —dice «An» —Venga «Di», pon otra cuenta.

— Vale, podemos sumar tres 4 y que se reste uno —dice «Di». A todos los niños les parece bien la idea de «Di» (Observación comunicativa del 15.3.13).

Capllonch y Figueras (2012), Castro, Gómez y Macazaga (2014) y Racionero (2011) también indican este tipo de interacción en sus estudios relacionados con los grupos interactivos; por lo tanto, en esta actuación educativa de éxito es necesario resolver problemas conectando opiniones y puntos de vista.

Las profesoras o responsables de aula programaban actividades relacionadas con la interacción para conectar ideas o puntos de vista: ... en este ejercicio, todos los alumnos tienen que llegar a acuerdos para crear el camino correcto —dice «A» (Observación comunicativa del 22.11.13).

Reflexionar sobre lo que yo pienso, sobre lo que piensa el compañero y como llegar a un punto de acuerdo entre todos (Entrevista en profundidad del 21.2.14).

Las personas voluntarias de la comunidad consideraban que los escolares estaban conectando sus ideas u opiniones para resolver los ejercicios: De esta manera, consiguen llegar a un acuerdo y ayudarse mutuamente. Si no hubiera diálogo, cada uno estaría a lo suyo... (Entrevista en profundidad del 31.1.14). Todos ponen su granito y dicen pues yo creo que es esto. Como dice menganito, pues yo creo que es esto también... (Entrevista en profundidad del 7.3.14).

Como hemos visto en los ejemplos propuestos, la acción de conectar ideas y puntos de vista permitía tener en cuenta las ideas de todos los compañeros, esperar a todos los alumnos y alumnas y llegar al resultado correcto de la tarea académica.

El siguiente tipo de interacción que vamos a comentar se denomina interacción dialógica para explicar y preguntar dudas. Este tema aparece en las investigaciones de Molina (2011), Pípi (2010) Racionero (2011) y Vieira (2011).

Interacción dialógica para explicar y preguntar dudas.

Cuando fuimos a los grupos interactivos del colegio del estudio por primera vez, necesitamos la ayuda de la directora del colegio o responsable de aula de las agrupaciones interactivas de Matemáticas. Su ayuda fue fundamental, ya que sólo teníamos conocimientos teóricos sobre la actuación educativa de éxito, es decir, nos faltaban conocimientos prácticos. Para adquirir este tipo de conocimientos, la directora del centro nos enseñó que los escolares tienen que explicarse las actividades entre ellos: Asimismo, A» me muestra cómo hay que incitar a los escolares para que se ayuden entre ellos. —: Pensar de qué trata la actividad. «V», el alumno más pequeño, no entiende en qué consiste, por eso, «A» dice—: Algún compañero que lo entienda. que lo explique al resto (Observación comunicativa del 14.12.12).

Como tuvimos presente las indicaciones de la directora del centro, nosotros intentamos promover las explicaciones entre escolares en las sesiones posteriores: Espero a que terminen de leer para preguntarles. —: ¿Habéis entendido lo que os pide el ejercicio?

«An» dice —: No mucho.

—No te preocupes, tus compañeros te lo explican, —dice una voluntaria (Observación comunicativa del 15.2.13).

El objetivo de promover las explicaciones entre compañeros no fue fácil de conseguir al principio, porque los niños y niñas se hacían las tareas los unos a los otros: Otros también se lo quieren hacer, pero ahora ya no tanto. Al principio, se lo querían hacer unos a otros. No, no, no se lo hagas, explícaselo, pero no se lo hagas (Entrevista en profundidad del 7.3.14).

Cuando los niños y niñas lograron explicarse las tareas, las personas voluntarias tuvimos que asegurarnos de que las aclaraciones fueran detalladas, pues queríamos que todos los escolares entendieran la actividad: Luego «V» empieza a preguntar a «C»

—: ¿Qué es una palabra compuesta?

— Sacapuntas —dice «C».

Entonces, decido animar a «C» para que dé una respuesta más detallada.

—: ¿Qué te parece intentar aclarárselo con más detalle?

«C» se incorpora un poco de la silla y le explica a «V»

—: Es una palabra con varias palabras juntas (Observación comunicativa del 8.3.13).

... «An» explica a todos sus compañeros de mesa el significado de los números negativos.

