

Análisis de las interacciones en entornos comunicativos de aprendizaje. Estudio de un grupo de escolares 4º curso de Educación Primaria.

(Analysis of interactions in communicative learning environments. Study of a group of school 4º curso Primary Education)

D. Henar Rodríguez Navarro
(Universidad de Valladolid)

D. Alfonso García Monge
(Universidad de Valladolid)

D. Mariano Rubia-Avi
(Universidad de Valladolid)

Páginas 161-180

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 22/05/2017

Fecha aceptación: 30/05/2017

Resumen.

Las ciencias de la educación han aportado numerosas evidencias en los últimos años sobre la importancia de las interacciones sociales para configurar procesos de aprendizaje de máxima calidad en el alumnado. En este sentido, la Psicología Cultural aporta enfoques Vygostkianos que nos han manifestado la utilidad de la puesta en práctica de los entornos comunicativos de aprendizaje (ECA) (García Aretio, L., 2002) para aumentar el rendimiento académico y mejora de la convivencia. Así mismo el Proyecto INCLUD_ED (Proyecto Integrado en el 6th European Framework Programme, 2006-2011), ha demostrado la necesidad de realizar análisis más exhaustivos de dichos entornos para su posible transferibilidad a diferentes contextos.

Siguiendo una metodología comunicativa (Gómez y Diez, 2009), en este texto realizamos un análisis cualitativo a un grupo-clase de escolares de 4º de Primaria (9/10 años) durante un año académico (2013/2014) y explicamos exhaustivamente cómo se producen esas interacciones dentro de los entornos comunicativos de aprendizaje, en concreto los grupos interactivos (GI) para mejorar y transferirlo a otros contextos educativos. A través de los diferentes relatos extraídos de las observaciones, grabaciones de vídeos y análisis grupales, exponemos cuáles son las claves para: (1) mejorar el proceso del aprendizaje y el razonamiento del alumnado, (2) promover interacciones entre

Como citar este artículo:

Rodríguez Navarro, H., García Monge, A. y Rubia-Avi, M. (2017). Análisis de las interacciones en entornos comunicativos de aprendizaje. Estudio de un grupo de escolares 4º curso de Educación Primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1) pp.161-180

iguales de calidad y (3) trabajar la colaboración y responsabilidad común respecto al resto de los iguales de la clase.

Palabras clave: *Interacciones sociales, entornos comunicativos, grupos interactivos.*

Abstract

Over the last years, there has been witnessed uncontradictable evidence about the importance of social interactions into setting learning processes of the highest quality. In this sense, the Cultural Psychology provides. Which have manifested the usefulness of the practical purposes of the communicative learning environment. As a way to increase academic performance and improve coexistence. In addition, the project has demonstrated the need of more comprehensive analysis in the above mentioned environments for possible transferability into different contexts within the learning process.

Following a communicative methodology, we conducted in this paper a qualitative analysis over a class group of the 4^o grade Primary (2013/2014) XXX during a period of time of one academic year XXX and exhaustively explained the way these interactions take place within the communicative learning environment, more precisely, the interactive groups XX in order to improve those interactions and transfer the experience into other educational contexts. Through different observations yielded from video recordings and group analysis, below is represented as what is considered as key to: 1 improve the learning and reasoning process of the pupils, 2, promote quality interaction between equals, 3. Enhance common collaboration, responsibility and respect as between equals in class.

Keywords: *social interactions, communicative environments, interactive groups.*

1. Introducción

1.1 La interacción social como clave del proceso de aprendizaje

Los estudios científicos que se han dedicado a estudiar el aprendizaje de las personas, han propuesto nuevas formas educativas acordes con las características de la sociedad de hoy en día donde el diálogo constituye un rasgo esencial en la consolidación de la ciudadanía (Aubert y Soler, 2006).

Este cambio se basa en las aportaciones proporcionadas por la psicología histórico cultural y, en particular a las aportaciones que realizó inicialmente Vygostky mostrando que el aprendizaje se inicia en interacción social y convirtiéndose posteriormente en actividad intramental (Vygotky, 1978,86) y que continuaron otros autores como George Hebert Mead asegurando que el aprendizaje no tiene lugar en el vacío, sino que siempre se desarrolla en la red de relaciones en un entorno social y cultural particular, es decir, el aprendizaje está siempre "Situado" en una interacción simbólica, en un lugar y tiempo particular (Mead, 1934, 94).

Autores centrales de la revolución cognitiva como Bruner (1973, 1996) ponían el énfasis en la intersubjetividad como clave para la comprensión del

fenómeno de aprender. Estudios más actuales que van en esta línea nos hablan de la existencia de “representaciones cognitivas dialógicas” que se dan a partir del segundo año de vida de las personas (Tomasello, Carpenter, Call, Behne y Moll, 2005) y que constituyen la base para la consolidación de algunas formas de interacción colaborativas y para la creación y uso de artefactos culturales socialmente construidos. Así mismo investigaciones como las de Rogoff (Radziszewka & Rogoff, 1991) han profundizado en la idea de la importancia de interactuar con personas adultas un igual más capaz para mejorar los aprendizajes.

La investigación sociocultural contemporánea ha ampliado la visión del aprendizaje de Vygostky a través de un concepto (*comunidades de práctica*) donde sus miembros comparten formas de conocimiento y de resolución de problemas e incluso una identidad común (Lave y Wenger, 1991). Encontramos en esta línea, diferentes estudios que han analizado el aprendizaje como participación e interacción en múltiples comunidades, dando lugar a nociones y desarrollos prácticos escolares como las de subcomunidades de aprendices mutuos (Bruner, 1996), las comunidades de indagación dialógica (Wells, 1999), las comunidades de aprendices (Brown y Campioni, 2004); Rogoff, Goodman y Barlett, 2001) y las comunidades de aprendizaje (Gatt, Ojala, Soler, 2010).

Ubicados dentro de estos contextos de interacción, existen diferentes desarrollos educativos que se ponen en práctica dentro de las aulas de los escolares para trabajar la interacción social como eje central del aprendizaje. En esta línea, nos encontramos prácticas cuyo enfoque educativo es denominado como aprendizaje cooperativo, otros algo diferentes son los referidos al aprendizaje colaborativo y el aprendizaje dialógico que es donde se ubican los grupos interactivos (GI) que será los que analizaremos en nuestro trabajo.

Los GI se encuentran ubicados dentro del enfoque dialógico del aprendizaje (Flecha & Puigvert, 2002) cuyos principios principales ¹ (Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008) son los que rigen el funcionamiento de esta práctica escolar de aula y que a su vez lo diferencia de las anteriores por depositar en el diálogo entre iguales y adultos la clave para la mejora de los aprendizajes.

1.2 Claves teóricas que definen los Entornos Comunicativos de Aprendizaje (ECA): Los Grupos Interactivos (GI)

Los GI (consistentes en agrupar de forma heterogénea a los estudiantes donde más de un adulto dinamiza el trabajo y las interacciones del alumnado), es entendido como práctica o actividad dentro de los ECA que ayudan a, acelerar los aprendizajes, a cumplir expectativas de máximos para todos, a ser coherente con los requisitos de una educación inclusiva y a cumplir los principios del aprendizaje dialógico.

