

Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física

Dialogic learning and interactive groups in physical education

Marcos Castro Sandúa*; Aitor Gómez González**; Ana María Macazaga López***

*Profesor de Educación Física en Secundaria. **Universidad Rovira i Virgili. ***Universidad del País Vasco

Resumen: El objetivo de este artículo es profundizar en cómo el trabajo realizado en las Comunidades de Aprendizaje en las clases de Educación Física responde a los principios del aprendizaje dialógico poniendo especial énfasis en los grupos interactivos. Con este propósito se han analizado las opiniones de alumnado, profesorado, voluntariado y familias de seis comunidades de aprendizaje, tres del País Vasco y tres de Cataluña. La recogida de información se realizó desde una metodología comunicativa crítica orientada a la construcción de conocimiento desde la subjetividad y la reflexión conjunta con los sujetos de la investigación directamente implicados. En la recogida de información se emplearon técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Los resultados mostraron que las actuaciones educativas que tienen lugar en las clases de Educación Física se articulan en torno a la creación de un clima de diálogo igualitario, la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas al éxito educativo y la utilización de estrategias de actuación inclusivas. Como conclusión, se identifican las claves a seguir en el propósito de orientar las clases de Educación Física hacia los principios del aprendizaje dialógico.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico, Grupos Interactivos, Educación Física, Comunidades de Aprendizaje

Abstract: The aim of this paper is to examine how the work of the Learning Communities in physical education classes responds to the principles of dialogic learning with special emphasis on interactive groups. To achieve this, the opinions of students, teachers, volunteers and families of six learning communities were used: three from the Basque Country and three from Catalonia. Information collection was carried out from a critical communicative methodology aimed at building knowledge from subjectivity and reflection together with the directly involved research subjects. Both quantitative and qualitative techniques were used to collect information. The results showed that the educational activities taking place in physical education classes are centered on creating an atmosphere of equal dialogue, the use of teaching-learning strategies aimed at educational success, and the use of inclusive performance strategies. In conclusion, some key points to follow have been identified in order to gear physical education classes toward the principles of dialogic learning.

Key words: Dialogic Learning, Interactive Groups, Physical Education, Learning Communities

Introducción

Durante la sociedad industrial se desarrollaron concepciones del aprendizaje, como el aprendizaje significativo (Ausubel, 1962), que habían de servir para mejorar la práctica docente en un contexto donde el alumnado, que no tenía acceso a la información, iba a las clases a aprender del profesorado, que sí lo tenía. En cambio, hoy, plenamente inmerso en la sociedad de la información, nuestro alumnado tiene tanta información al alcance de un clic como nosotros o nosotras. Lo que un niño o una niña aprende hoy depende cada vez menos de lo que sucede sólo en el aula y cada vez más del conjunto de interacciones que tienen on-line, en sus casas, en su grupo de iguales, en sus familias y, en general, en todos sus espacios de socialización, incluida también la escuela. En efecto, la sociedad industrial ya no existe, pero, paradójicamente, nuestras escuelas siguen funcionando de manera predominante sobre la base de aquellas concepciones del aprendizaje.

La noción de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero, 2008), en cambio, nace en y a partir de un riguroso análisis de la sociedad de la información y está en la raíz de proyectos como Comunidades de Aprendizaje y prácticas como los grupos interactivos, que están promoviendo la mejora de los resultados educativos en los lugares donde se aplican (INCLUD-ED Consortium, 2009) y que, por lo tanto, se están mostrando eficaces a la hora de superar los retos educativos que se nos plantea nuestra cambiante y diversa sociedad de la información.

En el apartado que sigue a esta introducción se presentará con más detalle esta noción de aprendizaje dialógico a partir de los siete principios que lo definen. En el segundo apartado se explicará qué son los grupos interactivos, cómo se ponen en práctica y se confrontarán con otras prácticas y formas de agrupación del alumnado que no están promoviendo el éxito escolar, como es el caso de la agrupación por

niveles, tal y como señala el Informe PISA (OECD, Organization for Economic Cooperation and Development, 2007). En el tercer apartado recogemos el análisis que se ha hecho en la investigación *Juega, Dialoga y Resuelve* de las prácticas que acercan el aprendizaje dialógico a las clases de Educación Física, poniendo especial énfasis en los grupos interactivos y en los beneficios que se han observado a raíz de su puesta en marcha.

Los principios del aprendizaje dialógico

A partir de las aportaciones de la psicología histórico-cultural, surge en la psicología de la educación el interés por profundizar en la importancia de los procesos de interacción y en el papel del diálogo en los procesos de aprendizaje. Este interés sentará las bases de teorías centradas en la importancia de la construcción social de significados a través de la interacción y el uso del lenguaje.