—: Se utilizan porque $7 - 9$ da como resultado menos dos.

— ¿Crees que con esa explicación lo han entendido todos? —dice una voluntaria.

«An» lo vuelve a intentar.

—: Ponemos una raya delante del número cuando se debe más de lo que se tiene (Observación comunicativa del 15.3.13).

—: Explícaselo un poco más detallado y pon la hoja en el medio para que lo escuche «V» —dice una voluntaria (Observación comunicativa del 15.3.13).

Las explicaciones de los alumnos y alumnas no sólo tenían que ser detalladas, también tenían que ser correctas. Las personas adultas controlábamos la calidad de las aclaraciones:

—Hay que estar seguro de lo que se conoce para explicarlo bien. Menos mal que «Cr» sabe muy bien lo que es un diptongo, pues la estabas explicando mal. —añade «AB» (Observación comunicativa del 8.3.13).

Casi al final del primer curso académico estudiado (2012-2013), pudimos identificar que algunos de los estudiantes dieron explicaciones detalladas y cercanas a las aclaraciones de los libros escolares:

«P» y «An», habéis explicado muy bien a «Di» los tiempos verbales, parecíais un libro de texto.

«An», ¿te acuerdas lo que te costaba antes explicar las cosas? —dice una voluntaria (mientras, «An» sonríe y afirma con la cabeza) (Observación comunicativa del 3.5.13.).

Además, indicar que la explicación de dudas estaba conectada al acto de preguntar cuestiones, pues era una forma de pedir ayuda:

— ¿Por qué te lo ha dicho, «V»? —pregunta «AB».

— Porque se lo he preguntado. —contesta «V».

— Eso está muy bien. —remarca «AB» (Observación comunicativa del 8.3.13).

Durante el período de investigación, recogimos varios ejemplos del acto de preguntar dudas. Estos fueron obtenidos a partir de diferentes observaciones comunicativas:

«An» sigue ayudando a «Ne»—: «*Avrebiatura*» no está bien escrito.

— ¿Por qué? —pregunta «Ne» (Observación comunicativa del 22.2.13).

— Sí que sé lo que es un verbo, pero no sé los tiempos verbales —dice «Di» (Observación comunicativa del 3.5.13).

— ¿Qué significa ficticia? —pregunta «Nn» (Observación comunicativa del 1.2.13).

A partir de las observaciones comunicativas, también obtuvimos ejemplos de las explicaciones que siguen a las dudas planteadas por los niños y niñas:

— Sí que sé lo que es un verbo, pero no sé los tiempos verbales. —dice «Di».

— Presente es lo que hacemos ahora. —dice «An».

— Pretérito es el pasado con otro nombre. —comenta «P» (Observación comunicativa del 3.5.13).

— ¿Qué significa ficticia? —pregunta «Nn».

— Que no es real. —dice «X» (Observación comunicativa del 1.2.13).

El objetivo final de la interacción para explicar y preguntar dudas era conseguir que todos los estudiantes entendieran la actividad. Para alcanzar este fin, los niños y niñas se esperaban los unos a los otros: Si un niño dice que no lo ha entendido, los demás se lo explican. Además, no siguen hasta que todos lo han entendido. Hay veces que dicen: si no lo has entiendo, no seguimos (Entrevista en profundidad 24.1.14).

La espera entre compañeros fue más allá del tiempo programado para el desarrollo de los grupos interactivos en alguna ocasión: El tiempo de los grupos interactivos ha terminado, pero como «Di» no comprende los grados de los adjetivos, nos quedamos un rato más ayudándole (Observación

comunicativa del 3.5.13).

Los ejemplos anteriores son fundamentales para entender, que en las sesiones interactivas, los estudiantes son los protagonistas de sus aprendizajes, ya que entre ellos se explican las actividades académicas. Las personas voluntarias también tienen un papel fundamental en las interacciones destinadas al aprendizaje, que es asegurarse de que se cumplan cuatro requisitos: que los escolares tengan suficiente autonomía y madurez para explicarse los contenidos académicos, que las explicaciones de los alumnos sean detalladas y de calidad, que los niños y niñas pidan ayuda siempre que la necesitan, y que los alumnos tengan que conseguir que todos entiendan la actividad.