Algunas de estas claves que la literatura nos ha aportado para definir las claves que subyacen a estas prácticas pueden resumirse en las siguientes:

¹ Principios del aprendizaje dialógico (Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información. Barcelona: Hipatia)

(A) el *aprendizaje es ante todo social*, como distintas disciplinas han demostrado en sus estudios (Bandura, 1977) y se ha visto justificado en el apartado anterior.

(B) el *aprendizaje es construido con herramientas culturales* que (re)organizan el sistema de construcción de categorías para el conocimiento. En este sentido, los postulados de Bruner (1978, 2012) aludían a la necesidad imperiosa de convertir las aulas en espacios para la discusión y la interacción, manipulando herramientas (lingüísticas/tecnológicas) proporcionadas por la cultura, identificando tres reglas para la creación de categorías con las cuales el sujeto interpreta y selecciona la información: 1) definir atributos de sus miembros, (2) describir cómo deben ser integradas y (3) definir los límites de tolerancia de los distintos atributos para que estas pertenezcan a la categorías. Estos tres procesos de selección y formación de categorías con los que construir significados están en continua (re)formulación entre la propia estructura cognitiva de la persona y la organización de experiencias producida con los demás, se trata por tanto, de un proceso activo, de asociación y de construcción. Basándose en Wittgenstein, Bruner (1996b) llega a la idea de que los conceptos no son cerrados, sino que se asemejan más a sogas con diferentes fibras entrecruzadas que les van dando consistencia, consolidando sus significados (fibras) en la interacción.

(C) Existen *Fondos de Conocimiento* como base para la consolidación de aprendizajes. Encontramos por tanto un origen social del conocimiento y una creación de herramientas culturales que (re)construyen las estructuras cognitivas del individuo en interacción. Esta consolidación de aprendizajes, son posibles gracias a lo que Moll et al. (1992) denominan “Fondos de Conocimiento²”, concepto que supera al de los “conocimientos previos” de Ausubel ya que son la base para consolidar significados compartidos (Moll et al, 2001, 139).

(D) El *aprendizaje produce transformación en el ámbito de actividad*, la cultura produce importantes cambios en las estructuras de pensamiento del sujeto, sin embargo, no debemos olvidar que estas influencias son bidireccionales, la estructura cambia la mente del sujeto, pero también el individuo produce cambios en la estructura, es decir, el individuo genera estructura (Giddens, 1995). Hablamos por tanto, de que existe un concepto del aprendizaje expansivo (Engeström, 1987), donde la persona, en el interior de un contexto social, transforma o modifica su cultura, es decir, transforma su “ámbito de actividad”. Por lo tanto, las relaciones que la persona establece con otras dentro del mismo ámbito (como puede ser la escuela) acaban utilizando herramientas similares para llevar a cabo su práctica. El aprendizaje y el desarrollo se produce, de este modo, de forma horizontal.

(E) Construimos conocimiento a partir de *símbolos dialogados*. La interacción entre el “self espectacular” y el “self social” (Mead, 1934) proporciona símbolos culturales desde los cuales construimos significados. La comunicación para este autor es entendida como una producción de sentido dentro de un marco simbólico. El yo particular, es decir, la capacidad de las personas de interactuar consigo mismas se pone en interacción con otras personas conformando un “yo social” del que no podemos desligarnos para

² Conjunto de conocimientos y destrezas acumuladas y desarrolladas culturalmente a lo largo de la historia que son esenciales tanto en el funcionamiento y bienestar como para el aprendizaje Moll, Amanti, Neff y González, 1992).

construir aprendizajes. Es importante conocer y crear símbolos dentro de cada entorno que favorezca los aprendizajes.

(F) La *amistad* influye en el desarrollo cognitivo y social de la persona. “El mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con los otros” (Hartup, 1992,1). En esta línea Hartup (1992), señala que las relaciones entre pares influyen en el desarrollo cognitivo y social de los niños/as, así mismo afecta la afectividad con la que funcionamos las personas adultas. Los entornos de aprendizaje, que fomenten amistades entre los sujetos, conseguirán, por tanto mejoras cognitivas en las personas.

En este artículo queremos evaluar y analizar la puesta en funcionamiento de todos estos principios teóricos que definen los GI dentro de los ECA para poder concluir con algunos resultados que puedan ser de utilidad práctica en otros contextos educativos.

Los ejes temáticos que se han extraído de este trabajo giran en torno a: (1) cómo mejorar el proceso del aprendizaje y el razonamiento del alumnado, (2) cómo promover interacciones entre iguales de calidad y (3) cómo trabajar la colaboración y responsabilidad común respecto al resto de los iguales de la clase.

2. Metodología

De acuerdo con los principios socio-comunicativos que guían nuestras intervenciones docentes, en la investigación hemos seguido un enfoque comunicativo en el que las personas investigadas forman parte de la construcción de la investigación (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). De esta manera, el proceso investigador nos ayuda en la formación y transformación del contexto sobre el que se investiga y se adecua a los objetivos de nuestro trabajo. Además de usar este enfoque metodológico, la indagación conceptual que hemos seguido sobre este tema en particular sigue el procedimiento de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1997) dado que se ajusta muy bien a nuestra intención de generar teorías sustantivas ligadas a los datos para evitar, en lo posible, el vacío entre teoría y práctica.

2.1 Muestra y Procedimiento

En el trabajo realizado durante un curso escolar se recogió abundante información de un total de cincuenta sesiones de las materias Lengua y Conocimiento del Medio. En ellas, doce escolares de 4º de Educación Primaria fueron seguidos a través de filmaciones y observaciones. En el aula, había cuatro adultos, uno de ellos tutor del aula y los tres restantes, que eran una madre y dos estudiantes de Magisterio, eran voluntarios participantes en el aula. El centro educativo escogido para la realización de estas filmaciones y observaciones se transformó en comunidad de aprendizaje hace tres años, a comienzos del curso 2011/ 2012. Está ubicado en una zona periférica de la ciudad.

La reactividad del estudio fue fácilmente controlada porque las puertas están abiertas desde que se consolidó como comunidad de aprendizaje,

acostumbrándose de este modo, el alumnado, a la presencia de otras personas en el aula. Las observaciones se realizaron durante dos cursos académicos, con lo cual, las primeras anotaciones fueron debidamente interpretadas y contrastadas con las obtenidas el resto del año. El procedimiento de análisis presenta el siguiente esquema: (1) visionado, (2) identificación de las situaciones más significativas, (3) análisis compartido entre todo el grupo de discusión. (4) proceso de co-constucción de categorías analíticas. Las grabaciones se han realizado tres veces por semana, durante dos cursos académicos de Septiembre a Junio. Durante todo el proceso, los vídeos han sido analizados por el Grupo de Análisis de la Interacción Social (G.A.I.S.)- formado por investigadores, estudiantes de Magisterio, miembros de la comunidad escolar como familias, directores, profesorado, agentes sociales y voluntariado- Para la selección de los fragmentos significativos se han tenido en cuenta los siguientes criterios: (a) riqueza de las interacciones, (b) intervenciones educativas novedosas del adulto, (c) situaciones de conflictividad entre los iguales, (d) situaciones de ayuda entre escolares y (e) el potencial educativo de la secuencia de aprendizaje. A su vez, este grupo de análisis cumplió una función no sólo analítica, sino formativa, al consolidar un proceso en el que los participantes iban mejorando su propia práctica en los grupos interactivos, ya que participaban frecuentemente en ellos como voluntarios. De ahí la necesidad de usar una metodología comunicativa de investigación.

