

Aportaciones de la investigación europea. El proyecto INCLUD-ED: actuaciones educativas de éxito basadas en el aumento de las interacciones de toda la comunidad

Carmen Elboj
Diana Valero

Universidad de Zaragoza

Hay quien dice que los resultados académicos son consecuencia del capital socioeconómico de las familias y de la titulación del padre y sobre todo de la madre. Es verdad que este tipo de relación entre nivel socioeconómico, titulación de padre y madre y los resultados académicos se da, pero sólo cuando la educación se basa en las ocurrencias y no en las actuaciones de éxito. El proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea (INCLUD-ED, 2006-2011), ha identificado una serie de actuaciones avaladas por la comunidad científica internacional en base a las evidencias demostradas que generan los mejores resultados, superando afirmaciones deterministas, como en el caso del nivel socioeconómico o la titulación del padre o la madre. Si el planteamiento de este proyecto hubiera partido de esa relación determinista, se hubiera cumplido precisamente la profecía y no se hubiera logrado ninguna mejora. Y, de este modo, hubiéramos contribuido a que las posturas reproductoristas reafirmaran sus tesis sobre que la escuela reproduce las desigualdades sociales, independiente de las actuaciones y del proyecto educativo que se lleve a cabo.

El proyecto INCLUD-ED parte de que en la actual sociedad de la información, los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas no se pueden desvincular del contexto social y cultural en el que se relacionan otras personas. Al contrario, el aprendizaje depende cada vez más de la correlación de las interacciones que el alumnado tiene con diversidad de personas adultas (profesorado, familiares, monitores de tiempo libre, personal de las bibliotecas, participantes en asociaciones y entidades del barrio, etcétera), en diferentes espacios de aprendizaje y desarrollo (escuela, domicilio, comedor escolar, centro de tiempo libre, centro abierto, biblioteca municipal, asociaciones, etc.). Lo que una niña o niño aprende es fruto de sus interacciones con el profesorado y otras personas profesionales de la educación, pero también de las interacciones con sus familiares y otras personas adultas de la comunidad. Las diferentes concepciones de aprendizaje desarrolladas durante la sociedad industrial se han centrado en las interacciones del alumno o alumna con profesionales de la educación y, en algunos casos, con sus iguales. En la actual sociedad de la información, la nece-

saria relación de las escuelas con las familias está llevando al desarrollo de concepciones de aprendizaje que ponen el énfasis en todas las interacciones. Ese es el caso del aprendizaje dialógico (Flecha et al., 2009). Ante este cambio, el reto para la comunidad educativa se encuentra ahora en cómo aumentar las interacciones que incrementan los resultados de todo el alumnado y mejoran la convivencia, al mismo tiempo que transformar aquellas otras interacciones que en el contexto escolar están obstaculizando este proceso.

El proyecto INCLUD-ED, es un proyecto centrado en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas. Además, este proyecto, ha permitido identificar dos grandes ejes clave para el éxito de las acciones educativas en cualquier contexto y en cualquier nivel educativo. El primero se relaciona con las diversas formas de agrupar al alumnado y con el aprovechamiento de los recursos humanos de toda la comunidad incluido el voluntariado. El segundo se refiere a la educación y la participación de las familias y de la comunidad en los centros educativos.

1. Diferentes Modelos de Agrupamiento y Éxito Escolar: Los Grupos Interactivos

Está comprobado que las prácticas segregacionistas son uno de los principales factores de fracaso escolar dentro de los sistemas educativos lo cual genera, a su vez, exclusión educativa y social. Los resultados de la investigación científica internacional señalan que el tracking o streaming, es decir, los agrupamientos homogéneos por nivel de competencia y rendimiento (Bauer y Riphahn, 2006; Brunello y Checchi, 2007; Comisión Europea, 2006) tienen repercusiones negativas en los resultados educativos del alumnado (Valls, 2012; Wößmann y Schütz, 2006). Por ejemplo, se ha demostrado que los estudiantes en situaciones de mayor desventaja social suelen estar en los grupos de nivel más bajo (Oakes, 1985). El mixture, es decir, la inclusión de todos los alumnos en una misma aula ordinaria con un único docente, tampoco es la alternativa para dar la mejor respuesta en el aula a los estudiantes. Este tipo de agrupación no beneficia a quien más

apoyo necesita, al contrario, la falta de ese apoyo hace que estos alumnos se queden atrás (INCLUD-ED, 2011).