Antes de pasar al siguiente punto, queremos establecer, que según Castro et al. (2014), la interacción para explicar dudas es fundamental por los siguientes motivos: los escolares aprenden a ayudar a los otros, los estudiantes explican las tareas para que los otros las entiendan, y los niños repasan los contenidos ya adquiridos.

Interacción para identificar respuestas equivocadas.

Como ya hemos visto, los escolares resolvían las actividades teniendo en cuenta las perspectivas de todos los compañeros, esperando a los demás, dando respuestas detalladas y correctas, y preguntando dudas. Aparte de todos estos requisitos, también era necesario que los alumnos y alumnas identificaran las respuestas equivocadas de sus compañeros: La alumna «N» pregunta sus dudas a «DN»:

—: ¿CEIP es compuesta?

—No, significa Colegio de Educación Infantil y Primaria. —dice «DN».

— ¿Son siglas? —pregunta «N».

— Sí. —contesta «DN».

«N» tiene otra duda y se la vuelve a preguntar a «DN»:

—: ¿«Her» es sufijo? (la palabra es hermano).

— «Her» pertenece a la palabra. —dice «DN» (Observación comunicativa del 22.2.13).

Los alumnos y alumnas identificaron la respuesta equivocada con la ayuda del adulto en alguna ocasión. Este tipo de ayuda, como veremos en el referente posterior, fue indirecta. Dicho de otro modo: si las personas voluntarias veíamos que los estudiantes estaban diciendo algo mal, no se lo decíamos, preferíamos hacer preguntas que incitaran a la reflexión (¿por qué no lo revisas de nuevo?, ¿por qué es de esa manera?, etc.): La explicación de «A» comienza de la siguiente manera. —: El voluntariado no tiene que explicar ni resolver los ejercicios del alumnado [...]. Además, no hay que darles la solución cuando el resultado de un ejercicio está mal, mejor les preguntas: ¿Por qué no lo revisas de nuevo? (Observación comunicativa del 14.12.12).

Al rato tengo la impresión de que «Cr» se está perdiendo un poco, además, veo que está haciendo un ejercicio mal, luego le doy un consejo. —: ¿Por qué no lo vuelves a revisar? Inmediatamente «Cr» se detiene a solventar el fallo (Observación comunicativa del 14.12.12).

«V» plantea multiplicar 450 euros por dos euros; sin embargo, «K» se da cuenta de que el resultado está mal.

—: Hay que dividirlo por el dinero de la hucha azul.

— Sí, pero ¿por qué? —dice una voluntaria.

— Porque es el número de veces que echa el dinero. —dice «K» (Observación comunicativa del 4.4.14).

Como vemos en los referentes anteriores, el diálogo es la base para identificar respuestas equivocadas en los grupos interactivos. Racionero (2010, 2011) también llega a esta idea en sus investigaciones.

La identificación del error era fundamental para que los conocimientos emitidos por los escolares fueran correctos: ... pero «Cr» rompe el silencio con una pregunta:

—: ¿Qué es un hiato, «An»?

— Dos vocales en una misma sílaba. —contesta «An».

«Cr» sonríe al ver a su compañero tan seguro y añade:

—: Eso es el diptongo (Observación comunicativa del 8.3.13).

Si tenemos en cuenta las ideas recién expuestas y las planteadas en el apartado anterior (interacción dialógica para explicar y preguntar dudas), podemos afirmar que las personas adultas y los alumnos controlaban el conocimiento construido en los grupos interactivos para que fuera de calidad. Las personas adultas querían que las explicaciones fueran detalladas y correctas, y los estudiantes pensaban en voz alta para que las respuestas fueran precisas. Según Alverman, Qian y Hynd (1995), este acto de los alumnos permite mejorar la comprensión de los conceptos de aprendizaje.

Interacción dialógica para reflexionar sobre las actividades académicas.

Anteriormente, hemos señalado, que para resolver las actividades de los grupos interactivos era necesaria la reflexión de los estudiantes. Esta parte muestra, de una manera más detallada, este hecho.

Toda la comunidad estaba muy preocupada por la reflexión de los estudiantes en los grupos interactivos. Podemos ver esta realidad en las siguientes palabras de una voluntaria: ... dice

«AC»:

— Tampoco me costó, porque en esta Comunidad, las voluntarias tienen muy claro el papel que tienen que desempeñar desde el principio. En otra Comunidad, cuando el niño insistía varias veces, les decíamos la respuesta correcta, pero en esta Comunidad ninguna voluntaria hace eso (Entrevista grupal 8.5.13).