A partir de esos datos se realizó un microanálisis de las situaciones de aprendizaje seleccionadas entre todo el grupo de análisis siguiendo la propuesta de Glaser y Strauss (1967). En ellas se recogieron sus condiciones, acciones-interacciones y consecuencias - circunstancias en las que el fenómeno está ubicado, respuestas de las personas implicadas y efectos de esas respuestas- mediante la observación de indicadores como la distribución espacial y movimientos, roles que se tienden a asignar o a ocupar, implicación en la acción, indicadores de estado de ánimo, formas de resolución de las tareas cognitivas propuestas o los tipos de interacción social mantenida entre los iguales. Despertaron nuestro interés ciertos incidentes críticos (Strauss, 1967) que no coincidían con las respuestas esperables siguiendo la lógica del aprendizaje social. A partir de ellos se realizó un seguimiento de los escolares implicados en otros momentos de aprendizaje social como en el recreo, en los juegos en clases de Educación Física, para confirmar si el incidente era asilado o formaba parte de un perfil de actuación o una dinámica de interacciones.

2.2 Análisis de la Información

En dicho microanálisis se realizaron codificaciones abiertas para extraer conceptos asociados a cada situación por un grupo compuesto por estudiantes y profesorado tanto universitario como de Educación Primaria. Estos conceptos fueron agrupados en categorías y subcategorías (definidas por sus propiedades-características y atributos- y dimensiones). Acompañando a esta ordenación conceptual se han ido formulando análisis, interpretaciones e hipótesis recogidas en memorandos preliminares, explicativos y operacionales. La revisión de fragmentos de práctica sucesivos guiados desde preguntas sensitivas, teóricas y guías permiten aplicar el Método de Comparación Constante, que consiste en la comparación de sucesos y

categorías buscando sus semejanzas y diferencias para redefinir sus propiedades y dimensiones, e ir reduciendo categorías, por medio de la codificación axial, y reformulándolas hasta depurarlas en la construcción de la teoría sustantiva que en este informe final se presenta sobre las características que subyacen a los GI en función del papel de la mediación en el aprendizaje social.

Así pues, la categorización surgió de los datos, no es previa a ellos. Estos procesos de categorización y análisis se han realizado en grupos compuestos por profesionales de diferente índole, integrados desde estudiantes a profesorado universitario, pasando por docentes de Educación Primaria. Ello aseguraba la extracción de más conceptos y una triangulación de opiniones para llegar a construcciones compartidas de significados sobre las propiedades y dimensiones definitorias de cada categoría así como de las hipótesis e interpretaciones y de la teoría final, en concordancia con los postulados del enfoque comunicativo. Las categorías axiales emergentes dentro de los GI fueron: “Razonamiento y calidad del aprendizaje”, “Interacciones sociales de calidad” y “Generar responsabilidad común dentro del GI”, que a su vez, comprendían las categorías analíticas y sensitivas presentadas en la tabla siguiente.

Tabla 1.

Categorías Axiales	Categorías analíticas y sensitivas
Mejora del razonamiento y del proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de espacios como facilitador de aprendizaje - Lógica del resultado en las tareas ¿estímulo o competición? - Inducir respuesta mediante el contraste - Ayudar a diferenciar entre procesos y resultado
Interacciones Sociales de calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Rol del adulto dentro de los GI - Control de los ritmos de respuesta y ayuda - Atender la impaciencia - Ayuda entre iguales - Dotar de contenido la ayuda - Generar ambientes libres de amenazas
Generar responsabilidad común	<ul style="list-style-type: none"> - Brindar oportunidades para ayudar y ser ayudados - Dar posibilidades de respuesta a todos los miembros del GI - Comprometer al alumnado en la responsabilidad sobre el aprendizaje - Reforzar el trabajo colaborativo hacia los demás

3.Resultados: Claves para el funcionamiento de los GI

Los resultados han sido agrupados en tres postulados que ayudan a dar significado y mejorar la puesta en práctica de los GI en los contextos escolares donde se trabaje con ECA y que a su vez se corresponden con la categorías axiales emergentes utilizadas para el análisis de la información (A. Mejora del

razonamiento y del proceso de aprendizaje, B. Calidad de las Interacciones Sociales y C. Generar ambientes de responsabilidad común).

3.1 Mejora del razonamiento y del proceso de aprendizaje

A continuación, describimos aquellas categorías emergentes que han conformado el informe final de la investigación y que suponen aspectos claves para la dotar de calidad el funcionamiento de los GI. Las ideas claves que pasamos a relatar con extractos recogidos de las filmaciones y de los grupos de discusión son los siguientes (a.1. Construcción de espacios como facilitadores del aprendizaje, a.2 La lógica del resultado de la tarea de los GI ¿estímulo o competición?, a.3. Inducir respuesta mediante el contraste, a.4. Ayudar a diferentes procesos y resultados).

3.1.1. Construcción de espacios como facilitador del aprendizaje

Dentro del trabajo en grupos interactivos, los espacios actúan como facilitadores y/o “soporte” activo a los procesos de aprendizaje puesto que ayudan al alumnado en sus procesos de razonamiento y acceso al conocimiento. Se crea, así, un ambiente educativo o “educative environment” propicio para el aprendizaje social y académico (Caruso, 2012; Feito, 2013; Flecha & Puigvert, 2002; Puigvert & Santacruz, 2006).

(3'37'') Tanto los alumnos como la profesora se apoyan en el abecedario que se encuentra en la pared para ayudar a la alumna J a escribir una palabra 27/02/2013.

(28'27'') La profesora dice “¿Cuál es la primera que hay que escribir?” Y los niños contestan incorrectamente. La profesora dice “¿sí?” y señala el abecedario. Mientras ocurre esto, una de las niñas está señalando las palabras de su ficha y, con el dedo, a la vez, señala el abecedario de la pared. Sin embargo esto pasa desapercibido, y hacen caso a otra compañera que dice en alto y señala el abecedario. 6/03/2013.

La participación del alumnado dentro del grupo refuerza su nivel de rendimiento e implicación hacia la tarea, al tiempo que el espacio sirve al docente como apoyo en su papel de mediador del proceso. En este sentido, nuestra línea de investigación se plantea indagar en la importancia que podría tener que fueran los propios escolares los que participasen en la construcción de los espacios.