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), basado en la concepción comunicativa y orientado a la dimensión intersubjetiva de los aprendizajes, representa un ejemplo del giro dialógico (Racionero, 2010) en las teorías del aprendizaje. Así, se entiende que la interacción es imprescindible para que se produzcan procesos de transformación individual y social a través del diálogo, ya que la construcción del conocimiento se inicia en un plano intersubjetivo /social que va concretándose en una construcción personal. El diálogo se convierte en este proceso en un elemento clave e indispensable en el aprendizaje. En este sentido se puede definir el aprendizaje dialógico como:

El que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002, p. 92).

Hablar desde pretensiones de validez implica que las diferentes aportaciones en un diálogo se valoran «en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan» (Flecha, 1997, p. 14).

Las Comunidades de Aprendizaje¹ se basan en los principios del aprendizaje dialógico; esto implica que todos los agentes educativos (alumnado, profesorado, familiares, voluntarios, entidades del barrio...)

Fecha recepción: 05-12-13- Fecha envío revisores: 05-12-13- Fecha de aceptación: 10-12-13
Marta Capllonch Bujosa
Campus Mundet, Edifici Llevant, 3a planta, despatx 317,
Passeig del Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona,
mcapllonch@ub.edu

que deciden participar en el centro convertido en co-munidad de aprendizaje tienen espacio para dialogar de manera democrática y horizontal, de modo que todas las personas tienen el mismo derecho para intervenir y decidir, en la escuela y en la clase de educación física. Para producirse un aprendizaje dialógico auténtico, no sólo es necesario que se genere un gran número de interacciones, sino que es indispensable que se produzcan unas condiciones o principios específicos en los que se debe dar el diálogo. El diálogo no debe estar marcado por relaciones de poder, sino por relaciones de igualdad en la que todos y todas tengan las mismas oportunidades de aportar sus conocimientos, reconociendo de esta forma la inteligencia cultural. Por otra parte, tal como sugieren Racionero y Padrós (2010): «learners reach higher levels of learning and engage in processes of personal and social transformation when the interaction involves seven principles: egalitarian dialogue, cultural intelligence, transformation, an instrumental dimension, the creation of meaning, solidarity, and equality of differences» (p. 151)².

Así, pues, podríamos resumir los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) en el contexto de la Educación Física, de la siguiente manera:

Diálogo igualitario: aquél en el que las diferentes aportaciones se consideran en función de la validez de los argumentos aportados y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico. Este principio se refleja en situaciones en las que en las clases de Educación Física, se presta atención a los diferentes puntos de vista, atendiendo a los argumentos y no a la posición de las personas que los emiten, con la intención de llegar a consensos o de resolver conflictos: «El diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quien lo dice (pretensiones de poder)» (Elboj, et al., 2002, p. 62).

Inteligencia cultural: es un concepto más amplio de inteligencia que los que se utilizan habitualmente, que engloba la inteligencia académica y práctica, y las demás capacidades de lenguaje y acción de las personas, que les permiten llegar a acuerdos. En las clases de Educación Física encontramos un ejemplo de atención a la inteligencia cultural cuando en la evaluación se tienen en cuenta no sólo aquellos contenidos ligados a los aspectos cuantitativos del movimiento (por ejemplo, capacidades condicionales), sino también a otros aspectos más cualitativos (por ejemplo, la percepción, la toma de decisiones, el respeto a las normas).

Transformación: este principio implica abordar las situaciones de desigualdad con vistas a transformarlas y no a reproducirlas o adaptarse a ellas. Racionero y Padrós (2010, p. 151) lo exponen de la siguiente forma: «Dialogic learning seeks multiple transformations: of students' level of prior knowledge, of existing knowledge and tools, of social relations, of learners themselves, and of their context of development»³. Cuando la Educación Física es un espacio para todo el alumnado en lugar de sólo para una parte (aquellos o aquellas más fuertes, más rápidas o más habilidosas...) se convierte en un espacio de transformación. Esto supone generar situaciones de aprendizaje en que todos y todas puedan participar y mejorar sus realizaciones independientemente de su condición social, étnica, de género o nivel de habilidad.

Dimensión instrumental: en lugar de promover un currículum de la felicidad (concretado en una serie de tareas enfocadas hacia el bienestar del alumnado, independientemente de si aprenden o no aprenden), el aprendizaje dialógico no ignora la dimensión instrumental, sino que la intensifica y la profundiza: «dialogue is not in opposition to instrumental learning»⁴ (Racionero, 2010, p.63). En el caso de la Educación Física, se trataría de plantear tareas que no sólo entretengan y diviertan al alumnado, sino que impliquen también el aprendizaje de los contenidos del área curricular o incluso de otras áreas.

Creación de sentido: la separación entre la escuela, como institución, y la vida cotidiana de las personas, provoca una pérdida de sentido, de manera que se crea un abismo entre lo que la comunidad espera de la escuela y lo que la escuela es. La incorporación de referentes cercanos al alumnado (personas cercanas, personalidades con las que se sienta identificado o cualquier otro elemento que le resulte afín) en las clases de Educación Física, ayuda a acercar la clase a sus vidas cotidianas, con lo cual aumentan sus expectativas y se opera la creación de

sentidos: «el sentido resurge cuando la interacción entre personas es dirigida por ellas mismas» (Elboj, et al., 2002, p. 63).