La realidad comentada anteriormente (la importancia de la reflexión en las agrupaciones interactivas) también aparece en los comentarios realizados por una de las profesoras del centro y primera responsable de aula de los grupos interactivos de Lengua. Además, en las palabras de esta persona, se puede apreciar que la reflexión era la base de la autonomía del alumnado:

— Al principio, a las voluntarias les costó un poco comprender que en los grupos interactivos es

necesario crear alumnos autónomos. Esto es importante, porque cuando los escolares vayan al instituto, es posible que las familias no puedan ayudar a sus hijos a solucionar las tareas. Lo ideal es que las voluntarias no intenten leer y no intenten explicar los enunciados de las tareas a los alumnos [...]. —dice «AB» (Entrevista grupal 8.5.13).

En las palabras de otra responsable de aula, también encontramos que la reflexión era fundamental para la solución de las tareas académicas y para conocer los razonamientos ajenos: Y además, escuchas otras opiniones, valoras esas opiniones, las respetas y aportas muchas veces también cosas que hasta ahora él no había pensado, porque no lo había visto desde la reflexión que ha aportado a otro niño. Entonces, ellos hacen sus propias reflexiones, escuchan las de los demás y vuelven a reflexionar sobre las aportaciones nuevas de los compañeros (Entrevista en profundidad del 21.2.14).

En un documento escrito por la comisión de difusión en el periódico de la escuela y en las opiniones de algunas voluntarias, aparece una vez más la importancia de la reflexión en la actuación educativa de éxito: ... y los “grupos interactivos” (actividades que llevamos a cabo en todos los ciclos, que son ideales para el trabajo y la reflexión en grupo, ya que potencian el diálogo igualitario entre alumnos) (Periódico escolar de junio de 2013).

Les hace pensar, les hace pensar mucho porque hay cosas que no lo cogen a la primera, depende de los grupos y tienen que pensar. [...] les hace pensar mucho, les obliga a pensar (Entrevista en profundidad del 7.3.14).

En el siguiente ejemplo aparece que a los escolares les costaba resolver las tareas razonando; por este motivo, las personas de la comunidad teníamos que promover el pensamiento reflexivo.

«A» observa que están leyendo sin mucho interés y dice:

—: Sois tres cabezas pensantes, entre todos tenéis que saber lo que os están pidiendo.

En efecto, «A» tiene razón, pues una lectura más y todos lo entienden (Observación comunicativa del 1.2.13).

Como a los escolares les costaba reflexionar, se copiaban los resultados entre ellos, pero las voluntarias reducíamos esta conducta dado que dificultaba el razonamiento: Una de las veces observó que «N» dice a «C»:

—: Dime la respuesta de este ejercicio (gesto señalando a la cuenta Matemática).

Al ver esa conducta, decido intervenir para que intenten reflexionar individualmente o con la ayuda de los compañeros. Además, es importante que compartan conocimientos de manera dialógica:

—: ¿No crees que es mejor que digas a «N» por qué has llegado a ese resultado? (Observación comunicativa del 14.12.12).

Otro acto para evitar el razonamiento era intentar que las personas voluntarias dieran las respuestas: En este instante, «AB» aprovecha para hacer un comentario muy interesante.

—: Los voluntarios tienen que promover la reflexión de los estudiantes [...].

—Eso es verdad. El primer día, como no sabía muy bien cómo funcionaba, me engañaron para que les diera algunos resultados. Hoy también me lo han pedido, pero yo no he accedido. — dice «Y» (Observación comunicativa del 1.2.13).

Asimismo, los alumnos y alumnas querían evitar la reflexión pidiendo actividades más fáciles.

«N» dice a «A»: —: Tenías que haber puesto un ejercicio de manzanas que se caen del árbol, porque este problema no tiene solución.

—: Claro que la tiene, pero hay que pensar y entender el enunciado. —dice «A» (Observación comunicativa del 15.2.13).

Estas estrategias para no reflexionar de los escolares no tenían éxito, porque como ya hemos dicho en un principio, las personas adultas dábamos mucha importancia al pensamiento reflexivo, pues era fundamental para favorecer la autonomía, para solucionar los ejercicios académicos, y para conocer los razonamientos de los demás compañeros. Según los descubrimientos de Muñoz et al. (2014), la autonomía de los estudiantes es una base fundamental para su desarrollo y para la

participación activa en espacios en los que se toman decisiones a través del otorgamiento de opiniones.