3.1.2. La lógica del resultado en las tareas: tiempos y organización metodológica

El trabajo en grupos interactivos se caracteriza por una metodología flexible de las actividades de manera que todos los escolares puedan participar, activamente, en ellas. Además, se propicia una organización más participativa y colaborativa (Huguet, 2006; Pujolás, 2008). Pero, por otra parte, nos encontramos que la exigencia de resolver tareas en un tiempo determinado, se producen influencias ambivalentes hacia el aprendizaje: por una parte, pueden introducir al alumnado en una dinámica competitiva que suponga un reto para el escolar y le motive hacia el aprendizaje; por otro, se puede producir un choque con una lógica centrada en el proceso comunicativo y el ambiente de

ayuda. Sobre esta última, observamos que una dinámica competitiva no ayuda a crear un “espacio libre de amenazas” (Meirieu, 2004, p. 37):

(9’10”) La profesora que gestiona el aula dice que quedan dos minutos para acabar la ficha y los niños se dan cuenta de que no llevan ni la mitad hecha. Lo exteriorizan diciendo que no les da tiempo a hacerla por la alumna J. La profesora 1 les dice que es mejor tenerlo todos bien, que hacer cinco y mal. 27/02/2013

(14’00”) Los niños siguen exteriorizando que no les ha dado tiempo de terminar la tarea por culpa de la alumna J. 27/02/2013

En este ejemplo, se comprueba que la lógica del resultado, la necesidad de realizar unas tareas en un tiempo determinado, introduce una dinámica competitiva que choca con la lógica centrada en el proceso comunicativo y el ambiente de ayuda. Así, las personas que se ven como una rémora para concluir el trabajo en un tiempo determinado es señalado como el origen del problema. Es cierto que plantear tareas con un tiempo determinado puede ayudar a que todos sepan lo que deben hacer, el tiempo del que disponen para hacerlo y concentrarse mejor en lo que han de realizar, pero, para que este tipo de trabajo sea efectivo en la mejora de la autonomía de los escolares así como para su socialización y desarrollo positivo del grupo-clase, es importante el papel que desempeñe el adulto, encargado de reconducir los casos en los que se culpabiliza al que tiene un ritmo más lento y reforzando la idea de que, la lógica que guía las tareas, se encuentra en la consecución del resultado colectivo. La rivalidad personal ha de dar paso al reto grupal, a la comprensión mutua y a la responsabilidad común de construir y ayudar a construir conocimientos de manera conjunta. Se ha de dar el salto, entonces, del reto personal al reto colectivo:

(1’30”) La profesora les hace preguntas sobre el texto, les dice “¿qué personajes hay?” Y les va preguntando “¿qué hacen?”. Va ayudando un poco, pero primero deja que lo intenten ellos. Después pregunta “Y, ahora, ¿qué hay que hacer?”. Ellos contestan “hay que buscar palabras en el texto”. Y dicen palabras que no están en el texto, la profesora de prácticas pregunta “¿pero están en el texto?”. (3’27”) Una niña encuentra una, la profesora dice “¿estáis todos de acuerdo?” dicen si y lo escriben.

(3’42”) La profesora marca que hay que ir todos conjuntamente, porque hay alumnos que se adelantan. 13/03/2013

En este sentido, vemos cómo la estructura de las tareas condiciona el proceso de diálogo y comprensión por parte del alumnado. Así, cuando la estructura es muy cerrada, el trabajo de construcción de significados compartidos y diálogo entre los miembros del grupo-clase se ve perjudicado:

Leen un refrán, pero lo hacen con una entonación equivocada. La profesora lo repite con la entonación correcta. En este caso, el adulto les dice que hay que poner una cruz en el significado del refrán (hay dos opciones). Cuando terminan de leer las opciones, la profesora les pregunta cuál es el significado. Una de las niñas contesta y la profesora le dice “Perfecto, ¿estáis todos de acuerdo?” todos dicen que sí. 6/03/2013

Frente a ese ejemplo estaría este otro:

(15’50”) La profesora pregunta “¿qué nos ha contado el refrán, chicos?” y la interpretación se produce entre la profesora y los niños. 6/03/2013

Como vemos, las diferentes formas de enfocar las tareas pueden llevar a un clima de debate y explicación compartida entre docente y alumnado o, por

el contrario, a una dificultad para llegar a comprensiones conjuntas. Creemos que el verdadero potencial de los grupos interactivos ha de asentarse sobre una cultura de colaboración en la que maestros y estudiantes puedan poner en común sus conocimientos; no sólo han de buscar generar conocimiento de forma colaborativa sino, más bien, aprender unos de los otros, generar un nuevo conocimiento conjuntamente porque este nuevo aprendizaje será de mayor rango que el aprendizaje de forma individual. Esto difiere de las posiciones cooperativas del aprendizaje (Johnson & Johnson, 1978) en el cual se entiende que la yuxtaposición de tareas crea un aprendizaje conjunto utilizando técnicas como el Jigsaw... Esto es, en la posibilidad de ofrecer y llegar a situaciones de responsabilidad colectiva a partir de tareas personales y/o compartidas con otros.

3.1.3. Inducir respuesta mediante el contraste

Para favorecer los procesos de reflexión individual y colectiva, hemos ido comprobando que una estrategia que ha dado buenos resultados ha sido la de que el adulto vaya sirviendo de soporte con sus preguntas y centrándoles en las claves del proceso a seguir. Con su ayuda les va ratificando el procedimiento y centrándoles para que no lleguen a soluciones poco razonadas o tomen vías no solicitadas. En definitiva, sus preguntas ratifican el marco de actuación para que los escolares trabajen dentro de él autorregulando su actuación.

(7'10") La profesora ve mal escrita una de las palabras de los niños y les dice "¿estáis seguros de que esto está bien?", así se dan cuenta de que un alumno lo tiene mal. 27/02/2013

(6'50") Los niños no tienen claro cuál es la respuesta correcta, por lo que el adulto pregunte "¿Pero qué es lo que os piden?". Un niño continua teniendo mal el ejercicio pero nadie se da cuenta por lo que el adulto les dice "Fijaros en el ejercicio, ¿lo tenéis todos igual?", así una niña se da cuenta de que no todos lo tienen igual y le dice a su compañero que lo tiene que cambiar. El familiar 1 le dice "pero explícale por qué lo tiene mal", y la niña se lo explica al otro niño.

(8'30") En el segundo ejercicio el adulto les dice a los niños "¿qué habéis puesto?" y les hace explicar por qué lo han puesto. 6/03/2013

De esta manera, entendemos que los adultos van generando una estructura de proceder: verificar-aclarar enunciado y tareas, comparar resultados, explicar a otros razonando sin dar el resultado sin más, lo que promueve procesos personales y grupales de razonamiento

3.1.4. Ayudar a que distingan entre resultado y proceso

En los inicios de los grupos interactivos, constatamos que el alumnado estaba centrado en una lógica del resultado, sin explicitar cómo lo lograba. El profesorado, a través de ir pidiendo el resultado y el razonamiento sobre su consecución les va acostumbrando a explicitar los criterios de realización.

(33'00") La profesora dice "¿Cuál es la siguiente palabra?" y los niños dicen "cumbre", la profesora les vuelve a decir que "¿por qué es cumbre? los niños tienen que razonar la respuesta. 6/03/2013

(38'00") Las profesoras siguen dirigiendo a los niños y niñas para que contesten ellos, y cuando uno de los niños ha acertado, se lo repita a los compañeros. Además, ellas mismas aunque no esté en el ejercicio, les iban

haciendo pensar a los niños, haciéndoles explicar el significado de cada una de ellas. 6/03/2013

Las profesoras se aseguran constantemente de que todos acceden al resultado y al razonamiento:

(34'35'') Las profesoras se aseguran que todos han entendido el ejercicio. Algunos niños contestan mal, entonces las profesoras dicen "¿seguro?", una de las niñas contesta bien, entonces las profesoras la dicen, "repítelo". Ellas se aseguran de que todos los niños y las niñas sepan qué palabra es la que tienen que poner. 6/03/2013

No resulta fácil que el alumnado explicita el razonamiento. Muestran posicionamientos, pero, al principio no son capaces de ofrecer todos sus argumentos. Se precisa del adulto para que expliciten sus imprecisiones o sus comprensiones erróneas.

