



Las dificultades para innovar en la escuela: el caso de los grupos interactivos

Carmen Álvarez Álvarez
Universidad de Cantabria
España

Citación: Álvarez, C. (2016). Las dificultades para innovar en la escuela: el caso de los grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, 88, 127-138. Recuperado de www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R88/R88-8

Resumen: es importante contar con ideas interesantes para iniciar innovaciones, pero también lo es conocer los frecuentes problemas a los que han de enfrentarse las personas que las lideran, así como las de quienes colaboran en su desarrollo y participan de las mismas. El objetivo de este trabajo es revisar las dificultades que atraviesan los centros al plantearse innovar en nuestro contexto actual, examinando en concreto los problemas habituales en las aulas que comienzan a implementar grupos interactivos, una práctica propia de las escuelas que se transforman en Comunidades de Aprendizaje. En este artículo se sintetiza una investigación longitudinal realizada en un centro aún no transformado. Se ha realizado un estudio de caso único siguiendo las pautas del modelo etnográfico, desarrollando observación participante y entrevistas a los agentes implicados. Los resultados permiten identificar cuatro tipos de dificultades en esta práctica innovadora: tendencia a la individualidad, al silencio o al ruido, a la exclusión y al trabajo superficial. El proceso de implementación de grupos interactivos requiere la evaluación de los procesos y los resultados por parte de equipos internos al centro y externos, donde debe potenciarse la capacidad de reflexión, la autocrítica y la voluntad de aprender por parte de todas las personas implicadas en el desarrollo de los grupos interactivos.

Palabras clave: “innovación escolar”; “implementación didáctica”; “grupos interactivos”; “metodologías dialógicas”.

The difficulties to innovate in the school: the case of the interactive groups

Abstract: It is important to have interesting ideas to start innovations, but so to know the common problems have to face the people who lead and those who collaborate in their development and participate in them. The aim of this paper is to review the difficulties that arise centers to innovate in our current context, examining in particular the common problems in the classroom when in them teachers begin to implement interactive groups, a school practice common in centers transformed in learning communities. This article synthesizes a longitudinal study conducted in a school not transformed yet. There has been done a single case study following the guidelines of ethnographic model, developing participant observation and interviews with those involved. The results identify four types of difficulties in this innovative practice: a tendency to individuality, silence or noise, exclusion and surface work. The implementation process of interactive groups requires the evaluation of processes and outcomes by internal and external teams of the center to strengthening the capacity for reflection, self-criticism and a willingness to learn from everyone involved in the development of interactive groups.

Key words: “school innovation”; “teaching implementation”; “interactive groups”; “dialogic methodologies”.

Les difficultés à innover dans l'école: le cas des groupes interactifs

Résumé: il est important d'avoir des idées intéressantes pour commencer innovations, mais c'est aussi connaître les problèmes communs qu'ils ont à affronter les gens qui mènent et ceux qui collaborent dans leur développement et y participer. Le but de ce document est d'examiner les difficultés qui se posent centres d'innover dans notre contexte actuel, en examinant en particulier les problèmes communs dans la salle de classe qui commencent à mettre en œuvre des groupes interactifs écoles pratiques propres deviennent des communautés d'apprentissage . Cet article décrit une étude longitudinale menée en une croix encore transformé synthétisé. Il ya eu une étude de cas unique suivant les directives de modèle ethnographique, le développement de l'observation et des entretiens avec les acteurs participant. Les résultats mettent en évidence quatre types de difficultés dans cette pratique innovante: une tendance à l'individualité, le silence ou le bruit, l'exclusion et le travail de surface. Le processus de groupes interactifs de mise en œuvre nécessite l'évaluation des processus et des résultats par les équipes internes et externes au centre-ville où le renforcement de la capacité de réflexion, l'autocritique et une volonté d'apprendre de toutes les personnes impliquées dans le développement de groupes interactifs.