Por último, indicar que según Peirats y López (2013), un objetivo de los grupos interactivos es introducir en el aula el mayor número de interacciones posibles para que los alumnos y alumnas aprendan. En los grupos interactivos analizados, se cumplió este objetivo porque hubo cuatro tipos de interacciones para favorecer los aprendizajes académicos y sociales (para conectar ideas y puntos de vista, para explicar y preguntar dudas, para identificar respuestas equivocadas, y para reflexionar sobre las actividades académicas). Por otro lado, señalar que Barron (2003); Howe, Tolmie, Duchak-Tanner y Rattray (2000) y Mercer, Dawes, Wegerif y Sams (2004) plantean que los estudiantes aprenden más conversando e interaccionando en grupo. Corina (2014) establece que los estudiantes tienen que aprender desde pequeños, interactuando con los demás a partir del diálogo.

La dimensión instrumental fuera de los grupos interactivos.

Fuera de las agrupaciones interactivas, más concretamente, en una clase de Educación Física, recogimos un ejemplo relacionado con la interacción dialógica para conectar puntos de vista e ideas. Lo que ocurrió fue que los estudiantes tuvieron que emplear el diálogo para plantear las normas de un juego deportivo:

— Si te dan, te sientas. — dice «Sn».

— No entiendo. — dice «Ne».

— Si cambiamos una cosa, a lo mejor es más fácil. — dice «X».

— ¿El qué? — dice «DN».

— Si te dan, te sientas y puedes coger el balón para salvar a tus compañeros. — dice «X».

— Si os parece otra norma, puede ser dar de cuello para abajo. — dice «DN». — Y si damos en la cabeza, pedimos perdón.

— Si estás sentado y vas a coger el balón, no te puedes levantar. — dice «W1».

—Vale, pero si te dan, nos sentamos y no nos podemos mover. — dice «P» (Observación comunicativa fuera de los grupos interactivos del 28.2.14).

La interacción dialógica para explicar y preguntar las dudas académicas también estaba presente en las clases no interactivas de Lengua. Ahora bien, sólo vimos la parte relacionada con la explicación: Cuando le toca contestar a «Mn», «W2» dice a la profesora:

—: ¿Puedo ayudarla?

«W2» quiere ayudar a su compañera, porque tiene dificultades para contestar a la pregunta. La profesora prefiere que conteste «Mn», pero cuando la profesora pregunta a otro niño, «W2» le explica el ejercicio a «Mn» (Observación comunicativa fuera de los grupos interactivos del 15.1.14).

«Mn» también está pendiente de «Sn». —: ¿Puedo ayudar a «Sn», «A?»

La profesora prefiere que «Sn» haga la tarea él solo, porque en más de una ocasión, el escolar ha estado distraído, y además, no está haciendo las tareas pedidas (Observación comunicativa fuera de los grupos interactivos del 20.1.14).

El siguiente caso muestra que los alumnos y alumnas también se explicaban las tareas en las bibliotecas tutorizadas: Fuera también se explican las tareas. El año pasado yo no sabía cómo hacer un ejercicio de Matemáticas y los niños se levantaron para explicárselo entre ellos. Esto pasó en la biblioteca tutorizada. Me quedé que dije: ¡madre mía! (Entrevista en profundidad 24.1.14).

Terminamos esta parte comentando la interacción dialógica para reflexionar sobre las actividades académicas. En una clase de Educación Física, el alumnado tuvo que reflexionar para mejorar el funcionamiento de una actividad deportiva:

— Tenéis que pensar qué os falta. —dice «SS».

— Poner uno delante. —dice «Di».

— No, tres atrás y dos delante. —dice «V».

— Dos en medio y dos atrás. —dice «Nn».

— Mejor lo que dice «V». —dice «Di» —, pues tenemos más protección.

— Vale, di quién estamos adelante y quién estamos detrás. —dice «St» (Observación comunicativa fuera de los grupos interactivos del 28.2.14).