Solidaridad: El aprendizaje dialógico se lleva a cabo de una forma solidaria. «Todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa participan de las decisiones mediante sus aportaciones, democratizando la escuela a través de un diálogo igualitario y compartiendo un interés común» (Elboj, et al., 2002, p. 63). Entendemos el principio de solidaridad como la lucha contra la exclusión social y la desigualdad, se concreta en las clases cuando el alumnado colabora con sus iguales para mejorar el aprendizaje de todas y todos. Unas veces y en ciertas disciplinas serán unas o unos los que deberán ayudar a otros u otras y en otros casos será a la inversa.

Igualdad de las diferencias: implica no entender la igualdad como homogeneización ni centrarse en la diferencia obviando la igualdad. La igualdad de las diferencias es el igual derecho de todas las personas a vivir en su diferencia: «Dialogic learning is grounded in the principle that true equality includes and equal right to differences» (Racionero & Padrós, 2010, p. 152). En las clases de Educación Física, este principio se tiene en cuenta cuando todo el alumnado tiene el mismo derecho a hacer clase y a aprender las mismas cosas que el resto desde su propia especificidad.

Grupos interactivos: inclusión y éxito educativo

Los grupos interactivos trasladan al aula los principios del aprendizaje dialógico, por lo que suponen un cambio sustancial respecto al modo magistral tradicional de hacer las clases, pero también respecto a otras formas no tradicionales de agrupación del alumnado. Esta práctica educativa de éxito, tal y como la define la literatura científica (INCLUDED Consortium, 2009; Elboj & Niemela, 2010; Brown & Herrero, 2010; Gatt & Oliver, 2010; Kirikiades & Valls, 2013), pretende que el alumnado acelere sus aprendizajes (dimensión instrumental) gracias a un diálogo igualitario basado en la solidaridad y en el igual derecho a ser diferente (igualdad de las diferencias). En este diálogo cualquiera tiene algo que aportar, puesto que todos y todas tenemos inteligencia cultural, hacia un objetivo común, que es la transformación personal y social, entendida como la mejora en todos los ámbitos: en el propio nivel de aprendizaje, en las relaciones sociales, en el contexto en que viven... Todo este proceso adquiere más sentido para el alumnado y su entorno (creación de sentido) cuando se sienten partícipes y responsables del mismo, es decir, cuando se dan cuenta de que van al colegio y aprenden, cuando pueden conectar lo que aprenden con sus vidas, cuando entran en la escuela y en sus aulas, cuando valoran lo que ahí se hace, cuando la hacen suya.

En la práctica de los grupos interactivos el alumnado se organiza en pequeños grupos que presentan dos características irrenunciables: 1) son heterogéneos en todas las dimensiones posibles (género, nivel de aprendizaje, origen cultural, afinidad...) y 2) son tutorizados por una persona adulta voluntaria, cuya tarea fundamental es que sea el propio alumnado, mediante la cooperación y el diálogo con sus iguales, el que resuelva las dificultades que se le presenten. Dada la función que han de llevar a cabo en el aula, es innecesario que los tutores o las tutoras de los pequeños grupos sepan acerca de los contenidos que el alumnado trabaja en clase: para eso ya está el profesorado. Esta ausencia de requisitos en cuanto al conocimiento académico ayuda a derribar la barrera del miedo o de la vergüenza a entrar en el aula de las familias no académicas. Al contrario, es ideal que este papel lo desempeñen ellas, personas adultas cercanas al alumnado y, sobre todo, referentes para los niños y las niñas: abuelas, abuelos, madres, padres, hermanos y hermanas mayores u otros familiares, amistades o agentes sociales del entorno. Sin embargo, cualquier persona, aun de contextos lejanos al alumnado –estudiantes universitarios de fuera del barrio, por ejemplo-, puede ejercer eficazmente de tutor o tutora, siempre y cuando tenga bien claro en qué consiste su labor.

El voluntario, que previamente ha recibido formación, no desempeña un rol de experto, sí se encarga de favorecer el diálogo, de asegurarse de que han comprendido la tarea, de dinamizar el trabajo en los grupos, de evitar actitudes de aislamiento y de conseguir que

todos participen en la resolución de la tarea (Rodríguez, 2012, p. 72).

En las aulas donde se llevan a la práctica los grupos interactivos, es habitual que el grupo-clase se divida en 4 ó 5 pequeños grupos que realizan tareas de unos 15 o 20 minutos con el tutor o tutora adulta. Pasado este tiempo, el grupo cambia de actividad y de tutor o tutora, de manera que, al finalizar la clase, cada grupo interactivo habrá hecho tres, cuatro o cinco actividades distintas, dependiendo del número de grupos y tutoras que hayan participado en la clase.