Mots clé: “Innovation scolaire”; “mise en œuvre didactique”; “groupes interactifs”; “méthodologies dialogiques”

Marco teórico

El proceso de desarrollar una innovación en un centro educativo siempre es algo complejo, tanto para quienes la lideran como para la comunidad educativa en general, estando este proceso a su vez, sometido a múltiples influencias que pueden provocar su éxito o fracaso: la motivación de las personas implicadas y su formación, la adecuada planificación del proyecto, el clima de centro, los apoyos internos y externos con los que se cuenta, las dificultades que el nuevo planteamiento implica en sí mismo para la escuela concreta en la que se inicia, entre otras (Carbonell, 2001; Imbernón, 2007; Cañal, Travé y Pozuelos, 2011).

Innovar en la escuela, en todos los casos, requiere una buena formación, pasión por la enseñanza y coraje. Si en tiempos de bonanza económica generalmente se apuntaba que escaseaban los recursos económicos y personales, en tiempos de crisis como el actual éstos escasean mucho más, siendo evidente también que la motivación por el cambio disminuye entre los profesionales que ven ampliadas sus obligaciones mientras sus derechos se reducen y sienten peligrar algunas garantías del pasado propias de un estado de bienestar. Si innovar en la escuela siempre ha supuesto un plus de esfuerzo para las personas que lideran los procesos, actualmente este plus se ha acrecentado con las medidas de ahorro impulsadas desde los gobiernos nacional y autonómico y el clima de desánimo que se vive en el campo educativo. Sin embargo, como plantea Martínez (2012:18), en las escuelas “hay deseo y posibilidad de transformación”. Los centros que pese a la negativa situación actual se atreven a apostar por la innovación han demostrado y demuestran un verdadero interés intrínseco por la mejora educativa. No obstante, conviene plantearse a qué precio lo hacen y si corren el riesgo de “quemarse” las personas implicadas, dado que en los procesos de innovación siempre aparecen dificultades, formando parte del propio tejido del cambio que se pretende desarrollar (Feito, 2011).

En España se está desarrollando un proyecto innovador con gran calado en el campo educativo: alrededor de ciento noventa centros educativos se han transformado en Comunidades de Aprendizaje. Es un proyecto de transformación de la escuela con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar y conseguir que la sociedad de la información no excluya al alumnado más vulnerable (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Ríos, Herrero y Rodríguez, 2013). Lleva en funcionamiento desde el curso 1995-1996 en diversos centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Adultos con la intención de conseguir que ninguna persona quede marginada o etiquetada por su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. (Flecha y Puigvert, 2002). Este ambicioso objetivo no se logra de un día para otro, de modo que cabe suponer que las escuelas que se proponen conseguirlo deben esforzarse en ello y superar los obstáculos que vayan surgiendo. Al respecto, no contamos con estudios específicos, aunque a partir de la investigación desarrollada a través del Proyecto Includ-ed, proyecto integrado del VI Programa Marco de la Unión Europea, se sabe que la buena formación de los profesionales para afrontar los cambios y el compromiso de toda la comunidad escolar con la educación son aspectos muy importantes. Sin embargo, como afirman Cañal, Travé y Pozuelos (2011), el análisis pormenorizado de los obstáculos y dificultades de las personas implicadas a la hora de poner en práctica estrategias novedosas de enseñanza es muy pertinente.

Una de las prácticas más extendida en las Comunidades de Aprendizaje son los denominados “grupos interactivos”, una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula para potenciar el máximo aprendizaje instrumental del alumnado, trabajando solidariamente y mediante el diálogo igualitario entre los miembros del grupo. Su finalidad es intensificar el aprendizaje mediante interacciones dialógicas entre todos los participantes: alumnado, profesorado, voluntariado, etc. (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

Para trabajar mediante grupos interactivos en el aula se proponen varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de veinte minutos. Tales actividades están mediadas por una persona adulta, un voluntario de la comunidad que entra a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado y la mejora de la convivencia (Elboj y Oliver, 2003; Barrio, 2005). A nivel organizativo, como se ha investigado, trabajar mediante grupos interactivos en un centro, implica un cambio a todos los niveles: micro (aulas), meso (centro escolar y comunidad local) y macro (Comunidad Autónoma, Consejería de Educación, Inspección, etc.) (Álvarez, Larrinaga y Osoro, 2012) y provoca el desarrollo profesional docente (Álvarez, Fernández y Osoro, 2012).