(35'40'') Una de las niñas ha leído otra adivinanza pero lo ha hecho regular, entonces el familiar 1 le dice "venga, vamos a leerlo otra vez pero despacio". Cuando termina de leer la niña, los otros dos niñas dicen que la respuesta es "serpiente", el adulto contesta "¿estáis de acuerdo los tres?", con lo que una de las niñas vuelve a leerlo y el adulto tiene que decir, "ella está volviendo a leerlo porque dice que no se ha enterado". Al terminar de leerlo, la niña dice "es el cocodrilo" y lo indica con el dedo. Entonces, el familiar 1 responde "¿Por qué pensáis que es la serpiente si ella dice que es el cocodrilo?", y una de las niñas dice "¡cocodrilo otra vez!" el adulto dice "¿y por qué la serpiente?". El adulto les hace volver a mirar la primera frase, una de las niñas sigue diciendo que es la serpiente, con lo que el adulto contesta "¿pero por qué? explicarlo", una de las niñas contesta "dice que es más grande", el adulto le corrige "más larga, más grande es el dragón, pero la serpiente es más larga". El adulto en este caso le indica cómo está escrito en la ficha y dice en alto "pone que lo pueden confundir con una larga...". Entonces, la niña que no estaba convencida dice "Serpiente, entonces lo pongo aquí" y los adultos dicen "¿estáis de acuerdo todos?" y lo escriben. 13/03/2013

3.2. Interacciones sociales de calidad

A continuación, se describen algunas características que ayudan a mejorar las interacciones sociales dentro de los GI. En este bloque se extraen seis ideas claves (el rol del adulto dentro de los GI, el control del ritmo de la respuesta y ayuda entre los adultos y estudiantes dentro del GI, la relación de la impaciencia y la influencia en el aprendizaje del GI, la ayuda entre iguales, la importancia de dotar de contenido a la ayuda y de generar ambientes libres de amenazas para posibilitar más y mejores aprendizajes).

3.2.1. Rol de adulto dentro del trabajo del GI

Entre las medidas encaminadas a promover la mejora académica y social y la cohesión del grupo-clase, dentro del modelo de grupos interactivos, se encuentra la inclusión del adulto-voluntario dentro de la comunidad del aula. Gracias a esta medida se pueden superar las desigualdades educativas, mejorando así el aprendizaje de todos los escolares (Valls & Kyriakides, 2013). Algunos de los efectos positivos de la participación del adulto tienen que ver con el desarrollo cívico de los estudiantes (Metz, McLellan & Youniss, 2003), el

desarrollo de las habilidades sociales (Carter & Kotrlik, 2008; Valls & Kyriakides, 2013) y la implicación activa con el compromiso social (Ginwright & Cammarota, 2007). Abordamos, a continuación, algunas de las actuaciones de los adultos dentro del trabajo en grupos interactivos.

El doble propósito de la intervención del adulto: resolución de la tarea y lograr el éxito de todos en la tarea. El interés de esta doble intención se justifica en tanto en cuanto es importante hacer ver al alumnado tanto la lógica del resultado individual como la búsqueda del resultado de forma conjunta, porque es en esta dualidad donde reside el potencia del aprendizaje y el motivo del desarrollo del individuo.

Detectamos cierta tendencia en los escolares a querer resolver las tareas individualmente, buscando resultados personales sin preocuparse del proceso seguido por otros compañeros. Los docentes y adultos participantes del grupo cuidan este aspecto y van generando nuevas lógicas de actuación más empáticas. Para conseguir esta construcción conjunta de conocimiento, las instrucciones dentro de las tareas deben ir buscando el resultado del grupo no como la suma de los aprendizajes, sino como la imbricación de los mismo dentro de una misma unidad. Profundizamos en este aspecto en el apartado titulado “el compromiso del alumnado en la responsabilidad sobre el aprendizaje de otros”.

(1'24") Cuando tienen que contestar a la primera actividad, la profesora dice “poneros de acuerdo todos”. Hay un niño que sigue la actividad él solo, y la profesora le dice que no continúe hasta que los demás hayan acabado. 27/02/2013.

En las fases iniciales del trabajo con grupos interactivos aparecen indicadores de respuestas individualistas y de necesidad de reconocimiento personal.

(27'52") Uno de los niños se queja de que siempre es él que contesta la respuesta correcta. 6/03/2013.

Con el tiempo, van comprendiendo el reto como algo colectivo gracias a la acción de los adultos que van introduciendo la idea de que hacer bien es lograr que todos comprendan cómo se obtiene el resultado:

(27'58") La profesora le explica al niño que los grupos están bien cuando todos lo tienen bien. 6/03/2013.

Encontramos relaciones entre la manifestación de las lógicas individuales y el tipo de tarea. En sesiones en las que se estaba dando una dinámica de ayuda y apoyo constante, detectamos reacciones individualistas (evasión cuando el docente ayuda a alguien del grupo, resolución individual sin prestar atención al proceso de otros, distracción en vez de ayuda cuando uno ha acabado su tarea) cuando las tareas propuestas tenían una estructura individualizadora en las que se daban tiempos de espera y algunos niños o niñas se distraían jugueteando (ello producía más nerviosismo en los que no habían acabado (miradas a los otros, movimiento de piernas, contestaciones al azar...))

3.2.2. Control de los ritmos de respuesta y ayuda.

Dada la tendencia a la resolución individual sin atender a las necesidades de compañeras y compañeros, los adultos van creando una red de apoyos y

atención a otros mediante diferentes estrategias. Entre ellas, el control de los ritmos de respuesta y el recordatorio constante del objetivo colectivo del grupo.

(9'10") La profesora 1, les dice que es mejor tenerlo todos bien, que hacer cinco y mal. Durante varios momentos en los grupos interactivos ha dicho "chicos, todos a la vez" para que si alguno de ellos se adelantaba, ayudara al que estuviese más atrasado. 27/02/2013

3.2.3. Atenuar la impaciencia por resolver tareas sin atender al aprendizaje de otros.

El proceso necesita que los adultos tengan paciencia para no resolver sin verificar el proceso en cada uno.

(13'00") La profesora pregunta por qué hay que marcar esa opción, pero, sin dejar tiempo a que los niños contesten, da ella la solución parcial, dejando que los niños digan solo la última palabra. 6/03/2013

Así mismo, se debe atenuar la impaciencia del alumnado, que es una reacción común ante los diferentes ritmos y habilidades:

(14'36") Hay un niño que está leyendo muy lento, entonces un compañero comienza a leerlo más rápido, la profesora le frena con la mano para que deje que el compañero lo lea a su ritmo. 6/03/2013

En ocasiones, el alumnado busca resolver rápidamente para pasar a otra tarea, en una especie de "consumo de actividades" sin fin último. En otros momentos interpretamos que hay niños a los que les cuesta esperar escuchando a otros sobre algo que ellos dan por sabido (egocentrismo). La estrategia que vemos que mejor funciona es la de involucrarles como actores principales del proceso de aprendizaje del resto.