Por el contrario, según los estudios científicos más importantes, la opción de más éxito en términos de rendimiento académico y mejora de la convivencia es la inclusión, ya que contribuyen a mejorar los resultados académicos y la convivencia en los centros escolares. Al contrario que en el modelo homogéneo, en el inclusivo todo el alumnado se distribuye en aulas y grupos heterogéneos y nadie resulta excluido. Existen experiencias que ponen de relieve que los agrupamientos heterogéneos, constituyen actuaciones de éxito que inciden positivamente en el aprendizaje y en los resultados, tanto del alumnado que obtienen buenos resultados como del que tienen un menor nivel de aprendizaje (Rodríguez Navarro et al., 2012). En este tipo de agrupamiento, todos los alumnos y alumnas participan activamente en el proceso de aprendizaje, con la ayuda del profesor o profesora y de otros recursos materiales y humanos para que ningún alumno o alumna se quede atrás.

Los modelos de agrupamientos heterogéneos se basan en las relaciones de interdependencia positiva en un grupo de alumnos (Stevens & Slavin, 1995). Su finalidad es organizar la clase de manera que el propio alumnado se convierta en un recurso valioso, de forma que puedan contar con su apoyo aquellos y aquellas que necesitan ayuda. Al mismo tiempo que el alumnado con mejor rendimiento se beneficia también del trabajo cooperativo (en comparación con el mismo tipo de alumnado en clases tradicionales) tanto o más que el alumnado con un rendimiento medio o bajo (Racionero & Valls, 2007). Además, esta estructura ayuda al alumnado con diversos niveles de rendimiento a integrarse en el grupo y favorece una interacción de mayor calidad entre éstos, así como un sentido de interdependencia positiva, que a su vez contribuye a mejorar las relaciones entre iguales.

Del mismo modo, la interacción con diferentes personas también ayuda al alumnado a desarrollar actitudes y valores positivos. En un estudio acerca de los efectos de las interacciones colaborativas sobre la consecución de entornos educativos más inclusivos, quedó demostrado que este tipo de interacción no solo fomentaba el aprendizaje en áreas como matemática en grupos pequeños, sino también las actitudes de respeto mutuo, solidaridad y aceptación de la diversidad (Stevens & Slavin, 1995).

Un ejemplo de agrupamiento heterogéneo son los grupos interactivos (Aubert et al., 2008). Los Grupos Interactivos son una forma de organizar el aula consistente en dividir la clase en pequeños grupos heterogéneos de alumnado (de nivel académico, género, cultura, lengua, motivaciones, etc.), unos cuatro o cinco estudiantes por grupo, en los que se hacen actividades de corta duración, entre quince y veinte minutos. En cada uno de ellos, una persona adulta voluntaria se encarga de fomentar las interacciones entre el alumnado de forma que todos y todas se ayuden y resuelvan con éxito las que actividades que se plantean. Mientras los diferentes grupos realizan

las tareas, el profesorado gestiona el aula. De esta forma, en una misma aula podemos encontrar cinco personas adultas, diferentes tipos de profesionales y voluntariado. Los resultados están relacionados con la aceleración de los aprendizajes en todo el alumnado, la mejora de la convivencia y la relación entre compañeros y compañeras y con el profesorado, nuevas socializaciones e interacciones gracias a la entrada de nuevos perfiles de personas adultas (de otras culturas, mujeres con velo, estudiantes gitanos, universitarias, etc.); y un importante aumento del interés y la ilusión por aprender (Aubert, García & Racionero, 2009). Superando de esta forma, los enfoques que habían opuesto el aprendizaje instrumental a los valores.

Otras de las acciones que la literatura científica ha identificado y que favorecen la inclusión es la de ampliar el tiempo de aprendizaje para el alumnado con menor nivel de rendimiento y facilitarles clases preparatorias o de refuerzo, asociadas al trabajo que se está realizando en las clases de referencia (Lotan, 2006). Esta extensión del tiempo de aprendizaje implica, de nuevo, el incremento de interacciones respecto a actividades de enseñanza, acelerando los procesos de aprendizaje escolar. En definitiva, se trata de otro ejemplo de cómo implementar aquellas actuaciones que fomentan la búsqueda de interacciones que aceleran el aprendizaje y que hacen realidad lo que es posible (Bruner, 2012).

Siguiendo con la extensión del tiempo de aprendizaje, investigaciones previas han constatado la estrecha relación entre la cantidad de tiempo de enseñanza y la consolidación de los aprendizajes instrumentales, lo que mejora los resultados de los alumnos (Creemers y Kyriakides, 2007), al mismo tiempo que mejora la conducta. En esta línea, Posner y Vandell (1994) efectuaron un análisis en profundidad de diferentes tipologías de after school programs de Estados Unidos y observaron una correlación directa entre la participación en programas de este tipo centrados en aspectos formativos y la mejora de los resultados académicos y de la conducta. En esta misma línea, Sanacore (2002) introduce la relevancia de los homework clubs como espacios fuera del horario escolar en los que los adolescentes pueden participar en actividades de aprendizaje relacionadas con el contenido curricular.

Por otro lado, también existen estudios que ejemplifican cómo la participación de las familias en los programas de extensión del tiempo de aprendizaje repercute positivamente en los resultados escolares (García, Mircea y Duque, 2010). Por ejemplo, Van Voorhis (2003) examinó el efecto que tenía la implicación de las familias en programas de apoyo para la realización de deberes. En dicho análisis utilizó un grupo de control en el que no existía esta interacción con las familias. Esta investigación concluía que aquellos chicos que habían recibido el apoyo de las familias para realizar los deberes obtenían un mejor rendimiento escolar.

En el próximo apartado, nos centraremos, precisamente, en comprobar cómo el fomento de la interacción cultural y educativa entre el alumnado y los agentes sociales y, más concretamente, entre los primeros y sus familias, contribuye a mejorar el rendimiento escolar.

2. Participación y Formación de las Familias

Como hemos hecho referencia en la introducción, algunos estudios internacionales trataron de cuantificar la relación existente entre el contexto familiar y el éxito del alumnado en una serie de indicadores como, por ejemplo, el nivel de estudios de los padres o el número de libros disponibles en el hogar. Esta simplificación ha conducido al error de considerar que dichos indicadores son los únicos relevantes, despreciando así otros de gran importancia, como, por ejemplo, si las familias participan en algún tipo de oferta educativa o no. Desde esta perspectiva cabría argumentar que tendríamos que esperar hasta que los padres y/o las madres tuviesen titulaciones académicas de grado superior para que sus hijos e hijas obtuviesen un buen rendimiento académico.

En el otro lado, los datos sugieren que el nivel de competencia en lectoescritura de los niños y niñas mejora cuando las familias participan más en los centros escolares. Y al contrario, si las familias no participan de manera activa, se abre una brecha en la competencia en lectoescritura entre el alumnado, dependiendo del nivel educativo de sus padres. Cuando la familia participa activamente, estas diferencias desaparecen. Se ha descubierto que diversas formas de implicación de la comunidad son muy importantes a la hora de reforzar la conexión entre familia y escuela y de apoyar el aprendizaje en el alumnado. Entre estas formas de participación que contribuyen a incrementar el rendimiento escolar se encuentran algunos programas de formación de familiares ya en funcionamiento.

Asimismo, los beneficios derivados de implicar a las familias y a otros miembros de la comunidad en los centros escolares son aún mayores en el caso de miembros de minorías culturales, puesto que dicha implicación conlleva una mayor y mejor coordinación entre las actividades realizadas en casa y en el centro escolar. La participación en el aula de personas adultas con distintos orígenes culturales proporciona referentes para niños y niñas que se identifican con dichas personas adultas, además de ofrecer un reconocimiento positivo a estos grupos y a su identidad cultural. Por otra parte, la participación democrática de las familias y de la comunidad en los procesos de toma de decisiones ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales (Flecha & Soler, 2013).

El proyecto INCLUD-ED diferencia entre cinco modelos de participación familiar y de la comunidad en los centros escolares con diversos grados de influencia en el rendimiento académico del alumnado. Sin embargo,

según sus resultados, no todos los tipos de participación de las familias tienen el mismo efecto ni mejoran el rendimiento o en igual grado (INCLUD-ED, 2011).

Cinco tipos de participación de las familias y de la comunidad en los centros escolares y su impacto en el aprendizaje

Concretamente, los modelos que han definido los investigadores e investigadoras de INCLUD-ED son: participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. Los que implican un mayor grado de participación (el decisoria, evaluativa y educativa) son los que mejor garantizan el éxito escolar para todo el alumnado.

En la participación INFORMATIVA, las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones, pero no se les concede ningún poder real de decisión. En este modelo se les considera personas ajenas a la institución que no pueden participar sobre las decisiones que los expertos ya han tomado. En la participación CONSULTIVA, los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias y se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro. Sin embargo, la participación de estas se limita a un papel de consulta y las familias rara vez tienen ocasión de hacer aportaciones sobre asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado. La DECISORIA se da cuando los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. En dichos órganos, las familias, otros miembros de la comunidad y el profesorado toman decisiones importantes conjuntamente. Cuando la comunidad interviene en la toma de decisiones también pueden supervisar las actuaciones de la escuela y exigir al centro responsabilidades por los resultados académicos del alumnado. Esto es muy importante ya permite a los centros escolares asegurarse de que las altas expectativas y una educación de calidad sean prioridades fundamentales del centro. La participación EVALUATIVA consiste en que las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de evaluar el progreso educativo del centro. La evaluación es un área esencial en la que la participación de las familias hace posible que se contemplen distintos puntos de vista sobre las prácticas de evaluación y sobre la evolución del alumnado. Por último, en la EDUCATIVA, las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos con el objetivo de contribuir a aumentar los aprendizajes. Por ejemplo, la participación de las familias en grupos interactivos

El papel de la formación de familiares

Las iniciativas de formación para las familias son muy importantes puesto que son ellas las que pueden proporcionar un referente para la educación de sus hijos e hijas. Iniciativas como las tertulias literarias dialógicas (Pulido & Zepa, 2010), en las que los familiares se reúnen para leer y discutir sobre obras literarias clásicas, contribuyen a crear nuevas expectativas educativas, que influyen directamente en el entorno de aprendizaje familiar. Cuando las familias no relacionadas con el mundo académico participan en este tipo de actividades se fomentan nuevas prácticas de lectura y se crean nuevos modelos culturales y de interacción, que tienen un gran impacto sobre el aprendizaje del alumnado y, en consecuencia, sobre su rendimiento académico.

Asimismo, existen actuaciones y programas específicos que se basan en la convicción de que la formación de las familias influye sobre el rendimiento escolar del alumnado, mejorando los resultados de aprendizaje de todos ellos (Purcell-Gates, 1995). Un ejemplo de este tipo de iniciativas son las Comunidades de Aprendizaje (Díez-Palomar, Santos & Álvarez Cifuentes, 2013, Flecha, 2010). Este programa ofrece espacios para que no solo los niños y niñas sino también sus familiares y otras personas adultas de la comunidad puedan aprender. Así, en aulas de informática y bibliotecas tutorizadas, distintos miembros voluntarios de la comunidad, incluyendo a antiguos alumnos y alumnas, profesorado y otras personas voluntarias, trabajan con las familias, desarrollando un gran número de actividades formativas. Se ofrecen, entre otros, talleres para aprender a manejar Internet, procesadores de textos o ayuda a las familias para encontrar en Internet la información que el alumnado necesita para sus clases. De la misma manera, las bibliotecas tuteladas ofertan lecturas compartidas, enseñanza de la lengua y programas de alfabetización para familias inmigrantes. Este tipo de espacios promueven simultáneamente la educación del alumnado y la de sus familias. Estas actividades dirigidas a las familias tienen relevancia no solo por el aprendizaje instrumental que se desarrolla en estos espacios educativos, sino porque también significa mucho para el alumnado, sobre todo para el perteneciente a minorías y grupos desfavorecidos, poder compartir actividades y entornos de aprendizaje con sus familias, dentro del propio centro escolar y después en sus casas.

Las familias están también interesadas en trabajar con materiales que supongan un desafío para ellas, por ejemplo en actividades de alfabetización, con idiomas extranjeros, con tecnologías de la información y también con tertulias literarias. Prefieren este tipo de oferta educativa porque perciben la relación que existe entre esta formación y su capacidad para ayudar a sus hijos e hijas a aprender. Así pues, no solo es necesaria la formación del profesorado, sino también la formación de las familias y de otros miembros de la comunidad. Si las teorías de reproducción social han considerado al nivel educativo de las familias como un factor determinante del fracaso

escolar, aquí hemos demostrado que existen otros factores con una gran incidencia sobre los resultados académicos, como, es la participación y formación de las familias en los centros educativos.