Un aporte a la educación muy innovador e importante de los grupos interactivos es la incorporación de voluntariado al aula, formado por personas con vivencias y formación muy distintas que facilitan aportaciones diferentes a las que pueda realizar el profesorado. Las personas

voluntarias aportan creatividad en la realización de las actividades planificadas por el docente, ilusión y búsqueda de nuevas formas de enseñar a través de la colaboración. Cuanto más variado es el grupo de voluntarios más realidades abarca y, en consecuencia, más ricas son las interacciones, provocando un aprendizaje dialógico de mayor calidad (Elboj y Niemela, 2010). Entre las personas voluntarias suele haber: madres, padres, hermanos o hermanas de alumnos y alumnas, profesorado del centro, de la universidad o maestros/as jubilados/as, estudiantes de bachiller o universitarios, monitores del comedor escolar o de actividades extraescolares, personas del ámbito asociativo del barrio, etc. permitiendo que en los centros participen una gran diversidad de agentes educativos que enriquecen las dinámicas de las aulas.

El principio básico de trabajo en los grupos interactivos es el intercambio de conocimientos mediante interacciones verbales entre el alumnado y entre éste y las personas adultas que están en el aula, y más concretamente con las que están en su grupo. Este intercambio no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia. Entre ellos se explican cómo resolver un ejercicio oralmente empleando para ello las explicaciones que sean necesarias. Las ideas que los niños y niñas muestran respecto a un conocimiento determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el profesorado porque emplean un lenguaje más próximo y tienen la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suelen explicar a sus compañeros/as mucho mejor los ejercicios (Valls y Kyriakides, 2013).

Los grupos interactivos se basan en una serie de principios, de los cuales, nos detendremos en cuatro: (1) La heterogeneidad (en etnia, género, motivación, rendimiento...) de tal manera que se potencie que una interacción variada y solidaria entre el alumnado, provocando un aprendizaje mucho más motivador (Elboj y Niemela, 2010). (2) La inclusión educativa: no se excluye a ninguna persona de los grupos interactivos, tengan éstos el déficit que sea. Se les proporcionan los apoyos que precisen dentro del grupo para lograr el aprendizaje que también están logrando los demás compañeros del aula (Molina y Holland, 2010). (3) La solidaridad: es necesario que se establezcan redes de colaboración entre el alumnado con mayor y menor nivel educativo para favorecer el aprendizaje de todos y con las personas voluntarias (Puigvert y Santacruz, 2006). (4) El diálogo igualitario (que se opone al diálogo basado en pretensiones de poder); es decir, la interacción que se pretende es aquella que trata de conseguir acuerdos intersubjetivos con las aportaciones de los miembros del grupo en condiciones de igualdad: ningún miembro del grupo debe imponer su punto de vista al resto, sino compartirlo para, entre todos, tomar decisiones compartidas (Valls y Kyriakides, 2013). Estos principios no son fáciles de desarrollar en la práctica.

Cuando se comienzan a implementar grupos interactivos en las aulas suelen surgir algunas dificultades en los centros, dado que las formas de trabajo habituales en las escuelas no suelen estar guiadas por estos principios. Hasta el momento no disponemos de investigaciones específicas que muestren los problemas que surgen y cómo las escuelas pueden afrontarlos y superarlos. Tras cinco cursos asesorando a una escuela que es posible que en el futuro se transforme en Comunidad de Aprendizaje en España, conviviendo con los agentes protagonistas del cambio (equipo directivo, profesorado, personas voluntarias, familias y alumnado) y visitando escuelas ya transformadas que comienzan a desarrollar grupos interactivos en España y Brasil, en este artículo se sintetizan algunos problemas frecuentes que tienen lugar al comenzar a implementar grupos interactivos, a la par que se plantean alternativas para la mejora.

Marco metodológico

Para aproximarnos a la realidad escolar los investigadores podemos elegir entre una gran diversidad de modelos y métodos de investigación. En esta investigación hemos optado por el uso de métodos cualitativos porque permiten un acercamiento mayor a la realidad objeto de estudio y proporcionan una comprensión más profunda sobre cómo las personas implicadas viven los procesos de cambio en la escuela, con el objetivo de entender las dificultades que surgen al innovar mediante grupos interactivos.