Apreciamos que, en ocasiones, la impaciencia también puede surgir dada la falta de estructura para la colaboración de las tareas. A medida que se van acostumbrando a ayudar y asimilan que el objetivo es el éxito colectivo (en forma de que todos alcancen la comprensión de cómo lograr un resultado), los que terminan la tarea van centrándose en el proceso del resto. También se va trabajando y modificando el que todos que se acostumbren a pedir ayuda.

(19'05") La profesora tiene que decir que se esperen a que todos hayan terminado. 6/03/2013

3.2.4. Ayuda entre iguales escolares

Durante los primeros meses de trabajo con grupos interactivos, el alumnado maneja una idea de la "ayuda" centrada en dar la respuesta a los compañeros y compañeras que no acceden a ella, es decir, resolverle el problema sin explicarle cómo se llega al resultado.

(12'58") Un alumno explica al otro lo que hay que hacer señalando con el dedo donde tiene que escribir la palabra y la profesora le comenta que le explique por qué tiene que ponerlo en esa columna. 27/02/2013

1(6'20") Uno de los niños ayuda a otro y le dice donde tiene que colocar la palabra, pero la profesora le dice que le explique por qué la tiene que colocar donde le está diciendo. 27/02/2013.

Hay que insistir para que el alumnado cambie su idea sobre lo que supone "ayudar" y que entiendan que no se trata tanto de que resuelvan los problemas del otro, sino de explicarle las claves para que lo haga él. Ello

necesita tiempo y que el adulto entienda que los niños deben cumplir el doble propósito de resolver la tarea y asegurarse de que todos lo entienden, no quedarse en si han logrado el resultado formal sin que se haya dado el proceso dialógico y de comprensión de los conceptos trabajados.

Este proceso de aprendizaje y de cambio de mentalidad de lo que supone, realmente, una ayuda, necesita de una serie de fases escalonadas. Así, en fases iniciales, para los niños “ayudar” significa resolver por el otro. ¿Indica esto que hay una lógica de resultado y no de aprendizaje que está muy arraigada en los escolares? La idea sería que los chavales manejan que lo que al final se les pide es un resultado concreto no un razonamiento y ayudan dando ese resultado y no el razonamiento. Habría que organizar las tareas para que lo que se pidiera fueran procedimientos, razonamientos, etc., además del resultado.

(32'20") Una de las niñas aun no lo ha escrito, y es ella misma la que pide ayuda a sus compañeros, ellos empiezan a deletreárselo rápido. La voluntaria les dice “despacito”, y son los adultos los que van marcando el tiempo, 13/03/2013

Con la costumbre, se va generalizando la ayuda centrada en la explicación, pero apreciamos que ese apoyo tiene una parte de empatía que no se da de forma espontánea. Ayudar significa al principio para los niños que el otro llegue a un lugar, resolver lo más rápidamente posible, sin entender que el otro es alguien que tiene que aprender y que tiene unos ritmos de procesamiento y comprensión y ejecución. El trabajo de los adultos regulando las ayudas les va haciendo comprender que las explicaciones necesitan contar con los ritmos de asimilación del compañero o compañera a los que ayudan.

Paulatinamente vamos encontrando evidencias de que el discurso de la “ayuda” como explicación va calando:

(8'25") La profesora dice que no se ha acabado el ejercicio hasta que todos terminen de hacerlo, aunque en este caso es el familiar sigue apoyando a la niña más “lenta”, el resto de alumnos se levantan para poder ayudarla. 27/02/2013.

(3'56") Los niños no saben escribir la palabra, la profesora se la deletrea. Hay más palabras, pero los niños no se dan cuenta, por lo que la profesora les dice que busquen “¿Yo creo que hay otra más? mirar a ver”. Encuentran la palabra, y la compañera que lo ha encontrado se lo indica al resto. La profesora ayuda a un niño porque él lo escribe mal, pero es su compañero él que le dice qué letra le falta a la palabra. 13/03/2013 (15'47") Hay dos niñas y un niño. Una de las niñas ha escrito la palabra bien, pero el resto no, entonces es ahora la propia niña la que se lo deletrea al compañero. Después de que el compañero lo ha escrito bien, es el propio niño el que ayuda a la otra niña que no lo ha escrito bien. Por lo que ahora ha ayudado el niño que ha sido ayudado 13/03/2013

El familiar ve que el niño que ha leído le cuesta encontrar todas las palabras y dice en alto “Ayudar” los compañeros indican cuales son las sílabas que hay que redondear. 13/03/2013.

Nos preguntamos si les resulta más fácil ayudar cuando saben que ya han resuelto su tarea que cuando tienen la angustia de no saber si lograrán acabarla. Reflexionamos como hipótesis que los escolares actuales (no sabemos si por haber sido escolarizados en un sistema individualista en el que, por ejemplo, al final las calificaciones son personales) tienden a actuar con una

lógica de salvarse a ellos mismos y no les importa colaborar cuando lo hacen desde una posición de autosuficiencia (como refuerzo al estilo “soy rico y prueba de ello es que doy a los demás”, o “tengo el premio de hacerlo bien y, además, el de ser considerado por el adulto por ayudar a otros”).

La estructura de ayudas va consolidando una forma de interacción habitual

(11'30") Un alumno tiene dudas sobre ortografía, se plantea si “operar” es con “h” o sin “h”, la profesora le dice que lo busque en la lectura, pero un compañero le da directamente la respuesta. 27/02/2013.

Se consolida la fórmula de ayuda a modo de *extended cognition*. Nos preguntamos si ello llevará a que el alumnado se acostumbre a obtener una respuesta rápida (profesorado, alumnado) sin desarrollar estrategias personales de búsqueda. La respuesta es que ellos prefieren ayudar que ser ayudados y tienden a la proactividad.

(1'18") La alumna X a la hora de ayudar al alumno H, le escribe la respuesta, pero el niño lo borra porque lo quiere hacer él. El familiar le explica a la niña que cuando se ayuda, no hay que dar la respuesta, sino explicarlo. El familiar comprueba uno a uno si todos han respondido. 6/03/2013.

Resulta interesante de este ejemplo la necesidad de autoafirmación en lo académico. Parece que estos casos todos los escolares necesitan sentirse competentes, pero el sistema escolar, que a veces muy alejado de los intereses del alumnado, les lleva a conformarse con ir pasando o resolviendo de cualquier forma. Este arranque de autoestima-orgullo es un indicador interesante de enganche con la cultura escolar.

Nos hace reflexionar también sobre qué estrategias usar para no perder esta necesidad personal de querer acceder al conocimiento.

No sabemos si este arranque de orgullo esconde algo de sexismo (“una niña no me puede decir a mí lo que tengo que hacer, no puede saber más que yo”).