Con esta manera de organizar el trabajo en el aula, el papel del profesorado no es, obviamente, el de mero trasmisor de conocimientos, sino que, además de preparar las actividades y el material para el alumnado antes, dinamiza la clase, marca los tiempos, responde las dudas, presta ayuda a quien lo necesite y, en definitiva, coordina ese mar de interacciones en que se ha convertido su aula. El hecho de que más personas adultas entren en ella, lejos de menoscabar el prestigio del profesorado o hacerlo prescindible, consigue el efecto contrario:

Al mejorar la práctica con la participación de diferentes agentes aumenta el apoyo social para destinar más recursos a la educación y más profesorado para las aulas. El voluntariado no sustituye profesorado, sino que lo complementa y crea condiciones sociales para su aumento (Puigvert & Santacruz, 2006, p. 171).

Otro rasgo que define los grupos interactivos frente a otras prácticas educativas es su carácter inclusivo. A este respecto, cabe hacer una clara distinción entre lo que es inclusión educativa y lo que no lo es a la luz de la investigación sobre educación escolar de mayor envergadura e importancia que se ha desarrollado hasta el momento en Europa, el proyecto integrado INCLUD-ED (2009) «Inclusionary actions are those that provide the necessary support to all students through maintaining a common learning environment and reorganising the existing resources» (p. 37). Esta definición, fruto de un dilatado y exhaustivo estudio de las teorías, reformas y resultados de los sistemas educativos europeos, traza una línea muy clara entre aquellas actuaciones educativas que promueven los aprendizajes y la cohesión social y las que no.

La organización tradicional de las clases (*mixture*), en la que un profesor o una profesora tiene a todo el grupo-clase en el aula y les ofrece lecciones magistrales, se está mostrando cada vez más ineficaz para responder a la creciente diversidad del alumnado en toda Europa. Lo habitual en estos casos es que el profesorado atienda a los y las mejores estudiantes, que aprenden más rápido y son más «fáciles de llevar», y deje atrás al resto, que acaban abandonando la escuela o fracasando. Ante el agotamiento de este modelo, algunos países han implementado diferentes prácticas basadas en ofrecer, dentro de la misma escuela, un currículum a medida para diferentes grupos de alumnos y alumnas según su nivel. La Comisión Europea (2006), ha denominado *streaming* a este tipo de actuaciones que separan al alumnado por niveles, los «buenos» por un lado y los «malos» por otro, ya sea dentro de la misma aula o en aulas distintas. La gran paradoja que se da con estas prácticas es que, habiendo sido implementadas para intentar paliar las desventajas del alumnado más vulnerable (mayoritariamente inmigrantes, minorías culturales y discapacitados), son precisamente estos y estas las que más sufren sus consecuencias negativas (menos aprendizajes, bajas expectativas, estigmatización...) y, por lo tanto, todavía se les pone más lejos el horizonte del éxito escolar y la inclusión social. Existen evidencias, además, de que los centros que ponen en práctica el *streaming* tampoco obtienen globalmente mejores resultados educativos:

La comunidad científica internacional hace décadas que ha señalado los efectos negativos de las prácticas de agrupación del alumnado y adaptaciones curriculares según su rendimiento o nivel educativo, que pretendían corregir deficiencias del aula tradicional (Flecha, 1990; Slavin, 1991). Posteriormente, estadísticas internacionales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) han corroborado aportaciones de la literatura científica que señalaban que se consiguen mejores resultados académicos en los centros donde no se implementa la agrupación por niveles (OECD, Organization for Economic Cooperation and Development, 2007) (Gatt & Oliver, 2010, p. 283).

En cambio, las prácticas inclusivas, además de reducir la conflictividad, evitar la estigmatización de una parte del alumnado y contribuir a la cohesión social, sí están consiguiendo mejorar los resultados académicos en aquellos centros, cada vez más, donde se aplican:

Inclusion classrooms arrangements are succeeding, since they enhance instrumental learning (in all subjects) and also help students with learning values and in their emotional development. They also go beyond cooperative learning, restricted to students, and move towards dialogic learning, which engages family members and the whole community in the entire learning process, including the regular classroom activities⁵ (INCLUD-ED Consortium, 2009, p. 36).

Los grupos interactivos son una de estas actuaciones inclusivas que se cita recurrentemente en la investigación como ejemplo de agrupación heterogénea del alumnado que está obteniendo buenos resultados (INCLUD-ED Consortium, 2009, p. 36). La reorganización de los recursos del centro para que todo el alumnado esté dentro del aula y no fuera, la suma de otros recursos externos (participación de la comunidad), las agrupaciones heterogéneas y la orientación dialógica permiten que, en los grupos interactivos, todo el alumnado, independientemente de su nivel, esté en disposición de aprender y de que lo haga junto con sus compañeros y compañeras. Nadie ha de estar fuera y nadie ha de quedar atrás. La mejora en los aprendizajes instrumentales va, de este modo, de la mano de la solidaridad. Al contrario de lo que sucede en aquellos centros donde se organizan fiestas, actividades y charlas sobre este valor, pero basan su día a día en la segregación del alumnado, los aprendizajes académicos y la solidaridad no pueden separarse en los grupos interactivos, porque forman parte del mismo proceso.