El modelo elegido para la realización de esta investigación es la etnografía ya que nos permite realizar una recogida de información de primera mano en el propio campo, observando las interacciones de los sujetos en su contexto, generando y desechando hipótesis permanentemente al participar de los fenómenos, tratando de comprender el punto de vista de los “nativos” desde una perspectiva holística. Para garantizar la credibilidad de los datos recogidos se han empleado cuatro estrategias que garantizan el rigor del proceso investigador: la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación.

El diseño específico que adopta esta investigación constituye un estudio de caso. Stake (2005), afirma que estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Se trata de un centro educativo de Educación Infantil y Primaria que está siendo asesorado desde una universidad de la región en la implementación de grupos interactivos. Es un centro de dos líneas con un profesorado joven, situado en una ciudad dormitorio del norte de España. Concretamente, el centro está ubicado en un barrio empobrecido donde la vivienda es más vieja y barata. En la zona hay un pequeño porcentaje de inmigración, dato que se reproduce en la escuela (10% aproximadamente).

El caso objeto de estudio está poniendo en marcha grupos interactivos en algunas de sus aulas desde hace cinco cursos: en aquellas en las que los profesores-tutores lo han estimado oportuno. El primer año fueron dos aulas, el segundo año seis y desde entonces se repite la experiencia en estas mismas seis aulas, pero el profesorado ha ido cambiando en cuatro de ellas a lo largo del tiempo). Este centro tiene mucho interés para analizar este fenómeno porque a lo largo de los cinco años que se lleva implementando el profesorado y las personas voluntarias que han colaborado con la escuela han ido variando a lo largo del tiempo por razones diversas, de tal manera que con cada comienzo de curso casi se podría decir que la innovación comienza de nuevo. El equipo directivo y los dos profesores que iniciaron la innovación han insuflado energía al proceso de cambio para conseguir muchos de los retos deseados, favoreciendo la reflexión institucional de la escuela y del profesorado novel que se introduce en un proyecto de estas características sin experiencia profesional alguna al respecto.

Por lo que respecta a las técnicas de recogida de información, el trabajo sigue pautas de orden cualitativo: observación participante en el centro y las aulas con carácter longitudinal (cinco cursos), entrevistas semi-estructuradas con informantes clave representativos de los diferentes colectivos implicados (profesorado, equipo directivo, voluntariado y alumnado) y foros de discusión (profesorado, equipo directivo y personas voluntarias). Con el objetivo de triangular los datos también se pasó un cuestionario de satisfacción al profesorado, las personas voluntarias y el alumnado.

Para analizar los datos, al ser de tipo cualitativo, se han empleado dos estrategias fundamentalmente: (1) la interpretación y (2) el análisis de contenido de todo el material recogido.

- La interpretación ha permitido conocer los contextos concretos de trabajo y las interacciones establecidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- El análisis de contenido ha permitido la categorización y la comprensión sistemática y en profundidad de los discursos de los diferentes miembros de la comunidad educativa, para llegar a formular inferencias válidas acerca de los datos reunidos.

Resultados

Como se sabe, en los inicios de todo proceso innovador en la escuela surgen conflictos y de su gestión depende el éxito del proceso de cambio. Si es posible hablar de que en los inicios de la innovación todas las personas viven con ilusión el proceso de transformación, también es posible apuntar que hay lugar para la inquietud, sobre todo en el profesorado y el equipo directivo de los centros. Perciben tener ante sí una gran responsabilidad y surgen dudas de diferente tipo. En el estudio de caso realizado, saber que las tensiones que sienten las han pasado otros antes, ha sido lo que más ha aliviado a las personas implicadas. En este caso, tras diversos encuentros formativos y la realización de lecturas diversas se acordó una visita a una Comunidad de Aprendizaje de una región próxima para ver el trabajo en grupos interactivos, contribuyendo a calmar los nervios iniciales. Ver a otros trabajando así ha supuesto un estímulo y ha dado seguridad a los implicados. Conseguir un conjunto de personas voluntarias no suele ser algo sencillo, si bien, entre la comunidad educativa siempre es posible identificar personas dispuestas a colaborar en las aulas. Éstas, inicialmente, también se muestran ansiosas ante la tarea que asumen, pero poco a poco van ganando seguridad en sí mismas, sobre todo a medida que van ganando experiencia en el trato con el alumnado y las tareas que se hacen en las aulas.