Los adultos también les acostumbran a solicitar y admitir la ayuda

(23'00") Cuando terminan de hacer el ejercicio mandan a los otros niños para corregir a sus compañeros y la profesora refuerza tanto al niño que ayuda como al que es ayudado. 6/03/2013.

En las primeras fases de la implantación de los grupos interactivos, apreciamos que algunos escolares pueden quedar “encasillados” en un rol de ser ayudados, de manera que otros no querían ser ayudados por alguien “etiquetado” como menos capaz. (39'53") En este caso, una de las niñas que normalmente es ayudada, quiere ayudar a un compañero, pero otro no le deja, la profesora le dice en este caso a este niño que deje a ella explicárselo.

Ejemplos como éste ilustran la idea de que los niños buscan demostrar competencia y no se conforman con papeles pasivos en los que otros les “resuelvan” los problemas. Pero para que puedan transformar sus posibles “encasillamientos”, atribuciones o expectativas hace falta que los demás aprendan a admitir la ayuda y un sistema en el que los adultos brinden oportunidades de cambiar los roles.

3.2.5. Dotar de contenido la ayuda

Vemos que los adultos no solo tienen que crear una estructura de ayuda, sino, además, dotarla de contenido, de manera que se genere la actitud y el conocimiento que permita al alumnado saber cómo ayudar:

(15'47") A veces no se le entiendo bien, o se adelanta a la hora de deletrear, es la profesora la persona que le va diciendo como tiene que ayudar a su compañero, por ejemplo: "Vete más despacio, espera que no ha escrito esa letra" etc. 13/03/2013 (32'20") Una de las niñas aun no lo ha escrito, y es ella misma la que pide ayuda a sus compañeros, ellos empiezan a deletreárselo rápido. La voluntaria les dice "despacito", y son los adultos los que van marcando el tiempo, 13/03/2013

3.2.6. Generar ambientes libres de amenazas que permitan el aprendizaje sin miedo

Hay que destacar en este caso la sensibilidad del adulto (posiblemente derivada del conocimiento de los casos por ser un familiar) para entender el problema, y en vez de culpabilizar o animar sin más, ver que se trata de un caso de vergüenza por bajo nivel y dar la clave de apoyo para que lea.

Vemos que el aprendizaje tiene un punto de exposición-vergüenza-miedo que precisa de coberturas emocionales para poder progresar (ver Van Manen "tacto pedagógico" o Meirieu "espacio libre de amenazas"). Los adultos crearían un ambiente "libre de amenazas", "despenalizado", en el que las reticencias a la intervención por vergüenza se diluyan. El adulto es el garante de que nadie se meta con otros.

La sensibilidad del adulto con los casos particulares le permite detectar problemas y comprometerse para que las tareas no se resuelvan sin más y algunos niños o niñas no saquen partido de ellas:

(3'09") El alumno H no quiere leer, el familiar le pregunta que por qué, que le ayuda, le indica con el dedo lo que tiene que leer y así el niño lo acaba leyendo.

(3'45") Al terminar de leer les dice "¿Qué os dice?", los niños responden y algunos siguen con la actividad. El familiar se da cuenta que una niña no lo entiende, por lo que pide a un compañero que se lo explique. Los niños se levantan y le explican lo que tiene que hacer. Sin embargo, aún queda un niño que todavía no ha respondido y son los tres compañeros los que se acercan a ayudarlo. 6/03/2013.

El siguiente fragmento ilustra la idea del aprendizaje como lugar de exposición y miedo, así como la dificultad de superarlo sin ambientes libres de amenazas.

El adulto hace leer al alumno c, él mira el texto, y no quiere, mira a la chica que siempre le ayuda, y dice "ella, ella". Familiar 1 le dice "¿Por qué no lees tú, cariño?" Su compañera le indica donde tiene que leer, a él le cuesta todavía leer, no sabe bien, el familiar 1 le dice "te ayudamos nosotros, venga." Empieza a leer, en este caso tiene que leer silabas sueltas, como dra, dro, dur, da, du.

Él va leyendo y mirando a su compañera, como para que le dé la aprobación, tanto ella como el resto le van ayudando a pronunciar bien las silabas. Incluso a veces, le van diciendo sus propias compañeras es "d con la r con la i, dri". Y él lo va diciendo. Así consiguen entre todos que el niño vaya leyendo todas las silabas que hay en el recuadro. Cuando termina la compañera le dice "Ya lo has leído". 13/03/2013.

Es muy interesante la actitud del adulto dando cariño, mostrando paciencia y brindando ayuda, así como la de los iguales, con la paciencia de la escucha atenta y la alegría con el éxito del compañero.

3.3. Generar responsabilidad común

En este último bloque se describen las claves que tienen que ver con la importancia de generar una responsabilidad común dentro del GI. En este sentido, encontramos tres grandes aspectos que van a tratar de conseguirlo y tienen que ver con (brindar oportunidades para poder ayudar y ser ayudados, dar oportunidades de respuesta a todos los miembros del GI, lograr compromiso por parte del alumnado para tener responsabilidad ante el grupo, reforzar la colaboración dentro del grupo).

3.3.1. Brindar oportunidades para que todos puedan ayudar y ser ayudados

(15'47'') La profesora va reforzando positivamente toda la dinámica para ayudarse entre ellos, en uno de los casos, uno de los niños que normalmente recibe ayuda, se le ve como se le ilumina la cara cuando la profesora les dice "muy bien", después de haber ayudado a su compañera.

Como se veía en el ejemplo anterior, parece que los niños y niñas quieren sentir que son también capaces de ayudar y ser reconocidos por ello. Para ello hace falta que los adultos den oportunidades para ello y sensibilidad para reconocérselo.

Una de las niñas aun no lo ha escrito, y es ella misma la que pide ayuda a sus compañeros, ellos empiezan a deletreárselo rápido. La voluntaria les dice "despacio", y son los adultos los que van marcando el tiempo, e incluso hacen que sea alumno C que anteriormente ha sido ayudado el que ahora deletree la palabra (se consigue cambiar los roles). Aunque este niño casi no sabe deletrear, su compañera le va diciendo al oído alguna de las letras. 13/03/2013

3.3.2. Dar posibilidades de respuesta a todos los miembros del GI

No siempre los docentes están atentos a las situaciones en las que alguien es capaz de mostrar su competencia ayudando a otros. En los grupos interactivos se facilita esta situación dado el bajo número de niños y niñas de cada grupo. Los adultos tienen más fácil el seguimiento de los casos personales y las oportunidades que pueden brindarles para animarles a la ayuda recíproca.

(4'20'') La alumna J sabía la respuesta y la indicaba con el dedo, la profesora le animó para que se lo dijera a sus compañeros. 27/02/2013

3.3.3. Comprometer al alumnado en la responsabilidad sobre el aprendizaje de otros.

En ocasiones, la diferencia de ritmos lleva al adulto a intervenir ayudando a la persona con más problemas, lo cual genera la desconexión del resto.

(2'32'') Cuando tienen que ir respondiendo a las preguntas que se hacen sobre el texto, la profesora 2 subraya a la alumna J lo que tiene que copiar. El familiar 1 ayuda a esta chica, va más despacio, por lo que el resto de los niños acaban

dispersándose. El familiar acaba diciendo al resto de los compañeros que le ayuden, pero los adultos siguen dándole las respuestas. 27/02/2013.