A modo de conclusión

Los programas educativos que, a nivel internacional, más avances están logrando son aquéllos que están poniendo en marcha en sus contextos las actuaciones educativas de éxito basadas en las evidencias científicas que hemos visto. Como se ha podido argumentar en los apartados anteriores para que la educación del siglo XXI tenga relevancia en la sociedad y en la comunidad científica internacional, es necesario avanzar hacia el desarrollo de modelos educativos que tengan como objetivo analizar las actuaciones que logran la transformación de forma que alumnos y alumnas de muy diferentes contextos sociales puedan mejorar significativamente sus resultados. En este empeño no todos los modelos y experiencias sirven. Sólo aquellas experiencias que no se basen en las ocurrencias sino en evidencias científicas contrastadas en diálogo con la comunidad servirán para aportar alternativas a la mayoría de modelos educativos actuales que no superan el fracaso escolar.

De esta forma y a través del análisis de experiencias de éxito hemos podido identificar dos grandes grupos de actuaciones educativas encaminadas a la inclusión de todo el alumnado y que consiguen buenos resultados en el alumnado. Por un lado, los agrupamientos heterogéneos que lejos de segregar consiguen excelentes resultados en la adquisición de aprendizajes en todo el alumnado. Por otro lado, la inclusión de las familias del alumnado y de toda la comunidad educativa en la vida diaria de los centros educativos y en el proceso educativo de los hijos e hijas a partir de una participación activa en todos los órganos y espacios del centro así como participando en su propia formación.

Para finalizar, es necesario resaltar que en Aragón existen centros que están trabajando en esta línea de conseguir los máximos aprendizajes a través de la aplicación de las actuaciones educativas de éxito. Así, a los centros que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje, hay que sumar los catorce centros de Zaragoza y Teruel que se acogieron a la convocatoria que desde el Gobierno de Aragón se lanzó en 2014 a todos los centros educativos de primaria y secundaria de la Comunidad para poner en marcha grupos interactivos en sus centros durante el curso 2014-15. Los grupos interactivos en estos momentos ya están funcionando y son muchos los voluntarios y voluntarias, con una amplia representación de familiares, los que están participando. Es pronto para contrastar los resultados, pero los cambios ya se han dado y así lo han expresado los profesores y profesoras en las reuniones que se han mantenido. Esto es solo el comienzo del camino. El objetivo de los centros y de la administración educativa es seguir implantando las actuaciones educativas de éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., Flecha, A., Flecha, R., García, C. & Racionero, S. 2008. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. 2009. El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 128-140.
- Bruner, J. 2012. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bauer, P. y Riphahn, T. 2006. Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters*, 91 (1), 90-97.
- Brunello, G. & Checchi, D. 2007. Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? *New International Evidence*. IZA Discussion Paper, nº. 2348.
- Comisión Europea, 2006. *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas: Comisión Europea.
- Creemers BPM & Kyriakides L 2008. *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Díez-Palomar, J., Santos, T. & Álvarez, P. (2013). La Paz School. From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2): 198-209.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. & Latorre, A. 2009. Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Flecha, R. 2010. The Dialogic Sociology of the Learning Communities. Apple, M.; Au, W. & Gamin, L. (eds.) *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*, 340-348. Nueva York: Routledge.
- Flecha, R., & Soler, M. 2013. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 3(44), 232-242.
- García, R., Mircea, T. & Duque, E. 2010. Socio-Cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de Psicodidáctica*, nº, 15(2), 207-222.
- INCLUD-ED PROJECT. (2006-2011): *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED PROJECT. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Lotan, R. 2006. Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms. *Theory Into Practice*, 45(1), 32-39.
- Oakes, J. 1985. *Keeping tracking: How schools structure inequality*. New Haven (Connecticut): Yale University Press.
- Purcell-Gates, V. 1995. *Other people's words: The cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. 1994. Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Special Issue: Communicative acts for social inclusion*, *Signos*, 43(2), 295-309.
- Racionero, S. & Valls, R. 2007. Dialogic learning. A communicative approach to teaching and learning, en A. J. Kincheloe & R. Horn (Eds.). *The Praeger Handbook of Education and Psychology*, vol. 3, p. 548-557. Westport, CT: Greenwood Publishers.
- Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O. & Racionero Plaza, S. 2012. Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. *Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados*. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 67-87.
- Sanacore, J. 2002. Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology*, 23, 67-86.
- Stevens, R. & Slavin, R. 1995. The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- Valls, R. 2012. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, streaming e inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 20 (2), 30-31.
- Wößmann, L., & Schütz, G. 2006. *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education. Bruselas: Comisión Europea.