Salvadas estas tensiones iniciales, van surgiendo complicaciones de diferente tipo que es preciso ir encauzando. La investigación que nos ocupa ha contribuido a diagnosticar las principales dificultades que se han ido dando a lo largo de los pasados cinco cursos académicos, dado que se han repetido en muchos casos porque en cada nuevo curso ha cambiado un grueso importante de las personas implicadas (profesorado, alumnado y voluntariado). Hasta este momento hemos identificado cuatro tendencias que se materializan de formas diversas, en estrecha relación con cuatro principios del aprendizaje dialógico:

Tabla1

Dificultades habituales en los inicios de los grupos interactivos

Dificultades diagnosticadas	Principios afectados
Tendencia a la individualidad	Solidaridad
Tendencia al silencio o al ruido	Diálogo igualitario
Tendencia a la exclusión	Igualdad de diferencias
Tendencia al trabajo superficial	Aprendizaje instrumental

Para que una práctica de trabajo en grupos con el apoyo de personas voluntarias de la comunidad pueda ser denominada como “grupo interactivo” es necesario romper con estas arraigadas tendencias de la escuela. Esto es difícil tanto para el profesorado como para el alumnado y la comunidad en general, ya que de alguna manera estas tendencias se vienen reproduciendo curso tras curso en el sistema educativo formal y para romper con ellas hacen falta estrategias. Las barreras que han de superarse, como plantean Cañal, Travé y Pozuelos (2011: 13):

“Se manifiestan principalmente en la acción, en el ejercicio de la enseñanza. Y en dos momentos principales: cuando se planifica la docencia y cuando se ejecuta en el aula. La

realización de observaciones y registros concretos ayuda a interpretar cómo se lleva a cabo la enseñanza”.

En línea con esta idea, a continuación se analizan las principales tendencias que entorpecen el desarrollo de grupos interactivos mostrando ejemplos reales de las mismas y ofreciendo cauces posibles para salvarlas y conseguir desarrollar los principios del aprendizaje dialógico.

Tendencia a la individualidad

Aunque en el trabajo en grupos interactivos debe seguirse un principio de solidaridad, la tendencia inicial de trabajo es hacia el individualismo y la competitividad. En muchos casos el profesorado diseña actividades pensadas para su resolución individual dejando poco margen para el trabajo cooperativo. En otros, las personas voluntarias dividen al grupo en dos para poner a las partes a trabajar autónomamente o compitiendo entre sí. De los niños sale casi automáticamente tapar lo que van haciendo a los compañeros para no ser copiados, negándose a compartir su conocimiento. Éstas y otras formas de trabajo evidencian que no se sigue el principio de la solidaridad y que es preciso encauzar la acción educativa para que la tarea se resuelva solidariamente con las aportaciones de todos los alumnos del grupo para que todos aprendan. En este sentido es necesario que las actividades sean planificadas desde su inicio para que puedan ser resueltas mediante el trabajo en grupo, que las personas voluntarias y el profesorado del aula cohesionen al alumnado de los grupos mediante indicaciones verbales y lo comprometan en la resolución de la tarea evitando o corrigiendo las conductas individualistas, insolidarias o competitivas.

Tendencia al silencio o al ruido

El trabajo en grupos interactivos debe caracterizarse por el diálogo, el debate, la negociación en los equipos de las respuestas, la argumentación, etc. Cuando se pone a trabajar juntos a un grupo de alumnos heterogéneo suele suceder que tienen que aprender a regular sus intervenciones. En ocasiones el silencio invade a los miembros del equipo. Otras, todas las personas compiten por hablar a un tiempo generando un ambiente en el que no es posible la comunicación ni el aprendizaje. En otras ocasiones, los líderes imponen su criterio al resto, o lo intentan. Por otro lado, hay docentes que tienen algunas reticencias al trabajo oral de las actividades y hasta que no ven que las tareas están escritas consideran que no se ha resuelto plenamente el ejercicio. Resolver ejercicios de manera dialógica es un aspecto especialmente costoso para el alumnado, acostumbrado a no negociar sus respuestas, a dar razones que justifiquen las opciones tomadas, etc. El reto es conseguir que haya un diálogo igualitario entre las personas del grupo. Para lograrlo se deben evitar los monopolios en el uso de la voz y se debe estimular a intervenir a todos los miembros del equipo. En esto juega un papel central la persona voluntaria en tanto que es quien media en las intervenciones del alumnado y puede contribuir a invertir las tendencias más arraigadas. En el grupo es preciso que se siga algún sistema de turnos de palabra para intervenir o que el voluntario vaya estimulando al alumnado a invertir su tendencia (frenar a quienes quieren hablar siempre y motivar a quienes no lo hacen).