Los niños tienen que tener un reto, un estímulo o se salen de la tarea. Es un indicador de que aún no ven el reto a ayudarse unos a otros. Una vez “salvados” ellos, se dedican a otras cosas. Ayudar también supone una fatiga ¿cómo orientarles en la lógica del reto colectivo para que no se salgan de ella?

En teoría sería dándoles responsabilidad, y este caso lo confirmaría.

(2'07'') La profesora le dice “to una t” y busca en el aula el abecedario para indicarle cual es la “t”. En este caso, el adulto está ayudando a la alumna J, que va más despacio, y el resto del grupo se pone a jugar. 27/02/2013

(4'27'') La profesora está ayudando a la alumna J a escribir, un niño mientras se puso a jugar. 27/02/2013

En cuanto el protagonismo de la ayuda lo toma el adulto, los niños se ven eximidos de responsabilidad y buscan la distracción. La ayuda se va consolidando como la forma habitual de interacción

(3'56'') Los niños no saben escribir la palabra, la profesora se la deletrea. Hay más palabras, pero los niños no se dan cuenta, por lo que la profesora les dice que busquen “¿Yo creo que hay otra más? mirad a ver”.

Encuentran la palabra, y la compañera que lo ha encontrado se lo indica al resto.

La profesora ayuda a un niño porque él lo escribe mal, pero es su compañero él que le dice qué letra le falta a la palabra. 13/03/2013.

Así, se generan cadenas de diálogo:

(15'47'') Hay dos niñas y un niño. Una de las niñas ha escrito la palabra bien, pero el resto no, y esta niña se lo deletrea al compañero. Cuando el niño lo ha escrito bien, este ayuda a la otra niña no sabe escribir la palabra; por lo que ayudado el niño que ha sido ayudado. 13/03/2013

Los niños y niñas con más problemas para seguir una clase tradicional (se despistan con más facilidad, no terminan las tareas, no siguen las explicaciones) están mucho más concentrados en este ambiente de participación colectiva (atención constante, ayuda a otros, resolución de tareas...)

3.3.4. Reforzar el trabajo de todos en la línea de colaboración con el aprendizaje

5'32'') Cuando los niños ayudan a la Alumna J, esta última acaba el ejercicio, la profesora 2 felicita al alumno A y a la alumna J por haber hecho bien el ejercicio. 27/02/2013.

El reconocimiento del adulto se muestra como una fuerza potente para la acción. Va generando estructuras de interacción y una actitud a la larga?

(11'19'') La profesora vuelve a reconocer que el trabajo se ha hecho bien ya que se ayudan entre ellos “¡Muy bien chicos! ¡Así se hace!”. 27/02/2013

4. Conclusiones

Las interacciones sociales son consideradas desde las ciencias del aprendizaje, un factor clave para consolidar aprendizajes de calidad y acordes con las características de la sociedad de la información (Aubert, Flecha, 2008). Existen ECA dentro de las escuelas que potencian el aprendizaje, a través del trabajo

con las interacciones en sus aulas mediante los GI. En este texto, hemos analizado los pilares teóricos que fundamentan esta propuesta, y hemos extraído algunas claves para la mejora de los mismos mediante un trabajo de campo, desarrollado durante un año escolar mediante un enfoque metodológico comunicativo (Gómez y Diez, 2009), y utilizando técnicas de análisis de los datos de la Teoría Fundamentada Modificada Glaser y Straus).

Algunas de los resultados que pueden ayudarnos a mejorar la puesta en práctica de los GI en contextos educativos tienen que ver con: 1- la mejora del razonamiento y del proceso de aprendizaje, 2.- Con la calidad de las interacciones sociales y 3.- Con generar responsabilidad común entre los estudiantes.

Para mejorar estos *procesos de aprendizaje y razonamiento* parece importante tener en cuenta algunos aspectos que pueden mejorar los procesos en GI como son: a) la construcción de espacios como facilitadores del aprendizaje (Caruso, 2012, Flecha & Puigvert, 2002; Puigvert & SantaCruz, 2006), b) la lógica del resultado en las tareas ¿estímulo o competición (Huguet, 2006; ¿Pujolás, 2006?) c) Inducir respuesta mediante el contraste y d) Ayudar a diferenciar entre proceso y resultado.

Por otro lado, para mejorar la *calidad de las interacciones sociales*, es necesario atender a aspectos tales como: a) Rol del adulto dentro de los GI (Valss & Kyriadies, 2013), b) Control de los ritmos de respuesta y ayuda, c) Atender la impaciencia, d) Ayuda entre iguales (Carter & Kotrlik, 2008; Valls & Kyriakides, 2013), e) Dotar de contenido la ayuda y f) Generar ambientes libres de amenazas (Merieu, 2004)

Y por último, para *generar responsabilidad común* dentro del grupo, hemos extraído una serie de aspectos que parecen cruciales para lograrlo; a) Brindar oportunidades para ayudar y ser ayudados, b) Dar posibilidades de respuesta a todos los miembros del GI, c) Comprometer al alumnado en la responsabilidad sobre el aprendizaje, d) Reforzar el trabajo colaborativo hacia los demás y hacia el aprendizaje.

5. Bibliografía

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), Mar, 191-215.
- Berger, P. L., y Luckman, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brown, A. L., y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly, (Ed)., *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bruner, J. (1973). *Más allá de la Información Dada*. Nueva York: Norton.
- Carter, D. N., y Kotrlik, J. W. (2008). Factors related to the developmental experiences of youth servnig as 4-H camp counselors. *Journal of Agricultural Education*, 49 (2), 50- 63.
- CARUSO, M. (2012). Learning and New Sociability: Schooling and the Concept of the Child in the Spanish Enlightenment. *International Journal of the History of Education*, 48(1), 85-98.
- Feito, R. (2013). El IES Miguel Catalán: la fuerza de la normalidad. *Revista de Educación*, 360, 338-362.

- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20.
- García Aretio, L. (2002). Comunidades y entornos virtuales. *BENED*. Agosto.
- Gómez González, A, Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Revista: Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3)
- Ginwright, S., y Cammarota, J. (2007). Youth activism in the urban community: learning critical civic praxis within community organizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(6), 693-710.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006) *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Editorial Taurus.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. Barcelona: Graó.
- INCLUDED-ED consortium. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Colección de Estudios CREADE, 9. Consultado el 15/05/2012 en <http://educacion.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81205e88>
- Lavew, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, M.A: Cambridge University Press.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Metz, E., Mcllell an, J., y Youniss, J. (2003). Types of Voluntary Service and Adolescents Civic Development. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 188-203.
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Pujolás, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia
- Radziszewska, B., y Rogoff, B. (1991). Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners. *Developmental Psychology*, 27, 381-389.
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., y Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Searle, J. (1969). *Speech acts, an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schutz, A. Y Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Touraine, A., Wieviorka, M., y Flecha, R. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: Hipatia.
- 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(1), 17- 33.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Sobre los autores:

D.Henar Rodríguez Navarro. Universidad de Valladolid, Departamento de pedagogía.
henarrodd@pdg.uva.es