Metodología

El proyecto «Juega, Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para Comunidades de Aprendizaje» (Capllonch, 2008-2011) en el cual se basa el presente artículo fue desarrollado con metodología comunicativa de investigación.

La metodología comunicativa se caracteriza por su carácter transformador y la búsqueda por lograr un impacto social y científico (Gómez, Latore, Flecha & Sánchez, 2006). Supera el desnivel metodológicamente relevante entre sujeto investigador y objeto investigado y desmonopoliza la noción de conocimiento experto. Los expertos sólo lo son en cuanto dialogan con los sujetos sociales en un plano de igualdad (Beck, Giddens & Lash, 1997; Habermas, 1987).

La interpretación de la realidad se realiza mediante un diálogo intersubjetivo constante entre el personal investigador y los sujetos sociales, en base a la fuerza de los argumentos y no el argumento de la fuerza. Los actores sociales tienen la capacidad de lenguaje y acción (Habermas, 1987), no son idiotas culturales (Garfinkel, 1967), lo cual les confiere la capacidad crítica para, junto con el personal investigador, llevar a cabo una interpretación colectiva y crítica de la realidad y hacer avanzar así el conocimiento científico y lograr un mayor impacto social. Partiendo de estos postulados, toda investigación comunicativa se desarrolla siguiendo tres preceptos: organización comunicativa de la investigación, aplicación de técnicas de recogida de datos comunicativas y análisis comunicativo de datos.

En el caso concreto del proyecto «Juega y Dialoga» se creó un consejo asesor desde el inicio del proyecto para ir validando los resultados que se iban alcanzando etapa tras etapa. Dicho organismo estuvo formado por diversos representantes de Comunidades de Aprendizaje: un representante del Proyecto en sí, el Jefe de estudios de una Comunidad vinculada a la formación del Profesorado, una profesora de educación física, una madre de un alumno implicada en el Consejo Escolar, un estudiante de 5º de primaria y una persona del equipo de investigación y voluntaria en una Comunidad. Al estar formado por personal investigador y personal «investigado», a través de los diálogos se interpretaban la realidad aunando el conocimiento científico acumulado y la visión práctica de las personas participantes.

El trabajo de campo se inició con un cuestionario dirigido a profesos-

rado, estudiantes de ciclo superior de primaria, voluntariado y familiares de diversas Comunidades de Aprendizaje de Cataluña y el País Vasco. Una vez administrado el cuestionario y tratados los datos, se aplicaron técnicas de recogida de datos cualitativas. Concretamente se hicieron 18 entrevistas en profundidad, 6 a profesorado, 6 a familiares y 6 a voluntariado de los centros participantes en la investigación; 6 relatos comunicativos de vida cotidiana al alumnado y un grupo de discusión comunicativo.

El análisis de la información se llevó a cabo partiendo de las dimensiones excluyente y transformadora de la información analizada. Este tipo de análisis nos permitió profundizar en los diferentes modelos de prevención y resolución de conflictos en los centros que participaron. Dentro de la dimensión excluyente se clasificó todo aquel componente que dificultaba la prevención y resolución de conflictos. La dimensión transformadora nos aportó cualquier componente que favorecía el entendimiento y superaba las situaciones de conflicto en los centros analizados.

Resultados y discusión

Aunque los grupos interactivos se están poniendo en marcha cada vez en más escuelas, más horas y en más materias, apenas existen experiencias en el ámbito de la Educación Física que podamos tomar como modelo para extenderlo a otros lugares. Sin embargo, la investigación *Juega, Dialoga y Resuelve* (Capllonch, 2008-2011), entre otras aportaciones, nos da las claves para orientar el trabajo en Educación Física hacia los principios del aprendizaje dialógico. En concreto, el trabajo de campo permitió evidenciar en qué medida las estrategias utilizadas por el profesorado, las formas de organización, el tratamiento de los contenidos, las actividades o la dinámica en general de las clases de Educación Física eran acordes o no con los principios del aprendizaje dialógico. Además, el resultado de las entrevistas realizadas, permitieron constatar que toda la comunidad educativa hace una valoración muy positiva de cualquiera de estos elementos que se pueden introducir en las clases de Educación Física para que sean más dialógicas.

En concreto, una de las preguntas que se hacía al alumnado era si, en las clases de Educación Física, el profesorado y el alumnado hablaban y se ponían de acuerdo en cosas que hacían referencia a la clase. Más de la mitad respondieron que hablaban mucho (casi cada día) o bastante (casi cada semana), casi un 32% que lo hacían de vez en cuando (pocas veces al año), mientras que sólo un 11% respondió que no solían hablar y que el profesorado no les preguntaba. Esta pregunta permite valorar la medida en que aparecen en las clases los principios de diálogo igualitario (puesto que se pone al alumnado en igualdad con el profesorado cuando se le pregunta y se le permite decidir cosas), y de creación de sentido (por el hecho de poder decidir, de ser protagonistas en sus propias clases (Elboj, et al., 2002). Los resultados de los cuestionarios administrados al profesorado, voluntariado y familiares muestran que todas las partes coinciden en que se deberían propiciar situaciones en las que el profesorado y alumnado dialogaran para llegar a acuerdos.