Tendencia a la exclusión

Los grupos interactivos se configuran atendiendo a criterios que garanticen que éstos son heterogéneos en sexo, nivel educativo, culturas, etc. Esto es necesario para asegurar la diversidad del alumnado y potenciar la inclusión en el aula, pero en los inicios de esta práctica surgen algunos problemas frecuentes que pueden potenciar la exclusión. En los inicios de los grupos interactivos, al

alumnado le cuesta colaborar entre sí, escuchar al diferente, etc. Es necesario explicarles bien cómo se debe trabajar para que superen sus prejuicios respecto a los estudiantes menos capaces y de otras culturas. Las personas voluntarias ante el alumnado con mayores dificultades socio-educativas con frecuencia consideran que “no se puede hacer nada” o dan mensajes a los niños del tipo “si no sabes, tienes un problema”. Su función es conseguir el máximo aprendizaje para todos los componentes del grupo, de tal manera que es importante transmitirles el principio de inclusión y aportarles todos los recursos que pudiera precisar. De hecho, un profesor del centro puede colaborar con aquellos alumnos con mayores dificultades dentro del grupo para asegurar su aprendizaje, nunca sacar al alumnado del aula privándolo de la motivación de trabajar en los grupos interactivos o poniéndole otras actividades de menor nivel. No puede darse el caso de un grupo que avance dejando atrás a alguno de sus miembros del grupo. Es preciso que el alumnado más hábil, junto con las personas voluntarias, se hagan cargo de la necesidad de que todo el grupo avance conjunta y solidariamente.

Tendencia al trabajo superficial

Los grupos interactivos tratan de rentabilizar el tiempo escolar todo lo posible, de tal manera que no se deben planificar actividades de bajo contenido instrumental como fichas para colorear, juegos (sean éstos didácticos o no) o actividades manuales. Estas actividades por lo general, sólo promueven en los niños actitudes de ensayo-error e impulsividad, fomentando un trabajo escolar superficial. Los ejercicios deben ser de repaso, para afianzar los procesos de resolución de ejercicios en las principales áreas implicadas, siempre instrumentales, y deben a su vez suponer un cierto desafío en su resolución, para estimular al máximo el desarrollo de los estudiantes. Si las actividades no están planificadas con arreglo a estos criterios no se potenciará al máximo el aprovechamiento de esta innovadora organización del aula. El alumnado debe tener que hacer uso de su pensamiento y su lenguaje para la resolución de los ejercicios propuestos. En este sentido, es importante que el voluntariado, a través de preguntas reflexivas y estimulantes, potencie el pensamiento y la expresión en todos los miembros del grupo.

Conclusiones

Para lograr que se cumplan los cuatro principios del aprendizaje dialógico citados (la solidaridad, el diálogo igualitario, la igualdad de diferencias y el aprendizaje instrumental) hace falta la colaboración entre profesorado, voluntariado y alumnado (Valls y Kyriakides, 2013). Como se ha visto al analizar las tendencias que surgen espontáneamente en los grupos y dificultan el seguimiento de los principios del aprendizaje dialógico en todos los casos hay responsabilidades compartidas entre profesorado, alumnado y personas voluntarias (Álvarez, Larrinaga y Osoro, 2012). Esto suele suceder en los inicios de la implementación de esta práctica y puede adoptar diversas formas, como las expuestas en el apartado anterior u otras. Lo importante es que estas dificultades se diagnostiquen y se aborden, ya que todas son susceptibles de cambio y mejora.