Siguiendo con el tema del pensamiento reflexivo, tenemos que indicar que una de las voluntarias y alumna de prácticas del colegio observó, durante su estancia de aprendizaje, que los discentes tenían menos problemas para resolver las tareas de las clases ordinarias de Matemáticas, ya que en los grupos interactivos estaban aprendiendo a reflexionar: El año pasado «A» y «AB» hicieron algo muy positivo en los grupos interactivos. No plantearon actividades basadas en conocimientos teóricos, eran actividades de reflexionar, con lo cual, muchos niños de sexto ciclo sí que habían visto los contenidos, pero otros de segundo ciclo no. El resultado fue que todos los niños llegaron a la solución reflexionando; entonces, estos aprendizajes les han servido en las clases de Matemáticas, pues los niños han aprendido, que si un ejercicio es muy difícil, pensando lo pueden resolver (Entrevista en profundidad del 31.1.14).

El acto de reflexionar en los grupos interactivos estaba permitiendo que los niños y niñas se volvieran más autónomos en los contextos prácticos: Sí, les sirve para la vida, así buscan una cosa que no entienden, se sacan las castañas del fuego y salen adelante. Yo creo que lo van a pensar más... (Entrevista en profundidad del 7.3.14).

CONCLUSIONES.

A partir de los documentos, las entrevistas y las observaciones, conocemos que los escolares adquieren conocimientos académicos y sociales en los grupos interactivos mediante cuatro tipos de interacciones: para conectar ideas y puntos de vista, para explicar y preguntar dudas, para identificar respuestas equivocadas, y para reflexionar sobre las actividades académicas.

En esta actuación socioeducativa, se tienen en cuenta otros conocimientos aparte de los académicos, y las interacciones que se introducen en el aula permiten la participación activa de los

estudiantes.

Cada una de las interacciones indicadas tiene una finalidad: La primera interacción es necesaria para resolver los ejercicios académicos llegando a un entendimiento grupal. La segunda interacción permite que todos los estudiantes entiendan la actividad académica que se plantea en el aula; de esta manera, ningún estudiante queda atrás en la comprensión de los ejercicios. La interacción de identificar respuestas equivocadas es necesaria para que el alumnado adquiera conocimientos académicos rigurosos, y por último, la cuarta interacción favorece la autonomía de los estudiantes, pues aprenden a solucionar los ejercicios pensando de manera individual y grupal, y buscan diferentes soluciones a cada ejercicio.

Siguiendo con la información presentada en el apartado de resultados, ahora comentaremos la presencia de los cuatro tipos de interacciones anteriores fuera de los grupos interactivos. En relación a este tema, hemos visto que el alumnado conecta ideas y puntos de vista para llegar a acuerdos, explica las tareas para ayudar a los niños que lo necesitan, y reflexionan sobre las actividades académicas. Además, la reflexión permite que los estudiantes resuelvan problemas de la vida cotidiana. Como la mayoría de las interacciones que aparecen en los grupos interactivos están apareciendo fuera, podemos decir que es una actuación socioeducativa de éxito que enseña a las personas a llegar a acuerdos, a ayudar a los demás y a reflexionar.

Desde las ideas anteriores, podemos afirmar que los grupos interactivos se centran en conseguir un aprendizaje de máximos para todo el alumnado (Valls y Kyriakides, 2013).

Para terminar con nuestro trabajo, queremos exponer que sería interesante contar con más investigaciones que analicen la dimensión instrumental en los grupos interactivos de diferentes contextos transformados en Comunidades de Aprendizaje. En nuestro caso, seguiremos analizando la presencia de otros principios dialógicos (diálogo igualitario y solidaridad) en los grupos interactivos de diferentes Comunidades de Aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alverman, D. E., Qian, G. y Hynd, C. E. (1995). Effects of interactive discussion and text type on learning counterintuitive science concepts. *Journal of Educational Research*, 88, 146-154.
2. Antón, E. F. (2014a). La inteligencia cultural en los grupos interactivos: un estudio de caso en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera de Valsaín (Segovia). *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 32(2).
3. Antón, E. F. (2014b). Grups interactius a la comunitat d'aprenentatge CEIP La Pradera. *Guix: Elements d'acció educativa*, 410, 41-43.
4. Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. *Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
5. Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
6. Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
7. Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307-359.
8. Beane, J. A. y Apple, M. W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple y J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.
9. Capllonch, M. y Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 38, 231-247.
10. Castro, M., Gómez, A. y Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
11. Corina, A. (2014). Formación ciudadana: jóvenes y acción social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 29-42.