Otra de las preguntas era si todo el mundo podía sacar buenas notas en las clases de Educación Física. El 79% del alumnado respondió «sí, en Educación Física no sólo se trata de saltar mucho o correr muy rápido, también se valoran otras cosas», mientras que el 17% contestó «no, casi siempre son las mismas personas (las más fuertes, las más rápidas...) las que sacan buenas notas en todo lo que hacemos en Educación Física». Saltar más o correr más son aspectos cuantitativos del movimiento que tradicionalmente han sido los más privilegiados, también en la evaluación, en nuestra materia. Sin embargo, hay otros muchos aspectos del movimiento (percepción, toma de decisiones, creatividad, esfuerzo...) que hacen al individuo competente y que también se deben valorar y evaluar. Se atiende así, además, al principio dialógico de inteligencia cultural (Ramis & Krastina, 2010).

En el mismo cuestionario se pedía al alumnado que completara esta frase con tres opciones cerradas: «Cuando se hace una cosa nueva en Educación Física, una parte del alumnado –al que se le da bien- la aprende rápido...». El 60% del alumnado lo hizo con la opción «... y

del resto, que tardan un poco más, todos o la mayoría la aprenden»; el 27% escogió la opción «... y del resto, que tardan un poco más, sólo algunos la aprenden» y el 5% optó por «... y el resto no». Estas respuestas, junto con las de la pregunta anterior, permiten valorar hasta qué punto se atiende el principio de la igualdad de las diferencias en las clases de Educación Física (Racionero & Padrós, 2010). Que cualquier alumna o alumno esté en disposición de aprender, independientemente de su capacidad condicional o nivel de habilidad, no sólo implicar atender adecuadamente la diversidad, sino también generar unas altas expectativas para todo el alumnado, algo que es componente fundamental del principio de transformación del aprendizaje dialógico. En el mismo sentido, familiares, profesorado y voluntariado coinciden, a la luz de los resultados de los cuestionarios, en la necesidad de orientar la competición, cuando se dé en las clases de Educación Física, para que sea justa para todos y todas e implique la superación personal, evitando situaciones de marginación (eliminaciones, pasársela siempre entre los mismos...) o enfrentamientos.

La pregunta al alumnado de si aprende cosas nuevas en las clases de Educación Física está relacionada con el principio de la dimensión instrumental del aprendizaje. El hecho de que el 78% del alumnado, o sea, la gran mayoría respondiera que aprende y además se lo pasa bien rompe además con el prejuicio de que estas horas y aprendizaje son difícilmente compatibles. Creencias como estas han sostenido la aplicación en los centros educativos del llamado «currículo de la felicidad» (Elboj, et al., 2002, pág. 109), un currículo diseñado para mejorar la autoimagen de aquellos y aquellas estudiantes que tienen o, sobre todo, generan problemas en las clases ordinarias, pero que no les sirve para adquirir las competencias que se les van a demandar en la sociedad de la información. Esto se concreta en clases o talleres, por ejemplo, de peluquería, mecánica o carpintería dentro del horario lectivo que han de servir para entretener a una parte del alumnado mientras el resto sigue el currículo ordinario. En el ámbito de la Educación Física, el currículo de la felicidad se concreta en un enfoque de la materia desprovista de contenido, con la finalidad principal de entretener e incluso cansar al alumnado para que esté más tranquilo en el aula. Contraviniendo esta perspectiva, los resultados demuestran que los niños y las niñas se lo pasan bien cuando aprenden (Racionero, 2010).

El principio de solidaridad del aprendizaje dialógico se pone en juego en el aula cuando aquellos y aquellas que más saben ayudan y trabajan junto con los que menos saben. Esto es precisamente lo que se le preguntaba al alumnado en el cuestionario: si había momentos en que se daba esta situación en las clases de Educación Física. Casi el 90% del alumnado respondió que sí, aunque los porcentajes varían en cuanto a la frecuencia (33% muchos, casi cada día; 16% bastantes, casi cada semana; 36% de vez en cuando). En el tránsito hacia prácticas físico-deportivas más educativas que está teniendo lugar en nuestro ámbito, suenan con fuerza las actividades cooperativas. Éstas, como señalan López Pastor, García de la Puente e Iglesias (2004) han demostrado ser eficaces para superar situaciones de marginación, aislamiento y conflicto, en contextos donde modelos de Educación Física más tradicionales, basados en juegos competitivos y eliminatorios, han fracasado en el intento de avanzar hacia una integración real de todo el alumnado del grupo-clase. De hecho, esta es una de las opciones mencionadas en los cuestionarios por profesorado, voluntariado y familiares como estrategia para prevenir el conflicto. Sin embargo, todas las partes coinciden en que lo más deseable en este sentido sería poner en marcha los grupos interactivos durante más horas en las aulas y también en Educación Física (INCLUDED Consortium, 2009; Elboj & Niemela, 2010; Brown & Herrero, 2010; Gatt & Oliver, 2010; Kirikiades & Valls, 2013).