Contar con un “equipo de formación, apoyo y evaluación” que contribuya a situar las buenas prácticas de los grupos interactivos y las que son mejorables es interesante para la escuela. Este grupo puede formarse en instituciones ajenas como la universidad, configurando un apoyo externo (Aguilera y otros, 2010). También en el propio centro educativo se puede crear un grupo de asesoramiento y observación interno que revise las prácticas desarrolladas en los grupos interactivos (debe estar en él algún responsable del equipo directivo y los profesionales de la escuela más formados o experimentados). En todo caso, las personas asesoras deben tener una adecuada

formación para guiar los procesos de innovación, aportando ideas y estrategias que contribuyan a la mejora y provoca el desarrollo profesional docente (Álvarez, Fernández y Osoro, 2012). Por tanto, es importante que hayan visitado escuelas que trabajan con estos métodos y las hayan analizado identificando buenas y malas prácticas en ellos para estimular la mejora permanente. También es importante que el equipo asesor externo, en nuestro caso formado por dos profesores universitarios, fije el horizonte de transformación de la escuela en una Comunidad de Aprendizaje para ir dando pasos en esa línea, aportando ideas sobre cómo ir avanzando para lograr ese reto. Nuestro equipo hace formación para el profesorado cuando se le demanda desde el centro, apoya los procesos de cambio y evalúa el desarrollo de los mismos, haciendo visitas frecuentes a la escuela y elaborando informes con posterioridad. En este centro, tras el inicio de la innovación con grupos interactivos se han comenzado a desarrollar también tertulias literarias y se ha creado una comisión de familiares, en línea con otras prácticas que desarrollan las escuelas ya transformadas.

También es muy importante que exista capacidad de reflexión, autocrítica y voluntad de aprender por parte de todas las personas implicadas (Postholm, 2008), sobre todo del profesorado y las personas voluntarias (Vieira y Puigdemívol, 2013). La experimentación es una forma de aprendizaje, pero por sí sola no garantiza la adecuación de las prácticas a los principios del aprendizaje dialógico. Puede ser que una persona voluntaria trabaje con los diferentes grupos de alumnado durante meses y éstos no sean solidarios, dialógicos, inclusivos o aceleradores del aprendizaje. Es importante que no se enquisten formas de trabajo inadecuadas y que la revisión sea permanente, aunque los avances no sean tan rápidos como se desearía. En este sentido tiene mucho interés hacer investigación sobre los procesos de innovación y devolverla a los implicados, para estimular mejoras (Ancess, Barnett y Allen, 2007). El alumnado también tiene un papel relevante en ello, señalando los puntos débiles que observe cotidianamente en el aula y esforzándose por seguir los principios del aprendizaje dialógico, ya que al trabajar con diferentes personas voluntarias de la comunidad perciben sus diferentes estilos y la mayor o menor adecuación de unos y otros (Elboj y Niemela, 2010).

El actual contexto de crisis es muy desfavorable para la innovación, pero este centro nos demuestra que con una buena formación, un asesoramiento y evaluación permanente, voluntad de cambio y capacidad de autocrítica es posible avanzar (Flecha, 2009). Implementar cambios en la escuela siempre implica ir contra corriente, de modo que tanto ayer como hoy, para perseguir mejoras, no hay que desistir. Haciéndonos conscientes de las dificultades existentes el trabajo innovador puede ser más realista.

Referencias

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 45-56.
- Álvarez, C., Fernández, E. & Osoro, J.M. (2012). Educational transforming, learning communities and teacher training. *US-China Education Re-view*, (2)5, 521-527.
- Álvarez, C., Larrinaga, A. & Osoro, J. M. (2012). Grupos interactivos en el colegio. Un cambio en la organización escolar a diferentes niveles. *Organización y gestión educativa*, 20(1), 10-13.
- Ancess, J., Barnett, E. & Allen, D. (2007). Using research to inform the practice of teachers, schools, and school reform organizations. *Theory into practice*, 46(4), 325-333.
- Aubert, A; Flecha, A; García, C; Flecha, R; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

- Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 17, 129-156.
- Cañal, P., Travé, G. & Pozuelos, F. (2011). Análisis de los obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la escuela*, 73, 5-26.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Elboj, C. & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive groups. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C. & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Feito, R. (2011). Las dificultades para el cambio curricular en la escuela obligatoria. Una reflexión desde la práctica. *Investigación en la Escuela*, 73, 27-40.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, 11-20.
- Imbernón (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la Escuela*, 76, 7-22.
- Molina, S. & Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. *Teaching and teacher education*, 24, 1771-1728.
- Puigvert, L. & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Ríos, O., Herrero, C. & Rodríguez, H. (2013). From Access to Education. The revolutionary transformation of schools as learning communities. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 239-253.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 97-112.
- Vieira, L. & Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(4), 37-55.