12. Cuenca, J. M. (1998). Centro de EPA «La Verneda-Sant Martí». Un pequeño milagro cotidiano. Cuadernos de Pedagogía, 265, 33-40.
13. Elboj, C. (2001). Comunidades de Aprendizaje: un modelo educativo antirracista en la sociedad de la información (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Barcelona, Barcelona.
14. Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of mutual learners in the classroom: the case of interactive groups. Revista de Psicodidáctica, 15(2), 177-189.
15. Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación. Barcelona: Graó.
16. Elboj, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa para la sociedad de la información. Cultura y Educación, 17-18, 129-142.
17. Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. Estudios Pedagógicos XXXIV, 1, 41-61.
18. Ferrer, G. y Martínez, S. (2005). La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les Comunitats d'Aprenentatge. Educar, 35, 71-85.
19. Flecha, R. (2011). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.
20. Flecha, A., García, R., Gómez, J. y Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ED. Cultura y Educación, 21(2), 183-196.
21. Flecha, R. y Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. Lenguaje y Textos, 35, 15-23.
22. Flecha, R., Vargas, J. y Davila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en Ciencias Sociales: la investigación Workaló. Lan-Harremanak, 11(2), 21-33.

23. García, C. (2004). Comunidades de Aprendizaje. De la segregación a la inclusión (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.
24. García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 427(17). Recuperado de:
<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.html>
25. García, R., Mircea, T. y Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. Revista de Psicodidáctica, 15(2), 207-222.
26. Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. Cuadernos de Pedagogía, 429, 50-52.
27. Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). Metodología comunicativa crítica. Barcelona: El Roure.
28. Gómez, A. y Racionero, S. (mayo, 2008). El paradigma comunicativo crítico. Trabajo presentado en el IV International Congress of Qualitative Inquiry, Urbana-Champaign.
29. Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y Á. Pérez Gómez (Coords.), La enseñanza: su teoría y su práctica (148-165). Madrid: Akal.
30. Howe, C., Tolmie, A., Duchak-Tanner, V. y Rattray, C. (2000). Hypothesis testing in science: group consensus and the acquisition of conceptual and procedural knowledge. Learning and Instruction, 10, 361-391.
31. Latorre, A. y Gómez, J. (mayo, 2005). Critical communicative methodology. Trabajo presentado en el I International Congress of Qualitative Inquiry, Urbana-Champaign.
32. Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. y Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. British Education Research Journal, 30(3), 359-377.

33. Molina, S. (2011). Los grupos interactivos: una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad (Tesis doctoral). Recuperado de Tesis Doctorales en Red de: <http://hdl.handle.net/2445/43112>
34. Molina, S. y Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society and Education*, 2, 1-9.
35. Muñoz, M^a T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya., N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 17-32.
36. Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.
37. Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43(2), 279-294.
38. Peirats, J. y López M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211.
39. Pípi, E. S. (2010). Grupos interactivos: uma proposta educativa (Tesis doctoral). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado de: http://utopiadream.info/ca/?page_id=1484
40. Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 61-70.
41. Racionero, S. (2011). Dialogic learning in interactive groups: interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Wisconsin-Madison, Madison.
42. Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 19-31.
43. Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.

44. Tellado, I., Serrano, M. A. y Portell, D. (2013). The achieved dreams of a neighborhood. *International. Review of Qualitative Research*, 6(2), 289-306.
45. Tellado, I. y Simona, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
46. Valls, R. y 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, 17-33.
47. Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
48. Vieira, L. (2011). Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje (Tesis doctoral). Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10803/21615>

DATOS DE LA AUTORA.

1. Estefanía Fernández Antón. Es Contratada FPU (Programa de Formación de Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación Español en la Universidad de Barcelona. En dicha Universidad, ha sido docente de los estudiantes de Grado en Educación Social y realiza estudios predoctorales relacionados con las iniciativas de renovación pedagógica españolas de principios del siglo XX. Realizó Máster en Investigación en Ciencias Sociales de la Educación en la Universidad de Valladolid, así como grado en Educación. En esta universidad fue profesora asociada en el grado de Formación de maestros de Educación Primaria. Correo electrónico: ffernandez.anton@ub.edu

RECIBIDO: 06 de marzo del 2017.

APROBADO: 29 de marzo del 2017.