De hecho, las pocas experiencias en que se están implementando los grupos interactivos de Educación Física están teniendo unos resultados muy satisfactorios, sobre todo cuando se compara con la situación anterior, tal y como se recoge en este testimonio:

Un elemento clave en la mejora de la dinámica de grupo han sido los grupos interactivos en Educación Física, que ha pasado de ser una clase insostenible para su profesora, la cual estuvo a punto de rendirse y pedir una baja laboral, a ser una clase en la que se sigue

una estructura de sesión casi sin pausas y trabajando diferentes actividades en la hora y media de sesión. Según la misma maestra, gracias a ésta nueva organización del grupo, se ha pasado de una clase en la que no se trabajaba en absoluto y llena de conflictos a poder trabajar aspectos de la Educación Física importantes para un alumnado de primer curso de Primaria (Lozano, 2013, p. 29).

Tanto Lozano (2013) como Galobardes (2010), ambos voluntarios en grupos interactivos en Educación Física en dos escuelas diferentes, coinciden en señalar, también desde su perspectiva común de estudiantes del Máster en Actividad Motriz y Educación, que esta práctica educativa permite: a) aumentar el control sobre el grupo-clase, b) reducir los conflictos, y c) acelerar los procesos de aprendizaje.

En efecto, la participación del voluntariado adulto dinamizando un pequeño grupo hace al alumnado estar más atento y promueve la participación de todos y todas, ya que se acortan las esperas, se eliminan las filas... Como es más difícil que haya alumnos o alumnas al margen de las actividades, apenas hay distorsiones en la dinámica de la clase y la sensación del profesorado es que todo está más controlado, por lo que también aumenta la satisfacción con el propio desempeño profesional. Es por ello que el profesorado destaca la eficacia de los grupos, al rentabilizar el tiempo y permitir llevar a cabo más actividades de enseñanza y aprendizaje, con todo el alumnado y en menos tiempo (Rodríguez, 2012).

Cuando los niños y las niñas están activos y concentrados en una actividad, se lo están pasando bien y además están aprendiendo junto con sus compañeros, unos ayudando a otros, es difícil que aparezcan conflictos. La propia dinámica de los grupos interactivos, por tanto, los previene. Además, como en las clases se trabaja la creación consensuada y dialogada de las normas, se facilita mucho su aceptación y cumplimiento por todas las partes. Aun a pesar de todo, si algún conflicto ocurre, siempre hay una persona adulta cerca para dar una primera respuesta rápida.

Como, por todo lo anterior, la dinámica de las clases se hace más fluida, el tiempo efectivo de trabajo aumenta. El alumnado, por tanto, está aprendiendo durante más tiempo, pero también aprende más, por el principio de solidaridad que guía el trabajo en grupos interactivos. Por un lado, cuando tenemos alguna dificultad para aprender algo, nada hay más rápido y efectivo que alguien nos lo explique de manera que lo entendamos y que después nos guíe en la puesta en marcha de este nuevo aprendizaje. Por otro lado, cuando tenemos que ayudar a alguien a aprender algo que nosotros ya sabemos, nos hemos de esforzar para hacérselo entender y para guiarle. Alcanzamos así un conocimiento mucho más profundo. De esta manera, cuando, para tener éxito individual, el grupo ha de tener éxito, cuando no se puede dejar a nadie atrás, se ponen en marcha muchos más recursos cognitivos que ante el trabajo en el que no se privilegia este valor.

Conclusiones

Como conclusión, nos disponemos a identificar las claves sobre las que se articulan las actuaciones educativas desplegadas por el profesorado de Educación Física en las comunidades de aprendizaje analizadas. Consideramos que dichas claves son el referente de partida para orientar el trabajo en Educación Física hacia los principios del aprendizaje dialógico.

Crear contextos en los que el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar y aprender el principio de dialogo igualitario. El trabajo de campo realizado ha permitido evidenciar que la mayor parte del alumnado entrevistado habla y se pone de acuerdo con el profesorado de Educación Física sobre cuestiones relativas a la clase. Sin embargo, no debemos olvidar que el profesorado de Educación Física solo contribuirá a la construcción del dialogo igualitario si adopta una actitud empática, sincera y honesta orientada a prestar atención a los diferentes puntos de vista en virtud de los argumentos utilizados y no a la posición de las personas que los emiten. Por esta razón, consideramos que una de las claves de futuro consiste en que el profesorado de Educación Física, por un lado, propicie situaciones en las que dialogar con el alumnado, y por

otro, que se responsabilice del verificar sistemáticamente las actitudes desde las que procede a dialogar, preguntar y dejar decidir al alumnado.

Establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a la dimensión instrumental del aprendizaje, con el propósito de capacitarlos para responder a las demandas que se les van a plantear en la sociedad de la información. El trabajo de campo realizado ha permitido evidenciar que la mayor parte del alumnado entrevistado aprende cosas nuevas y además se lo pasan bien en las clases de Educación Física. No se trata, exclusivamente, de poner el foco de atención en los aspectos cuantitativos del movimiento tradicionalmente evaluados, tales como saltar más o correr más rápido, sino de que el alumnado aprenda a través del movimiento, de manera que se privilegien otros aspectos como la estrategia, la toma de decisiones, el esfuerzo, la creatividad, el respeto a la normas y a los demás... Consideramos, en este sentido, que otra de las claves de futuro consiste en proporcionar escenarios que estimulen la inteligencia cultural, que engloba la académica y la práctica, y que al mismo tiempo respeten escrupulosamente la igualdad de las diferencias.

Utilizar estrategias de actuación inclusivas en las que el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar el principio de solidaridad. El trabajo de campo realizado ha permitido evidenciar que la mayor parte del alumnado entrevistado identifica momentos en las clases de Educación Física en los que aquellos y aquellas que más saben ayudan y trabajan junto a los que menos saben. En esta línea, y en la búsqueda de claves de actuación inclusiva, profesorado, voluntariado y familiares apuntan a la necesidad de dar mayor presencia a las actividades cooperativas en el currículum de educación física y de evitar situaciones de marginación cuando se utilicen actividades competitivas. No obstante, todos los adultos consultados coinciden en señalar que la implementación de grupos interactivo sería lo más deseable porque en ellos nadie queda atrás independientemente de cuál sea el grado de habilidad o destreza motriz que posea. Estos grupos, al colocar al alumnado ante la necesidad de trascender el principio de éxito individual al principio de éxito grupal, representan una estrategia pedagógica de gran valor en el propósito de ofrecer al alumnado la posibilidad de experimentar el principio de solidaridad del aprendizaje dialógico.

Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., Flecha R., García, C., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D.P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*, 66, 213-224.
- Beck, U.G., & Giddens, A.A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Brown, M., & Herrero, C. (2010). Distributed cognition in community-based education. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253-268.
- Capllonch, M. (2008-2011). *Juega Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje*, con referencia: SEJ2007-61757/EDUC. Plan Nacional I+D+i (2007-6200).
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- 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.
- European Commission (2006). *Commission staff working document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European education and training systems*. SEC (2006) 1096. Brussels: European Commission.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

- Galobardes, E. (2010). *Els grups interactius en Educació Física en el context de la Comunitats d'Aprenentatge*. Proyecto Final de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gatt, S., & Oliver, E. (2010). From power-related communicative acts to dialogic communicative acts in classrooms organised in interactive groups. *Revista Signos*, 43, 279-294.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., & Sordé, T. (2010) De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 113-126.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol I. Madrid: Taurus.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission
- Kiriakides, L., & Valls, R. (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.
- López Pastor, V., García de la Puente, J.M., & Iglesias, P. (2004). El alumnado inmigrante en el área de Educación Física: el trabajo de un seminario sobre esta temática en la provincia de Segovia. *Actas del XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado ante el reto europeo*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Lozano, M. (2013). *Prevención y resolución de conflictos. Estrategias para la prevención y resolución de conflictos desde la Educación Física*. Proyecto Final de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2007). *Science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*. Recuperado de: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- 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.
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, society and education*, 2(1), 61-70
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in school. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.

(Footnotes)

¹ Un centro escolar se transforma en una Comunidad de Aprendizaje cuando tanto profesorado como alumnado y familiares deciden dar ese paso y abrir el centro a la participación de toda la comunidad en todos los espacios del mismo. Una Comunidad de Aprendizaje se rige por los principios del aprendizaje dialógico en cuanto a procesos de aprendizaje se refiere, y se organiza de manera totalmente democrática. La mejora de los resultados del alumnado dependerá de las actuaciones educativas de éxito (grupos interactivos, lectura dialógica, extensión del tiempo de aprendizaje, tertulias literarias dialógicas, biblioteca tutorizada...) que la comunidad de aprendizaje desarrolle de manera simultánea.

² Traducción propia de la cita: el alumnado alcanza niveles de aprendizaje elevados y se embarca en procesos de transformación personal y social cuando la interacción incluye los siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

³ Traducción propia de la cita: el aprendizaje dialógico «seeks» múltiples transformaciones: del nivel de aprendizaje previo del alumnado, del conocimiento y herramientas previas, de las relaciones sociales, del propio alumnado y de su contexto de desarrollo.

⁴ Traducción propia de la cita: el diálogo no está en oposición del aprendizaje instrumental.

⁵ La organización inclusiva de las aulas está teniendo éxito, puesto que aumenta los aprendizajes instrumentales (en todas las materias) y también ayuda al alumnado a aprender valores y a su desarrollo emocional. Además va más allá del aprendizaje cooperativo, restringido a los y las estudiantes, y se acerca al aprendizaje dialógico, que implica a familiares y a toda la comunidad en todo el proceso de aprendizaje, incluso en las aulas.