Sobre la Autora

Autor: Carmen Álvarez-Álvarez

Institución: Universidad de Cantabria

E-mail: alvarezmc@unican.es

Información biográfica: Carmen Álvarez-Álvarez es doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo y en la actualidad trabaja como profesora en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, en el área de Didáctica y Organización Escolar. Su trayectoria profesional se dirige a la investigación sobre la relación teoría-práctica en la educación, la formación del profesorado, las metodologías dialógicas de enseñanza, la animación a la lectura y la innovación. Ha publicado diversos artículos relacionados con la enseñanza en prestigiosas revistas, ha participado en diversos foros y congresos de carácter nacional e internacional, ha impartido cursos a profesorado en formación, ha realizado estancias breves de investigación y ha colaborado en diversas investigaciones nacionales sobre educación.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

Investigación en la Escuela

Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 88

1 de octubre de 2016

ISSN 2443-9991



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a investigacionescuela@ddcc.uhu.es

Investigación en la escuela

Consejo de dirección: **Ana Rivero García** (Universidad de Sevilla), **Nicolás de Alba Fernández** (Universidad de Sevilla), **Pedro Cañal de León** (Universidad de Sevilla), **Francisco F. García Pérez** (Universidad de Sevilla), **Gabriel Travé González**, (Universidad de Huelva), **Francisco F. Pozuelos Estrada** (Universidad de Huelva)

Dirección: **Ana Rivero García** y **Nicolás de Alba Fernández**
Técnico de edición: **Francisco Javier López Sánchez**

Consejo editorial

José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Rosa M^a Ávila Ruiz. Universidad de Sevilla
Pilar Azcárate Goded. Universidad de Cádiz
Juan Bautista Martínez Rodríguez. Universidad de Granada
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Fernando Barragán Medero. Universidad de La Laguna
José Carrillo Yáñez. Universidad de Huelva
José Contreras Domingo. Universidad de Barcelona.
Luis C. Contreras González. Universidad de Huelva
Ana M^a Criado García-Legaz. Universidad de Sevilla
Rosario Cubero Pérez. Universidad de Sevilla
José M^a Cuenca López. Universidad de Huelva
Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva
Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense (Madrid)
Francisco José García Gallardo. Universidad de Huelva
Soledad García Gómez. Universidad de Sevilla
J. Eduardo García Díaz. Universidad de Sevilla

Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Salvador Llinares Ciscar. Universidad de Alicante
Alfonso Luque Lozano. Universidad de Sevilla
Rosa Martín del Pozo. Universidad Complutense (Madrid)
José Martín Toscano. IES Fernando Herrera (Sevilla)
Jaume Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
F. Javier Merchán Iglesias. Universidad de Sevilla
Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva.
Rosario Ortega Ruiz. Universidad de Córdoba
Antonio de Pro Bueno. Universidad de Murcia
Fco. de Paula Rodríguez Miranda. Universidad de Huelva
Pedro Sáenz-López Buñuel. Universidad de Huelva
Antoni Santisteban Fernández. Universidad Autónoma (Barcelona)
Emilio Solís Ramírez. Catedrático de IES.
M^a Victoria Sánchez García. Universidad de Sevilla.
Magdalena Suárez Ortega. Universidad de Sevilla

Consejo asesor

Manuel Area Moreira. Universidad de La Laguna
Jaume Carbonell. Director Cuadernos de Pedagogía. Barcelona
César Coll. Universidad de Barcelona
Christopher Day. Universidad de Nottingham. U.K.
Juan Delval. Universidad Nacional de Educación a Distancia
John Elliott. Universidad de East Anglia. Norwich. U.K.
José Gimeno Sacritán. Universidad de Valencia
André Giordan. Universidad de Paris VII y Ginebra
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona
Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rafael Porlán Ariza. Universidad de Sevilla
Francesco Tonucci. Instituto de Pedagogía del C.N.R. Roma
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña